



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Gerd-Torill Hegre Berg

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Thormod Idsøe

Tittel på masteroppgaven: En kvalitativ undersøkelse av PPT-ansattes oppfatninger av konsekvenser av mobbing og tilrettelegging i skolen.

Engelsk tittel: A qualitative study of Educational Psychological Counsellors` perceptions of consequences of school bullying and how to deal with this in school.

Emneord:

Mobbing, konsekvenser, tilrettelegging, sosial støtte, regulering, autonomi.

Sidetall: 72

+ vedlegg/annet: 5

Stavanger, 7.5.2014

Forord

Helt fra min egen skolegang har jeg hatt en interesse for fenomenet mobbing. Jeg hørte grusomme historier om elever som var blitt mobbet og siste året på barneskolen fikk vi en ny elev i klassen – en jente som var blitt utsatt for mobbing og derfor ble overflyttet fra en annen skole. Opp i ungdomsskolen var jeg vitne til elever som på ny ”tråkket” på denne jenta og andre elever som skrøt over grusomme handlinger mot medelever. Jeg klarte aldri å se og høre på slikt uten å gi beskjed om mine meninger – heldigvis hadde jeg mot nok til å si ifra! Men hvorfor er det egentlig slik at noen blir utsatt for slik umenneskelig handling? Hvordan spiller det inn på menneskets vesen å bli utsatt for slik sjikanasje og hva kan gjøres for å hjelpe? Til tross for den åpenlyse påvirkningen mobbingen hadde på denne jenta, så jeg aldri at noe ble gjort fra skolen sin side for å hjelpe. Hun hadde jo fått en ny start på ny skole – var ikke det nok hjelp?

Gjennom denne masteroppgaven, åpnet muligheten seg for å finne ut mer om dette temaet, og jeg hadde en givende interesse for å snakke med mobbeofre selv for å lære om deres egne opplevelser av konsekvenser av mobbingen og hvordan de selv mente at skolen la til rette for dem i ettertid. Det skulle vise seg at dette var en vanskelig oppgave med mange etiske problemstillinger å ta hensyn til. Og etter mye frem og tilbake, endte jeg opp med å studere PPT-ansattes oppfatninger av konsekvenser og deres meninger om hvordan skolen bør hjelpe elever som har blitt utsatt for mobbing.

Veien til den ferdigstilte studien, har bydd på både motganger og gleder. Jeg har opparbeidet meg en kunnskap rundt problematikken, som vil være nyttig og relevant for min arbeidspraksis, og jeg håper også at studien kan gi verdifull informasjon til skolene for å hjelpe elever som blir utsatt for mobbing.

Det er mange personer som må takkes for at jeg nå kan presentere en ferdig studie. Jeg retter en takk til informantene som, til tross for en travel arbeidsdag, lot seg bli intervjuet. Uten deres informasjon ville ikke studien latt seg gjøre. En takk går også til min sjef som gjorde det hun kunne for å hjelpe på veien mot å finne informanter. En stor takk til min veileder, Dr.

psychol. Thormod Idsøe ved Læringsmiljøsentret i Stavanger, for at du aldri sluttet å tro på meg. Du har bidratt med verdifulle tilbakemeldinger og god hjelp både gjennom uttallige e-poster og veiledninger. Hadde det ikke vært for deg så ville jeg gitt opp lenge før jeg var i mål!

En stor takk rettes også til min familie. Min kjære mann, Christian, som i perioder har drevet med barneoppdragelse på egen hånd. Mine barn, Preben, Sindre og Mikkel, som så langt det har latt seg gjøre, har gitt meg fred og ro til å arbeide med oppgaven, og til tider har hatt en lite tilstedeværende mor. En takk går også til min svigermor som har hjulpet med barnepass, og mine foreldre som har vært oppmuntrende og støttende gjennom hele prosessen.

Stavanger 4. mai 2014

Gerd-Torill Hegre Berg

Sammendrag

Temaet i denne studien er tilrettelegging i skolen for elever som har vært utsatt for mobbing, og har til hensikt å få frem ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste sine egne oppfatninger og meninger om konsekvenser av mobbing og tilrettelegging i skolen i forhold til dette.

Problemstillingen er som følgende: *”Tilrettelegging for elever som har vært utsatt for mobbing: hvilken oppfatning har PPT-ansatte om konsekvenser av mobbing, og hvordan mener de at det bør legges til rette for mobbeofre i skolen?”*

For å belyse problemstillingen har jeg benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode og intervju med en delvis strukturert tilnærming. Metoden ble valgt for å kunne gå i dybden av forskningsspørsmålene. Jeg har gjennomført fire intervjuer, som alle ble tatt opp på lydbånd og senere transkribert. Deretter ble de analysert, og meningsbærende enheter ble kodet og kategorisert. Studien er fenomenologisk orientert.

Funnene tyder på at det er god kompetanse blant PPT-ansatte når det gjelder kunnskap om konsekvenser av mobbing. Gjennom intervjuene ble det nevnt mange lidelser og symptomer som kan ses som følger av mobbing. Funnene viser også at samtlige informanter var bedre kjent med forebyggende arbeid mot mobbing enn tilrettelegging for ofrene i etterkant. Allikevel viste de, på direkte spørsmål, til viktige sider i et tilretteleggingsløp. Tema som sosial støtte og klasseledelse i form av autoritative lærere ble særlig omtalt. Samtidig ble det vist til mer manglende kompetanse på områder som lærerens autonomistøtte og elevinnflytelse.

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	4
1. Innledning – tema og bakgrunn for studien	8
1.1. Forskningsspørsmål	9
1.2. Studiens oppbygging	10
2. Introduksjonskapittel.....	11
2.1. Mobbing.....	11
2.1.1. Hva er mobbing?	11
2.1.2. Omfang av mobbing.....	13
2.2. Konsekvenser av mobbing.....	14
2.2.1. Depresjon	16
2.2.2. Selvmordstanker.....	17
2.2.3. Angst	17
2.2.4. Lavt selvbilde	18
2.2.5. Skolevegring.....	19
2.2.6. Psykosomatiske plager	19
2.2.7. Posttraumatisk stress	20
2.3. Anti-mobbeprogrammer	21
2.3.1. Olweus-programmet.....	22

2.3.2.	Zero	23
2.4.	Tilrettelegging i skolen	25
2.4.1.	Samspillet mellom individ og miljø	27
2.4.1.1.	Personlige variabler	29
2.4.1.2.	Miljømessige variabler	30
2.4.2.	Kritiske dimensjoner for elever som har vært utsatt for mobbing	31
2.4.2.1.	Sosial støtte (connection)	32
2.4.2.2.	Forutsigbarhet/lærertilsyn (regulation)	35
2.4.2.3.	Elevinnflytelse (autonomy)	36
3.	Forskningsmetode	38
3.1.	Kvalitativ metode	38
3.1.1.	Fenomenologi og hermeneutikk	39
3.1.2.	Utvalg og kontakt med informanter	40
3.1.3.	Det kvalitative forskningsintervjuet	42
3.1.4.	Datainnsamling	44
3.1.5.	Analyse	45
3.1.6.	Etikk	47
3.1.7.	Kvalitetsvurderinger	48
3.1.7.1.	Pålitelighet/troverdighet (reliabilitet)	48
3.1.7.2.	Gyldighet (validitet)	49

3.1.7.3.	Generaliserbarhet.....	51
4.	Resultater og drøfting.....	52
4.1.	Innledning.....	52
4.2.	Konsekvenser av mobbing.....	53
4.2.1.	Søvnvansker	54
4.2.2.	Mareritt.....	55
4.2.3.	Appetitt.....	58
4.2.4.	Konsentrasjonsevne.....	59
4.2.5.	Psykosomatiske plager	61
4.2.6.	Tristhet, lavt selvbilde og selvmordstanker.....	61
4.2.7.	Engstelighet og redsel	64
4.2.8.	Unngåelse	65
4.3.	Tilrettelegging i skolen.....	67
4.3.1.	Sosial støtte (connection)	69
4.3.2.	Lærertilsyn/forutsigbarhet (regulation)	73
4.3.3.	Elevinnflytelse (lærerens autonomistøtte).....	75
4.4.	Oppsummering	77
4.5.	Begrensninger	79
4.6.	Videre forskning	79
5.	Referanser.....	81

1. Innledning – tema og bakgrunn for studien

”Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998:§9a-1). Slik starter opplæringslova kapittel 9a, som omhandler elevenes skolemiljø. Loven er det nærmeste norske elever kommer en arbeidsmiljølov, og viser til at alle elever har rett til å ha det bra på skolen, både fysisk og psykisk. Dermed viser loven til skolen sitt ansvar i forhold til mobbeproblematikken, som har blitt et stort problem i skolen. Omtrent 60 000 barn i Norge, våkner hver dag med redselen for å bli mobbet (Roland, 2007). Samtidig viser forskning til at konsekvensene kan være store. Lidelser som depresjon, selvmordstanker, angst, lavt selvbilde og skolevegring er satt i klar sammenheng med det å bli utsatt for mobbing. I skolesammenheng er det dermed svært viktig at pedagoger er oppmerksomme på mulige konsekvenser for å kunne legge til rette for mobbeofre på best mulig måte, slik at en meningsfull læring skal kunne finne sted (Aluede, Adeleke, Omike, & Afen-Akpaïda, 2008). Den senere tid har det også blitt aktuelt å se på sammenhengen mellom det å bli utsatt for mobbing og symptomer på posttraumatisk stresslidelse (T. Idsoe, Dyregrov, & Idsoe, 2012).

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er en rådgivende tjeneste som skal hjelpe skolen i arbeidet med å legge bedre til rette for elever med særlige behov (Kunnskapsdepartementet, 2012). Men hvilke forutsetninger har egentlig PPT-ansatte til å hjelpe skolen i arbeidet med mobbeofre? For at PPT skal kunne være denne rådgivende instansen, er det svært viktig at de ansatte har kunnskaper om konsekvenser av mobbing og hvordan det på best mulig måte kan legges til rette for eventuelle mobbeofre. Hensikten med dette masterprosjektet er å belyse PPT-ansattes oppfatning av konsekvenser av mobbing, og også høre deres meninger om hvordan skolen bør legge til rette for et mobbeoffer i forhold til eventuelle konsekvenser. Nemlig på grunn av alvoret i konsekvensene, er det svært viktig at skolen legger til rette på best mulig måte, da kan PPT være en viktig instans for hjelp, i form av råd og støtte. Med fokus på rett tilrettelegging vil eventuelt skadeomfang kunne reduseres, og ofrene kan få et bedre læringsutbytte.

1.1. Forskningsspørsmål

Ut fra det foregående har jeg formulert problemstillingen til følgende:

Tilrettelegging for elever som har vært utsatt for mobbing: hvilken oppfatning har PPT-ansatte om konsekvenser av mobbing, og hvordan mener de at det bør legges til rette for mobbeofre i skolen?

Problemstillingen kan konkretiseres i to forskningsspørsmål:

- Hvilken oppfatning har PPT-ansatte om konsekvenser av mobbing?
- Hvordan mener PPT-ansatte at det bør legges til rette for mobbeofre i skolen?

I det første forskningsspørsmålet, som handler om konsekvenser av mobbing, vil jeg fokusere på PPT-ansatte sin egen oppfatning. Gjennom intervju vil jeg få frem hva PPT-ansatte selv tenker om konsekvenser av mobbing, og hvordan de tror mobbingen kan påvirke elevers helse – som igjen kan få konsekvenser for deres faglige prestasjoner, ut fra spørsmål som kartlegger omtalte konsekvenser av mobbing.

Videre vil jeg, i det andre forskningsspørsmålet, studere tilrettelegging i skolen. Også her er det PPT-ansattes meninger som vil være i fokus. Hvordan mener de at skolen bør legge til rette for mobbeofre og hvordan ville de ha rådet skolen til å tilrettelegge. Her er det primært tilrettelegging fra lærer som vektlegges. Det vil være vesentlig å se på sammenhengen mellom konsekvenser og tilrettelegging – samsvarer rådgivningen med aktuelle konsekvenser som kan oppstå?

Det er altså PPT-ansattes oppfatninger og meninger som vil være dominerende gjennom oppgaven. I forhold til mobbeproblematikken er det mange studier som har sett på omfang av mobbing. Det kommer også flere og flere studier som ser på mulige konsekvenser av mobbing og alvorligheten i det å bli mobbet. Mange studier påpeker at et mobbeoffer kan trenge videre hjelp og behandling etter endt mobbing, men få studier sier noe om hvordan denne hjelpen

bør gis. Denne studien kan dermed gi viktig informasjon for videre arbeid med mobbeofre og kan også gi grunnlag for videre forskning på området.

1.2. Studiens oppbygging

Introduksjonskapittelet starter med en begrepsavklaring og en innføring i mobbing som fenomen, hvor jeg bruker teori fra anerkjente forskere på området. Videre har jeg bygget opp studien etter forskningsspørsmålets to deler; konsekvenser av mobbing og tilrettelegging i skolen. Under konsekvenser av mobbing, vil jeg komme inn på alvorlige symptomer og lidelser som er satt i sammenheng med det å bli utsatt for mobbing. Det er også naturlig å komme inn på anti-mobbeprogrammer i mellomledet mellom konsekvenser og tilrettelegging. Under tilrettelegging i skolen vil Lazarus teori om stressmestring (Lazarus, 2009) og Barbers teori om viktige miljøvariabler (Barber, 1997; Barber & Olsen, 1997) stå sentralt når jeg skal gå nærmere inn på samspeillet mellom lærer og elev. Dette på bakgrunn av tanken om at en menneskets handling og atferd, er et resultat av individets samspill med omgivelsene.

I kapittel tre vil forskningsmetoden, kvalitativ forskning, bli belyst. Her vil jeg gjøre studien så gjennomsiktelig som mulig ved å sette leseren inn i studien min og beskrive viktige poenger fra studiestart til studieslutt.

Resultater og drøftinger følger i kapittel fire. Jeg velger å presentere dette i et og samme kapittel for å gjøre oppgaven mest mulig oversiktlig og for å unngå unødvendige repetisjoner. Også resultat- og drøftingsdelen vil struktureres etter forskningsspørsmålets to deler; konsekvenser av mobbing og tilrettelegging i skolen, med en noe annerledes underdeling enn tidligere. Dette på grunn av intervjuguidens oppbygging. Funnene vil bli drøftet opp mot relevant teori som er belyst tidligere i studien.

Oppgaven avsluttes med en oppsummering og presentasjon av mulige videre studier.

2. Introduksjonskapittel

2.1. Mobbing

2.1.1. Hva er mobbing?

Begrepet mobbing kommer fra det engelske uttrykket *mob*, som viser til en stor og anonym gruppe mennesker som er knyttet sammen i en felles aktivitet (Olweus, 1974; Olweus, 1992). I de fleste tilfeller er mobbing nettopp en gruppehandling – mobbingen skjer i fellesskap, men det hender også at plagingen utføres av én alene (Roland & Vaaland, 1996; Olweus, 1992). Dan Olweus definerer mobbing på følgende måte: ”*En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer*” (Olweus, 1992:17).

Olweus var en av de første forskerne som begynte å undersøke mobbing som fenomen, på begynnelsen av 1970-tallet, og fra 1990-tallet ble temaet et mer internasjonalt forskningsområde (Aluede, Adeleke, Omoike, & Afen-Akpaida, 2008; Roland, 2007). I definisjonen bruker Olweus begrepet *negative handlinger*. Negative handlinger er omtrent det samme som en *aggressiv handling* – en negativ handling som bevisst blir påført eller forsøkt påført en annen person, og som fører til skade eller ubehag. Slike negative handlinger kan være både verbale, fysiske eller sosiale (Olweus, 1992).

De fleste mobbeforskerne, både i Norge og internasjonalt, er enige om grunntrekkene i mobbing. *Negative handlinger, systematikk, ujevnt styrkeforhold og over tid*, er elementer som går igjen i de aller fleste definisjonene (Roland, 2007; Olweus, 1992; Veenstra, Lindenberg, De Winter, Ormel, Oldehinkel, & Verhulst, 2005), noe som også vises igjen i Erling Roland sin definisjon: ”*Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen*” (Roland, 2007:25).

Både Olweus og Roland beskriver mobbing som negative handlinger, noe som refererer til handlinger med intensjon om å skade mobbeofferet, enten fysisk eller psykisk. De viser også

til at handlingene er systematiske – de skjer gjentatte ganger over tid. Av Rolands definisjon fremkommer det at det er en ubalanse i styrkeforholdet – når mobbingen skjer, klarer ikke offeret forsvare seg (Roland, 2007). Dette presiserer også Olweus. Han sier at ”*vi kaller det ikke mobbing når to fysisk eller psykisk omtrent like sterke personer er i konflikt, krangler eller slåss*” (Olweus, 1992:18).

I artikkelen ”*Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents*” står det at: ”*Bullying is defined as a repeated aggression in which one or more persons intend to harm or disturb another person physically, verbally, or psychologically*” (Veenstra et al., 2005:672). Likhetsstrekkene i definisjonene er store, men begrepsbruken varierer. Veenstra et al. (2005) bruker begrepet *agresjon* i stedet for *negative handlinger*. Som nevnt tidligere, mener Olweus at en negativ handling og en aggressiv handling er omtrent det samme. Roland (2007) viser også til dette når han forklarer at agresjon fører til negative handlinger, mot seg selv eller andre. I mobbesammenheng refererer agresjon til negative handlinger mot andre.

Ut fra definisjonene kommer det frem at mobbing kan skje i ulike former – verbalt, fysisk og sosialt. Mobbing med bruk av verbale virkemidler kan gjerne kalles ondsinnet erting. Offeret blir mobbet i form av stygge ord og blir ofte karakterisert på en negativ måte. Ved fysisk mobbing tar mobberne i bruk fysiske virkemidler, som spark, slag eller annen fysisk tvang. Den siste formen for mobbing kan beskrives med utfrysning eller utestengning. Typisk for denne formen er at mobbeofferet blir fjernet fra et fellesskap ved hjelp av sårende metoder (Roland, 2007).

Det kan også være hensiktsmessig å skille mobbing i *direkte* og *indirekte* mobbing. Med direkte mobbing menes angrep som er lett synlige. Det er åpne angrep på offeret, gjerne ved bruk av slag og spark. Indirekte mobbing der i mot, er mer skjult og omhandler former som utfrysning, utestenging og baksnakking (Olweus, 1992).

De senere årene har det også blitt aktuelt å snakke om *digital* mobbing. Denne forholdsvis nye formen for mobbing, blir definert som ”*an aggressive, intentional act carried out by a group*

or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself” (Smith et al. sitert i Kowalski, Limber, & Agatston, 2012:57). Ut fra definisjonen ser vi at det som skiller digital mobbing fra tradisjonell mobbing, er at mobbingen skjer ved bruk av digitale medier. Barn, langt ned i skolealder, bruker mobiltelefon, og utvikler tidlig interesse for elektroniske medier, som facebook og andre chattesider. Dermed er ikke mobberne lengre avhengige av offerets tilstedeværelse, og spredningskraften er ubegrenset. Mobbingen kan foregå når som helst på døgnet og mobberne trenger heller ikke røpe sin identitet (Roland, 2007). King (2006) skriver at alle kan drive med digital mobbing uten å måtte konfrontere offeret. Du trenger ikke å være sterk eller rask, du trenger bare en mobiltelefon eller datamaskin og en vilje til å terrorisere (referert i Kowalski et al., 2012). Mobber og offer står ikke ansikt til ansikt og dermed blir mobbingen langt fattigere på informasjon enn ved tradisjonell mobbing – fysiske trusler og kroppsspråk kan ikke oppleves av verken mobber eller offer. Denne nye formen for mobbing gjør det enda mer utfordrende å skape et godt oppvekstmiljø (Roland, 2007).

2.1.2. Omfang av mobbing

Det er flere ting som ikke blir tydeliggjort i definisjonene. Blant annet åpner tidsdimensjonen for tolkning. Hvor ofte skal de negative handlingene skje for at det kan kalles mobbing, og over hvor lang tid? Omfanget av mobbing avhenger av de kriterier som blir satt for voldens alvorlighetsgrad og hyppighet. Mange forskere forstår det som mobbing når elevene rapporterer om hendelser *ukentlig eller oftere*, og undersøkelser viser da at mellom 5 og 10 % av elevene i norsk grunnskole blir mobbet, mens tallene er noe lavere for videregående skoleelever. Når kriteriene for hendelser ukentlig eller oftere blir tatt i betraktning, er det så mange som 60 000 barn og unge i Norge som hver dag våkner med redselen for å bli mobbet (Roland, 2007; Roland & Vaaland, 1996; Munthe & Vaaland, 2004). I internasjonale studier finner man omtrent samme omfang dersom man går ut fra de samme kriterier, nemlig 5-10% (Munthe & Vaaland, 2004). Undersøkelser viser til at andelen mobbeoffer synker jevnlig med økende alder (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010), og et omfang på 5-10 % er satt av

gjennomsnittet. Mer korrekt er andelen mobbeoffer 6-8 % blant de yngste elevene, og 2-4 % blant de eldste (Roland, 2007; Roland & Vaaland, 2004). Det er viktig å poengtere at denne tendensen er gjeldende for tradisjonell mobbing. Roland (2007) viser til tall som tyder på at tendensen er motsatt ved digital mobbing, noe som må ses i sammenheng med utbredelsen av mobiltelefoner og tilgangen til digitale medier etter hvert som barna blir eldre.

Kjønn spiller også inn i variasjonen av mobbing. Studier viser at gutter rapporterer noe høyere omfang av tradisjonell mobbing enn jenter (Roland & Munthe, 1997; Roland & Vaaland, 1996; Arseneault et al., 2010). Det kommer også frem at gutter rapporterer et høyere nivå av fysisk mobbing, også kalt direkte mobbing, mens jenter rapporterer mer mobbing i form av indirekte mobbing, som utfrysning. Alikevel er verbal mobbing den hyppigste formen for plaging av både jenter og gutter (Roland, 2007; Roland & Vaaland, 1996).

2.2. Konsekvenser av mobbing

At et mobbeoffer har rødt hår og fregner, stor nese eller briller, eller en eller annen form for avvikende utseende, blir for mange sett på som årsak til mobbingen. Folketroen viser også til at en annen dialekt enn de andre og ikke-moteriktige klær, er typiske årsaker til mobbing. Til manges overraskelse motbevises dette i forskning. Det er ingenting som tyder på at utseende spiller noen rolle for å bli mobbet eller ikke (Roland, 2007; Olweus, 1992). Olweus forklarer den typiske folketroen med at alle er avvikende på en eller annen måte, og at det derfor er lett å finne et ytre avvik hos mobbeofferet som kan brukes som en forklaring på situasjonen (Olweus, 1992). Gjennom forskning er det derimot funnet andre kjennetegn som er gjennomgående entydige for mobbeofrene. Det viser til at de er mer engstelige enn andre, og viser mer frykt i pressede situasjoner. De tyr oftere til tårer, og har et svakt selvbilde. Gutter som mobbes er ofte under gjennomsnittet i fysisk styrke, mens både gutter og jenter er i underkant av gjennomsnittet når det gjelder skoleprestasjoner. Mobbeofrene er også mindre populære blant jevnaldrende, og blir ofte sett på som tapere (Roland & Vaaland, 1996; Roland, 2007; Olweus, 1992).

