



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap	Høstsemesteret, 2015  Åpen
Forfatter: Mona Dirdal	..... (signatur forfatter)
Veileder: Ella Maria Cosmovici Idsøe	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan kan læreren tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen? Engelsk tittel: How can the teacher adjust the environment according to the bully victim needs?	
Emneord: Mobbing Mobbeofferets behov Relasjonskompetanse Lærerens tilrettelegging Stress og mestring	Antall ord: 28244 + vedlegg : 3  Stavanger, 10.12.2015

## **Forord**

2014 var et år preget av økt fokus på mobbing i media. Året begynte med at Odin, en gutt på 13 år tok livet av seg, fordi han ikke fikk hjelp etter langvarig mobbing. Dette gjorde et dypt inntrykk på meg. Jeg begynte å lure på hvordan det sto til med fokuset på mobbeofrene i den norske skolen, og bestemte meg for å skrive om mobbing. Det naturlige valget ble å skrive om mobbeofferet.

Det har vært en lærerik og hektisk prosess der jeg noen ganger har glemt tid og sted fordi jeg har vært så oppslukt i litteraturen, mens jeg andre ganger har følt at jeg ikke har kommet noen vei. Jeg har lært utrolig mye, både om meg selv og tematikken. Jeg håper at studien kan bidra til å kaste lys over mobbeofrenes behov i skolen og hvordan læreren kan bidra til å tilrettelegge i forhold til disse i form av akademisk, sosial og emosjonell støtte.

Jeg vil til slutt takke min veileder Ella Maria Cosmovici Idsøe, for hjelp og støtte gjennom prosessen. Alle de fem informantene som stilte opp og valgte å la seg intervju, uten dere hadde det aldri blitt noen studie. Til sist må jeg få takke min kjære Morten som i denne perioden har nedprioritert alt annet for å ta vare på våre to barn. Uten deg hadde jeg aldri kommet i mål.

Stavanger, desember 2015.

Mona Dirdal

## **Sammendrag**

Mobbing er et samfunnsproblem som angår alle. Til tross for økt fokus på mobbing og bruk av antimobbeprogrammer, blir noen barn og unge fremdeles mobbet. Mobbing har ligget stabilt på 6,8 % fra 2007- 2012. Noen barn har større risiko for å bli mobbet enn andre, og det finnes også sårbare grupper som er mer utsatt. Når en blir utsatt for mobbing, så vil dette ofte være en traumatisk opplevelse for barnet som medfører konsekvenser både for fysisk og spesielt i forhold til psykisk helse. Forskning viser både til stress, angst, depresjon, økt selvmords fare, PTSD symptomer og økt fare for å droppe ut av skolen. For noen vil konsekvensene være så alvorlige at de vil ha behov for hjelp langt inn i voksen alder. Mobbeofferet vil ha et stort behov for trygghet og forutsigbarhet. I tillegg vil han eller hun ha emosjonelle og sosiale behov som må dekkes. For å hjelpe mobbeofferet bør læreren ha kunnskaper og kompetanse både i å identifisere mobbeofferet, deretter relasjonskompetanse for å komme i posisjon til å støtte mobbeofferet akademisk, emosjonelt og sosialt i forhold til de behovene mobbeofferet har i skolen.

### **Formål og problemstilling**

Utgangspunktet mitt var at eksisterende forskning og de antimobbeprogrammene vi har i dag ikke fokuserer på mobbeofferet eller den enkeltes psykiske helse. Hensikten med studien var dermed å flytte fokuset over på mobbeofferet, og se hvordan læreren kan tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen. Jeg ønsket å finne noen verktøy som gjorde læreren bedre i stand til å møte elever med slike traumer. Problemstillingen som ble laget på bakgrunn av dette var:

*«Hvordan kan læreren tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen?»*

Jeg tok utgangspunkt i vel etablert og nyere mobbeteori for å behandle mobbetemaet. Teori om lærer-elev relasjoner for å vise til hvor viktig relasjonskompetanse er for lærerens relasjonsbygging med mobbeofferet. Teori om stress og mestring ble brukt for å vise til mobbeofferets reaksjoner i forhold til mobbing, og identifisere hvorfor noen strever mer enn andre etter mobbing. Utviklingsmessig systemteori ble tatt med for å vise hvordan mobbing

oppstår i kontekst og hvordan mobbeofferet dermed må støttes på alle arenaer barnet ferdes på.

## Metode og analyse

For å besvare problemstillingen valgte jeg å bruke en kvalitativ metode med et fenomenologisk design. Utvalget besto av fem lærere i ungdomsskolen. Det ble brukt en semi-strukturert intervjuguide, og dataene jeg fikk ble analysert i form av fire steg for å finne meningsinnhold. Under analysearbeidet ble hovedkategorier og underkategorier til, med utgangspunkt i intervjuguiden. Jeg kom fram til disse hovedkategoriene 1) Mobbing 2) Relasjoner 3) Mobbeofferets behov, og tilrettelegging i forhold til behovene. Resultatene ble i etterkant drøftet opp imot det teoretiske perspektivet jeg hadde valgt.