I denne sammenheng vil det være passende å se på et årsak-virkningsforhold. Er disse kjennetegnene årsak til mobbingen eller er det en virkning av mobbingen? Undersøkelser hvor det er blitt holdt omfattende intervjuer med mobbede gutters foresatte, tyder på at guttene allerede i ung alder var forsiktige og følsomme. Men det vil også være naturlig at man etter lang tid med utsettelse for mobbing, også vil bli mer engstelig og forsiktig (Olweus, 1992). Arseneault et al. (2010) sier at engstelige og deprimerede barn kan sende signaler om at de er enkle mål og ikke vil gjengjelde hvis andre barn er ubehagelige mot dem. De viser også til funn som sier at aggressive barn kan tiltrekke seg fiendtlighet fra andre barn, og dermed kan være mer utsatt for mobbing. Med forskningen som foreligger på dette området, vil det være vanskelig å gi et korrekt svar på årsak-virkningsforhold i slike situasjoner – kjennetegnene kan bidra som en årsak til mobbingen, men vil også forsterkes som en virkning (Olweus, 1992; E. C. Idsoe & Idsoe, 2012).

Å bli utsatt for mobbing kan altså få alvorlige konsekvenser for mental helse, både psykisk og fysisk. Den senere tid har forskere viet mer oppmerksomhet til mobbeofrenes situasjon og konsekvensene i ettertid av mobbingen. Aluede et al. (2008) skriver at *"it has an influence on the victim's physical, emotional, social and educational well being"* (Aluede et al., 2008:151). Studier viser til alvorlige konsekvenser av mobbing, som depresjon, selvmordstanker, angst, lavt selvbilde, skolevegring, psykosomatiske plager, lavere prestasjonsnivå og dårlig fysisk helse (Aluede et al., 2008; Veenstra et al., 2005; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007; Arseneault et al., 2010; E. C. Idsoe & Idsoe, 2012). Den siste tiden har også forskere begynt å se sammenheng mellom mobbing og symptomer på posttraumatisk stresslidelse (Bonafons, Jehel, & Coroller-Béquet, 2009; T. Idsoe, Dyregrov & Idsoe, 2012).

2.2.1. Depresjon

Å være utsatt for mobbing kan føre til depresjon (Roland, 2007; Salmivalli, 2004; Aluede et al., 2008; Klomek et al., 2007). Depresjon viser til forstyrrede forestillinger om både seg selv og andre, og også om hvordan verden er å leve i. Roland beskriver denne psykiske lidelsen med kjennetegn som *”tristhet, håpløshet og mangel på energi og pågangsmot”* (Roland, 2007:48), og sier videre at langvarig mobbing med sikkerhet øker faren for depresjon. Bru (2011) bruker begreper som gjennomgripende tristhet, negative forventninger om fremtiden, mangel på energi, konsentrasjonsvansker og vansker med å ta beslutninger når han beskriver kjennetegn på depresjon. Videre sier han at *”deprimerte barn og unge har en overdreven tendens til å oppleve seg hjelpeløse i forhold til å takle utfordringer de møter”* (Bru, 2011:18). I tillegg til dette kan vi finne i *Norsk legemiddelhåndbok* at depressive symptomer også kjennetegnes med senket sinnsstemning, forstyrret søvnmønster, dårlig eller økt matlyst og hukommelsesproblemer. Forstyrret søvnmønster viser både til behovet for mer søvn og vansker med å sove (Norsk legemiddelhåndbok, 2013a).

Depresjon har vist seg å være svært mye vanligere hos personer som har vært utsatt for mobbing, enn hos personer som ikke har vært utsatt for mobbing, og er også det mest rapporterte problemet for mobbeofre (Salmivalli, 2004). Kerlikowskes fant i sin studie fra 2003, at 26 % av jenter som var blitt mobbet rapporterte om depresjon, mot 8 % av jenter som ikke var blitt utsatt for mobbing. Likeens rapporterte 16 % av mannlige mobbeoffer om depresjon, mot 3 % som ikke var blitt mobbet (Aluede et al., 2008). Den høye relasjonen mellom det å bli utsatt for mobbing og å utvikle depresjon blir også bekreftet fra Klomek et al. (2007). Deres studie viste at sjansen for depresjon var syv ganger større for mobbeofrene som ofte ble utsatt for mobbing enn for dem som ikke var blitt utsatt for mobbing. For de ofrene som ble utsatt for mobbing av og til, var sjansen 2-3 ganger så stor for depresjon enn for dem som aldri ble utsatt for mobbing. I studiene nevnt ovenfor kan man ikke utelukke at depresjonen var til stede før mobbingen startet, men studier har også vist at mobbing i seg selv bidrar til dårlig psykisk helse – deriblant depresjon (Arseneault et al., 2010).

2.2.2. Selvmordstanker

I tillegg til depresjon, er det også en klar sammenheng mellom det å være utsatt for mobbing og selvmordstanker (T. Idsoe & Idsoe, 2011; Salmivalli, 2004). Selvmordstanker kan komme som et uttrykk for at en person ønsker en endring i en uutholdelig livssituasjon, og er satt i sammenheng med risikofaktorer som ensomhet, sosial isolasjon, belastende livshendelser og sterk håpløshetsfølelse (Johansen, Blinkenberg, Arentz-Hansen, & Moen, 2012).

En landsdekkende, norsk studie, gjennomført i ungdomsskolen, viser at mobbeofre har betydelig mer selvmordstanker enn andre. Mens 16 % av mobbeofrene rapporterte om selvmordstanker, var det bare 3-4 % av de andre elevene som rapporterte om samme tanke (Roland, 2002). De høye tallene kan, til en viss grad, ses i sammenheng med de høye tallene for depresjon. Selvmordsfaren øker ved depresjon, og når depresjon er den mest rapporterte konsekvensen av mobbing, er det naturlig at mange mobbeofre også går med selvmordstanker. Selvmordsforsøk blant mobbeofre er heller ikke uvanlig, og noen tar også sitt eget liv (Roland, 2007).

De samme tendensene blir også bekreftet fra andre forskere, som Aluede et al. (2008) og Klomek et al. (2007). De viser begge til at mobbeofre har signifikant mer selvmordstanker enn personer som ikke har vært utsatt for mobbing. Studien til Klomek et al. (2007) omfattet både gutter og jenter, og noen viktige forskjeller ble påvist. Gutter som var utsatt for mobbing av og til, hadde en større sjans for å forsøke selvmord enn gutter som ikke var innblandet i mobbing, men det var ingen forskjeller på det å ha selvmordstanker. Jentene derimot, hadde en større fare for både selvmordstanker og å forsøke å ta sitt eget liv, ved enhver utsettelse for mobbing, både ofte og sjelden.

2.2.3. Angst

Langvarig mobbing vil føre til frykt, spesielt for bestemte personer, situasjoner og områder. Denne frykten kan føre til at offeret utvikler en generell angst, og siden mobbing skjer i relasjoner, er det også fare for at offeret kan utvikle sosial angst (T. Idsoe & Idsoe, 2011;

Roland, 2007). Psykolog Kristian Skåksrud Nibe beskriver angst med symptomer som blant annet overdreven frykt og bekymring, irrasjonalitet, uro, engstelse, konsentrasjonsvansker, anspenhet og at man er på utkikk etter fare. Samtidig er det svært vanlig at personer med angst også lider av somatiske plager, som mageproblemer, hodeverk, utmattelse og søvnforstyrrelser (Nibe, 2011). På Helse Bergen sine nettsider kan man også lese at søvnforstyrrelsene hos en person med angst ofte kommer i utspring av insomni. Insomni vil si *”at det tar tid å sovne, at man våkner flere ganger om natten, våkner tidlig om morgenen uten å få sove igjen og at søvnen ikke har en gjenoppbyggende effekt for dagtidsfungering”* (Grønli, 2014:avsn 4). I følge Bru (2011) kan angsten begrense et barn i den grad at det fører til at det mister hele livsgleden og et meningsfullt liv.

Kerlikowske fant i sin studie fra 2003 at en betydelig del av mobbeofre utviklet angst (Aluede et al., 2008). De samme resultatene blir bekreftet av Bond, Carlin & Thomas (2001) i en kohortstudie fra Australia i 2001, hvor 2680 13-åringer selvrappørterte om symptomer på angst og depresjon. Her kommer det også frem at jenter er signifikant mer utsatt for angst etter mobbing enn gutter. Vatn, Bjerkness og Lien (2007) har skrevet en oversiktsartikkel over studier som omhandler mobbing og mental helse. Her fremkommer det også at mange studier har funnet en klar sammenheng mellom det å være utsatt for mobbing og å utvikle angst og fobi.

2.2.4. Lavt selvbilde

Det passive mobbeoffer vil ofte tro at det er ham selv det er noe galt med – han vil klandre seg selv for mobbingen, noe som vil påvirke selvbildet (Salmivalli, 2004). Selvbildet er de meninger en person har om seg selv. Disse meningene blir basert på tidligere opplevelser, og særlig tilbakemeldinger fra andre om hvordan personen er. Som mobbeoffer, vil tidligere erfaringer og tilbakemeldinger fra mobberne være negative, og selvbildet vil dermed bli negativt formet (Fennell, 2007). Når et barn flere ganger, indirekte eller direkte, blir fortalt at det er lite verdt, vil det etter hvert begynne å tro på det selv (Roland, 2007).

Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom mobbing og lavt selvbilde, og tyder også på at selvbildet blir lavere dess mer man blir mobbet (Houbre, Tarquinio, Thuillier, & Hergott, 2006; Hawker & Boulton, 2000; O'Moore & Kirkham, 2001). Det er også sikkert at lavt selvbilde kan være en risikofaktor for å bli utsatt for mobbing. Et lavt selvbilde vil sende signaler til mobberne om at en er et lett bytte (Roland, 2007).

2.2.5. Skolevegring

Å bli mobbet har også betydning for skoletrivsel. En skolehverdag preget av mobbing, skaper usikkerhet og redsel, og vil føre til mistrivsel. Stor mistrivsel kan igjen føre til skolevegring. Bru (2011) forklarer skolevegring med at elevene knytter skolen til et sted med sterkt ubehag. Av den grunn vil de fravære fra skolen enten i kortere eller lengre perioder. I de mest alvorlige tilfellene kan eleven droppe ut fra skolen og dermed miste muligheten til å få seg en utdanning.

En studie gjort av Oddrun Samdal (2009) viser at 55,8 % av elevene i 10. klasse som hadde blitt mobbet to ganger i måneden eller mer trivdes på skolen, mens det var 84,9 % av elevene som ikke var blitt utsatt for mobbing som trivdes (Samdal, 2009). Elever som blir mobbet, kan også være redde for sin egen sikkerhet. Berthold og Hoover (2000) fant at nettopp ofrenes frykt for egen sikkerhet var årsaken til skolevegring blant mobbeofre.

2.2.6. Psykosomatiske plager

Psykosomatiske plager viser til fysiske plager som har årsak i og blir påvirket av psykiske prosesser (Arbeidstilsynet, Udatert). Det er en kjent sak at mistrivsel ofte kan gi utspring i magesmerter og hodeverk. Når barn, over lengre tid, klager over mage- og hodesmerter vil de fleste foreldre kjenne seg igjen i mistanken om at barnet ikke har det greit. Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom mobbing og psykosomatiske plager, som vondt i hodet eller magen, og sengevæting kan også forekomme (Orpinas & Horne, 2006). Bru (2011) sier

at *”negative følelser som frykt, redsel eller tristhet følges ofte av kroppslige reaksjoner som følelse av kroppslig uro, spente vonde muskler, hodepine og vondt i magen eller opplevd mangel på energi og økt søvnbehov”* (Bru, 2011:19). Videre sier han at slike plager kan spille inn på konsentrasjonsevnen til eleven og dermed forringe skoleprestasjoner og –resultater.

2.2.7. Posttraumatisk stress

Den senere tid har forskere begynt å se sammenheng mellom det å bli utsatt for mobbing og symptomer på posttraumatisk stresslidelse (PTSL). PTSL forekommer etter traumatiske opplevelser, og kjennetegnes ved at offeret opplever symptomer i form av påtrengende minner, fysiologisk eller kroppslig aktivering og vedvarende unngåelsesatferd. (Michel, Lundin, & Otto, 2001; Lazarus, 2009; T. Idsoe & Idsoe, 2011; T. Idsoe et al., 2012).

Påtrengende minner vil si at man gjenopplever vonde hendelser – minnene kommer tilbake i form av påtrengende minnebilder eller flashbacks. For barn som har vært utsatt for mobbing kan disse påtrengende minnene blant annet ses ved at barna leker om tema eller aspekter ved mobbesituasjonen (T. Idsoe & Idsoe, 2011). De påtrengende minnene kan også komme i form av drømmer, både mareritt om natten og som dagdrømmer (T. Idsoe et al., 2012; Norsk legemiddelhandbok, 2013b). Påtrengende minner i form av dagdrømming, vil føre til at offeret virker fjern og tilbaketrukket, samtidig som det kan føre til konsentrasjonsvansker.

Fysiologisk eller kroppslig aktivering viser til at man er kronisk stresset. Dette kan resultere i søvnproblemer, konsentrasjonsvansker, sinneanfall og irritabilitet. Det siste symptomet, unngåelsesatferden, kan vise seg ved at offeret aktivt unngår steder, personer og tanker som minner om mobbingen (T. Idsoe & Idsoe, 2011). En tankeflukt kan i denne sammenheng være en unngåelsesstrategi for å gli bort fra de vonde tankene. Psykolog Sondre Risholm Liverød sier at når man snakker om dagdrømmeri som en forsvarsmekanisme, så *”betyr det at personen benytter seg av dagdrømming som erstatning for å håndtere eller løse ytre problemer, eller som en slags innadvent strategi for å tilfredsstille egne følelser og behov”* (Liverød, 2012:avsn 5).

Foreløpig har det meste av forskningen på området, omhandlet mobbing på arbeidsplassen, hvor det kommer klart frem at personer utsatt for mobbing skårer høyt på symptomer for posttraumatisk stress (Glasø, Nielsen, Einarsen, Haugland, & Matthiesen, 2009; Einarsen, Hoel, & Nielsen, 2005; Tehrani, 2004). Men det finnes også forskning fra skolen. Mynard, Joseph & Alexander (2000) har undersøkt sammenhengen mellom mobbing og PTSL symptomer hos 331 videregående elever i England. 40 % av elevene rapporterte at de hadde blitt mobbet, og hele 37 % av disse rapporterte også PTSL symptomer. I en studie av Houbre et al. (2006), ble også det å være utsatt for mobbing forbundet med høyere symptomer på PTSL, særlig i form av påtrengende minner. Resultatene tydet også på at yngre elever var mer utsatt enn eldre, men allikevel var det signifikante forskjeller på 17 år gamle mobbeofre og 17 år gamle elever som ikke var blitt utsatt for mobbing. Videre ble PTSL sterkt knyttet til lav selvfølelse (Houbre et al., 2006). T. Idsoe et al. (2012) har også studert sammenhengen mellom mobbing og PTSD symptomer i en studie av 963 8. og 9. klasseelever. Resultatene viste at 33,7 % av elevene som var blitt mobbet rapporterte PTSD symptomer innenfor det kliniske området av måleinstrumentet. Jentene viste signifikant høyere skåre enn guttene med en prosentandel på 40,5 mot 27,6.

2.3. Anti-mobbeprogrammer

Studier viser at mobbingen økte kraftig fra 1995 til 2001, en tendens som er vanskelig å forklare (Roland, 2007). Kanskje var denne utviklingen en av årsakene til manifest mot mobbing, som kom i 2002. Manifest mot mobbing er en nasjonal mobilisering hvor daværende statsminister, Kjell Magne Bondevik, gikk ut og erklærte at mobbingen skulle fjernes fra skolen. Nullmålet ble, etter mye kritikk, nedjustert til å gjelde nulltoleranse mot mobbing (Roland, 2007). I ettertid har manifestet blitt revidert flere ganger, siste gang av statsminister Jens Stoltenberg, 27.1.2011, i *"Manifest mot mobbing 2011-2014 – et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø"* (Kunnskapsdepartementet, 2011). I forbindelse med manifestet i 2002 anbefalte regjeringen to programmer mot mobbing; Olweus-programmet og Zero, som begge er programmer som

skolene kan bruke som et redskap for å forebygge og redusere mobbing (Roland, 2007). Programmene har konkrete teknikker for å avdekke og stoppe mobbingen, men inneholder ingen strukturerte tilbud for videre arbeid med mobbeofrene (Roland & Vaaland, 2007; T. Idsoe & Idsoe, 2011). Man kan stille seg undrende til nettopp dette da vi vet at mobbing kan ha store konsekvenser for ofrenes psykiske og fysiske helse. I ettertid er det blitt gitt ut en folder til Zero, nettopp om konsekvenser og hjelp til arbeidet med mobbeofrene. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere.

Studier viser at anti-mobbeprogrammene har en positiv effekt på mobbing. Campbell Collaboration har utgitt en forskningssammenstilling som viser at mobbing ble redusert med et gjennomsnitt på 20-23 % ved bruk av anti-mobbeprogram, mens antall mobbeofre ble redusert med 17-20 %. Samtidig ble det påvist en stor forskjell mellom programmene. Varighet og intensitet ble sett som en viktig forutsetning for at programmene skulle ha best effekt, samtidig med elementer som blant annet foreldreopplæring og foreldremøter, økt tilsyn, disiplinære metoder, klasseledelse, lærertrening og klasserom- og skoleregler (Farrington & Ttofi, 2009).

2.3.1. Olweus-programmet

Olweus-programmet er et tiltaksprogram mot mobbing og antisosial atferd, utviklet av Dan Olweus. Programmet har til mål *”å redusere eksisterende mobbeproblemer”*, samt *”forebygge mobbing og skape et trygt og godt læringsmiljø for alle”* (Uni Helse, 2009:avsn 1). Olweus sier at det, på vegen mot mindre mobbing, først og fremst handler om de voksnes holdninger, atferd og rutiner, og derfor er et av måla i programmet å få foreldre og lærere til å aktivt engasjere seg i arbeidet (Uni Helse, 2009).

Programmet har dokumentert effekt og skal ikke være en stor økonomisk utgift for deltakerne. Arbeidet mot mindre mobbing handler hovedsakelig om de voksnes rutiner, holdninger og tidsbruk, men programmet benytter seg også av fire enkle regler for elevene:

- *«Vi skal ikke mobbe andre.*
- *Vi skal forsøke å hjelpe elever som blir mobbet.*
- *Vi skal også være sammen med elever som lett blir alene.*
- *Hvis vi vet om at noen blir mobbet, skal vi fortelle det til kontaktlærer (eller en annen lærer) og de hjemme» (Uni Helse, 2009:avsn 2).*

Olweus-programmet aktiverer tiltak både på skolenivå, gruppenivå og individnivå. Både tiltakene på skolenivå og gruppenivå handler om forebygging av mobbing. På skolenivå gjelder det å utvikle kunnskap, bevissthet og gode holdninger gjennom studiedag mot mobbing, oppretting av samordningsgruppe og pedagogiske samtalegrupper mellom lærere og annet personell. Det blir også gjennomført elevundersøkelse med spørreskjema, hvor resultatene vil være en god hjelp for planlegging av det videre anti-mobbearbeidet. Olweus er også opptatt av å bedre inspeksjonen i friminuttene - jo flere vakter i friminuttene, dess mindre mobbing og uheldige situasjoner. Tiltakene på gruppenivå handler om å ha regler mot mobbing, bevisstgjøre foresatte gjennom foreldremøter og å ha regelmessige klassemøter med både lærere og elever. Det siste nivået, tiltak på individnivå, handler om tiltak dersom en mobbesak har oppstått. Her snakkes det om tiltak som samtaler med mobbeofre og mobbere, samtale med foresatte og utvikling av individuelle tiltaksplaner. Skolen får klare føringer på hvordan tiltakene kan gjennomføres og hvordan de skal gå frem, men det ligger ingen føringer på hvordan ofrene skal bli tatt hånd om videre. Et av måla i Olweus-programmet er å gi støtte og effektiv beskyttelse til de som er og har vært utsatt for mobbing, men programmet sier lite om hvordan dette kan gjøres etter at mobbingen har stoppet (Uni Helse, 2009).

2.3.2. Zero

Zero er et program mot mobbing, utviklet av Senter for atferdsforskning (SAF) ved Universitetet i Stavanger. Zero er et redskap for skolen til å forebygge og redusere mobbing, og gir de ansatte i skolen kunnskap om å forebygge mobbing, avdekke mobbing og løse

mobbesaker. Programmet bygger på noen grunnleggende prinsipper, hvor nulltoleranse er det første. Nulltoleranse viser til at grensen mellom godartet erting og mobbing skal tydeliggjøres, og selv ikke små episoder med ubehageligheter skal godtas. Det andre grunnprinsippet i Zero er bruken av autoritative voksne. En kombinasjon av støtte og kontroll vil effektivt forebygge mobbing. Støtten fører til at elevene verdsetter kontrollen, og tar mer ansvar for hverandre. Innenfor prinsippet om autoritative voksne, ligger også voksensamarbeid. At elevene ser at de voksne samarbeider og er venner, vil styrke bildet av myndighet, respekt og støtte. Videre viser Zero til konsistens som et grunnprinsipp – satsingen må legges inn i hele skolens virksomhet og jobbes med på alle områder. Samtidig må også arbeidet vedvare over tid, noe som fremkommer av det siste prinsippet i Zero, som er kontinuitet (Roland & Vaaland, 2007).

Gjennom Zero får skolene tilgang til gode eksempler på tiltak, både på skole- og klassenivå. Blant annet skal alle elevene besvare en anonym spørreundersøkelse en gang i året. Dette gir skolen viktig informasjon om mobbeomfang og hvor mobbing vanligvis skjer, og dermed kan det settes inn tiltak der det er mest hensiktsmessig. Zero viser også til at god dekning av inspisierende lærere i skolegården og på fellesarealer er et viktig tiltak. I tillegg får skolene eksempler på hvordan hele organisasjonen kan virke forebyggende, som rektor og elevrådet sin rolle, bruk av miljøpatrolje, fadderordning og hvordan klasseledelse spiller inn (Roland & Vaaland, 2007).

“Problemløsning” har sin egen plass i Zero-programmet, hvor deltakende skoler får konkrete eksempler på hvordan mobbesituasjoner kan løses. Her blir det nøyaktig beskrevet hvordan man skal gå frem, både i forhold til offer, plager(e), foresatte og eventuelle tilskuere. Mulige konsekvenser som kan oppstå av mobbing får derimot minimal oppmerksomhet i programmet. Det nevnes at både offer og plager kan ha behov for videre oppfølging, gjerne i samarbeid med PPT, men det fremkommer ingen spesifikke tiltak som kan igangsettes av skolen for å forebygge og redusere eventuelt skadeomfang (Roland & Vaaland, 2007).

I ettertid, så sent som i 2013, har det blitt gitt ut en folder til programmet hvor både konsekvenser og videre oppfølging av mobbeofferet blir sett nærmere på. Folderen er ment

som en hjelp til skolen med arbeidet i etterkant av en mobbesituasjon. Her står det nærmere forklart hva skolen og lærerne kan gjøre for å hjelpe et mobbeoffer til å bearbeide de vonde opplevelsene slik at eventuelle skadevirkninger kan bli redusert (Auestad, 2013).

2.4. Tilrettelegging i skolen

Som vist tidligere, kan konsekvensene av mobbing være store. Å bli mobbet kan forårsake alvorlige skader, både psykisk og fysisk, og uten god hjelp og helsemessige tiltak, kan skadene vedvare livet ut. Det er dermed svært viktig at skolen er oppmerksom på offeret, og legger til rette på best mulig måte. Konsekvensene av mobbing kan også være store i forhold til offerets læringsutbytte, og for at en meningsfull læring skal skje, kan det dermed være avgjørende at pedagoger har tilstrekkelig med informasjon om elevene, og er observante på mulige konsekvenser av mobbingen i forhold til tilpasset opplæring (Aluede et al., 2008).

Ovenfor blir det nevnt at Zero viser til at et mobbeoffer kan ha behov for videre oppfølging av PPT etter at mobbingen er stanset. Dette kan skje både ved at PPT hjelper med veiledning av skolens ansatte og at offeret har direkte kontakt med PPT. I begge tilfeller er det svært viktig at PPT-ansatte har nødvendig kompetanse på området. For å kunne legge til rette for et mobbeoffer på best mulig måte, må tilretteleggingen ses i sammenheng med konsekvensene.

Det første og et av de viktigste tiltakene for den som er utsatt for mobbing, er at mobbingen stopper. Dermed må skolen først og fremst, i et tilretteleggingsløp, stoppe mobbingen slik at eksponeringen av de vonde opplevelsene opphører. Lazarus (2009) påpeker at man må ta tak i årsaken til problemet og forandre dette før andre variabler og prosesser kan gjøres noe med. Han viser også til at lærerne, som er direkte involvert i situasjonen, har en vesentlig rolle i forhold til å forebygge de ødeleggende konsekvensene. I både Olweus- og Zero-programmet finnes det effektive strategier for å stoppe mobbingen når mobbing oppdages. Roland (2007) viser til at en effektiv intervensjon ikke bare er god for å stoppe mobbingen, men også som forebygging i hele skolemiljøet. Foruten folderen til Zero, ”Skolens støtte til mobbeofferet”, finner man, som vist tidligere, ikke konkrete tiltak i anti-mobbeprogrammene for hvordan

mobbeofrene kan hjelpes videre, etter at mobbingen er stoppet. Også i Utdanningsdirektoratets veileder for ansatte og ledere i grunnskolen, «Arbeid mot mobbing», påpekes det at mobbeofrene trenger hjelp til å bearbeide de vonde opplevelsene og at det kan være aktuelt å trekke inn ekspertise i arbeidet. Men det står heller ikke her noe videre om hvordan man kan hjelpe på skolenivå (Utdanningsdirektoratet, 2011). Med tanke på alle alvorlige konsekvenser som kan oppstå, er det naturlig at ofrene trenger en form for behandling i ettertid, og at helsevesenet og behandlingssystemer i mange tilfeller bør involveres. Forskning viser imidlertid at bare 16 – 17 % av ungdommer med mentale helseproblemer er i kontakt med helsevesenet (Helland & Mathiesen, 2009; Ronnes & Hoagwood, 2000), noe som påpeker viktigheten av at skolen, hvor elevene oppholder seg daglig, tar konsekvensene på alvor. Med fokus på rett tilrettelegging vil eventuelt skadeomfang kunne reduseres, og ofrene kan få et bedre læringsutbytte.

Raundalen og Schultz beskriver fruktbare tenkemåter fra terapirommet og tilpasser dem klasserommet. De benytter begrepet ”krisepedagogikk”, og understreker samtidig at pedagoger ikke skal være terapeuter, men at det kan være nødvendig å anvende metoder og prinsipper som kan gi terapeutisk effekt. Et grunnelement her er å *sette ord på ting*. Få eleven til å sette ord på følelser og tanker, enten gjennom samtale, tegning eller skriving. På denne måten kan de vonde hendelsene bli arkivert, ryddet og ordnet slik at man husker det som noe historisk – noe som tilhører fortiden (referert i T. Idsoe & Idsoe, 2011).

I forhold til mobbeproblematikken er det viktig å se problemene i lys av et systemperspektiv. Begrepet *systemperspektiv* er et samlebegrep for flere teorier, men felles er at de legger vekt på samspillet mellom miljø og individ; menneskets handling og atferd, er et resultat av individets samspill med omgivelsene. Inge Bø (1993) oppsummerer viktige grunnantakelser i den systemteoretiske tilnærmingen på følgende måte:

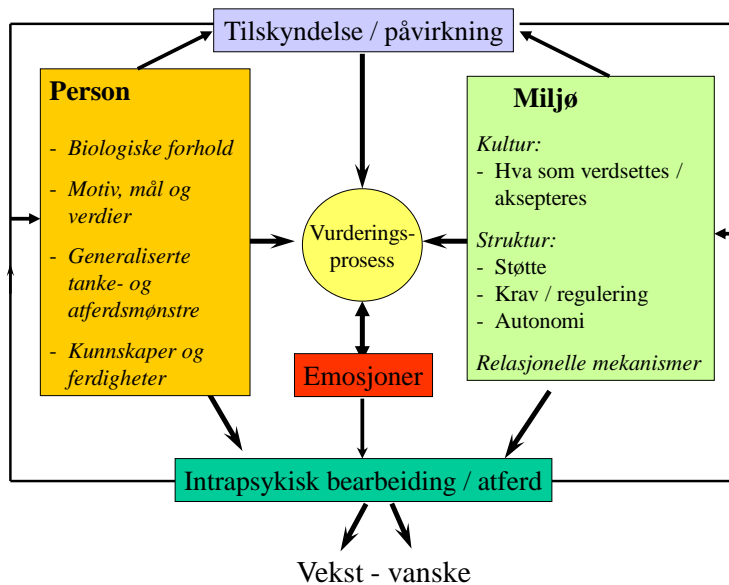
- *Helheten er noe annet og mer enn summen av delene.*
- *Delene i et system påvirker og påvirkes gjensidig av hverandre og av strukturen som helhet.*
- *Systemets prosesser er dialektiske med sirkulære årsakskjeder.*

- *Det aller meste av menneskelig atferd – enten det er tanker, ord eller gjerninger – oppfattes som helhetlige aktiviteter i meningsfylte, målrettede handlingskjeder.*
- *Fenomenologien er avgjørende for menneskets handlinger (Bø, 1993:23).*

Når jeg, i det følgende, skal gå nærmere inn på viktige aspekter ved lærernes tilrettelegging for elever som har vært utsatt for mobbing, vil Lazarus teori om stressmestring og Barbers teori om viktige miljøvariabler stå sentralt. Lazarus og Barber behandler læringsmiljøvariablene på en interessant og grundig måte i forståelsen av miljøets betydning. For å få et mer helhetlig bilde i forståelsen av de miljøfaktorene som påvirker mobbeofres, og alle elevers, opplevelse av læringsmiljøet, vil jeg gi en innføring av Lazarus modell, før jeg går nærmere inn på Barbers miljøvariabler; sosial støtte (connection), lærertilsyn (regulation) og elevinnflytelse (autonomi).

2.4.1. Samspillet mellom individ og miljø

Jeg har valgt å bruke Edvin Bru sin modell, som er en modifisering av Lazarus sin teori, når jeg ska gå nærmere inn på hvordan ulike miljøvariabler påvirker et menneskes handling og emosjoner. Modellen er av intrapsykisk karakter og tar utgangspunkt i at mennesket gjør sine vurderinger både på grunnlag av personfaktorer og miljømessige faktorer.



(Bru, 2010)

Kjernen i Lazarus sin teori om stress og følelser handler om vurderingsprosessen og mestringsprosessen (Lazarus, 2009). Bru (2010) forklarer denne kjernen videre ved at emosjoner, motivasjon og atferd oppstår på grunnlag av individets:

- *representasjon av virkeligheten*
- *vurderinger av hvilke konsekvenser den konstruerte virkeligheten har for oppfyllelse av behov/oppnåelse av mål*
- *vurderinger av hva som eventuelt må gjøres for å bringe situasjonen i tråd med behov og mål*

(Bru, 2010)

Vurderingsprosessen handler om hvordan en person konstruerer den personlige betydning av det som skjer i omgivelsene, mens mestringsprosessen handler om hvordan de kan forholde seg til det (Lazarus, 2009). Gjennom vurderingen skapes den rasjonelle mening – meningen konstruert i forholdet mellom individ og miljø. Vurderingen består av en rekke kognitive

handlinger, både bevisste og ubevisste. Dermed kan personens emosjoner og atferd ses i lys av den mening personen tilskriver en hendelse. Som betingelser på vurderingsprosessen viser Lazarus (2009) til fire miljøvariabler og tre personvariabler som har særlig innvirkning på våre reaksjoner i forhold til stress og følelser. Variablene må ses sammen i en interaksjon, noe Lazarus (2009) forklarer på følgende måte: *”Man forestiller sig snarere, at to variabler i samspill med hinanden påvirker en tredje, ligesom man også anerkjender rekursivitetsprincippet, nemlig at det ikke kun er miljøet, der påvirker personen, men at personen også påvirker miljøet”* (Lazarus, 2009:26).

Ut fra modellen ser vi hvordan en opplevelse blir konstruert i spenningsfeltet mellom de to variablene, og hvordan forhold ved både personen og miljøet kan ha betydning for elevens emosjoner og læring – følelsene er en konsekvens av vurderings- og mestringsprosessen som personen gjør i møte med miljøet. I forhold til mobbeproblematikken og eventuelle konsekvenser av mobbing, vil modellen kunne gi viktige retningslinjer for tilrettelegging i skolen. Teorien bygger på at individets mentale og psykiske helse vil avhenge av om det har ressurser til å møte krav fra omgivelsene og krav fra seg selv på en tilfredsstillende måte. Lazarus sier at:

Når det drejer sig om psykologisk stress, er det den miljømæssige belastnings evne til at skade, true eller udfordre og personens psykologiske ressourcer i forhold til at klare disse krav, der sammenlignes – hvor stressfremkaldelsen faktisk afhænger af den personlige sårbarhet eller modstandsdygtighet over for kravenes stressbetonede konsekvenser (Lazarus, 2009: 78).

2.4.1.1. Personlige variabler

Lazarus (2009) snakker om tre ulike personvariabler; (1) mål og målhierarkier, (2) forestillinger om seg selv og verden og også (3) personlige ressurser, mens Bru (2010) har modifisert disse til fire variabler. Han beskriver personvariablene som (1) biologiske forhold,

(2) motiv, mål og verdier, (3) generaliserte tanke- og atferdsmønstre og (4) kunnskaper og ferdigheter.

Biologiske forhold er en variabel som har fått større styrke fra 1990-tallet og utover. Her snakker vi om arv – hvordan er det for andre i familien? Type mål er viktig. Om ingen mål står på spill, er det heller ikke noe potensial for verken stress eller følelser. Dersom vi har klare motiver og mål, vil vi være sårbare om vi ikke når dem. Det er derfor viktig at målsettingen er på optimalt nivå. Er vi motivert og interessert? Hvordan en person stimulerer motivasjonen bør også vurderes. Motivasjon driver atferd. Videre er det slik at tankeprosesser leder til emosjoner, prosessene er sammenvevd og må ses i lys av hverandre. Det er også slik at positive tanker ofte vil føre til positive utfall, mens negative tanker får negative utslag. Vi vet at elever med emosjonelle vansker kan ha en tendens til å attribuere sin motgang og mislykkethet til det indre – det skyldes meg. Likeledes blir det om de opplever suksess, de attribuerer da til ytre forhold – forhold utenfor seg selv. Kunnskaper og ferdigheter påvirker hvordan vi fortolker og forholder oss til ting. En elev med gode læringsstrategier, vil også som regel ha opparbeidet seg gode mestringsstrategier og vil forholde seg systematisk til utfordringer (Lazarus, 2009; Bru, 2010).

2.4.1.2. Miljømessige variabler

På miljør siden snakker Lazarus (2009) om (1) krav, (2) innskrenkninger, (3) muligheter og (4) kultur, mens Bru (2010) velger å bruke begrepene (1) kultur, (2) støtte, (3) krav/regulering og (4) autonomi. Det er også tre av disse dimensjonene, støtte, regulering og autonomi, Barber (1997) bruker når han studerer barns sosialiseringprosesser og relasjoners betydning mellom foreldre og barn, og det er dette jeg vil komme nærmere inn på når jeg nedenfor vil se på kritiske dimensjoner for elever som har vært utsatt for mobbing.

Under kulturvariabelen kommer spørsmål som hva kulturen sier om hva som er viktig for oss? Er skolen verdsatt i vårt miljø? Bru (2010) forklarer videre at en del av atferdsproblemene på en skole kommer av at det dannes subkulturer i klassene som ikke passer med den kulturen

som allerede eksisterer. Både støtte, krav/regulering og autonomi samles under begrepet struktur – for å skape et trygt miljø kreves det en gjennomtenkt struktur. Lazarus er opptatt av støtte og forutsigbarhet. For å oppnå forutsigbarhet er det viktig med en viss grad av autonomi, dette vil også stimulere motivasjonen. Autonomi handler om selvstendighet og selvstyre som igjen vil gi en opplevelse av kontroll. Pedagoger må skape en struktur som regulerer barn som dominerer, slik at alle kan få komme frem med sine meninger og tanker (Bru, 2010; Lazarus, 2009).

Som sagt tidligere må alle variablene ses sammen og i kombinasjon med hverandre. Lazarus sier at variablene har under alle omstendigheter avgjørende potensiell innflytelse på vurderingen av skade/tap, trussel og utfordring på mestringsprosessen og de fremkalte følelsene. En trussel vil bare oppstå om en persons mål står ovenfor et miljømessig vilkår som gjør innfrielsen av målet vanskelig. Det er også da stress inntreffer: *”stress indtræder, når en bestemt situasjon truer opnåelsen af et mål”* (Lazarus, 2009:96). Videre mener Lazarus (2009) at stress og mestring må ses sammen som to gjensidige begreper; stressnivået avhenger av om mestringen er effektiv eller ikke, noe som vil være individuelt og variere av ulike personvariabler. Altså er både individ og miljø to essensielle komponenter for å forutsi et gunstig tilegnet utfall.

2.4.2. Kritiske dimensjoner for elever som har vært utsatt for mobbing

Ut fra Brus kognitive skjema-modell kan vi se at struktur gjennom støtte, regulering og autonomi har sentral plass på miljøsidene. Dimensjonene har stor betydning for i hvilken grad en elev vil oppleve mestring, og miljøvariablene vil i interaksjon med individuelle faktorer danne barns psykososiale utvikling (Lazarus & Folkman, 1984). Barber (1997) bruker begrepene connection (tilknytning med signifikante andre), regulation (regulering av atferd) og autonomy (muliggjøring av psykologisk autonomi) når han undersøker relasjoners betydning mellom foreldre og barn. I en annen studie vektlegger han, sammen med Joseph A. Olsen, dimensjonene når han ser på barns sosialiseringprosesser ut fra fire kontekster:

familie, skole, nabolag og venner. Barber og Olsen har stor erfaring og kan sammen kaste ytterligere lys over hvordan det sosiale miljøet bidrar til barns utvikling. Connection, regulation og autonomy anses som svært kritiske dimensjoner, og må bli møtt enten i familien, på skolen eller i andre sosiale kontekster (Barber & Olsen, 1997). Barber anser familiekonteksten som den viktigste, da det er her barnet oppholder seg mest og det er familien man er nærmest knyttet til, men det blir allikevel poengtert at familien ikke nødvendigvis er den eneste viktige konteksten. Ved å skape positive, konsistente og emosjonelle bånd mellom lærer og elev, kan skolen være en viktig arena for å bøte med barnets dårlige tilknytningshistorikk fra familien. Likeens kan skolen skape usikkerhet og et sårbart selv gjennom negative erfaringer til tross for en god tilknytning i familien de første leveårene (Barber & Olsen, 1997).

Barbers teori er spesielt utviklet for familiekonteksten, men han har vist at den også er gjeldende overført til skolekonteksten, og det er nettopp her hovedfokuset vil ligge gjennom denne undersøkelsen. Jeg ønsker å undersøke tilrettelegging i skolen for elever som har vært utsatt for mobbing, gjennom samtale med PPT-ansatte som er en viktig instans for råd og veiledning i en tilretteleggingsprosess. Dersom skolen klarer å tilfredsstille dimensjonene, ved å skape positive, konsistente og emosjonelle bånd mellom lærer og elev, og regulere elevens atferd og elevens utvikling av psykologisk autonomi, er det tenkende at Lazarus miljødimensjoner i mindre grad vil virke som en trussel på elevens mål. Dette vil igjen hindre stressende situasjoner å oppstå og vurderingsprosessen kan få et positivt utfall.

2.4.2.1. Sosial støtte (connection)

Begrepet «connection» kan defineres som dannelsen av emosjonelle bånd mellom unge og signifikante andre, først og fremst den primære omsorgsgiveren. Grad av connection har ofte blitt målt i form av støttende og omsorgsfulle foreldre, hvor foreldrene, eller andre primære omsorgsgivere, bidrar til denne prosessen med sosial støtte (Barber, 1997). Dermed vil god

sosial støtte føre til en god connection, mens opplevelser som avvisning vil føre til en dårligere connection.

Lazarus (2009) forklarer begrepet sosial støtte med å ha sosiale relasjoner man kan trekke på når man er under stress. Å ha relasjoner er et basalt, menneskelig behov, og mangel på behovet vil gå ut over menneskets mentale helse. Sosial støtte vil dermed være avgjørende for mennesker som er rammet av sosiale problemer, og de vil med sosial støtte kunne håndtere belastninger på en bedre måte. For elever som har vært utsatt for mobbing, kan sosial støtte fra lærerne være av stor betydning. Denne støtten kan være avgjørende for hvordan et mobbeoffer håndterer vanskene, og kan også være avgjørende for elevens opplevelse av tilrettelegging i skolen. Dette støtter også Barber (1997) opp om, da han sier at positive og emosjonelle bånd med signifikante voksne er vesentlig for barnets utvikling og mentale helse.

Pianta (1999) viser også til viktigheten av relasjoner mellom barn og voksne og beskriver dette som hjørnesteinen i barns utvikling. I skolen vil lærer-elev relasjonen være en viktig ramme for utvikling og læring for alle barn. Læreren kan virke beskyttende og til og med kompensere for dårlige opplevelser og erfaringer. I følge Bru (2011) ser det ut som at god lærerstøtte beskytter mot at negative hendelser fører til depresjon.

Samtidig er det viktig å påpeke at gode intensjoner fra lærernes side, ikke er nok. Lærerne må vite hvordan støtten skal gis på best mulig måte, ved bruk av både praktisk dyktighet og omtanke, og eleven må også vite hvordan støtten skal mottas (Lazarus, 2009).

Sosial støtte blir vanligvis kategorisert i forskjellige dimensjoner, alt etter støttens funksjon. I forhold til tilrettelegging i skolen, har jeg valgt å kategorisere sosial støtte i to forskjellige former; emosjonell støtte og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler om elevenes følelsesmessige forhold til lærerne; om hvordan eleven har det i forhold til lærerne sine, og om eleven føler at læreren bryr seg om han. Instrumentell støtte, også kalt faglig støtte, retter seg mot det faglige aspektet; om lærerne klarer å gi en tilfredsstillende støtte faglig, om de er flinke til å lære fra seg og om de forklarer seg slik at eleven forstår hva de mener.

Forskning viser at emosjonell støtte fra signifikante andre, utstyrer barn med viktige sosiale ferdigheter og gir en følelse av at verden er trygg, sikker og forutsigbar (Barber, 1997). I forhold til å fjerne eller modifisere stress, er det den emosjonelle støtten som er viktigst (Lazarus & Folkman, 1984). Forskning viser også at emosjonell støtte fra lærere kan settes i sammenheng med et større læringsengasjement, større motivasjon for å lykkes faglig og mindre emosjonelle vansker for elevene (Bru, Boyesen, Munthe, & Roland, 1998; Bru, 2011; Thuen & Bru, 2000; Thuen, Bru, & Ogden, 2007). Å ha følelsen av at verden er trygg, sikker og forutsigbar vil være en stor hjelp for elever som har vært utsatt for mobbing som ellers kan gå gjennom skoledagen med frykt, usikkerhet og redsel grunnet konsekvenser av mobbingen. Ved å bruke mindre energi på emosjonelle vansker, kan elevene bruke mer av sine ressurser på skolearbeid og læring. At læreren underviser på en emosjonell støttende måte innebærer at han er bevisst elevenes individuelle læremessige og sosiale- og emosjonelle behov. Det vil da bli lettere å forutse vanskeligheter og kunne gi tilpasset støtte til elevene. Lærerne har med dette en viktig rolle som fagperson, men også som omsorgsperson.

Instrumentell eller faglig støtte kan beskrives ved å gi elevene individuell og tilpasset opplæring. Lærere som gir elevene god instrumentell støtte sammen med meningsfullt skolearbeid, vil skape et læringsmiljø som kan øke elevenes sjanser for å lykkes faglig og dermed føle seg mer kompetente. Dette bunner ut fra Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone, hvor tanken er at læring og utvikling skjer i samhandling med, og hjelp av, andre (Imsen, 2005).

Forskning viser at elevens oppfatning av faglig støtte blant annet er relatert til mer faglig suksess, mindre frustrasjon og mindre negativ atferd (Rutter, Giller, & Hagell, 1998; Thuen, 2007). En tilfredsstillende grad av faglig støtte er en viktig faktor i arbeidet med å skape positive relasjoner med elevene. Det vil også kunne øke og stimulere elevenes motivasjon (Bru, 2011). Et læringsmiljø preget av mindre frustrasjoner og gode relasjoner mellom lærer og elev kan være positivt for et mobbeoffer og kan føre til et bedre læringsutbytte.

2.4.2.2. Forutsigbarhet/lærertilsyn (regulation)

”Regulation” kan beskrives som lærerens regulering av atferd ved bruk av lærertilsyn; at lærerne følger med på hvordan eleven arbeider, dens fremgang og atferd. Videre er det et viktig poeng at lærerne griper raskt inn ved eventuelle konflikter og uheldige situasjoner. Ved et godt lærertilsyn vil læreren ha god struktur i klasserommet, noe som er en av de viktigste dimensjonene innenfor læringsmiljøet. Elevene kan være trygge på at lærerne griper inn ved eventuelle konflikter, slår ned på uønsket atferd og vet hva som forventes av dem. Dette skaper en større trygghet i klasserommet.

Regulation eller et godt tilsyn vil, ifølge Barber (1997), være viktig for å skape et forutsigbart og trygt miljø der barna opplever rettferdige og klare regler for sin atferd. Ifølge Lazarus er trygge, strukturerte rammer viktig, og en forutsigbar tilværelse gir bedre kontroll, som igjen vil dempe angst. Forutsigbarhet er en miljøfaktor som vil påvirke vurderingsprosessen som ligger til grunn for menneskets atferd og emosjoner (Lazarus, 2009). Emosjonelt sårbare elever har særlig behov for et godt strukturert læringsmiljø hvor læreren legger til rette for støttende, stabile relasjoner (Bru, 2011). En forutsigbar skolehverdag vil kunne dempe mobbeofres eventuelle konsekvenser. De kan føle seg tryggere i skolehverdagen og oppleve større grad av kontroll, og dermed få et bedre læringsutbytte.