## Resultater

Resultatene viser at lærerne har en del kunnskaper i forhold til mobbing og relasjonskompetanse, men bare en informant viste til hvordan hun brukte kunnskapen til å forsøke å få til en god relasjon med elevene. Lite innspill kom imidlertid fram på hvordan en kan hjelpe mobbeofferet i etterkant av mobbingen. Trygghet og forutsigbarhet ble trukket fram som behov som var viktige i forhold til et godt læringsmiljø. For å øke den relasjonelle kompetansen mellom elevene var det flere som pekte på viktigheten av et godt læringsmiljø, men få som kom med forslag på hvordan dette skulle kunne gjøres i praksis. En informant foreslo å leke mer for å skape samhold og gode opplevelser i klassen.

Jeg fant at skolene manglet overordnede strategier for å jobbe med mobbeofferene.

Informantene kunne ikke svare for om skolene hadde overordnede strategier, og ingen kunne vise til konkrete planer som omhandlet mobbeofferet. I forhold til samarbeid så ble det pekt på at mobbeofferene ikke var læreres ansvar alene, men at det trengtes samarbeid mellom flere instanser for å kunne hjelpe offeret.

## Innhold

1.0 Introduksjon .....	7
1.1 Studienes hensikt og formål .....	7
1.2 Studiens aktualitet.....	7
1.2 Problemstilling og avgrensing av oppgaven.....	9
1.3 Innledning .....	9
1.5 Begrepsavklaring .....	10
1.6 Oppgavens oppbygging .....	11
2.0 Overordnet teoretisk perspektiv .....	13
2.1 Innledning .....	13
2.2 Mobbingens kontekst.....	13
3.0 Mobbing .....	16
3.1 Ulike Former for mobbing.....	17
3. 2 Hvem er i risiko for å bli et mobbeoffer? .....	19
4.0 Konsekvenser av mobbing .....	20
4.1 Konsekvenser av mobbing for psykisk helse .....	21
4. 2 Konsekvenser for læring.....	26
4.3 Konsekvenser for relasjoner .....	28
4.4 Oppsummering .....	28
5.0 Hvilke behov har mobbeofrene i skolen?.....	29
5.1 Behov for Trygghet og Forutsigbarhet .....	30
5.2 Emosjonelle behov .....	30
5.3 Sosiale behov .....	32
5.4 Behov for et støttende læringsmiljø.....	33
6.0 Lærerens rolle i å tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov.....	34
6.1 Akademisk støtte .....	34
6.2. Emosjonell støtte .....	36
6.3.Sosial støtte og relasjonsbygging .....	38

6.4 Et støttende læringsmiljø .....	41
7.0 Forskningsmetode.....	43
7.1 Forskningsdesign og kvalitativ forskningsmetode .....	43
7.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	44
7.3 Datainnsamling .....	45
7.4 Gjennomføring av intervju .....	49
7.5 Bearbeiding av data .....	49
7.6 Forskningsetiske vurderinger .....	52
7.7 Reliabilitet og Validitet .....	54
8.0 Presentasjon av funn og drøfting.....	56
8.1 Innledning .....	56
8.2. Mobbing.....	56
8.5 Relasjoner .....	68
8.6 Behov mobbeofrene har i skolen, og tilrettelegging i forhold til behovene .....	71
9.0 Avslutning .....	75
9.1 Oppsummering .....	75
9.2 Metodiske refleksjoner .....	77
9.3 Avsluttende kommentarer.....	79
9.4 Konklusjon.....	80
9.5 Videre forskning .....	80

### Vedlegg 3

## 1.0 Introduksjon

### 1.1 Studienes hensikt og formål

Studiens hensikt er å innhente løsningsorientert kunnskap om hva lærerens rolle i forhold til å møte ofre for mobbing er, og se på hvordan læreren kan tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen. Det fins mye forskning og litteratur på hvor betydningsfull lærer- elev relasjonen er for elevenes trivsel og fungering i skolen. Jeg ønsket å se på hva lærere ute i skolen kan om emnene relasjonskompetanse og mobbing. Formålet er å finne noen konkrete verktøy som gjør læreren bedre i stand til å møte elever med slike traumer i skolen. Hvor går veien videre for å få økt fokus på den enkeltes psykiske helse når det gjelder konsekvenser for mobbeofferet?

### 1.2 Studiens aktualitet

Mobbing er ikke et problem som bare angår den enkelte eleven i skolen, men et samfunnsproblem som opptrer både i arbeidsliv og skole (Norges offentlige Utredninger, 2015:2; Sandsleth, 2007) alle har et moralsk ansvar, for å jobbe mot mobbing og de konsekvensene mobbing medfører (Norges offentlige Utredninger, 2015:2).