Den autoritative lærer skaper forutsigbarhet. Han utøver sterk grad av kontroll, samtidig som han gir mye varme, omsorg og nærhet til elevene (Nordahl, 2002). Han er opptatt av klare grenser, der elevene vet hva som er lov og ikke lov (Porter, 2007). Roland (2007) påpeker viktigheten av konsistens i lærerrollen. Konsistens handler om å vise de samme holdningene uavhengig av arena og tid. Holdningene må også være samkjørt med handlingene, slik at det skapes en balanse mellom det man sier og det man gjør. For at barnet skal få en positiv psykososial utvikling, er det nødvendig med en adekvat regulering av barnet, i form av rammer og struktur, tilsyn, kontroll og rolledefinerings (Barber & Olsen, 1997). Studien til Barber og Olsen (1997) gir støtte til at mangel på tilsyn fra lærerne kan gi økt innagerende atferd. Dermed vil det spille en stor rolle for mobbeofre at lærerne kontrollerer elevenes

atferd, utvikling og arbeid og lager regler og struktur i klasserommet, som fører til klarhet og forutsigbarhet for elevene.

En lærer som har kontroll og vet hva som skjer i klasserommet til enhver tid, kan være med å redusere problematferd som mobbing. Når læreren raskt slår ned på uønsket atferd oppleves læringsmiljøet som trygt og godt. Dette kan oppleves som betydningsfullt for et mobbeoffer. Som tidligere vist, er trygghet og godt lærertilsyn prioritert i både Zero- og Olweus-programmet.

2.4.2.3. Elevinnflytelse (autonomi)

Mennesket har et grunnleggende behov for autonomi. Dette behovet blir i Thuen (2007) definert som opplevelsen av samhørighet mellom ens handlinger og personlige mål og verdier. I skolesammenheng trenger eleven å føle at de er ansvarlige for sine egne handlinger, at de kan tenke selvstendig og delta i beslutninger om sin egen lærings situasjon (Thuen, 2007). Behovet for autonomi kan tilfredsstilles gjennom elevinnflytelse, både gjennom undervisning og måten lærerne forholder seg til elevene på. Lærerne kan blant annet vise tillit til elevene og gi dem ansvar ved å la dem ha innflytelse på læringsmiljø, lærestoff og arbeidsmåter, spørre om elevenes synspunkter, meninger og følelser og ta elevene på alvor.

Thuen (2007) viser til viktigheten av en autonomistøttende lærer når hun skriver at

Students in classrooms with autonomy-supporting teachers, as compared with students in classrooms with controlling teachers, demonstrate greater perceived academic competence (Deci et al,1981), greater conceptual understanding (Grolnick & Ryan, 1987), more positive emotionality(Patrick, Skinner & Connell, 1993), higher intrinsic motivation (Deci & Ryan, 1991, 2000), better performance (Boggiano et al, 1993; Flink, Boggiano & Barrett, 1990), and increased engagement, characterized by effort, attention, interests and positive feeling (Connell & Wellborn, 1991; Reeve, 2002).
(Thuen, 2007:20)

Videre slår hun fast at autonomistøtte kan være positivt på elevenes motivasjon for skolearbeidet, noe som vil øke deres innsats og engasjement i læringsaktiviteter (Thuen, 2007). Forskning viser også at elever som erfarer høy grad av autonomi på skolen får bedre karakterer. Samme studie viser en sammenheng mellom psykologisk autonomi og depressive symptomer – barn som opplevde høy grad av psykologisk autonomi og connection med foresatte fikk reduserte depressive symptomer (Barber & Olsen, 1997). Ved å imøtekomme elevens behov for autonomi vil eleven utvikle en forventning om mestring og få tro på muligheten til å selv forme livet sitt slik de ønsker (Porter, 2007).

For elever som har vært utsatt for mobbing kan det være et godt tiltak med et læringsmiljø som støtter personlig autonomi, hvor elevene får ta egne valg og ha følelsen av å ha innflytelse. Ved at eleven får gjøre egne valg skapes en form for selvkontroll – eleven opplever å ha kontroll over seg selv, noe den ikke gjør i en mobbesituasjon hvor andre har kontroll over en (T. Idsoe & Idsoe, 2011). Denne kontrollen kan positivt påvirke den følelsesmessige og mentale helse (Thuen, 2007) og opplevelse av innflytelse kan øke motivasjonen.

En tilrettelegging for et mobbeoffer gjennom sosial støtte, lærertilsyn og elevinnflytelse, vil i stor grad dreie seg om å gjøre skolen til et trygt sted for eleven. Ved å bygge gode relasjoner, gjøre hverdagen forutsigbar og trygg og gi elevene medbestemmelse og kontroll over eget liv, vil en lærer positivt bygge opp om elevens mentale helse.

3. Forskningsmetode

I det foregående har jeg belyst min problemstilling ved hjelp av teori og tidligere forskning. Jeg vil nå, i denne empiriske delen, se på PPT-ansattes meninger og oppfatninger i forhold til problemstillingen; hva er deres oppfatning av eventuelle konsekvenser av mobbing, og hvordan mener de at skolen bør legge til rette for et mobbeoffer. Dette er en empirisk undersøkelse av PPT-ansattes egne oppfatninger, og for å besvare problemstillingen på best mulig måte, vil jeg benytte meg av en kvalitativ tilnærming, og innhente data ved bruk av intervju.

3.1. Kvalitativ metode

Kvalitativ metode kjennetegnes med forskning hvor det er nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2009; Tjora, 2010). Metoden er innholdssøkende og målet er å klargjøre et “fenomens” karakter eller egenskap i sin naturlige sammenheng (Wideberg, 2001). Med et begrenset antall informanter, får forskeren mulighet til å få en bredere innsikt i personens livsverden og få en dybdeforståelse av det som studeres. I denne studien er fokuset på PPT-ansattes egne oppfatninger og meninger, og det er dermed hensiktsmessig å benytte seg av kvalitativ forskningsmetode for å besvare problemstillingen.

Marilyn Lichtman definerer kvalitativ forskning på følgende måte:

Qualitative research is a general term. It is a way of knowing in which a researcher gathers, organizes, and interprets information obtained from humans using his or her eyes and ears as filter. It often involves in-depth interviews and/or observations of humans in natural and social settings. It can be contrasted with quantitative research, which relies heavily on hypothesis testing, cause and effect, and statistical analyses.
(Lichtman, 2010:5)

Ved bruk av kvalitativ metode, vil jeg forsøke å tolke og forstå de opplysninger jeg får av informantene ut fra den mening informantene gir. Som Lichtman skriver, vil forskerens øyne

og ører virke som et filter for informasjon, og dermed vil også egen forståelse og fortolkning være av stor betydning innenfor kvalitativ forskning. Den faglige forforståelsen som tas med inn i forskerarbeidet, vil også være med å forme hva en som forsker ser og ikke ser. Dermed blir det viktig å være reflektert rundt dette, og forsøke å ta inn informasjon fra informantene med teoretisk åpenhet. Det vil også være viktig å tydeliggjøre og presisere prosessene som fører til resultatene i en slik empirisk undersøkelse.

Fortolkninger og den nære kontakten med informantene, gjør metodiske og etiske utfordringer gjeldende, noe jeg vil diskutere nærmere senere i kapitlet. Fortolkningens viktige ståsted innenfor kvalitativ forskning, gjør det også aktuelt å belyse fortolkende teorier som *fenomenologi* og *hermeneutikk*.

3.1.1. Fenomenologi og hermeneutikk

I forhold til kvalitativ forskning, er fenomenologi *“et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter”* (Kvale & Brinkmann, 2009:45).

Jeg har tidligere skrevet at jeg vil forsøke å forstå de opplysningene informantene gir, ut fra informantenes mening, noe som viser til at forskningen er fenomenologisk orientert (Kvale & Brinkmann, 2009). Fokuset ligger på intervjupersonens livsverden og jeg vil forsøke å lytte til informantene på en fordomsfri måte. Med dette må jeg se bort fra forhåndskunnskaper og la informantene fritt beskrive sine egne erfaringer, noe som vil gi meg presise beskrivelser av informantenes oppfatninger og meninger (Kvale, 1997). Fenomenologien forsøker å gjøre oss oppmerksomme på de forhåndsoppfatninger som vi tar med oss inn i forskningen, og ønsker at vi reflekterer rundt dette for å bedre nå inn til fenomenet selv (Burkeland & Veiden, 1999). Med dette kan vi se at fenomenologi beslekter på en hermeneutisk tilnærming, som viser til at teori og faglig ståsted alltid vil spille inn på hvordan informasjon både blir sett og ikke sett. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og viser til hvordan en samfunnsforsker fortolker og

skaper mening av datamateriale. I denne sammenheng vil det også bli aktuelt å vise til dobbel hermeneutikk, som forklarer hvordan jeg som forsker må fortolke noe som allerede er fortolket av informanten selv. I en slik prosess vil alltid forforståelse spille inn og kan virke styrende på mine fortolkninger. Dermed vil jeg være oppmerksom på dette når meningsfulle fenomener skal tolkes (Gilje & Grimen, 1995; Thagaard, 2009).

Fortolkningen står sterkt i kvalitative studier og dens forståelse av sosiale fenomener. Det er fortolkningen som bringer frem nye meningssammenhenger. Dette gjør at forskningsprosessen kan beskrives som situert, og kan dermed fremme en rekke etiske og metodiske utfordringer (Gilje & Grimen, 1995; Thagaard, 2009). Av den grunn vil jeg derfor tydeliggjøre og presisere alle prosesser som fører frem til resultatet i denne studien, ved å gjøre rede for fremgangsmåten under datainnsamlingen, og beskrive hvordan dataene tolkes. Thagaard (2009) sier at det er den vitenskapelige forskningsrammen som danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler gjennom forskningsprosessen.

3.1.2. Utvalg og kontakt med informanter

For å besvare prosjektets problemstilling, ville det vært ideelt med opp mot 20 informanter (Ryen, 2002). Tjora (2010) forklarer riktig utvalgsstørrelse med begrepet metning. For å finne passende antall informanter, vil det være best å bruke, det Tjora kaller, grunnregelen om metningspunktet. Når man etter hvert kan se et mønster i intervjuene og kjenner igjen elementer fra intervju til intervju, er det et tegn på at metningspunktet nærmes. Å følge denne grunnregelen kan være problematisk dersom man forsker på en sammensatt gruppe av informanter, og vil også være problematisk i forhold til masterprosjektets tidsrammer. Tidsrammene vil begrense utvalgsstørrelsen og dermed gjøre det umulig å nå metningspunktet.

Thagaard (2009) påpeker at utvalget i kvalitative undersøkelser ikke bør være større en at man klarer å gå i dybden i analysen. Ut fra de satte rammene på masterprosjektet ønsket jeg i utgangspunktet å rekruttere 5 informanter. Av ulike årsaker ble dette etter hvert nedjustert til

4. Intervju med 4 informanter vil ikke gjøre resultatene generaliserbare, men jeg mener likevel at studien vil kunne gi verdifull informasjon, samt stimulering til videre forskning.

For å finne informanter som passet min problemstilling, tok jeg direkte kontakt med PPT-kontorer, både ved bruk av e-post og telefon. Jeg sendte først ut en e-post til forskjellige PPT-kontorer, men oppdaget fort at dette gav liten respons. Dermed tok jeg telefonisk kontakt, og fortalte at jeg tidligere hadde sendt en e-post og at jeg nå ringte grunnet manglende tilbakemelding. Ved det ene kontoret ble posten husket igjen med det samme, og personen jeg snakket med fortalte fort at dette ble ekstra arbeid, oppå alt annet, og at de derfor ofte la bort slike henvendelser og håpet det skulle bli glemt. Til tross for dette ble han med i studien og er en av mine fire informanter.

Under telefonsamtalene ble det avtalt at jeg skulle sende dem informasjonsskriv samt samtykkeskjema per e-post (vedlegg 2). På den måten kunne de sette seg inn i studien før intervjuet fant sted. De ble også informert om sine rettigheter ved deltakelse, at deltakelsen er frivillig og at all data vil bli behandlet konfidensielt og etter Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) sine retningslinjer. Studien er også innmeldt til NSD (vedlegg 1).

PPT-ansatte har en travel arbeidsdag, og følelsen av at tiden ikke strekker til er nok gjeldende store deler av dagen. Dermed viste det seg at det skulle bli utfordrende å finne 4 informanter som ville stille til intervju på relativt kort tid. Flere av dem jeg snakket med sa klart i fra om at det ikke var aktuelt for dem å stille til intervju på grunn av tidsmangel. Av den grunn valgte jeg å ta i bruk de hjelpemidler jeg kunne, og spurte bekjente med kontakter i PPT om hjelp. Med god hjelp og egen innsats endte jeg til slutt opp med 4 intervjuer, hvorav et gruppeintervju.

Utvalget ble bestående av:

Informant 1: Kvinne, lang erfaring fra bransjen.

Informant 2: Mann, ca. 30 års erfaring fra PPT.

Informant 3: Gruppeintervju med 7 PPT-ansatte, både menn og kvinner, variasjon i erfaringstid fra 3 mnd til 30 år.

Informant 4: Mann, 15-20 års erfaring fra pedagogisk virksomhet, 7 år i PPT.

Alle informantene hadde høyere, relevante utdanninger. Noen var utdannet psykologer, noen hadde mastergrad i spesial pedagogikk og psykologi, hovedfag i allmenn pedagogikk og flere var utdannet logoped. Den ene var også tidligere Olweusinstruktør og hadde jobbet mye med mobbeproblematikken, mens andre hadde sitt arbeidsområde på andre felt og hadde ikke erfaring fra mobbeproblematikken i det hele tatt. Jeg anvendte gruppeintervjuet av pragmatiske årsaker – PPT-kontoret satte betingelsen om gruppeintervju for å bli med og jeg hadde behov for informanter. Av den grunn har jeg prøvd å anvende informasjonen fra intervjuet på lik linje med de andre informantene. Det kunne ha oppstått problemer om det fremkom en tydelig uenighet i gruppen, men dette viste seg å ikke skje. Dette vil bli nærmere beskrevet senere i metodekapitlet.

3.1.3. Det kvalitative forskningsintervjuet

I et intervju er et mål å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. Det er informantens egne opplevelser som er i fokus, gjennom et samspill mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Bruk av intervju vil dermed gi meg en god mulighet til å få tak i PPT-ansattes egne oppfatninger, som er en forutsetning for å belyse problemstillingen.

Innenfor kvalitativ forskning er den mest brukte intervjuformen, en delvis strukturert tilnærming til intervjuet. Temaene vil her være fastlagt på forhånd og intervjuguiden vil bestå av flere forslag til spørsmål. Rekkefølgen og spørsmålsform bestemmes derimot etter hvert, alt etter hva som er mest hensiktsmessig. Ved å bruke et slikt halvstrukturert intervju, får forskeren anledning til å følge opp svarene og fortellingene informanten kommer med (Thagaard, 2009; Kvale, 1997). Jeg vil dermed ha anledning til å følge opp informantens

opplysninger med passende oppfølgingsspørsmål etter hvert som intervjuet forløper, og på den måten kan jeg få mer beskrivende og utdypende informasjon.

3.1.3.1. Intervjuguide

En intervjuguide skal være bygget opp av de emnene som forskeren ønsker å finne svar på (Wideberg, 2001; Kvale & Brinkmann, 2009). Ut fra problemstillingen, laget jeg en intervjuguide som vil hjelpe meg å besvare forskningsspørsmålene (vedlegg 3). Av den grunn at problemstillingen min kan konkretiseres i to forskningsspørsmål, valgte jeg også å lage en todelt intervjuguide, hvor del én handler om konsekvenser av mobbing og del to omhandler tilrettelegging i skolen. Hver av delene starter med et åpent spørsmål hvor informantene får anledning til å fortelle om (1) sine oppfatninger av konsekvenser av mobbing, og (2) sine tanker om tilrettelegging i skolen for mobbeofre. Ved å starte intervjuet med slike åpne introduksjonsspørsmål kan jeg frembringe spontane og rike besvarelser fra informantene, hvor de forteller om sine egne opplevelser av hovedtendensene ved det som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre har jeg valgt å lage mer konkrete spørsmål. I del én går jeg inn på spesifikke konsekvenser som kan oppstå av mobbing, mens jeg i del to tar for meg informantens tanker rundt spesifikk tilrettelegging som har vist seg å være nyttig for mennesker som opplever ulike vansker og konsekvenser av blant annet mobbing.

Intervjuguiden er altså utviklet med bakgrunn i teori og empiri som jeg har beskrevet tidligere i studien. Intervjuet blir også avsluttet med et åpent spørsmål, hvor informantene får mulighet til å komme med mer informasjon dersom det er noe mer de ønsker å fortelle.

Intervjuet skal være en samtale mellom meg og den enkelte informanten. Intervjuguiden skal være en hjelp under intervjuet, og vil bli brukt som en veileder for å få med alt som er nødvendig for å besvare problemstillingen (Thagaard, 2009).

3.1.4. Datainnsamling

I forkant av intervjuet var det flere ting som måtte tenkes gjennom og vurderes. Blant annet måtte jeg ta en vurdering av sted for gjennomføring av intervjuet. PPT-ansatte jobber på kontorer og det var derfor naturlig at jeg kom til den enkeltes kontor for å gjennomføre intervjuet der. Her kunne vi være uforstyrret gjennom hele intervjuet.

Jeg startet intervjuet med en lydsjekk av diktafonen. Diktafonen benyttet jeg meg av for å unngå at opplysninger skulle bli glemt og mistolket, og informantene var, gjennom informasjonsskrivet, informert om at lydbåndopptaker ville bli tatt i bruk. I gruppeintervjuet benyttet jeg meg av både diktafonen og taleopptaker på mobiltelefon. Dette gjorde jeg for å være sikker på at all lyd ble fanget opp når vi var så mange rundt et stort bord. Ved det siste intervjuet valgte jeg å bare bruke mobiltelefonen da jeg oppdaget at dette gav en mye klarere lyd.

For å skape en trygg ramme og oppnå tillit hos informantene, informerte jeg nok en gang om rettigheter og årsaken til at akkurat de var spurt om å være med i dette prosjektet. Det var viktig for meg å påpeke at det bare var informantene selv som hadde de riktige svarene på spørsmålene, og at det var deres egne tanker og oppfatninger jeg var ute etter.

Det varierte hvor godt forberedt informantene var til intervjuet. Den ene hadde notert seg stikkord for viktige synspunkter han ville få frem. Han hadde bred erfaring innenfor mobbeproblematikken, og hadde stort engasjement for feltet. Han svarte åpent og utfyllende på spørsmålene, og under første del av intervjuet trengte jeg ikke stille noen av underspørsmålene da han kom inn på alt av seg selv. Noen hadde ikke lest det utsendte informasjonsskrivet og noen trengte å lese det om igjen siden det var en stund siden det var blitt lest. Den ene informanten hadde funnet frem aktuelle artikler om emnet og delte med seg av det jeg ville lese mer om. Til tross for ulik forberedelse blant deltakerne, hadde de alle mye å si og snakket åpent og utfyllende rundt de fleste spørsmålene. Gruppen hvor jeg hadde gruppeintervju hadde drøftet og diskutert litt i forkant av intervjuet og syntes det var viktig

med en avklaring på mobbedefinisjonen før vi gikk i gang med intervjuet. Da var vi alle enige om hva mobbing er før vi startet den videre samtalen rundt problematikken.

Å gjennomføre intervjuet i en hel gruppe, gikk uproblematisk for seg. Jeg opplevde at deltakerne var enige og samkjørte, og utfylte hverandre med informasjonen som ble gitt. Intervjuet ble mer som en samling for kompetanseheving, hvor deltakerne delte erfaringer og kunnskaper. På bakgrunn av erfaring, var det ikke alle deltakerne som var like aktive under intervjuet. Noen av dem hadde akkurat startet sin arbeidspraksis i PPT, mens andre hadde sitt arbeidsfelt på andre områder og hadde ingen erfaring rundt mobbeproblematikken. To av deltakerne stod for det meste av snakkingen, men samtlige deltakere kom med minst en innvending under intervjuet.

Jeg forsøkte å skape god kontakt med informantene ved å lytte aktivt, vise respekt og interesse for det som ble fortalt. Flere ganger gjentok jeg det de hadde fortalt, for å forsikre meg om at jeg forstod det riktig. Jeg opplevde at informantene for det meste forstod spørsmålene og gav lange og utdypende svar. Ved de tilfellene hvor det var noe usikkerhet rundt spørsmålene, ble de forklart på nytt og jeg prøvde å utdype meg noe mer.

Jeg var tydelig nervøs under de første intervjuene og en intervjuer med mer erfaring ville trolig fått enda mer ut av intervjuene enn det jeg gjorde, med blant annet flere passende oppfølgingsspørsmål. Dette ble for øvrig bedre for hvert intervju, og under det siste intervjuet var jeg merkbart roligere og følte selv at jeg hadde mer kontroll. Ulempen da, var at det var vanskelig å holde seg anonym. Jeg ville så gjerne ha diskutert rundt viktige aspekt som kom opp under intervjuet. Dette gikk derimot bra og jeg klarte å holde egne meninger og tanker borte.

3.1.5. Analyse

Når intervjuene var gjennomført, ble de transkribert fortløpende for å ha de friskt i minnet under nedskrivningen. På den måten vil det være lettere å få et *”levende forhold til sitt*

materiale” (Patel & Davidson, 1995: 89). En annen fordel ved å transkribere fortløpende, er at vi kan få nye ideer til det videre arbeidet (Patel & Davidson, 1995). Å transkribere vil si å overføre tekst fra muntlig språk til skriftlig språk. Under og i etterkant av dette arbeidet var jeg hele tiden bevisst at teksten, ved å bli transkribert, mister de visuelle aspektene i intervjuet, som kroppsspråk, omgivelser og ansiktsuttrykk (Kvale, 1997). Gruppeintervjuet ble transkribert ved å nummerere informantene fra I1-I7, men jeg har valgt å omtale alle deltakerne som én informant når jeg presenterer viktige funn.

Diktafonen fungerte bra, men gav noe skurrende opptak. Dette gjorde at enkelte ord var litt uklare og vanskelige å høre. Når jeg valgte å gå over til taleopptak på mobiltelefonen opplevde jeg at opptakene ble klarere og lettere å transkribere. Intervjuene ble skrevet ned ordrett, på informantenes egen dialekt, og det ble også lagt inn tegn for pauser og lyder som oppstod underveis. For å få intervjuet helt korrekt nedskrevet hørte jeg gjennom opptaket flere ganger gjennom transkriberingsprosessen.

Intervjuene varte fra 35 til 55 minutt, og jeg trengte mellom 5,5 og 8 timer på å transkribere hvert av dem. Til slutt utgjorde dette 50 sider med transkribert materiell. Når jeg var ferdig med transkriberingen startet jeg arbeidet med å finne meningsbærende enheter i intervjuene. Ryen (2002) forklarer meningsbærende enheter som *”de minste informasjonsbitene eller enhetene som kan stå alene som uavhengige tanker”* (Ryen, 2002:147). Jeg startet med å lese gjennom det nedskrevne materialet på leting etter disse enhetene. Når jeg så leste gjennom intervjuene igjen, la jeg inn fargekoder for å kategorisere meningsenhetene i forhold til intervjuguidens tema. Ved å kategorisere blir informasjon om samme tema samlet i en kategori. Jeg startet med å kategorisere i intervjuguidens to deler; (1) konsekvenser av mobbing og (2) tilrettelegging i skolen. Deretter laget jeg underkategorier for hver del. Under konsekvenser av mobbing laget jeg kategorier ut fra informasjonen informantene gav, noe som gav 10 kategorier. Jeg laget en kategori for (1) søvn, en for (2) dagdrømming, (3) appetitt, (4) konsentrasjonsevne, (5) redsel, (6) selvbilde, (7) skyld, (8) unngåelse, (9) følelser, tristhet og engstelighet og (10) annet. Deretter laget jeg kategorier ut fra konsekvensene jeg har beskrevet i introduksjonskapittelet, nemlig depresjon, selvmordstanker, angst, lavt

selvbilde, skolevegring, psykosomatiske plager og posttraumatisk stress. Jeg samlet all informasjon som kan vise til eller være et symptom på den gitte konsekvensen under den konsekvensen det viser til. For eksempel kategorien som gikk på følelsesregisteret ble satt inn under kategorien depresjon, likeens ble redsel satt inn under blant annet posttraumatisk stress. Mye av informasjonen ble kodet i flere kategorier.

Under kodingen av del 2 fra intervjuguiden, om tilrettelegging i skolen, valgte jeg å kategorisere i punktene (1) sosial støtte (connection), (2) lærertilsyn/forutsigbarhet (regulation) og (3) elevinnflytelse (lærerens autonomistøtte), samt kategorien (4) annet.

Det transkriberte materialet ble dermed systematisert i flere omganger, og det er da viktig å holde egne meninger og fortolkninger atskilt fra informasjonen som fremkommer i intervjuene (Everett & Furseth, 2012). En fordel ved å danne et slikt system er at materialet blir mer oversiktlig og det vil være lettere å finne frem til informantenes mest representative uttalelser, som senere skal komme frem i resultat- og drøftingsdelen.

3.1.6. Etikk

Det er også etiske spørsmål knyttet til bruk av kvalitativ metode og intervju. Everett og Furseth (2012) sier at det alltid vil være etiske implikasjoner i forskning som omhandler mennesker. I den forbindelse er det tre etiske regler man må forholde seg til; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Thagaard, 2009; Kvale, 1997).

I studier som denne er det et krav at informantene skal få informert samtykke (Everett & Furseth, 2012). Så i forkant av intervjuene fikk alle informantene utsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2). Her fikk de et innblikk i studiens formål og hovedtrekk. Det stod forklart at de ved å signere sa seg villige til å delta i forskningen. Samtidig fikk de også informasjon om at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien uten å oppgi grunn og uten at dette ville få noen videre konsekvens for dem. Det stod klart at deltakelsen var anonym og at all data ville bli behandlet konfidensielt.

Konfidensialitet er et viktig etisk aspekt og har til bakgrunn at *”alle har behov for frihet og rett til vern om privatlivets fred”* (Everett & Furseth, 2012:136). Man skal altså beskytte informantens privatliv og ikke legge frem informasjon som kan avsløre identifikasjonen til informanten (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). For å bevare konfidensialiteten i min studie har lydfiler blitt oppbevart innelåst og på passordbeskyttet mobiltelefon, mens transkribert materiell ligger på passordbeskyttet pc. Det vil ikke bli gitt opplysninger som på noen måte kan føre til at informantene blir gjenkjent.

Når det er snakk om konsekvenser må man vurdere både fordeler og ulemper som kan oppstå ved deltakelse i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom informasjonsskrivet ble informantene informert om mulige fordeler ved deltakelse, nemlig at de ved deltakelse vil være med i forskning som vil kunne gi verdifull kunnskap for videre arbeid med elever som blir utsatt for mobbing. I kvalitative studier kan det derimot være vanskelig å forutse mulige konsekvenser ved deltakelse, og det kan dermed være vanskelig å følge opp denne tredje etiske regelen (Thagaard, 2009). Men man vet at et intervju kan være en påkjenning for informanten, og forskeren må derfor være oppmerksom på dette både i forkant, underveis og i etterkant av intervjuet. Det var viktig for meg å vise respekt for informantenes grenser under intervjuet, og ta hensyn til deres vurderinger, motiver og selvspekt. Jeg var hele tiden opptatt av at informantene ikke skulle ta skade av å delta i forskningsprosjektet.

3.1.7. Kvalitetsvurderinger

3.1.7.1. Pålitelighet/troverdighet (reliabilitet)

Troverdighet handler om tillit til forskningen, og er en vurdering av den kvalitative forskningen. Innen troverdighet blir det ofte nevnt begreper som ekstern og intern reliabilitet. Ekstern reliabilitet handler om repliserbarhet og konsistens mellom undersøkelsessituasjoner, og viser til om en ny måling, ved bruk av samme måleinstrument, ville gitt samme resultat. På grunn av samspillet mellom forsker og informant i kvalitativ forskning, er ikke en slik

reliabilitet relevant. I kvalitativ forskning knyttes reliabiliteten til intern reliabilitet, som viser til om forskeren gjør rede for fremgangsmåtene i prosjektet. Det blir derfor ofte foretrukket å bruke begrepet troverdighet fremfor reliabilitet (Thagaard, 2009).

Silverman (referert i Thagaard, 2009) viser til at troverdigheten blir styrket av å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig for leseren. I denne studien har jeg startet med en innføring i tidligere forskning og teori på området. Dette fører leseren inn i studiens tematikk. Deretter har jeg beskrevet metodebruk og fremgangsmåten for innsamling av data. For å gjøre studien så gjennomsiktig som mulig, har jeg også forøkt å gi en grundig innføring i analyseprosessen, steg for steg.

Under intervjuene benyttet jeg meg av diktafon og taleopptak på mobiltelefon, noe som gjør det mulig å skille mellom primærdata og mine egne vurderinger. Dette gjør også studien mer troverdig ved at viktig informasjon ikke blir glemt (Thagaard, 2009). Samtidig vil det være viktig at intervjuet blir nedskrevet så ordrett som mulig for å få riktig meningsinnhold ut fra teksten (Kvale, 1997). Som beskrevet ovenfor, hørte jeg gjennom opptaket flere ganger for å få materialet nedskrevet ordrett og på informantens egen dialekt.

En annen ting som styrker troverdigheten av kvalitative studier er at flere forskere gjennomgår de innhentede dataene i samarbeid og også foretar en gjentatt gjennomgang i ettertid (Thagaard, 2009). Dette blir ikke gjort i min studie, da Universitet i Stavanger ikke godtar at masteroppgaver blir skrevet sammen med andre. På den annen side stilte jeg oppfølgings spørsmål underveis i intervjuet og gjentok flere ganger det informantene sa for å få bekreftet at informasjonen var riktig oppfattet. Funn og fortolkninger er også diskutert med veileder.

3.1.7.2. Gyldighet (validitet)

For at kunnskapene som fremkommer av studien skal ha noen virkning, er det viktig at studien og kunnskapen som fremkommer er gyldig. I forhold til gyldighet brukes også

begrepet validitet, og i kvalitativ forskning viser dette til om de tolkninger som kommer frem i studien er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2009).

Gyldighet har mye til felles med troverdighet, og flere av punktene som er påpekt under troverdighet er også relevante i forhold til gyldighet. Blant annet styrker det gyldigheten at jeg gjør studien gjennomiktig, med klare beskrivelser av datainnhenting og analyseprosess (Thagaard, 2009). At jeg er ny innenfor forskningsfeltet kan både styrke og svekke gyldigheten. Det kan være en ulempe av den grunn at jeg kan ha et dårligere grunnlag for å forstå de fenomenene jeg studerer, men kan også være en fordel da jeg ikke har noe tidligere erfaringer som kan gjøre at jeg overser nye fenomener som er forskjellige fra de tidligere (Thagaard, 2009).

Forskerens relasjoner til informanter kan spille en stor rolle i forhold til informasjonen som blir gitt, og derfor skriver Thagaard (2009) at relasjoner alltid bør bli gjort rede for. I denne studien hadde jeg som forsker ingen relasjon til informantene før intervjuene startet. Jeg hadde truffet den ene informanten i jobbsammenheng, og kjente dens navn, men hadde ellers ingen kjennskap til de andre informantene.

Jeg startet hver av de to delene i intervjuet med et åpent spørsmål om informantenes oppfatninger av konsekvenser av mobbing, samt deres meninger om tilrettelegging i skolen. Her fikk informantene mulighet til å snakke om deres oppfatninger og meninger uten å være bundet opp til et snevert spørsmål. Slike åpne spørsmål fører ofte til rik informasjon som gjerne ikke fremkommer likevel. Også i avslutningen av intervjuet stilte jeg et åpent spørsmål hvor informantene fikk mulighet til å komme med utfyllende og ny informasjon om de syntes det var nødvendig. Det kan også styrke validiteten at jeg underveis i intervjuet utdypet informasjonen informanten gav for å sjekke at budskapet var riktig oppfattet. Jeg opplevde at informantene forstod de fleste spørsmålene jeg stilte. De gangene det var tvil om forståelsen, ble spørsmålet forklart nærmere.

Thagaard (2009) viser til at når tolkningen av ulike studier bekrefter hverandre, styrkes validiteten. Mine funn samsvarer i stor grad med tidligere teori og forskning, noe som vil bli utdypet i reusltat- og drøftingsdelen.

3.1.7.3. Generaliserbarhet

Med generaliserbarhet menes i hvilken grad studiens funn også kan være gyldige eller relevante overført til andre situasjoner og personer (Thagaard, 2009). Et kriterium blir dermed at studien er gyldig. Siden det bare er fire informanter i denne studien, vil ikke funnene være generaliserbare. For at denne type design skal kunne kalles representative, er det vanlig med 15-20 informanter. Man kan da nå metningspunktet, slik at det ikke lenger fremkommer vesentlig ny informasjon (Tjora, 2010). På grunn av masteroppgavens rammer, vil ikke et så stort utvalg være gjennomførbart. Funnene kan derimot generere informasjon til videre forskning, med større utvalg.

4. Resultater og drøfting

4.1. Innledning

Med denne studien forsøker jeg, som tidligere forklart, å besvare følgende problemstilling:

Tilrettelegging for elever som har vært utsatt for mobbing: hvilken oppfatning har PPT-ansatte om konsekvenser av mobbing, og hvordan mener de at det bør legges til rette for mobbeoffer i skolen?

Datagrunnlaget er basert på fire informanter og undersøkelsen gir informasjon om informantenes egne perspektiver på og oppfatninger av konsekvenser av mobbingen, og hvordan de mener at skolen bør legge til rette for et eventuelt mobbeoffer.

Jeg har valgt å presentere funn og drøftinger samtidig for å unngå at informasjon skal bli gjentatt flere ganger. Meningsbærende enheter fra intervjuene vil bli presentert som sitat underveis i teksten, uthevet med skrift i kursiv. Dette vil igjen bli drøftet opp mot relevant teori som er beskrevet tidligere i studien.

For å unngå det Kvale (1997) kaller for ”*en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper*” (Kvale, 1997:106) har jeg valgt å gjøre det muntlige språket fra informantene om til et mer sammenhengende og lettlest skriftlig språk når jeg presenterer sitater fra intervjuene. I dette inngår også omskriving fra dialekt til bokmål. Jeg har vært oppmerksom på at meningsinnholdet i sitatene ikke skal bli endret til tross for omskrivingen. I noen av sitatene fremkommer det en parentes med prikker i (...), dette viser til at noe er utelatt fra sitatet, men heller ikke her er meningsinnholdet påvirket.

Jeg har valgt å presentere funnene i samme struktur som intervjuguiden for å gjøre studien mest mulig oversiktlig og ryddig. Dermed blir kapittelet delt inn i to hovedgrupper; konsekvenser av mobbing og tilrettelegging, mens disse gruppene igjen blir delt inn i undergrupper. Noen av informantenes utsagn vil bli trukket frem under flere av undergruppene, da meningsinnholdet vil være gjeldende flere steder. Alle resultatene som blir presentert er et resultat av analysearbeidet.

4.2. Konsekvenser av mobbing

Intervjuet startet med et åpent spørsmål: *”Hvilken oppfatning har du angående konsekvenser av mobbing, og hvilke konsekvenser/følger tenker du at de som har blitt utsatt for mobbing kan få?”*. Under dette innledningsspørsmålet kom de fleste informantene inn på veldig mange konsekvenser og symptomer av seg selv. Det kom frem at konsekvensene kunne variere i alvorlighetsgrad, men at mange ville få en eller annen form for virkning etter opplevelsen av å bli mobbet. Dette stemmer overens med tidligere presenterte studier som viser at mobbing kan føre til alvorlige konsekvenser, både psykisk og fysisk (Aluede et al., 2008; Veenstra et al., 2005; Klomek et al., 2007; Nansel et al., 2001; Solberg et al., 2010; Arseneault et al., 2010; Bonafons et al., 2009; T. Idsoe et al., 2012; E. C. Idsoe & Idsoe, 2012).

Den ene informanten sa at *”det skal vanskelig gjøres å unngå å få virkninger”*, mens en annen uttalte at *”det vil vel heller være uvanlig at man ser upåvirket ut om man har vært utsatt for mobbing”*. Dette viser til at det å bli utsatt for mobbing er en alvorlig hendelse mot et menneske, men hvordan det påvirker oss vil variere ut fra flere kriterier. Den ene informanten hadde et uttrykk fra en elev som selv hadde blitt utsatt for mobbing. Han forklarte mobbing med at *”det er egentlig å stjele verdigheten til et menneske.”* Og med å bruke dette uttrykket, mente informanten at du kan *”veve inn alt som er av konsekvenser”*. Videre mente han at det var en *”personlig katastrofe”* og at konsekvensene av mobbing er *”ganske katastrofale”*. Ut fra tidligere forskning har vi sett at konsekvensene kan være katastrofale, det kan handle om liv og død (Roland, 2007; Klomek et al., 2007).

Den siste informanten sa at *”Hva konsekvensen blir av mobbing, kan være nesten alt (...) Det er bare fantasien som setter grenser for det”* noe som igjen viser til alvorligheten i det å bli utsatt for mobbing.

Samtlige informanter var enige om at konsekvensene av mobbing kan være store, både på kort sikt og lang sikt, og at det er viktig at lærerne er oppmerksomme på elevene for å kunne se eventuelle konsekvenser. Jeg opplevde at informantene hadde en oppfatning av at

konsekvensene av mobbing kunne være mange og alvorlige, samtidig som et mindretall av dem hadde egne erfaringer fra arbeid med mobbeofre.

4.2.1. Søvnvansker

For å utdype temaet om konsekvenser hadde jeg, i tillegg til det åpne spørsmålet, noen spesifiserte emner i intervjuguiden som jeg tok opp med informantene. Emnene ble utledet på bakgrunn av teori og tidligere forskning og det første temaet som ble tatt opp var søvnvansker. Søvnvansker er satt i sammenheng med blant annet lidelser som depresjon (Norsk legemiddelhåndbok, 2013a), angst (Nibe, 2011; Grønli, 2014) og PTSL (T. Idsoe & Idsoe, 2011; E. C. Idsoe & Idsoe, 2012). Og disse lidelsene har, som vist i introduksjonskapittelet, noen ganger sammenheng med å være utsatt for mobbing (Roland, 2007; Salmivalli, 2004; Aluede et al., 2008; Klomek et al., 2007; T. Idsoe & Idsoe, 2011; Bond et al., 2001; Vatn et al., 2007; Mynard et al., 2000; Houbre et al., 2006; T. Idsoe et al., 2012).

Alle informantene hadde en oppfatning av at søvnvansker kunne være en konsekvens av å bli utsatt for mobbing, i større eller mindre grad. Den ene informanten viste til at nettopp søvnvansker var et symptom som veldig ofte gikk igjen hos elever hvor PPT var inne i bildet: *"(...)et symptom er spesielt forstyrrelse av nattesøvnen (...)dette går veldig ofte igjen (...) det har med trivsel å gjøre så det vil gå ut over den generelle trivselssituasjonen"*. En av de andre informantene snakket om søvn som et menneskelig behov: *"Søvn, altså behovet for søvn. Du sover kanskje ikke godt, eller sover ikke i det hele tatt (...) Det går ut over hele den psykiske og fysiske trivselen"*. Videre mente den samme informanten at en mulig konsekvens også kunne være i andre spekteret av søvnvansker *"Det kan også kanskje føre til ME lignendes tilstander, tretthetssyndrom lignende tilstander. Du orker ingenting (...) er trett hele tiden"*. Ut fra forskning kan man se at dette stemmer overens med symptomer på depresjon, man sover lite, og i noen tilfeller mer enn vanlig (Norsk legemiddelhåndbok, 2013a). Roland (2007) viser også at det ved depresjon er vanlig med manglende energi og pågangsmot.

Funnene stemmer også i forhold til symptomer på angst, hvor det spesielt er gjeldende med problemer i forhold til insomni (Grønli, 2014). Nettopp dette ble påpekt av den ene informanten som fortalte at elevene selv ikke direkte nevnte søvnvansker som et problem, men at de ofte fortalte at de hadde vanskeligheter med å sovne fordi de lå og grublet og gruet seg for å gå på skolen.

Den siste informanten nevnte ikke søvnvansker som en mulig konsekvens før jeg stilte et direkte spørsmål om det. Da ble det sagt at:

Jeg tror det påvirker veldig, men det er forskjell på det. Jeg tror nok at det kan ha litt med alder å gjøre. Kanskje påvirker det mer søvnen til de eldre opp i ungdomsskolealder, enn barn i barnehage og småklassene. Men det er ikke utenkelig at det påvirker søvn.

At søvnproblemer kan være en konsekvens av mobbing stemmer med forskning som viser at negative hendelser kan føre til økt søvnbehov (Bru, 2011). Også ved lidelsen PTSD er et symptom fysiologisk aktivering som fører til at kroppen er kronisk stresset. Når kroppen er kronisk stresset kan man få problemer med søvn (T. Idsoe & Idsoe, 2011).

4.2.2. Mareritt

Det var generelt få tanker rundt det å ha mareritt som følge av mobbing. Informantene mente at dette kunne forekomme, men hadde ikke stort mer å si om dette spørsmålet. Den ene informanten svarte kort "ja" når jeg spurte om han mente at den dårlige nattesøvnen kunne skyldes mareritt. Jeg fikk en følelse av at informanten var utilfreds med spørsmålet og for å ivareta det etiske aspektet og ha respekt for informantenes selvrespekt og grenser, valgte jeg å la oppfølgingsspørsmål bli liggende. En annen informant sa at "jeg vil tro at mange som opplever mobbing over tid, vil slite med mareritt", mens en tredje informant viste til at drømmer og mareritt kan føre til dårlig og kanskje manglende søvn. Den siste informanten var nølende til at mareritt kunne være en følge av mobbing, og mente at nattesøvnen heller ble

forstyrret eller uteble på grunn av grubling: ”nei, du kan si grubling tror jeg heller. En jobber og jobber og jobber med dette. Man gir seg selv skylden og grubler på årsaken i dette; Hva er galt med meg? Hva kan jeg gjøre med det?”

Jeg stiller meg noe undrende til at informantene ikke hadde mer tanker rundt det å ha mareritt som følge av mobbing. Som fortalt i introduksjonskapittelet kan gjentatte mareritt være et symptom på PTSL og PTSL blir satt i sammenheng med mobbing (Mynard et al., 2000; Houbre et al., 2006; T. Idsoe et al., 2012). PTSL kjennetegnes ved blant annet påtrengende minner. Med påtrengende minner menes at personen gjenopplever den eller de vonde hendelsene han har vært utsatt for, og dette kan komme til uttrykk gjennom gjentatte mareritt (T. Idsoe et al., 2012). Samme informant som bare svarte *ja* på spørsmålet om mareritt, hadde opplevd et tilfelle hvor et mobbeoffer fikk diagnosen PTSL som følge av mobbingen. Alle informantene nevnte PTSL som en alvorlig konsekvens av mobbing, og informanten som var nølende til om mareritt i det hele tatt var en mulig konsekvens, viste flere ganger til at mobbing viste likhetstrekk og samme symptomer som ved det han omtalte som traumatisk nevrose. Videre forklarte han at han nok ikke ville brukt denne kliniske betegnelsen traumatisk nevrose, fordi den vanligvis brukes i forbindelse med sterke objektive belastninger hvor alle ville reagert likt i samme situasjon. Eksempel på dette kunne være bilkrasj, jordskjelv og flystyrt. Samtidig påpekte informanten at det er en del nøyaktig samme type symptomer som finnes fra det å bli utsatt for mobbing og traumatisk nevrose. På spørsmål om hvilke symptomer han siktet til, ble det nevnt forstyrrelse av nattesøvn, angst og skyldfølelse.

Under spørsmålet om mareritt var også et poeng å få frem informantenes tanker rundt mareritt om dagen, eller det man kaller dagdrømming. Dagdrømming kan være en forsvarsmekanisme og en flukt fra det virkelige livet, og blir satt i sammenheng med den psykiske lidelsen PTSL (T. Idsoe et al., 2012; Norsk legemiddelhåndbok, 2013b).

Det viste seg at dette var et lite kjent tema blant informantene, og det ble fort forvekslet med konsentrasjonsvansker. Denne mistolkingen og forvekslingen er forståelig, da dagdrømming i

stor grad fører til at man faller bort fra virkeligheten og ikke klarer konsentrere seg. Den ene informanten svarte:

Jeg har vel kanskje ikke vært borti det temaet noen gang, men jeg tenker at noen kan virke litt avmålte, avstilte. De på en måte trekker seg tilbake og kan virke litt utilnærmelige(...) Du blir litt i din egen verden – din egen boble. Driver med sine egne ting i friminuttet. Sviver ute. Men akkurat begrepet dagdrømming, det var nytt for meg. Men at noen blir litt avmålte og kan virke litt utilnærmelige som en konsekvens av mobbing, det tror jeg og det kjenner jeg til.

Videre viste informanten til at dette var noe offeret selv valgte å gjøre, som en overlevelsesstrategi:

Noen velger på en måte å være litt avmålte, de er passive i det relasjonelle og velger å ikke invitere seg inn. De forventer ikke å få et ja. Det nei-et som de har fått så mange ganger før, fører til at de blir mer passive.

En annen informant ville ikke bruke begrepet *dagdrømming*, men heller *grubling*, og mente at når noe går slik inn på et offer så vil det gå ut over den flytende tilstanden til eleven.

At offeret ”lever i sin egen boble”, kan virke grublende og tenkende og trekke seg tilbake, stemmer overens med teori som viser at personer kan dagdrømme for å slippe å håndtere eller løse ytre problemer (Liverød, 2012). Offeret vil da bruke dagdrømmeri som en tankeflukt eller avoidance-mekanisme hvor han glir bort fra den vonde virkeligheten som en unngåelsesstrategi. Dette kan settes i sammenheng med PTSL-symptomet vedvarende unngåelsesatferd (T. Idsoe et al., 2012). Dagdrømmingen kan også settes i sammenheng med PTSL-symptomet påtrengende minner, hvor man kan gjenoppleve hendelsene gjennom dagdrømmer (Norsk legemiddelhandbok, 2013b). Likeens kan det være en strategi for å tilfredsstille egne følelser og behov (Liverød, 2012). Det er dermed tenkende at en elev som er eller har vært utsatt for mobbing kan dagdrømme for å flykte fra den vonde, virkelige verden,

og dermed skape sin egen verden hvor utfallet av de vonde hendelsene blir gjort om til det bedre. Eleven vil da virke fraværende og utilnærmelig.