Mobbing har stort sett ligget stabilt på 6,8 % fra 2007-2012 (Wendelborg, Røe, & Federici, 2014), og selv om de fleste elever ser ut til å trives i skolen, viser forskning at mange blir mobbet til tross for økt fokus på mobbing og bruk av antimobbeprogrammer (Eriksen, Hegna, Bakken, & Lyng, 2014). I analysen av elevundersøkelsen 2013, viser tallene at elever som blir mobbet synker, men som analysen selv påpeker er årsakene til dette sannsynligvis mer metodiske enn reelle (Wendelborg et al., 2014). Denne diskusjonen vil i denne oppgaven ikke bli belyst nærmere.

I flere år har vi hatt antimobbeprogrammer som Zero, Pals, Olweus og Respekt. Olweus og Zero er programmer laget med hensikten om å redusere mobbing, Respekt programmet er laget mer bredt for å skulle redusere ulike former for atferdsproblemer i skolen, mens Pals har som formål å øke skoleprestasjonene i tillegg til å bedre skolemiljøet. Noen av utfordringene

ved disse programmene er at de ofte virker aktivt i implementeringsfasen og en stund etterpå, men at effekten ser ut til å synke etter hvert som fokuset og intensiteten i arbeidet minker og årene går (Eriksen et al., 2014).

Mobbing kan ses på som et relasjonelt traume. Dette vil si at barn og unge som lever med mobbing, utsettes for livsbelastninger som kan oppleves traumatiske og kan gi store psykiske belastninger (Idsoe, Dyregrov, & Idsoe, 2012). Dette stiller store krav til omgivelsene rundt og da også spesielt i forhold til læreren som møter disse elevene daglig. En mangel ved eksisterende forskning og antimobbeprogrammene vi har, er at disse ikke har hatt fokus på mobbeofrene og den enkeltes psykiske helse (Eriksen et al., 2014).

Vi trenger kunnskaper i skolen om hvordan vi som pedagoger skal møte disse elevene og bidra til at den onde sirkelen med mobbing brytes. Det er ikke nok bare å stoppe mobbingen, selv om dette selvsagt er viktig i seg selv. Man må jobbe med å tilføre disse elevene nye relasjonserfaringer og hjelpe dem med å føle seg trygge igjen, siden mobbing ofte oppleves som brudd i tilliten til andre. Dette kan lærere i skolen bidra med hvis de bare vet hvordan de kan hjelpe og har kompetanse i forhold til relasjonsbygging, slik at de kan komme i posisjon til offeret.

Konsekvensene kan være dramatiske for de som blir utsatt for mobbing. Forskning rapporterer både om fysiske og psykiske konsekvenser for mobbeofrene. For eksempel nevnes det depresjon, angst, økt selvmordsfare, dårligere selvbilde og økt fare for å droppe ut av skolen på grunn av mindre tilstedeværelse og dårligere prestasjoner (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010; Idsoe et al., 2012). Et annet viktig aspekt med å få bukt med mobbing tidlig, er at forskning viser at mobbing kan være medvirkende årsak til opplevd stress og dårlig læringsmiljø som igjen påvirker det store frafallet fra videregående skole (Cornell, Gregory, Huang, & Fan, 2013).

For å kunne hjelpe barn utsatt for mobbing vil en god relasjon med læreren være et godt utgangspunkt for å bygge tillit som gir rom for videre tiltak. Det handler om at barnet trenger å oppleve kontroll gjennom kontinuitet, tydelighet og klarhet fra lærerens side (Raundalen & Schultz, 2006). Relasjonskompetanse handler om å være profesjonell, og at læreren tar ansvar for relasjonen med den enkelte elev. Dette er en kompetanse man kan utvikle, og jobbe for å bli bedre til. Det handler i tillegg om å se den enkelte elev og respektere integriteten til den enkelte, samtidig som man regulerer egen atferd opp imot elevens behov (Drugli, 2012).



Norges offentlige Utredninger 2015:2, p 18 «Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø», ble i begynnelsen av 2015 sendt ut til høring. Utredningen påpekte blant annet at det trengs et bedre regelverk for å sikre elevene et bedre rettsvern i skolen særlig i forhold til mobbing, krenkelser, diskriminering og trakassering.

§9a-1 «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Opplæringsloven,1998). Alle i skolen har en plikt til å jobbe mot dette.

## 1.2 Problemstilling og avgrensing av oppgaven

Problemstillingen som vil bli undersøkt er:

*«Hvordan kan læreren tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen?»*

For å belyse problemstillingen, blir kvalitativ metode brukt, i form av kvalitative intervju. Fem informanter skal intervjues om emnet.