4.2.3. Appetitt

På samme måte som vonde opplevelser kan påvirke søvn, kan det også påvirke det menneskelige behovet for mat. Når et menneskelig behov er i fare, vil det ha både psykisk og fysisk påvirkning, og manglende matlyst er satt i klar sammenheng med blant annet depresjon.

At dårlig appetitt kan være en konsekvens av mobbing, var kjent for alle informantene. Samtlige informanter nevnte dette som en konsekvens under det åpne spørsmålet, og trengte ikke noe direkte spørsmål for å komme inn på temaet. Den ene informanten viser igjen til de grunnleggende behovene når han sier:

Hvis man tenker at man er traumatisert (...) det er jo forferdelige historier som barn har blitt utsatt for i skolen eller andre steder, så er det klart at det går ut over disse grunnleggende behovene (...) Du spiser ikke, eller begynner kanskje å trøstespise (...).

En annen informant satt manglende matlyst i sammenheng med velvære, og sa at:

Det blir som ved alle psykiske belastninger. Det har å gjøre med usikkerhet, og trivsel og å være komfort. Det å være sulten eller i det hele tatt finne seg til rette, det har jo med et visst velvære å gjøre. Med en gang noe påvirker den der situasjonen så går det ut over matlysten.

Manglende matlyst ble også satt i sammenheng med at offeret gruer og har vondt i magen, mens en siste nevnte manglende matlyst som et faresignal for at noe var galt og mente at man da må studere nærmere hva som er årsaken, om det kan være mobbing. At manglende matlyst kan være en konsekvens for mobbing blir bekreftet ved at dårlig matlyst er et tegn på depresjon (Norsk legemiddelhåndbok, 2013a). Når man vet at depresjon er det mest

rapporterte problemet blant mobbeofre (Salmivalli, 2004), er det tenkende at også mange mobbeofre har problemer med appetitten. Forskning setter også psykosomatiske plager i sammenheng med negative hendelser (Bru, 2011), noe som forsterker sammenhengen mellom mobbing og dårlig matlyst.

To av informantene nevnte trøstespising som en ytterliggående konsekvens av manglende eller dårlig matlyst. Dette blir også bekreftet gjennom teori som sier at økt matlyst også kan være et symptom på depresjon (Norsk legemiddelhåndbok, 2013a).

4.2.4. Konsentrasjonsevne

Både psykiske og fysiske belastninger kan i stor grad påvirke en elevs konsentrasjonsevne. Bru (2011) deler innagerende vansker i hovedtypene depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking og viser til at innagerende vansker kan gi seg til uttrykk gjennom konsentrasjonsvansker. Videre sier han at mangel på konsentrasjon *”kan være et uttrykk for at eleven sliter med vanskelige tanker eller er tilbakeholden i forhold til å ta aktivt del i læringsaktiviteter som krever sosiale initiativer”* (Bru, 2011:18).

Gjennom intervjuene viste de PPT-ansatte at de hadde en oppfatning av at mobbing med klarhet kunne gi konsentrasjonsvansker. Dette var noe av det første som ble nevnt, under det åpne spørsmålet angående konsekvenser, hos tre av de fire informantene. Den ene informanten sa:

(...) det er ganske altoppslukende for elever som sitter i en klasse og gruer seg til friminutt (...) det gjør noe med konsentrasjonen, oppmerksomhet og fokus. Og det å være på en læringskanal (...) jeg har mange ganger tenkt på at det ikke er lett å klare konsentrere seg om å lære gangetabellen eller andre matematiske ting eller noe annet du skal huske om du sitter og gruer deg for friminuttet.

En av de andre informantene viste til konsentrasjonsvansker som en konsekvens av mobbing når han uttalte:

Vi vet jo at mobbing kan ha påvirkninger i forhold til innlæring på skolen, både i form av konsentrasjon og oppmerksomhet (...) når du sitter og tenker på andre ting. Kanskje gruer du deg til hjemveien. Lurer på hva som kan skje (...) da sitter du der og har det ikke godt. Og det er klart at det påvirker konsentrasjon og læring. Det påvirker heller skolelivet ditt.

En annen av informantene mente at det var ren logikk at mobbing og konsentrasjonsvansker hadde en sammenheng, og sa som følge:

Det er helt opplagt at hvis du ikke trivs i livet ditt eller føler at folk ikke liker deg så går det på selvfølelsen løst, og det går på konsentrasjonen løst. Det tenker jeg er ganske logisk. Altså hvis man ikke trivs eller er lei oss eller redde – redde for å gå på skolen eller redde for hva som skal skje – sitter med en engstelse og er triste og lei og ensomme, da er det klart at det ikke er lett å følge med på x og y i andre. Det er logikk”.

Det er tenkende at en elev som har vært utsatt for mobbing vil ha mange vonde tanker om både det som har skjedd og kanskje vil skje i fremtiden. Av den grunn kan eleven ha vanskeligheter med å konsentrere seg i en klasseromssituasjon, noe som stemmer overens med det Bru (2011) sier om at mangel på konsentrasjon kan være et uttrykk på at eleven sitter med vonde og vanskelige tanker. Forskning viser også at mobbing kan føre til sosial angst, da mobbingen skjer i relasjoner (T. Idsoe & Idsoe, 2011), og dermed kan også konsentrasjonsvanskene være et uttrykk for frykt for å ta del i aktiviteter som krever sosiale initiativer (Bru, 2011). Altså kan man si at konsentrasjonsvansker med sikkerhet kan være en konsekvens av mobbing, og kan vise til emosjonelle vansker som depresjon, angst psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking. Videre kan konsentrasjonsvansker være et uttrykk for fysiologisk aktivering, og påtrengende minner kan også ødelegge for konsentrasjon. Både fysiologisk aktivering og påtrengende minner er symptomer ved PTSL (T. Idsoe & Idsoe, 2011; E. C. Idsoe & Idsoe, 2012).

4.2.5. Psykosomatiske plager

Psykosomatiske plager var en av de konsekvensene som ble nevnt, av de fleste informantene, uten at jeg trengte stille spørsmål om det. Begrepet psykosomatiske plager ble ikke brukt av alle, men informantene refererte til ”vondter”, og mente dette hadde en klar sammenheng med mobbing og det å ikke trives.

Den ene informantene nevnte slike vondter flere ganger og mente at *”det setter seg i magen. De gruer og kjenner det i magen”*. Videre sa den samme informanten at eleven *”gruer for å gå på skolen, så skoleveien kan være vanskelig. Du har vondt i magen. Så konsekvenser kan oppleves som disse vondtene. Vondt i magen, vondt i hodet”*. Andre uttalelser som kom var *”det vil stort sett også gå ut over somatiske tilstander. Vondt i magen (...)”* og *”jeg tror det er en stor sammenheng mellom psykosomatiske plager, om vondt i magen og vondt i hodet, og mobbing. Selvfølgelig.”*

Informantenes uttalelser om at psykosomatiske plager kan være en konsekvens av mobbing, stemmer overens med forskning som er belyst i introduksjonskapittelet, og viser til at det er klare sammenhenger mellom mobbing og psykosomatiske plager (Orpinas & Horne, 2006). Jeg ser dette i lys av at mobbing kan føre til negative følelser som frykt, redsel og tristhet, og at slike vonde følelser ofte fører til kroppslige reaksjoner (Bru, 2011).

Tidligere har jeg belyst resultater hvor informantene har vist til søvnvansker og økt søvnbehov, dårlig appetitt og trøstespising. Dette er også konsekvenser av psykosomatisk karakter, men ble betraktet i egne spørsmål.

4.2.6. Tristhet, lavt selvbilde og selvmordstanker

Gjennom intervjuene ble offerets humør omtalt flere ganger. Det gjenspeilte det meste som ble sagt. Å være trist, lei, engstelig, redd, nedtrykt, ikke følt seg elsket, være stille, innadvendt, vise mistriivsel, være tilbaketrukket – alt dette er tilstander som viser til et menneskets humør og følelsesregister. Informantene kom med uttalelser som:

Tilbaketrekking, mistriivsel (...) hvis man tenker at det er et eksistensielt behov, altså et grunnleggende eksistensielt behov å føle at man hører til noen, både i familie og blant jevnaldrende, og man opplever å ikke bli det, at man blir utstøtt, så brytes man jo ned (...) man er trist, synes det er dumt å gå på skolen og brytes jo ned, både psykisk og fysisk.

Hvis man blir avvist så gjør det noe med følelsesregisteret ditt. Det å bli avvist er en veldig vond følelse (...) man blir trist og lei (...) Det å ikke bli verdsatt, ikke bli tatt med, ikke bli valgt, ikke bli inkludert – det gjør noe med ditt eget selvverd.

Spekteret med konsekvenser av mobbing spenner seg over alt fra total isolasjon til en sunn eller normal reaksjon på at dette var litt dumt eller dette var litt trist.

(...) man er trist, synes at det er dumt å gå på skolen eller føler seg alene. Alle mennesker kjenner jo dette, så det er jo en del av det å være et menneske også. Men det er klart at hvis dette baller på seg, så kan man gå inn i alle mulige former for alvorlig depresjon (...).

Informanten med den siste uttalelsen setter det å være trist sammen med depresjon, og viser videre til at graden av tristhet spiller en stor rolle. Dette stemmer overens med det Roland (2007) sier når han beskriver depresjon med kjennetegn som blant annet tristhet. Også Bru (2011) beskriver depresjon med kjennetegn som gjennomgripende tristhet, og mener at man må se etter signaler som blant annet tristhet for å identifisere emosjonelle problemer.

Som man ser ut fra utsagnene ovenfor ble det med tristhet nevnt flere ganger som en mulig konsekvens av mobbing, men bare den ene informanten satt det i direkte sammenheng med det å være deprimert. En annen informant viste også til at graden av tristhet spiller inn i konsekvensenes utfall når han sier at ”(...) engstelse, altså det å være trist og nedtrykket, det er egentlig bare grader av forskjell før det går over i engstelse. Forskjellen på engstelse og eventuelt det å være redd, er jo graden av hvor konkret det er (...)”.

Alle informantene hadde klare oppfatninger om at mobbing påvirker en persons humør og at det å være trist kan være en konsekvens av mobbing. Den ene informanten sier også at det å være trist er en *"normal reaksjon"* på å bli utsatt for mobbing. Forskning viser at det er klare sammenhenger mellom det å være trist og bli utsatt for mobbing. Tristhet er et av symptomene på depresjon, og depresjon er, som sagt tidligere, det mest rapporterte problemet blant mobbeofre (Salmivalli, 2004). Funnene samsvarer også med det Aluede et al. (2008) sier i sin oversiktsartikkel, at mobbing har en innvirkning på offerets følelsesmessige velvære.

Videre vil det være aktuelt å sette et offers humør i sammenheng med konsekvenser som lavt selvbilde, da det er tenkelig at humøret har en aktiv rolle ved en slik konsekvens. Lavt selvbilde vil komme til utspring fra negative tilbakemeldinger om at et mobbeoffer er lite verdt, og vil føre til at offeret får negative meninger om seg selv og i mange tilfeller tilegner seg skyld. Dette ble påpekt flere ganger under intervjuene, med uttalelser som blant annet: *"Sin egne selvfølelse, sitt eget selvvord knekkes på et vis ned"*, *"det er helt opplagt at hvis du ikke trivs i livet ditt eller føler at folk ikke liker deg så går det på selvfølelsen løst (...)"*, *"(... konsekvensene av ditt eget selvvord er ganske tøft"* og *"(...) man gir seg selv skylden og grubler på årsaken i dette; Hva er galt med meg? Hva kan jeg gjøre med det?"* Disse funnene stemmer overens med forskning som viser til en klar sammenheng mellom mobbing og lavt selvbilde (Houbre et al., 2006; Hawker & Boulton, 2000; O`Moore & Kirkham, 2001).

Selvmondsatferd, som selvmordstanker og det å ta sitt eget liv, er også en konsekvens hvor offerets humør har innvirkning. Tre av fire informanter nevnte det å ta selvmord som en alvorlig konsekvens av mobbing. Den ene informanten hadde vært på et foredrag hvor foredragsholderen fortalte om sin historie som mobbeoffer og tiden etterpå. Hun hadde selv prøvd å ta selvmord flere ganger og reiste nå rundt for å fortelle om sin historie. Andre informanter kom med uttalelser som *"den langsiktige konsekvensen av mobbing er jo at det gjør noe med deg, både i forhold til relasjoner og parforhold. Det har jo skjedd selvmord som en konsekvens av mobbing"* og *"jeg tenker at det kan jo føre til selvmord for eksempel, så det kan jo være et spørsmål om liv og død"*. At selvmord kan være en konsekvens av mobbing blir bekreftet av Erling Roland (2007) i boken *Mobbingens psykologi*.

Ingen av informantene nevnte spesifikt selvmordstanker som en mulig konsekvens av mobbing, men man kan derimot se dette som en mulig følge av utsagnene ovenfor som viser til det å være lei, trist, føle seg alene, vise mistriivsel, være tilbaketrukket, bli avvist, isolere seg og brytes ned psykisk og fysisk. Selvmordstanker kan nemlig være et uttrykk for og et ønske om å endre en uutholdelig livssituasjon, hvor ensomhet og sosial isolasjon er blant risikofaktorene (Johansen et al., 2012). Både Roland (2002), Aluede et al. (2008) og Klomek et al. (2007) viser til at det er en viss sammenheng mellom det å bli utsatt for mobbing og selvmordstanker.

4.2.7. Engstelighet og redsel

Det virket som informantene syntes det var vanskelig å skille mellom engstelighet, bekymring, frykt og redsel. Den ene informanten satt tristhet, engstelighet og redsel i sammenheng, og mente at dette bare var grader av forskjell. Som vist ovenfor sa han ”(...) *engstelse, altså det å være trist og nedtrykket, det er egentlig bare grader av forskjell før det går over i engstelse. Forskjellen på engstelse og eventuelt det å være redd, er jo graden av hvor konkret det er (...)*”. Ellers var informantene raske med å benytte ord som frykt og redsel istedenfor engstelighet. Av den grunn velger jeg å sammenfatte spørsmålet om engstelighet og redsel.

Informantene mente at mobbeofre, med god grunn, kunne være redde. Om de var mer redde enn andre, er vanskelig å ta stilling til da det er flere aspekter som kan føre til redsel. Informantene hadde en oppfatning av at et mobbeoffer gruer seg for hva som vil skje, noe som igjen vil føre til redsel. Dette kom til syne gjennom uttalelser som blant annet:

Det skaper en utrygghet og en er ikke fri. En føler på en måte at en er ikke der for å lære, en er mer der for å prøve å overleve (...) man gruer for å gå på skolen (...) man gruer seg for å oppleve så mye krenking i selve den skolske atmosfæren, at du ikke er pålogget for læring.

(...) forskjellen på engstelse og eventuelt det å være redd, er jo graden av hvor konkret det er (...) av fysisk mobbing blir du jo direkte redd. Da biker det ofte over, man kan si at det blir brukt terrormetoder; Altså sier du noe om dette så banker vi deg opp, eller det går egentlig på trusler og at de tar noe; bare vent til etter skoletid, vi vet hvor du bor, har ikke du en liten bror som går her, viss ikke du passer deg så... Da er det ute med bror din, så du tørr ikke si et ord.

Du vet ikke om du har noen å være sammen med. Vet ikke om du blir valgt, om du blir inkludert eller det kan være du blir utsatt for fysisk mobbing. Du gruer for sjikane eller fysisk mobbing, eller at noen snur ryggen til deg (...) du er redd (...).

Negative handlinger kan føre til frykt og redsel (Bru, 2011) og å bli utsatt for mobbing er en negativ handling. Bru sier at blant annet frykt og redsel *er normale reaksjoner på truende hendelser* (Bru, 2011:19), men om frykten og redselen varer over tid kan det føre til både angst og skolevegring. Både frykt, bekymring og engstelse er symptomer på angst, og forskning viser, som sagt tidligere, at både angst og skolevegring er lidelser som er satt i sammenheng med å bli utsatt for mobbing. Jeg kan dermed si at funnene stemmer overens med forskning.

4.2.8. Unngåelse

Å unngå steder, personer, tanker eller handlinger er satt i sammenheng med lidelser som angst, skolevegring (Bru, 2011) og PTSL (T. Idsoe & Idsoe, 2011; E. C. Idsoe & Idsoe, 2012). I forhold til angstproblematikken så vil man gjerne unngå utfordrende situasjoner eller deltakelse i sosiale aktiviteter, mens man ved skolevegring velger å holde seg borte fra skolen grunnet ubehag av å være der (Bru, 2011). Vedvarende unngåelsesatferd er også et av symptomene ved PTSL og viser seg ved at eleven unngår steder, personer og tanker som kan minne om mobbingen (T. Idsoe & Idsoe, 2011; E. C. Idsoe & Idsoe, 2012).

Det var varierende hvor mye informantene hadde å si om unngåelse, men alle var enige i at en elev som blir utsatt for mobbing selvfølgelig vil forsøke å unngå steder hvor mobbingen skjer. Den ene informanten så unngåelse som en konsekvens av mobbing, og kom inn på dette uten at jeg måtte spørre direkte om det:

(...) de unngår situasjoner. En unngåelse kan faktisk være at noen velger å gå lange omveier når de går til skolen, frem og tilbake til skolen for å slippe å treffe på andre. Noen velger å gå veldig tidlig til skolen og noen går så sent at de kommer akkurat når klokka ringer. Noen unngår friminuttene med å sette seg på toalettet.

En av de andre informantene satt unngåelsesatferd i sammenheng med skolevegring når jeg spurte om sammenhengen mellom mobbing og unngåelse. Han uttalte at:

Det er klart at et barn vil prøve å unngå å gå de stedene hvor det opplever at det på en måte blir utsatt for hets, nedverdiggelse eller manglende tilhørighet. Det er jo mange som ender med at de ikke vil gå på skolen, de isolerer seg. Hvis det blir helt galt så isolerer de seg helt – gjerne flykter inn i dataspill eller tv-verden og slik kompensasjon, hvor man ikke trenger å forholde seg til noen men får mye stimuli. Jeg tenker at det kan føre til alvorlige skolevegringstilfeller.

Disse funnene stemmer overens med tidligere omtalt forskning. Samtidig stiller jeg meg undrende til at ikke flere av informantene hadde mer å si om dette temaet, da det kan være et symptom på både angst, skolevegring og PTSL. Flere av informantene nevnte alle disse tre lidelsene som alvorlige konsekvenser av mobbing, men uttaler seg ikke mer om symptomene. Blant annet sa den ene informanten at

Det er jo ofte at skolevegring kan være et symptom på mobbing, men det trenger ikke være det heller. Det er også klart at de fleste PPT-kontorer de siste årene har merket at skolevegringsproblematikken har vært økende, og en kan ikke utelukke at dette har noe med mobbing å gjøre, men det trenger jo ikke det.

Som diskutert tidligere, under punktet om mareritt, kan også dagdrømmeri være en unngåelse og en flukt fra det virkelige liv. I sammenheng med PTSL vil denne tankeflukten vise til en avoidance mekanisme hvor man ”glir bort” for å unngå virkeligheten (E. C. Idsoe & Idsoe, 2012). Informantene hadde liten kunnskap om dagdrømning som fenomen, men flere snakket om at et mobbeoffer kan leve i sin egen boble og virke grublende og tenkende.

Man ser at informantene hadde mange tanker rundt konsekvenser av mobbing, og viser til lidelser og symptomer på både kort og lang sikt. Dette er lidelser og symptomer som i stor grad kan påvirke offerets læring og skoleprestasjoner. For at offeret skal få et tilfredsstillende læringsutbytte er det dermed viktig at lærer og skole legger til rette for offeret på best mulig måte.

4.3. Tilrettelegging i skolen

Også under del 2 av intervjuguiden, som omhandlet tilrettelegging i skolen, startet jeg med et åpent spørsmål. Her ble informantene stilt følgende spørsmål: *Hva tenker du om tilrettelegging i skolen for elever som har blitt/blir utsatt for mobbing, og hva ville du anbefalt skolen å gjøre i forhold til tilretteleggelse?* Med dette fikk informantene muligheten til å komme med sine egne oppfatninger uten direkte spørsmål. Informantene hadde også her mye å komme med, men det var gjennomgående at de var bedre kjent med forebyggende arbeid og hvordan man kunne stoppe mobbingen, enn selve arbeidet etterpå i forhold til eventuelle konsekvenser. De fleste av informantene viste til anti-mobbeprogrammene som et viktig tiltak. Den ene informanten var veldig opptatt av evidensbaserte anti-mobbeprogram, hvor forskning har vist en positiv effekt, og sa videre:

Jeg tenker at noe av det viktigste for skolen er å gi faktainformasjon til elever og lærere om hva mobbing faktisk er for noe og hva det ikke er. Hva ulike uttrykk for mobbing har. Du har fysisk mobbing, psykisk mobbing, indirekte mobbing, utestenging og hørbar mobbing, altså verbal mobbing. Og det viktigste er at elevene lærer og er klar over de ulike ansiktene og uttrykk som mobbing kan oppstå i, og om denne

*gruppemekanismen som kan oppstå. At du er med selv om du bare står og ser på (...)
Så jeg tenker at det viktigste for skolene er å informere om hva mobbing er, og
konsekvensene av mobbing. For å forebygge mobbing er det jo viktig å ha kjennskap
til mobbing.*

Mens en annen informant sa:

*Det første jeg vil gjøre er å spørre hvilken informasjon skolen sitter med. Altså, vi må
ha en ganske intensiv kartlegging, både av eleven og hjem og ulike involverte lærere.
Det er jo det viktigste, og ikke minst hyppig kartlegging av eleven selv. Men så er vi
vel litt der at vi etterspør disse programmene – skoleprogrammene som vi forventer at
skolene har. At de starter med dette allerede i første trinn, med de ulike stegene i
programmet.*

At anti-mobbeprogrammene gir positivt utfall med tanke på reduksjon i mobbesituasjoner og mobbeofre stemmer overens med forskning utgitt av Campbell Systematic Reviews, som viser til en reduksjon på 20-23 % i mobbesituasjoner og 17-20 % i antall mobbeofre ved bruk av anti-mobbeprogram (Farrington & Ttofi, 2009). Til tross for denne reduksjonen, er mobbing fortsatt et stort problem i skolen og jeg finner ikke forskning som viser til at programmene har noen innvirkning på konsekvensene av mobbing for dem som allikevel blir utsatt. Dermed kan anti-mobbeprogrammene ses som et viktig tiltak for å forebygge og stoppe mobbingen, men det vil være viktig med videre tiltak og tilrettelegging for elever som blir utsatt for mobbing.

En av informantene hadde klare oppfatninger av at det var endring av de voksnes tanker og gjerninger som måtte jobbes med i arbeidet mot mobbing. Også han snakket mer om forebyggende arbeid enn tilrettelegging i etterkant. Han mente at man må gjøre noe med innstillingen til de voksne, og ikke bare lete etter en plager og et offer. Han sa blant annet:

*Kontaktlærerrollen er ekstremt viktig. Altså hvis man tenker at hovedhensikten med
undervisning og det å jobbe med fag er at det skal virke fellesskapsdannende, så er det
et helt annet utgangspunkt enn å tenke at nå må dere følge med ellers får dere dårlige*

karakterer. Den siste holdningen der vil skape konkurranse og er anti-fellesskapsdannende. Det er viktig hvordan læreren klarer å jobbe med sitt pedagogiske miljø, uten å referere til karakterpresset som en motivasjonsfaktor (...) Så jeg tenker at lærerne må snakke sammen om hvordan de jobber for å lage et inkluderende miljø og hvordan de kan få til at elevene har ordentlig respekt for hverandre. De må bli bevisst på disse mekanismene ut fra dette utgangspunktet, og ikke bare lete etter et offer og en plager.