Sentrale temaer jeg vil komme inn på for å belyse problemstillingen er spørsmålet om hva mobbing er, og hvilke konsekvenser mobbing har. *Psykiske* konsekvenser, konsekvenser for *læring* samt konsekvenser for *relasjoner* etter mobbing er valgt ut. Hvem som er i risiko for å bli et mobbeoffer er viktig å vite noe om, fordi identifisering av sårbarhet kan gjøre lærerne mer proaktive når det kommer til å hjelpe mobbeofrene. Som tiltak, vil lærerens rolle i forhold til tilrettelegging for mobbeofferets behov, i form av *akademisk, emosjonell og sosial støtte*, bli belyst. I litteraturen blir det brukt ulike benevnelser på forskjellige former for lærerstøtte av elevene, men i denne oppgaven blir lærerens støtte delt i tre ulike former. Det handler om hvordan læreren kan støtte eleven sosialt, emosjonelt og akademisk ved å inngå i en positiv relasjon med mobbeofferet, og dermed komme i posisjon til å hjelpe eleven å utvikle en bedre psykisk helse. De ulike støtteformene er ikke adskilt fra hverandre, men vil overlape, likevel kan det være hensiktsmessig å beskrive dem adskilt. I tillegg vil et støttende læringsmiljø ved tilrettelegging på skolen og samarbeid mellom ulike instanser, og skole-hjem samarbeid være viktige tiltak.

## 1.3 Innledning

Denne oppgaven vil bidra til å se litt på hva som skjer etterpå, etter at mobbingen er stoppet. Der man står igjen i et vakuum og det finnes lærere som ikke vet hva som bør gjøres. De ulike skolene følger ofte ulike antimobbeprogram og har handlingsplaner i forhold til mobbing. Det

handler om hvordan opptre og stoppe mobbingen, men påstanden er at de likevel mangler strategier for hvordan de skal håndtere ofre for mobbing. Dersom lærere ikke har nok kunnskaper om hva som kan være konsekvenser i forhold til mobbing, er det kanskje lett å avfeie utrygghet med å pushe barnet, «dette går fint, bare kom deg ut å lek,» eller ikke helt ta høyde for at læringskapasiteten midlertidig er svekket, på grunn av at fokuset er et annet sted, eller misforstå symptomer som vond vilje. Man kan se eleven som lat eller sløv, eller som en som ikke gidder. Dette vil gjøre vondt verre for disse elvene, som trenger å bli trygget og møtt på positive måter med positive relasjoner.

## 1.5 Begrepsavklaring

### 1.5.1 Mobbeoffer

I denne studien blir mobbing sett i et traume perspektiv, og barnet som utsettes for mobbing vil beskrives som et offer. Mobbeofre vil dermed bety ofre for vedvarende mobbing som har foregått over tid, der de som er blitt mobbet har utviklet traumesymptomer eller strever med å fungere i dagliglivet etterpå.

### 1.5.2 Traume

Opprinnelig var traume et medisinsk begrep, brukt for å beskrive bruddskader, men etter hvert er betydningen utvidet til også å gjelde psykiske påkjenninger som oppleves overveldende (Dyregrov, 2010). Et psykisk traume vil være en overveldende hendelse som oppleves ukontrollerbar og som gir en ekstra påkjenning psykisk for de eller den som blir utsatt for hendelsen (Dyregrov, 2010). Traumat oppstår ofte etter en situasjon der vedkommende er direkte eksponert for trusselen, eller indirekte for eksempel som et vitne (APA, 2013).

### 1.5.3 Posttraumatisk stressforstyrrelse

Posttraumatisk stressforstyrrelse eller lidelse, med forkortelsen PTSD (Posttraumatic Stress disorder), oppstår gjerne i etterkant av psykiske traumer og er en langvarig tilstand som har store konsekvenser for den som blir rammet (Dyregrov, 2010). PTSD er en av fem hovedtyper av angstlidelser (Tambs, 2013).

PTSD *symptomer* kan oppstå i etterkant av mobbing som en ettervirkning av traumet (Idsoe et al., 2012; T. Idsøe & Idsøe, 2011; Nielsen, Tangen, Idsoe, Matthiesen, & Magerøy, 2015).

## 1.6 Oppgavens oppbygging

I første del av oppgaven er studiens hensikt og formål, og studiens aktualitet beskrevet. Deretter vil problemstilling og avgrensning av oppgaven komme. Til slutt har jeg med en innledning til oppgaven samt en begrepsavklaring.

Kapittel 2 starter med en innledning. Deretter blir mobbingens kontekst beskrevet. Kapitlet omhandler *Systemteori, utviklingsmessig systemteori (DST)*, og Lazarus (2006) sin *teori om stress og mestring* som blir illustrert med en modell. Teoriene er viktige teorier for å forstå hvordan individet og konteksten virker sammen og påvirkes av hverandre.

Kapittel 3 inneholder *definisjonen av mobbing*. Deretter går jeg inn på ulike *former for mobbing*. Kapitlet avsluttes ved å se på ulik forskning som viser hvem som er i risiko for å bli et mobbeoffer.