Videre påpekte han at man selvfølgelig måtte gripe markant inn dersom man oppdaget mobbing, og at samtale ville stå sentralt for å ivareta offeret. I denne forbindelse viste også denne informanten til mobbeprogrammene, som legger opp til samtale med både offer og plager.

4.3.1. Sosial støtte (connection)

Som under del 1 av intervjuguiden, hadde jeg også her, under del 2, noen spesifikke emner for å utdype temaet om tilrettelegging i skolen. Det første temaet som ble tatt opp var emosjonell støtte, etterfølgende av faglig støtte, som begge har vist seg å være viktige dimensjoner i tilretteleggingen for elever som er eller har vært utsatt for mobbing (Barber, 1997; Bru, 2011; Bru et al., 1998; Lazarus & Folkman, 1984; Rutter et al., 1998; Thuen, 2007; Thuen & Bru, 2000; Thuen et al., 2007). Jeg velger å bruke fellesbetegnelsen *sosial støtte* når jeg presenterer og diskuterer disse funnene, da disse formene for støtte henger tett sammen og fort vil skli over i hverandre.

Sosial støtte kan forklares som sosiale relasjoner man kan trekke på når man er under stress. Å bli utsatt for mobbing kan være en stor stressfaktor for elevene, og sosial støtte fra læreren kan dermed være avgjørende for å kunne håndtere belastningene mobbingen medfører på en bedre måte (Lazarus, 2009). Samtlige informanter viste til støttende og omsorgsfulle lærere som et viktig steg i tilretteleggingen for et mobbeoffer. Informantene kom med utsagn som:

Den emosjonelle støtten er egentlig et veldig godt begrep. De vet at de kan gå til en voksen hvis det er noe, og hvis de gruer for noe. Og at en voksen har ansvar for å spørre "hvordan går det med deg? Har du det greit? (...) Jeg tenker at det er viktig å hele tiden følge opp – ikke gi slipp. Sjekke ut når du har elevsamtaler, slik at de føler at de blir ivaretatt (...) og vet at de har lov å komme. Det tror jeg er ganske viktig. At de blir trygget på den måten.

Jeg kjenner til saker hvor skolen har fulgt veldig tett opp de som har blitt mobbet. Enten med miljøterapeut eller sosiallærer, men også med at kontaktlærer har regelmessige oppfølgingssamtaler. Vanligvis, om ikke mobbingen har pågått over for lang tid, så vil man se at eleven viser en annen atferd. Bedre trivsel, bedre fungering faglig – de klarer komme over det. Men noen ganger har mobbingen pågått over så lang tid og blitt så alvorlig for eleven, at det er vanskelig å komme videre. Det er klart at da kan det være behov for at de får noen profesjonelle å snakke med utenfor skolen.

Jeg vet om et tilfelle hvor læreren gikk inn og hadde tette dialoger med en elev som var blitt utsatt for mobbing. Han var på stedet hele veien og på en måte så eleven hele tiden. For denne eleven var det lettere å kontakte læreren, og det var det som skulle til for denne eleven (...) Den relasjonen der ble veldig viktig for eleven. Så jeg tror det kan være viktig at den voksne er tilstede og ser.

Det er klart at det er viktig at det er voksne, kontaktlærer eller lærer, som kan møte disse elevene. Man må tenke hvordan man kan løfte og styrke denne gutten eller jenta opp igjen, få den til å oppleve at jeg ser deg. Bygge han eller henne opp igjen rett og slett (...) Ikke nødvendigvis en samtale som går på å snakke om denne mobbingen, men en samtale hvor han eller hun opplever nettopp denne interessen og at jeg er der og ser deg og jeg vil følge med og gi beskjed. Man må virkelig prioritere den kontakten og den relasjonen til alle elevene (...) Har man en god relasjon til en elev så vil det virke betryggende og styrkende.

Informantene viser til at samtale er viktig. Gjennom samtale får læreren vite at han bryr seg om eleven og ser han. Du kan være den voksne som bøter med elevens ellers dårlige tilknytningshistorikk (Barber & Olsen, 1997). Raundalen og Schultz (sitert i T. Idsoe & Idsoe, 2011) viser også til viktigheten av samtale. Gjennom samtale kan eleven få sette ord på tingene og på den måten gjøre de vonde hendelsene til noe som tilhører fortiden. I denne sammenheng er det en forutsetning at samtalen omhandler selve mobbingen. I utsagnene viser også noen av informantene til at en god relasjon mellom lærer og elev vil trygge eleven. Dette stemmer overens med forskning som viser at emosjonell støtte fra signifikante andre (i denne sammenheng læreren), gir en følelse av at verden er trygg, sikker og forutsigbar (Barber, 1997). At eleven blir trygget på denne måten, kan igjen føre til et større læringsutbytte, noe som blir bekreftet fra flere hold, ved at emosjonell støtte fra lærere kan ses i sammenheng med større læringsengasjement, større motivasjon for å lykkes faglig og mindre emosjonelle vansker (Bru et al., 1998; Bru, 2011; Thuen & Bru, 2000; Thuen et al., 2007). Nettopp dette med at trygghet har innvirkning på det faglige aspektet ble også poengtert av den ene informanten, gjennom uttalelse som ”at eleven skal føle seg trygg er ganske essensielt tenker jeg. At han opplever en trygghet i klasserommet. Det går jo utover det faglige også om en ikke føler seg trygg”. En annen informant viser til viktigheten av både emosjonell- og faglig støtte når han sier:

Om du tar avstand fra mobbingen eller avviser eleven, tror jeg bare du gir en forsterkning av at ingen er glad i meg. Og det er noe et mobbeoffer ikke trenger. Å føle at ingen forstår meg, ingen hører på meg, ingen tar meg på alvor. Du føler at du ikke er noe. Denne følelsen kan du også få ved å ikke strekke til faglig, med å føle at læreren hakker på deg, med at du ikke følger normene slik som du skal (...) Du får en avviksproblematikk eller føler deg annerledes. Så det å ivareta, det å se – det er nesten alfa omega i skolen (...) Hvis en ikke har den temperaturen eller denne varmen. Viser forståelse eller respekt. Du må like elevene.

For å unngå at eleven får en følelse av å ikke strekke til faglig, er det viktig med instrumentell støtte. Denne faglige støtten er igjen en viktig faktor i arbeidet med å skape positive relasjoner

med eleven (Bru, 2011). Dermed ser vi at emosjonell støtte og faglig støtte henger tett sammen, og vil begge være viktige faktorer i tilretteleggingen for elever som har vært utsatt for mobbing. En av informantene viser til dette vake skillet mellom emosjonell og instrumentell støtte når han sier at:

Jeg tenker at det med å nedprioritere fokus på faglig prestasjon og tenke at matte for eksempel skal være et middel til gode fellesskapsdannelser, trivsel og utvikling, det forringer ikke karaktergrunnlaget, tvert i mot tror jeg. I tillegg får du også en mye bedre sosial dannelse eller sosial utvikling i klassen og hos den enkelte (...) altså, forutsetningen for å kunne lære noe fag, er jo at man trivs.

En annen informant viser til at faglig tilpasning vil ha en positiv innspilling på klassemiljø. Han sier at: *”generelt så vil et godt tilpasset læringsmiljø ofte være bra for klassemiljøet, noe som igjen vil være bra for det sosiale miljøet”*.

Det blir flere ganger gjennom intervjuene påpekt at varme og respekt er viktig for elever som har vært utsatt for mobbing, blant annet gjennom uttalelser som *”den ene siden er å ivareta enkeltindividet (...) Den selve reelle ivaretakingen. Du er en profesjonell lærer, men varme er viktig uansett. Altså, det å ha sympati for eleven – se eleven – det er kanskje det viktigste”* og *”varmeaspektet må ligge i bunn. Dette er ikke minst viktig for elever som har vært utsatt for respektløs, rå behandling, noe som mobbing er et typisk eksempel på”*.

Emosjonell støtte omhandler elevens følelsesmessige forhold til læreren, mens faglig støtte handler om hvorvidt læreren klarer å tilpasse opplæringen til eleven. Begge disse støttene kan samles i fellesbetegnelsen sosial støtte, som viser til å ha sosiale relasjoner, noe som er svært viktig i stressende situasjoner. Å ha disse sosiale relasjonene er et basalt menneskelig behov, og mangel på behovet vil gå ut over menneskets mentale helse. Gjennom blant annet varme og respekt vil læreren bygge slike relasjoner og hjelpe et mobbeoffer til å håndtere belastningene på en bedre måte (Barber, 1997; Lazarus, 2009). Bru (2011) sier også at god lærerstøtte kan beskytte mot at negative hendelser fører til depresjon. Dermed kan man si at

informantenes oppfatninger av at sosial støtte vil være en god tilrettelegging for elever som har vært utsatt for mobbing, stemmer overens med både teori og forskning.

4.3.2. Lærertilsyn/forutsigbarhet (regulation)

Informantene var enige om at lærertilsyn er viktig for å oppnå et trygt og forutsigbart miljø på skolen. Flere av dem viste spesielt til vakthold i friminuttet som et viktig element.

Jeg brenner veldig for voksne sin tilstedeværelse, både i friminutt og i klassene. Jeg synes det er vanskelig å snu en lærertenkning i forhold til å øke tettheten av voksne ute, men jeg tror heller ikke at det nødvendigvis er antall hoder som teller. Det handler om lærernes bevissthet når de er ute og har tilsyn – hva du ser på og hva du ser etter, hva du er opptatt av og hva du er bevisst på. Det kan skje mye mobbing som du ikke ser om du ikke vet hva du skal se etter (...) Men jeg tror at det trygger veldig på elevene hvis det er mange voksne ute og de er synlige med vester for eksempel. Det trygger at elevene på en måte vet hvor de voksne er og di vet at lærerne er tilgjengelige for dem.

Jeg tenker også på tilsyn ute. Det med å faktisk vise at vi er ute, både som en støtte men også for å se hva som skjer (...) men lærertettheten er ikke i seg selv det viktigste. De voksne må vite hva de skal se etter og hvordan de skal ta dette. Felles fokus er viktig, parallelt med tetthet.

Tilsyn tenker jeg er kjempeviktig (...) i forhold til mobbing er det viktig med tilsyn, og voksne som ikke bare egenskapsforklare det med at det feiler han noe og at mobberen må straffes. At man rett og slett kan være der og foregripe og stoppe det der og da. Dette med tilsyn er sentralt.

Med tilrettelegging så har du sikring på den ene siden. Hvordan blir nå selve skolegården, friminuttet, og også hvordan sikrer vi overgangssituasjoner. I slike tilfeller pleier vi ikke nødvendigvis si hvordan skolen skal gjøre det, men vi spør om de

har tenkt på det, hva de vil gjøre i forhold til sikring. Vi spør hva de vil gjøre med for eksempel friminuttene for å få oversikt, og forteller at de har lov til å styrke selve vaktholdet.

Informantene viser til at lærertetthet ute i skolegården er viktig. To av dem påpeker også at antall lærere ikke nødvendigvis er det viktigste, men at de vet hva de skal se etter. Videre påpekes viktigheten av felles fokus blant lærerne. Med felles fokus vil elevene være klar over hva som er lov og ikke lov, noe som vil føre til bedre kontroll og en mer forutsigbar skoledag. Roland (2007) viser til viktigheten av konsistens i lærerrollen, både ute og inne, og også på tvers av skolens ansatte og skolens arenaer. Porter (2007) er opptatt av at elevene har klare grenser og vet hva som er lov og ikke lov og. I denne sammenheng er det viktig med autoritative lærere. En autoritativ lærer utøver sterk grad av kontroll, samtidig som han viser mye varme, omsorg og nærhet overfor elevene. Med dette skaper han en forutsigbar skoledag. Samtlige informanter nevnte klasseledelse som svært viktig. De kom med uttalelser som:

Å være tydelige, varme og bestemte voksne, og på en måte være raus i forhold til å slå ned på uønsket atferd. Om en hører krenkende ord, sjikanering, ironisk sarkasme – at en ikke godtar den type verbal krenking, og ikke godtar at elever på en måte snur ryggen til andre over tid.

Du må være en autoritet og ikke autoritær. Det vil si at det er ingen tvil om hvem som har ledelsen. Det må være helt avklart, men samtidig er respekten veldig viktig. Dette må det brukes ganske mye tid på, få en del av tingene på plass i klasserommet. Det er noen regler som skal gjelde, og de gir en seg ikke på. Men det har noe med måten man innstifter dem på, hva som er hensiktsmessig. Og dette er det viktig at elevene forstår.

Hvis læreren har lite kontroll på det sosiale som skjer i rommet, hvis han ikke er en tydelig leder, så vil det i seg selv kanskje være en risiko for at mobbing kan skje.

Autoritativ klasseledelse (...) og den har jo nettopp dette med at man har respekt for at barn er barn og at jeg som voksen må ta ganske mye ansvar for barnet. Barnet er for lite til å ta de valgene selv og ha det ansvaret selv - å kunne ha ansvar for egen atferd.

Så du som voksen må påta deg mye av det ansvaret. Samtidig må du gi barnet mye varme, barnet må oppleve at du er oppriktig interessert i det. Man må undre seg over det fantastiske det er med ethvert menneskebarn som man har i klassen sin, og man må ha denne genuine interessen for hvert enkelt menneske samtidig som man har det for helheten. Man har mye tilsyn, mye kontroll, men også mye varme .

En slik autoritativ lærer skaper trygghet og forutsigbarhet for elevene. En forutsigbar skolehverdag vil være av stor betydning for elever med emosjonelle vansker (Bru, 2011) og nettopp gjennom tilsyn kan man skape denne forutsigbarheten (Barber, 1997). En forutsigbar tilværelse gir bedre kontroll, som igjen kan dempe angst (Lazarus, 2009).

Jeg opplevde at informantene hadde tydelige oppfatninger av at lærertilsyn generelt er viktig, og ikke minst for elever som er eller har vært utsatt for mobbing. Forutsigbarhet vil være et viktig steg i tilretteleggingen for elever som har vært utsatt for mobbing, noe man ser stemmer overens med teori og forskning.

4.3.3. Elevinnflytelse (lærerens autonomistøtte)

Under intervjuet var det ingen av informantene som nevnte elevinnflytelse som en mulig tilretteleggelse for mobbeofre før jeg direkte spurte om dette. Men når de fikk spørsmålet, mente de at dette var et viktig aspekt. Den ene informanten sa:

Jeg tror nok at det å få lov til å ha en stemme kan bety ganske mye for selvfølelsen. Det å få lov til å ha medinnflytelse vil på en måte heve verdigheten. Å ikke bare mene noe inni seg, men få lov til å uttrykke en mening og bli akseptert for det. Jeg tenker at dette er med på å høyne statusen til et barn som har blitt mobbet. Inni seg tror jeg ikke dette barnet føler seg så veldig verdifullt. Så det med innflytelse, det å kunne påvirke, tror jeg er ganske viktig for barn og unge.

Informanten setter elevinnflytelse i sammenheng med blant annet selvfølelse og verdighet. Jeg har tidligere i studien vist til forskning som sier at det er en positiv sammenheng mellom

psykologisk autonomi og depressive symptomer (Barber & Olsen, 1997). Når man vet at depresjon er det mest rapporterte problemet blant mobbeofre (Salmivalli, 2004), kan man si at elevinnflytelse med sikkerhet vil være en viktig tilretteleggelse for elever som har vært utsatt for mobbing. Thuen (2007) bekrefter også informantens oppfatning gjennom forskning som sier at elevinnflytelse har positiv innvirkning på det emosjonelle. En annen informant uttrykte også samme mening da han sa at *”det handler om å oppleve seg verdifull – mine meninger kan faktisk påvirke”*. At eleven føler han har innflytelse i skolehverdagen vil føre til en følelse av kontroll, noe han ikke har under en mobbesituasjon (T. Idsoe & Idsoe, 2011). Denne kontrollen kan igjen påvirke elevens følelsemessige og mentale helse (Thuen, 2007).

I forhold til autonomi er også det å ta eleven på alvor et viktig poeng. Flere av informantene kom med uttalelser om at man som lærer alltid må ta elevene på alvor:

Hvis et barn kommer med opplysninger om at det blir mobbet (...) så har vi kanskje lett for å si ”ikke bry deg”. Dette er jo egentlig bare et nytt svik. Da har eleven turt å si det mens den voksne bare ufarliggjør det på en måte. Du tar ikke barnet på alvor (...) Mobbingen fortsetter selv om de har sagt det. Dette fører kanskje til at en slutter å fortelle og denne tausheten vil bli en grobunn for videre mobbing.

Du må alltid ta en elev på alvor om han uttrykker at han ikke føler seg tilpass.

Om elevene uttrykker at de ikke føler seg tilpass eller om de tiltror deg at de er utsatt for mobbing, er det viktig at de får følelsen av å bli hørt. Dette vil også gi en opplevelse av at deres følelser og meninger er viktige og betyr noe.

Det var derimot ingen av informantene som satte elevinnflytelse i sammenheng med et større læringsengasjement, til tross for at samtlige av dem sa at mobbing kan gå ut over faglige prestasjoner. Forskning viser at autonomistøtte kan være positivt på elevenes motivasjon og øke deres innsats og engasjement i læringsaktiviteter (Thuen, 2007). Videre kan det gi et positivt utslag på elevens karakterer (Barber & Olsen, 1997).

4.4. Oppsummering

Gjennom denne studien har jeg undersøkt følgende empiriske problemstilling:

Tilrettelegging for elever som har vært utsatt for mobbing: hvilken oppfatning har PPT-ansatte om konsekvenser av mobbing, og hvordan mener de at det bør legges til rette for mobbeofre i skolen?

Ut fra problemstillingen har fokuset vært på PPT-ansattes egne oppfattelser og meninger, og resultatene og teori har hatt til hensikt å belyse konsekvenser av mobbing og tilrettelegging i skolen, samt sammenhengen der i mellom. Studien utdyper konsekvenser av mobbing og hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for et mobbeoffer, ut fra anerkjent teori og tidligere forskning. Det har vært vesentlig å se på tilrettelegging i samsvar med mulige konsekvenser. Jeg har tatt utgangspunkt i at det med rett hjelp og tilrettelegging for et mobbeoffer, kan redusere mulige konsekvenser og offeret kan få et bedre læringsutbytte (Aluede et al., 2008; E. C. Idsoe & Idsoe, 2012).

Bakgrunnen for å skrive denne oppgaven var at mobbing er et alvorlig problem i skolen, dette til tross for at mange skoler bruker mye ressurser på anti-mobbearbeid. Tidligere studier viser at 5-10 % av barn og unge i norsk skole blir mobbet ukentlig eller oftere, noe som tilsier at omtrent 60 000 skoleelever våkner hver dag med redselen for å bli mobbet (Roland, 2007). Studier viser også at konsekvensene for et mobbeoffer kan være store og alvorlige. Lidelser som og symptomer på depresjon, selvmordstanker, angst, lavt selvbilde, skolevegring, psykosomatiske plager og posttraumatiske symptomer er satt i klar sammenheng med det å bli utsatt for mobbing – lidelser som kan ha stor innvirkning på en elevs læringsutbytte (Aluede et al., 2008; Veenstra et al., 2005; Klomek et al., 2007; Nansel et al., 2001; Solberg et al., 2007; Arseneault et al., 2010; E. C. Idsoe & Idsoe, 2012; Bonafons et al., 2009; T. Idsoe et al., 2012). I tillegg vet vi at bare 16-17 % av ungdommer med mentale helseproblemer er i kontakt med helsevesenet om dette (Helland & Mathiesen, 2009; Ronnes & Hoagwood, 2000), noe som påpeker viktigheten for at skolen, hvor offeret oppholder seg store deler av dagen, må ta konsekvensene på alvor og legge til rette på best mulig måte. Opplæringslova

(1998:§9a-1) sier at skolen har ansvar for elevenes fysiske og psykososiale miljø, og det er skolens ansvar å sikre at elevene føler seg trygge. Det er i den sammenheng viktig å påpeke at lærere ikke skal være terapeuter, men med fokus på elevenes helse er det mye tilrettelegging som kan gjøres gjennom en vanlig skoledag. Informasjonen som fremkommer i denne studien, kan være en hjelp for skoler og lærere til hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for elever som er og har blitt utsatt for mobbing.

Funnene fra denne studien viser at ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste har mye kunnskaper om konsekvenser av mobbing. Informantene var samkjørte i at konsekvensene kunne være mange og alvorlige. De nevnte mange lidelser og viste kunnskaper om kjennetegn som kunne være et faresignal på mobbing. Samtidig manglet flere av dem kunnskaper om viktige symptomer som mareritt, dagdrømming og unngåelse. Dette er symptomer satt i sammenheng med alvorlige lidelser som depresjon, angst og PTSL. Funnene peker i retning av at PPT-ansatte kjenner til lidelsene, men mangler kompetanse om symptomer på disse lidelsene.

Alle informantene, bortsett fra en, hadde liten erfaring med arbeid fra mobbesaker og påpekte at skolene selv hadde gode planer for hvordan de skulle ordne opp i slike saker og var flinke i dette arbeidet. Det ble flere ganger gjentatt at alle skolene hadde anti-mobbeprogrammer som de skulle jobbe med allerede fra første klasse. Informantene var derimot ikke bevisste på at disse programmene har hatt lite fokus på tilrettelegging for et mobbeoffer. Det var gjennomgående at informantene var bedre kjent med forebyggende arbeid enn tilretteleggelse. Til tross for dette kom det frem flere viktige synspunkter på direkte spørsmål angående tilrettelegging. Det var stor enighet i at sosial støtte, i form av støttende, varme og respekterende lærere var viktig. Likeens viste de til viktigheten av klasseledelse i lys av autoritative lærere. Derimot manglet det kompetanse på området om elevinnflytelse og lærerens autonomistøtte. Alle informantene snakket om konsekvenser som kan ha negativ innvirkning på faglig kompetanse, men ingen av dem satt bedre læringsutbytte i sammenheng med elevinnflytelse. Alt i alt vil jeg allikevel si at informantene viste til bred kompetanse både

når det gjaldt konsekvenser av mobbing og tilrettelegging i skolen. Funnene som fremkom fra studien stemmer overens med teori og tidligere forskning.

4.5. Begrensninger

I en masteroppgave er det lagt føringer for både tid og omfang, noe som fører til en del begrensninger. På grunn av tidsrammene er studien min gjort på bakgrunn av 4 – 3 informanter og et gruppeintervju med syv deltakere, noe som er for lite til at man når metningspunktet og gjør studien generaliserbar. Informantene er også hentet fra et snevert område i Norge. Allikevel mener jeg at funnene kan gi viktig informasjon til skolen og lærere i arbeidet med tilrettelegging for elever som er eller har vært utsatt for mobbing. Funnene kan stimulere til refleksjon blant skoleansatte, og på den måten bidra til å sette dette viktige temaet på dagsorden. Videre er studien begrenset i form av tekstomfang. Mer teori og forskning kunne vært belyst både i forhold til konsekvenser og tilrettelegging, men jeg har valgt å avgrense for å kunne gå mer i dybden av det valgte. Samtidig kunne det vært hensiktsmessig å skilt mellom ulike former for mobbing, kanskje ville informantene hatt andre oppfatninger av konsekvenser og tilrettelegging i skolen i forhold til digital mobbing enn tradisjonell mobbing. På bakgrunn av oppgavens tidsramme, har jeg også her valgt å snakke om mobbing generelt.