Kapittel 4 Omhandler *konsekvenser* av mobbing. Først nevnes konsekvenser av mobbing for psykisk helse. Konsekvenser av mobbing i forhold til læring og konsekvenser i forhold til relasjoner blir beskrevet etterpå. Kapitlet slutter med en oppsummering for å trekke sammen konsekvensene av mobbing.

Kapittel 5 tar for seg *mobbeofferets behov* i skolen. Det handler om behov for trygghet og forutsigbarhet, emosjonelle behov, sosiale behov, og behov for et støttende læringsmiljø i form av tilrettelegging og samarbeid.

Kapittel 6 inneholder lærerens rolle i forhold til å tilrettelegge for mobbeofferets behov. Her tar jeg opp *akademisk, emosjonell* samt *sosial støtte og relasjonsbygging*. Som underpunkter har jeg *klasseledelse* under akademisk støtte, *bearbeiding av de vonde opplevelsene* under emosjonell støtte, og lærerens *relasjonskompetanse, Lærer-elev relasjonen, Elev –elev relasjonen* under sosial støtte og relasjonsbygging. Hvordan en konkret utvikler gode lærer-elev relasjoner blir belyst, blant annet ved bruk av metoden *Banking time* (Pianta, 1999). Tilrettelegging av læringsmiljøet og samarbeid tas til slutt opp i kapitlet og blir brukt for å runde av teoridelen.

Kapittel 7 inneholder metodedelen. Delen tar opp forskningsdesign, forskningsmetode og valget av kvalitativ forskningsmetode, med begrunnelse. Kapitlet inneholder også vitenskapsteori, datainnsamling, analyse og forskningsetiske vurderinger som hovedoverskrifter. Reliabilitet, Validitet og overføring tas opp til slutt for å se på studiens troverdighet og gyldighet.

Kapittel 8 I dette kapitlet presenterer jeg funn fra intervjuene og drøfter disse opp imot det teoretiske perspektivet som er skissert i kapittel 2.

Kapittel 9 inneholder avslutningen, med oppsummering, metodiske refleksjoner, avsluttende kommentarer med konklusjon. Til slutt blir det pekt på videre forskning.

## 2.0 Overordnet teoretisk perspektiv

### 2.1 Innledning

For å belyse problemstillingen, som er «*Hvordan kan læreren tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen?*» vil det være viktig å først se litt på definisjonen av mobbing, og hvilke ulike former for mobbing som opptrer i litteraturen. Mobbing er imidlertid ikke bare noe som kun kan ses utfra et individ perspektiv. Mobbing oppstår i samspill med andre, og selv om vi vil vise til hva som kjennetegner barn som er i risiko for å bli mobbet, så er konteksten det hele oppstår i vel så viktig.

Richard Lazarus (2006) sin kognitive relasjonelle teori om stress og mestring vil bli brukt for å vise hvordan individets vurdering av egne ressurser for å takle ytre hendelser, har konsekvenser for hvordan stressende hendelser, i dette tilfellet mobbing, oppleves for den enkelte. Dermed kan vi få en forståelse for hvordan ulike barn mestrer ulike hendelser (Lazarus, Folkman, & Visby, 2006).

Alle kan på et eller annet tidspunkt av livet bli mobbet. Likevel peker forskning på visse kjennetrekke ved barn som blir utsatt for mobbing og på at det finnes ulike grupper som er spesielt sårbare og utsatt (Fandrem, Strohmeier, & Jonsdottir, 2012; Roland & Auestad, 2009; Roland & Vaaland, 1996; Smith, 2014). Mobbingen medfører i tillegg store konsekvenser for barnet i etterkant av mobbingen, noe som vil vektlegges ved å peke på de viktigste konsekvensene (Hawker & Boulton, 2000; Idsoe et al., 2012; Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen, & Sund, 2015). Til slutt vil både barnets utgangspunkt og konsekvensene i etterkant av mobbingen være viktige å ta hensyn til ved diskusjonen om hvordan læreren kan bidra med å tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen. Samtidig med viktigheten av å gi hjelp og støtte i forhold til barnets behov og bearbeiding av de vonde opplevelsene barnet har opplevd.

### 2.2 Mobbingens kontekst

Når vi vet at mobbing oppstår i samspill med andre, bør også måten en møter mobbeofferet i etterkant av mobbingen, være preget av tiltak på alle nivåer. Tiltak bør dermed settes inn

overfor mobbeofrene (på individnivå) så vel som i miljøet (systemnivå), for å hjelpe barnet. Skolen er en veldig viktig arena for å støtte og hjelpe disse barna.

### 2.2.1 Systemteori

I følge systemteori er barnet et system, som sammen med andre systemer som omgir det, påvirker hverandre gjensidig. Læreren, skolen og familien er eksempler på slike systemer som påvirker barnet. Dette samspillet mellom de ulike systemene som kalles Micro, Meso, Ekso og Makro, har betydning for barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Pianta tar utgangspunkt i Systemteori samtidig som han er opptatt av teori om tidlige relasjoner, og bruker *Developmental Systems Theory*, for å forklare barns utvikling. Denne utviklingsmessige systemteorien (DST) kan vise hvordan lærer-elev dyaden, (relasjonen mellom lærer- elev) påvirker hverandre. Samtidig som omgivelsene som skolen, klassen, familien og samfunnet de er en del av påvirker dyaden utenfra (R. C. Pianta, Hamre, B., Stuhlman, M. , 2003). Konteksten representert av de andre systemene vil dermed blant annet påvirke Lærer-elev relasjonen i alt fra lovverk som regulerer skolen til skole- hjem samarbeid. Lærer-elev relasjonen har et stort potensiale for elever som blir mobbet, fordi relasjonen kan regulere og stabilisere barnets opplevelser på skolen og i klasserommet ( Pianta, 1999).

Responsen læreren gir på elevens atferd, kan regulere hvordan eleven oppfører seg og motsatt. Læreren kan da over tid, gjennom ulike teknikker forsøke å endre atferd som ikke er hensiktsmessig for barnet, ved å bruke sin egen relasjon til eleven. Dette gir læreren en stor mulighet for påvirkning, samtidig som det er et stort ansvar. Bruk av relasjoner for å oppnå pedagogisk effekt bør alltid være grunnlag for etisk refleksjon.

### 2.2.2 Teori om stress og mestring

Lazarus (2006) teori om stress og mestring viser til en sammenheng mellom indre faktorer hos individet og ytre negative hendelser (stressorer), og underbygger at stress oppstår i en kontekst mellom disse (Lazarus et al., 2006). Teorien viser hvordan barn mestrer ulike påkjenninger i miljøet.

Lazarus sin teori kan utvide vår forståelse i forhold til mobbing som noe som forårsaker mye stress for mobbeofferet. Det er viktig å vise hvordan kunnskaper rundt dette kan bidra til å forstå mestringsstrategier som ligger bak valg mobbeofre tar, og kan danne et grunnlag for pedagogen til å kunne hjelpe.

I hovedtrekk går teorien ut på at det er sammenhengen mellom ytre hendelser og de tankene personen har om de ytre hendelsene som skaper stress og belastninger for en person. Det vil si at det er personens subjektive opplevelse av stress i situasjonen sammen med selve hendelsen som skaper stress. Det vil dermed alltid være forskjell på i hvilken grad en person opplever en situasjon som stressende eller ikke. Det er viktig å vite at evnen til å takle stress vil også variere alt ettersom personen befinner seg i ulike stadier av livet eller i ulike settinger. Å vurdere situasjoner som stressende eller ikke kaller Lazarus for stressvurdering (Lazarus et al., 2006).

For å vurdere om en situasjon utgjør en trussel for personen, må man gjøre en del valg. Lazarus snakker her om primærvurdering (primary appraisal) og sekundærvurdering (secondary appraisal) av situasjonen. Primærvurdering dreier seg om selve vurderingen om situasjonen er for eksempel belastende, positiv eller irrelevant. Mens den sekundære vurderingen handler om å vurdere hvilke muligheter man har for å håndtere situasjonen og hva en skal velge av strategi videre (Lazarus et al., 2006).

Mestring av hendelsene vil dermed handle om hvordan barnet løser de ulike stressende situasjonene. Lazarus (2006) hevder at det finnes to ulike strategier; en problemfokuseret og en emosjonsfokuseret mestringsstrategi. Den problemfokuserte strategien handler om å ta beslutninger utfra den informasjonen man skaffer seg om hva som bør gjøres. Den emosjonsfokuserte strategien handler om å forsøke å regulere følelsene man får i stressende situasjoner, for eksempel ved å unngå å tenke på trusselen eller revurdere trusselen. Noen ganger vil strategiene overlappe.

En person opplever stress når ressursene han har blir tolket som utilstrekkelige i forhold til ytre hendelser (stressorer) i miljøet (Lazarus et al., 2006) Noen mobbeofre har ineffektive (emosjonsfokuserte) mestringsstrategier som for eksempel unngåelse, dette fordi de tviler på egen mestringsevne og at de har ressurser til å takle mobbingen. For disse blir mobbingen en ekstra kilde til negativt stress. De føler kanskje håpløshet, noe som igjen påvirker fremtidstroen og stressnivået. Andre igjen har mer effektive (problemfokuserte) mestringsstrategier og har dermed lettere for å takle stress. Uansett viser Lazarus teori om stress og mestring at ulike barn håndterer stress forskjellig (Lazarus et al., 2006).



(Lazarus & Folkman, 1984)

Modellen viser prosessen fra situasjonen oppstår til den første vurderingen, primærvurderingen gjøres, og helt fram til valget av mestringsstrategi blir tatt. Hvis individet ikke føler seg truet når primærvurderingen gjøres, oppleves det ikke noe stress. Hvis individet derimot føler seg truet, så gjøres det en sekundærvurdering som handler om hvorvidt individet har ressurser til å mestre trusselen eller ikke. Dette får betydning for hvilken stress vedkommende opplever og hvordan stresset oppleves (Lazarus et al., 2006).