4.6. Videre forskning

For enda bedre utbytte ville det vært ønskelig å utføre studien min med et større informantgrunnlag, gjerne hentet fra et bredere område i landet. Som sagt viste informantene til at skolene hadde gode mobbeplaner og var flinke i arbeidet selv, noe som førte til liten erfaring da de sjeldent ble satt inn i slike saker. En mer landsdekkende studie kunne sett på om dette var gjennomgående i hele landet, eller om PPT, som skal være en hjelpeinstans for skolen, i større omfang blir ”brukt” andre steder.

Det kunne gitt viktig informasjon om man hadde undersøkt offerets egne tanker og følelser rundt same problemstilling: hvordan er elevens eget perspektiv på eventuelle konsekvenser av mobbingen, og hvordan opplever de selv at skolen legger til rette i forhold til dette? Forskning viser at virkningen av tilretteleggelse i skolen avhenger av ofrenes egne opplevelser og følelser, og at eleven selv må vite hvordan han skal motta støtten som gis. Gode intensjoner fra lærerens side er ikke nok. I følge Lazarus må stress, følelser og mestring alltid ses sammen i en relasjon med hverandre. Dermed er det av liten nytte at skolen tilrettelegger om offeret selv ikke føler seg ivaretatt.

Fremtidige studier kunne også problematisert digital mobbing mer konkret. Kanskje ville PPT-ansattes oppfatninger av konsekvenser av mobbing og tilrettelegging i skolen i forhold til digital mobbing, gitt andre resultater enn det jeg har funnet i min studie. Samtidig kunne det vært nyttig med studier som hadde undersøkt om elever som har vært eksponert for mobbing, har hatt nytte av lærere som prioriterer dimensjonene jeg beskriver i studien min, nemlig sosial støtte, regulering og autonomi.

5. Referanser

Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen-Akpaida, J. (2008). A Review of the Extent, Nature, Characteristics and Effects of Bullying Behaviour in Schools. *Journal of Instructional Psychology* , 35(2), s. 151-158.

Arbeidstilsynet. (Udatert). *Årsaker og konsekvenser av mobbing*. Hentet 19. april 2014 fra Arbeidstilsynet - kontroll og veiledning om arbeidsmiljø:

<http://www.arbeidstilsynet.no/artikkel.html?tid=206982#Senvirkninger>

Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: "much ado about nothing". *Psychological Medicine* , 40(5), s. 717-729. DOI: 10.1017/S0033291709991383

Auestad, G. (2013). *Skolens støtte til mobbeofferet*. Stavanger: Læringsmiljøsenderet.

Barber, B. K. (1997). Adolescent Socialization in Context - The Role of Connection, Regulation, and Autonomy in the Family. *Journal of Adolescent Research* , 12(1), s. 5-11.

Barber, B. K., & Olsen, J. A. (1997). Socialization in Context: Connection, Regulation, and Autonomy in the Family, School, and Neighborhood, and With Peers. *Journal of Adolescent Research* , 12(2), s. 287-315.

Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the midwestern USA. *School Psychology International* , 21(1), s. 65-78. DOI: 10.1177/0143034300211005

Bø, I. (1993). *Folks sosiale landskaper: en innføring i sosiale nettverk*. Otta: TANO.

Bonafons, C., Jehel, L., & Coroller-Béquet, A. (2009). Specificity of the links between workplace harassment and PTSD: primary results using court decisions, a pilot study in

- France. *International Archives of Occupation and Environmental Health* , 82(5), s. 663-668. DOI: 10.1007/s00420-008-0370-9
- Bond, L., Carlin, J., & Thomas, L. (2001). *Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers*. *BMJ* , 323(7311), s. 480-484. Hentet fra <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC48131/>
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland, *Sosiale og emosjonelle vansker Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2010). Forelesing 9. mars MSP 102 - sosiale og emosjonelle vansker. *Overbyggende tema* . Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among Norwegian 8th grade students. *Scandinavian Journal of Educational Research* , 42(4), s. 339-356. DOI: 10.1080/0031383980420402
- Burkeland, S., & Veiden, P. (1999). *Samfunnsvitenskapelig ordbok*. Oslo: Spartacus Forlag as.
- Einarsen, S., Hoel, H., & Nielsen, M. B. (2005). *Jobbing uten mobbing. Mobbing i arbeidslivet*. Gyldendal Akademiske.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009:6). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Hentet fra Campbell Systematic Reviews. DOI: 10.4073/csr.2009.6
- Fennell, M. (2007). *Å bekjempe lav selvfølelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glasø, L., Nielsen, M. B., Einarsen, S., Haugland, K., & Matthiesen, S. B. (2009). Grunnleggende antagelser og symptomer på posttraumatisk stresslidelse blant mobbeofre. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46(2), s. 153-160. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=72504&a=2
- Grønli, J. (2014). *Søvn ved depresjon og angst*. Hentet 19. april 2014 fra Helse Bergen Haukeland universitetssykehus: <http://www.helse-bergen.no/omoss/avdelinger/sovn/sovn-og-sovnpsykiatri/Sider/sovn-ved-depresjon-og-angst.aspx>
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(4), s. 441-455. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6b1a584e-b3cf-4162-81b3-4c1f82677f60%40sessionmgr198&vid=2&hid=112>
- Helland, M. J., & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15 åringer fra vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse*. Rapport 2009:1. Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra <http://www.fhi.no/dav/d2d94780d4.pdf>
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), s. 183-208. Hentet fra http://download.springer.com.ezproxy.uis.no/static/pdf/476/art%253A10.1007%252FBF03173576.pdf?auth66=1399539746_88cd47a02226175cc3c70452c9a7cd67&ext=.pdf
- Idsoe, E. C., & Idsoe, T. (2012). Emosjonelle vansker; Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser? Stavanger:

Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Hentet fra

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Til%20nedlast/Respekthefte%20Emosjonelle%20vansker2.pdf>

Idsoe, T., & Idsoe, E. (2011). Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes? I U. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg, & E. Roland, *Sosiale og emosjonelle vansker - barnehagens og skolens møte med sårbare barn* (s. 97-112). Oslo: Universitetsforlaget.

Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 901-911. DOI: 10.1007/s10802-012-9620-0

Imsen, G. (2005). *Elevens verden* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johansen, I. H., Blinkenberg, J., Arentz-Hansen, C., & Moen, K. (2012). *Suicidal atferd*.

Hentet 20. april 2014 fra Legevakthåndboken:

http://www.lvh.no/symptomer_og_sykdommer/psykiske_lidelser/selvmord/suicidal_atferd

Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007).

Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), s. 40-49. DOI:

10.1097/01.chi.0000242237.84925.18

Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2nd Edition 2012). *Cyberbullying:*

Bullying in the Digital Age. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 17. juli 1998

nr. 61. Kapittel 9a. Elevane sitt skolemiljø. Føyd til med lov 20. desember 2002 nr.

112. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11?q=oppl%C3%A6ringslova*#KAPITTEL_11

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Manifestet mot mobbing*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet 4. februar 2014 fra regjeringen.no:
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifest_mot_mobbing2011_2014_hefte_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012, oktober 10). *Pedagogisk-psykologisk tjeneste*. Hentet 3. mai 2014 fra regjeringen.no:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/pedagogisk-psykologisk-tjeneste-.html?id=699010>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lazarus, R. S. (2009). *Stress og følelser - en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative Research in Education*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Liverød, S. R. (2012). *Dagdrømmeri som virkelighetsflukt*. Hentet 20. april 2014 fra Webpsykologen: <http://www.webpsykologen.no/artikler/dagdrom-som-virkelighetsflukt/>
- Michel, P.-O., Lundin, T., & Otto, U. (2001). *Psyko-traumatologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Munthe, E., & Vaaland, G. S. (2004). Mobbing som tverrfaglig tema i allmennlærerutdanningen. I M. Brekke, *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring*. (s. 227-255). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Mynard, H. J. (2000). Peer-victimisation and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences* , 29(5), s. 815-821. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.uis.no/science/article/pii/S0191886999002342>
- Nader, R., & Koch, W. J. (2006). Does Bullying Result in Posttraumatic Stress Disorder? Hentet 5. mai 2014 fra: <http://www.raminader.com/PDFs%20Uploaded/Content%20-%20Does%20Bullying%20Result%20in%20Posttraumatic%20Stress%20Disorder.pdf>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association* , 285(16), s. 2094-2100. DOI:10.1001/jama.285.16.2094.
- Nibe, K. S. (2011). *Symptomer på angst*. Hentet 19. april 2014 fra Psykolog Kristian Skåksrud Nibe - dynamisk psykoterapi med privatpraktiserende psykolog i Oslo: <http://oslo-psykologene.no/behandling-av-angst/symptomer-pa-angst>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk legemiddelhåndbok. (2013a). *T5.5 Depresjoner*. Hentet 19. april 2014 fra Norsk legemiddelhåndbok: <http://legemiddelhandboka.no/Terapi/8564>
- Norsk legemiddelhåndbok. (2013b). *T5.1.1.5 Posttraumatisk stresslidelse*. Hentet 7.mai 2014 fra Norsk legemiddelhåndbok: <http://m.legemiddelhandboka.no/Terapi/7668>
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior* , 27(4), s. 269-283. DOI: 10.1002/ab.1010

- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Patel, R., & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Porter, L. (2007). *Behaviour in schools: theory and practice for teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research* , 44(1), s. 55-67. DOI: 10.1080/00131880110107351
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (1996). *Mobbing i skolen. En lærerveiledning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (2007). *Zero, SAFs program mot mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review* , 3(4), s. 223-241. Hentet fra <http://search.proquest.com.ezproxy.uis.no/docview/821823857?accountid=136945>
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial Behavior by Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

- Salmivalli, C. (2004). *Consequences of school bullying and violence*. Finland: University of Turku.
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. HEMIL-rapport 4/2009. Bergen: HEMIL-senteret. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Psykisk_helse_og_skole_HEMIL_rapport0409%20Samdal.pdf
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), s. 441-464. Hentet fra <https://www.swetswise.com/FullTextProxy/swproxy?url=http%3A%2F%2Fonlinelibrary.wiley.com%2Fresolve%2Fdoi%2Fpdf%3FDOI%3D10.1348%2F000709906X105689&ts=1399365801634&cs=3287039935&userName=3261158.ipdirect&emCondId=3261158&articleID=156383132&yevoID=3273330&titleID=29842&remoteAddr=89.11.160.111&hostType=PRO>
- Tehrani, N. (2004). Bullying: A source of chronic posttraumatic stress? *British Journal of Guidance and Counselling*, 32(3), s. 357-366. DOI: 10.1080/03069880410001727567
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, E. M. (2007). *Learning environment, students` coping styles and emotional and behavioural problems* (doktoravhandling). Bergen: University of Bergen.
- Thuen, E., & Bru, E. (2000). Learning Environment, Meaningfulness of Schoolwork and on-Task-Orientation among Norwegian 9th Grade Students. *School Psychology International*, 21(4), s. 393-413. DOI: 10.1177/0143034300214004

- Thuen, E., Bru, E., & Ogden, T. (2007). Coping Styles, Learning Environment, and Emotional and Behavioural. *Scandinavian Journal of Educational Research* , 51(4), s. 347-368. DOI: 10.1080/00313830701485460
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag AS.
- Uni Helse. (2009). *Uni Helse RKBU Vest - Olweusprogrammet*. Hentet 7. mars 2014 fra <http://www.helse.uni.no/ContentItem.aspx?site=29&ci=3445&lg=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Arbeid mot mobbing. Veileder for ansatte og ledere i grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/5/Arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf?epslanguage=no
- Vatn, A. S., Bjertness, E., & Lien, L. (2007). Mobbing og helseplager hos barn og ungdom. *Tidsskrift for Den norske lægeforening* , 15(127), s. 1941-1944. Hentet fra <http://tidsskriftet.no/article/1563713/>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., De Winter, A. F., Ormel, J., Oldehinkel, A. J., & Verhulst, F. C. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology* , 41(4), s. 672-682.
- Wideberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.



Thormod Idsøe
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 18.05.2011

Vår ref: 27125 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.05.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27125

Tilrettelegging for elever som har vært utsatt for mobbing: hvordan er elevenes eget perspektiv på eventuelle konsekvenser av mobbingen, og hvordan opplever de at skolen har lagt til rette i forhold til dette?

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder
Thormod Idsøe
Gerd-Torill Hegre Berg

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Knut Kalgatt Skjåk


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Gerd-Torill Hegre Berg, Øygaardsholen 21, 4342 UNDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27125

Prosjektet er vurdert av REK, som finner at det ikke omfattes av Helseforskningsloven (ref. 2011/192-3).

Utvalget skal bestå av 5 ungdommer som skal rekrutteres gjennom PPT eller den skolen de tilhører. Personvernombudet minner om at rekrutteringen bør foregå på en slik måte at det er eleven selv, som etter forespørsel via PPT eller skole, tar kontakt med student/forsker for deltakelse.

I og med temaet mobbing kan innebære forhold som berører ungdommenes helse, bør det innhentes aktive samtykker fra foreldre til elever under 18 år. Før øvrig forutsetter ombudet at studenten følges tett opp av sin veileder i hele prosessen slik at rekruttering av deltakere, gjennomføring av intervjuer, lagring og anonymisering av data skjer på en måte som ivaretar etiske og personvernmessige hensyn.

Opplysningene som innhentes er sensitive, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c. Datamaterialet vil bestå av anonymiserte transkripsjoner og spørreskjema, samt digitale lydopptak. Opptakene skal lagres på privat pc.

Prosjektslutt er utsatt til 31.12.2011. I henhold til prosjektmeldingen skal lydopptakene slettes ved prosjektslutt.

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Viser til e-post av 06.12.12 vedrørende prosjektet 27125 "Tilrettelegging for elever som har vært utsatt for mobbing: Hvordan er elevenes eget perspektiv på eventuelle konsekvenser av mobbingen, og hvordan opplever de at skolen har lagt til rette i forhold til dette?".

Personvernombudet har nå registrert at datainnsamling endres til kun å omfatte intervju om generelle problemstillinger med ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste.

Det legges til grunn at utvalget får informasjon om følgende:

- Formålet med prosjektet og hva opplysningene skal brukes til
- At prosjektet skal fullføres innen juni 2013, og at datamaterialet anonymiseres senest innen prosjektslutt
- At deltakelse er frivillig, og at et samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- At data behandles konfidensielt
- Navn og kontaktopplysninger til behandlingsansvarlig institusjon, student og veileder
- Det kan med fordel angis at prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Linn-Merethe Rød

Seniorrådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Personvernombud for forskning

Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 89 11

Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80

Faks: (+47) 55 58 96 50

E-post: Linn.Rod@nsd.uib.no

www.nsd.uib.no/personvern

BEKREFTELSE PÅ STATUS

Vi viser til statusrapport mottatt 23.08.2013, og bekrefter at dato for prosjektslutt er utsatt fra 30.06.2013 til 30.06.2014, samt at det foreløpig ikke er noen informanter i prosjektet. Det legges til grunn at kommende informanter informeres om dato for prosjektslutt.

Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt, sommeren 2014.

--

Vennlig hilsen/best regards

Hildur Thorarensen
Rådgiver/Adviser

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
(Data Protection Official for Research)
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 26 54

Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80

Faks: (+47) 55 58 96 50

Email: hildur.thorarensen@nsd.uib.no

Internettadresse: www.nsd.uib.no/personvern

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Tilrettelegging for elever som har vært utsatt for mobbing: hvilken oppfatning har PPT-ansatte om konsekvenser av mobbing, og hvordan mener de at det bør legges til rette for mobbeofre i skolen?”

Bakgrunn og hensikt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie for å fremheve dine meninger om konsekvenser av mobbing, samt tilrettelegging i skolen i forhold til eventuelle konsekvenser.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I forbindelse med dette skriver jeg en masteroppgave hvor jeg ønsker å studere konsekvenser av mobbing og tilrettelegging i skolen. Jeg er særlig opptatt av å få frem PPT-ansattes kjennskap til konsekvenser og hvordan de mener at skolen bør legge til rette for eventuelle konsekvenser. Dette vil gi viktig og verdifull kunnskap, og kan være til hjelp for skolens videre arbeid og tilrettelegging for barn som blir eller har blitt utsatt for mobbing.

Hva innebærer studien?

Dersom du kunne tenke deg å delta, vil du bli bedt om å komme til et intervju hvor jeg vil stille noen spørsmål og åpne for samtale om dine meninger om temaet. Under intervjuet vil jeg ta i bruk lydbåndopptaker.

Ved deltakelse i studien vil du være med i forskning som vil kunne gi verdifull kunnskap for videre arbeid med elever som blir utsatt for mobbing.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle data vil bli behandlet konfidensielt. Alle opplysninger vil bli behandlet uten navn eller andre direkte gjenkjenner opplysninger og oppbevart utilgjengelig for andre enn min veileder og meg selv. Opptakene vil bli slettet så snart oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2014. Anonymitet og oppbevaring vil være i tråd med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) sine retningslinjer. Prosjektet er godkjent av NSD.

Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på neste side. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte min veileder, Thormod Idsøe, på e-post thormod.idsoe@uis.no, eller meg selv på tlf 926 88 71 eller e-post gerti-hegre@hotmail.com.

Samtykkeerklæring følger på neste side.

Med vennlig hilsen

Gerd-Torill Hegre Berg

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)

Intervjuguide

Dette er en formell intervjuguide. I hvor stor grad intervjuguiden blir brukt direkte, vil avhenge av den enkelte informant. Jeg vil konsentrere meg om å lytte til informantene og respondere passende til deres beretninger. Spørsmålene vil dermed formes ut fra hva som blir naturlig i intervjuets gang. Temaene i intervjuguiden vil likevel være fremtredende, men spørsmålenes formulering og underspørsmålenes aktualitet vil avhenge av den enkelte informant.

Intervjuguide – introduksjon

Husk å starte lydbåndopptaker.

Dette skal ikke leses, men hovedtrekkene skal forklares.

Takk for at du vil snakke med meg i dag. Bakgrunnen for at akkurat du ble spurt om å delta, er fordi jeg ønsker å få informasjon om PPT-ansattes perspektiver på mobbing. Jeg ønsker å vite mer om deres tanker om eventuelle konsekvenser av mobbingen og hvordan de mener at det bør legges til rette i skolen i forhold til dette.

Det du har å si er veldig verdifullt. Det finnes ingen rette eller feil svar på disse spørsmålene – det er *dine* tanker og meninger jeg er interessert i. Jeg setter stor pris på at du er ærlig i dine svar og svarer så utdypende som mulig.

Jeg benytter meg av lydbåndopptaker for at det du forteller kan bli skrevet ned senere. All data vil bli behandlet konfidensielt, og all informasjon vil bli anonymisert.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Innledning.

Hva er din bakgrunn og utdanning og hvor lenge har du jobbet i PPT?

Del 1 – Konsekvenser av mobbing.

1. Åpent spørsmål:
 - 1.1. Hvilken oppfatning har du angående konsekvenser av mobbing?
 - 1.1.1. Hvilke konsekvenser/følger tenker du at de som har blitt utsatt for mobbing kan få?
2. Søvnvansker:
 - 2.1. Tenker du at mobbing kan påvirke offerets nattesøvn?
 - 2.2. Om ja- på hvilken måte? (sover godt, lenge våkne før de sovner, våkner tidlig)
3. Mareritt:
 - 3.1. Tror du mobbing kan føre til at ofrene drømmer om nettene?
 - 3.2. Om ja – hvordan tror du dette kan vise igjen i drømmene? (Mareritt? Gjentatte mareritt?)
 - 3.3. Mareritt kan ses på som vonde tanker om natten, tror du mobbing også kan føre til vonde tanker om dagen/dagdrømming? (faller ut på skolen, i andre tanker, fjerne →kan skyldes vonde minner)
4. Appetitt:
 - 4.1. Tenker du at mobbing kan påvirke matvanene til offeret?
 - 4.2. Om ja – på hvilken måte? (regelmessige måltider, god/dårlig matlyst)
5. Konsentrasjonsevne:
 - 5.1. Tenker du at mobbing kan påvirke offerets konsentrasjonsevne? (Skolearbeid og andre ting som krever god konsentrasjon)
6. Psykosomatiske plager:
 - 6.1. Tror du at det finnes noen sammenheng mellom mobbing og psykosomatiske plager? (hodeverk, vondt i magen eller andre steder)
7. Tristhet:
 - 7.1. Tror du at mobbing kan ha innvirkninger på offerets humør?
 - 7.2. Om ja – hvordan? (glad, trist)
 - 7.3. Dersom trist – på hvilken måte tror du det kan gjøre elever triste?

8. Engstelighet:

8.1. Tror du at utsettelse for mobbing kan ha noen sammenheng med engstelighet?

8.2. Dersom ja – hvordan?

9. Redsel:

9.1. Tror du mobbeofre er mer redde?

9.2. Om ja – hvordan, hvorfor?

10. Unngåelse:

10.1. Hva tenker du om mobbing og unngåelse av steder og personer?

Del 2 – Tilrettelegging i skolen

1. Generelt spørsmål:

1.1. Hva tenker du om tilrettelegging i skolen for elever som har blitt/blir utsatt for mobbing?

1.2. Hva ville du anbefalt skolen å gjøre i forhold til tilretteleggelse?

2. Emosjonell støtte:

2.1. Tenker du at offerets forhold til lærerne kan spille inn på konsekvenser av mobbingen?

2.2. om ja – hvordan?

2.3. Tenker du at emosjonell støtte fra lærerne kan virke inn på offerets konsekvenser?

2.4. Om ja – hvordan? (hjelpsom lærer, omtenksom lærer, lærer som bryr seg)

3. Instrumentell støtte:

3.1. Tror du at lærernes faglige støtte kan spille inn på konsekvenser av mobbing?

(instrumentell støtte: god faglig hjelp, gode til å lære fra seg, forklarer slik at eleven forstår?)

3.2. Om ja – hvordan og hva?

4. Elevinnflytelse (lærernes autonomistøtte):

4.1. Lærerne kan på ulike måter og i ulik grad legge til rette for at elevene skal bli selvstendige personer som tørr å ta egne valg og være autonome. Dette kan blant annet gjøres ved at lærerne hører på elevenes meninger og lar de være med å bestemme. Tror du at i hvor stor grad læreren legger til rette for elevinnflytelse (grad av autonomistøtte) kan ha betydning for et mobbeoffer?

5. Forutsigbarhet/lærertilsyn (regulation):

5.1. Tror du at grad av lærertilsyn kan spille inn på konsekvenser av mobbing? Som at lærerne følger med på at lekser blir gjort, at det er synlige lærere i friminuttene og at lærerne ordner opp dersom noen er uenige.

5.1.1. Dersom ja – spiller det noen rolle hvordan tilsynet blir gjort?

6. Er det noe annet du ønsker å fortelle?

Vi har nå kommet til slutten av intervjuet – tusen takk for at du ville være med. Det du har sagt har vært til stor hjelp for meg.