### 3.0 Mobbing

Mobbing har ingen felles internasjonal definisjon, men Erling Roland og Dan Olweus forskning på området og utarbeiding av definisjon innehar en del fellestrekk som går igjen (NOU 2015:2).

Mobbing er ifølge Roland (2007) «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, p. 25).



At det skal ha foregått over tid, og være overfor en person som ikke klarer ta igjen, viser at det er et ujevnt styrkeforhold mellom de eller den som mobber og den som blir mobbet. Den som blir mobbet har vanskeligheter med å ta igjen, og føler seg ofte maktesløs i situasjonen (Olweus, 1992). Det kan like gjerne dreie seg om en psykologisk makt over en annen person som fysisk styrke (T. Idsøe & Idsøe, 2011) Det er ikke nok at det har skjedd en enkelt episode, selv om dette kanskje opplevdes krenkende og ubehagelig for offeret, men det skal ha foregått gjentatte ganger for å høre inn under mobbebegrepet og kalles mobbing (Roland, 2007).

### 3.1 Ulike Former for mobbing

Mobbing deles inn i to ulike former, direkte eller indirekte mobbing, avhengig av hvilke virkemidler mobberne bruker. Provokasjon, det å forsøke å fremkalle en form for reaksjon er likevel et mønster i alle typer mobbing (Roland, 2007).

#### 3.1.1 Direkte og indirekte mobbing

Den direkte mobbingen refererer til fysiske og verbale handlinger som forgår relativt åpent, det vil si at det finnes tydelige tegn, man kan se. Mens indirekte mobbing i form av utestengelse, baksnakking og sosial isolering er mer skjult og vanskeligere å oppdage, fordi tegnene er tvetydige og skjulte (Olweus, 1992). Man kan dele den direkte mobbingen inn i fysisk og verbal mobbing og den indirekte kalles ofte for relasjonell mobbing. Til slutt har vi digital mobbing, som er vokst fram i tillegg til den tradisjonelle mobbingen, etter hvert som sosiale medier er blitt en større del av samfunnsbildet vårt (Auestad, 2011).

#### 3.1.2 Fysisk mobbing

At handlingene kan være fysiske innebærer at definisjonen omhandler både fysisk vold, som for eksempel slag og spark, samt handlinger som gester, eller bevegelser for å plage eller erte den andre. Fysisk mobbing kan i tillegg til slag og spark, være ødeleggelse av gjenstander og eiendeler (Olweus, 1992). Gutter blir mer forbundet med denne fysiske formen for mobbing enn jenter (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

#### 3.1.3 Verbal mobbing

Det å si, for eksempel nedlatende, stygge eller krenkende ting til, eller om, en annen person kan kalles verbal mobbing (Olweus, 1992). Eksempler på verbal mobbing kan i tillegg være

åpne trusler eller hån, for å latterliggjøre den som er utpekt som offer (Olweus, 1992; Roland, 2007).

#### 3.1.4 Relasjonell mobbing

Indirekte mobbing kalles ofte for relasjonell mobbing, eller skjult mobbing. Denne skjulte mobbingen er vanskelig å oppdage, og handler ofte om ryktespredning, utfrysing eller baksnakking (T. Idsøe & Idsøe, 2011) Denne mobbingen blir og referert til som jentemobbing (Olweus, 1992) Lærere opplever lite dramatik i forhold til denne jentemobbingen fordi aggresjonen bak mobbingen er skjult. Det er heller ikke sikkert offeret blir trodd, noe som kan skape ekstra belastninger for mobbeofferet (Flack, 2010).

#### 3.1.5 Digital Mobbing

Ved bruk av sosiale medier er det en del mobbing som foregår via sosiale nettsteder eller sosiale medier, såkalt digital mobbing. Denne mobbingen ser ut til å være økende (Auestad, 2011). Digital mobbing, er ifølge NOU, 2015:2, mobbing der en bruker elektronisk teknologi eller ulike medier for å mobbe eller krenke, diskriminere og trakassere. Forskningen klarer ikke følge den raske teknologiske utviklingen på dette området, og sammen med et uklart ansvarsforhold på grunn av glidende overgang mellom skole og fritid, blir det vanskelig å vite hvem som har ansvaret for å ta tak i denne mobbingen (Norges offentlige Utredninger, 2015:2).

De som tidligere ble mobbet på den tradisjonelle måten, ansikt til ansikt, blir fremdeles mobbet på denne måten. I tillegg har den digitale mobbingen kommet til med en ny uendelig arena slik at de som blir mobbet i tillegg også mobbes digitalt, og får ikke fred hverken på skolen, skoleveien eller når som helst de er på sosiale medier. De kan nås overalt til alle døgnet tider (Auestad, 2011; Norges offentlige Utredninger, 2015:2). Konsekvensene i forhold til digital mobbing er gjerne at bilder eller kommentarer spres med slik hastighet og uten oversikt at de blir vanskelig å finne igjen, og at mobbeofferet får gjentatt viktimiseringen for hver gang for eksempel bildet deles (Samnøen, 2014).

Vanligvis er mobbing en kollektiv atferd, utført av flere sammen, mens mobbeofferet er en person som står alene (Roland & Vaaland, 1996). Mobbeofferet kan imidlertid også være en i en gruppe (Olweus, 1992). Når det gjelder mobbing er det den enkelte persons subjektive opplevelse av å bli mobbet, som gjelder. Det er viktig å ta den enkeltes følelser på alvor i forhold til dette (Munthe & Vaaland, 2004).

Det finnes visse felles risikofaktorer for å bli utsatt for mobbing. Nedenfor skal vi se litt på hva som kjennetegner personer med risiko for å bli mobbet. For enkelthetens skyld vil vi kalle disse mobbeofrene. Vi vil også komme inn på noen sårbare grupper som er mer i risiko for å bli utsatt for mobbing enn andre.

### 3. 2 Hvem er i risiko for å bli et mobbeoffer?

Forskning viser at man ikke kan kjenne igjen et mobbeoffer ved ytre kjennetrekke (Roland & Vaaland, 1996). Hvem som helst kan i prinsippet bli mobbet, men forskning viser at noen grupper er mer utsatt enn andre. De som blir utsatt for mobbing ifølge Smith (2014) skårer imidlertid høyere på internaliserte vansker som depresjon og angst, lavt på sosiale ferdigheter og i tillegg har de ofte dårlige relasjoner med jevnaldrende (Smith, 2014). For eksempel kan de i tillegg til å være engstelige, reagere med tårer når noe går dem imot, samtidig som de viser mer frykt når de blir «presset opp i et hjørne» enn andre. De som blir mobbet virker til å være mindre populære enn jevnaldrende, og dermed også mer ensomme (Roland & Vaaland, 1996).

I følge Roland & Vaaland (1996), er det noen mobbeofre som også virker mer provoserende på andre i tillegg til at de er engstelige. Disse har ofte både en aggressiv og engstelig side, og er kanskje hyperaktive og rastløse. Det skapes mye action og uro rundt disse barna. Det kan for eksempel være den sinte gutten som eksploderer for den minste ting. Dette reageres på av andre, og gir utslag i mobbing. Etter hvert skjer det noe i dynamikken mellom mobbeoffer og mobberne. Mobbeofferet inntar en offerrolle, ved at de tror at mobbingen er fortjent og dette igjen gir ny stimulans for mobberne som får bekreftet sitt bilde av offeret (Roland & Vaaland, 1996)

En undersøkelse av Hodson (1992) referert til i Garrity, Jens, Porter, Sager, & Short – Camilli., 2003, viser at elever som har spesielle behov blir ertet signifikant mer enn den vanlige eleven i klassen, og at de i tillegg inngikk i færre vennskap. Elever som stort sett blir gående alene i friminuttene, og som har få beskyttende vennskap med jevnaldrende er også i høyere risiko for å bli mobbet. Undersøkelsen, basert på intervju og observasjon, viser til tre risikofaktorer som øker sjansen for å bli et offer dersom man har spesielle behov.

Atferdsproblemer kan føre til aggressiv fremtoning, og provokativ oppførsel som gir mobberne en unnskyldning for å legitimere mobbingen. Andre ting ved mobbeofferet som for eksempel visse handicap kan også brukes på samme måte, som årsaker mobberne bruker for å rettferdiggjøre handlinger, samt dårlig integrerte og inkluderte elever i ordinær skole som

faller utenfor den sosiale settingen, og de beskyttende venns­kaps­relasjonene (Garrity, Jens, Porter, Sager, & Short-Camilli., 2003, p. 15)

Andre sårbare grupper som mobbes mer enn andre, er elever med annen seksuell legning. I en spørreundersøkelse fra 2008 oppgav 36 prosent av de homofile guttene at de ble mobbet på den tradisjonelle måten to eller flere ganger i måneden. Til sammenligning er dette betydelig høyere enn det tallet man opererer med i forhold til mobbing som har ligget på 6,8 prosent (Wendelborg et al., 2014). Når det gjelder digital mobbing, oppgir 48 prosent av homofile gutter, å bli mobbet to eller tre ganger per måned (Roland & Auestad, 2009).

Til tross for lite forskning på innvandrere som mobbeofre, fins forskning der innvandrere rapporterer høyere forekomst av mobbing sammenlignet med innfødte nordmenn (Fandrem et al., 2012). Noe av årsaken til dette kan være at det økte stresset det medfører å flytte fra et land til et annet og bli en del av en ny kultur (Akkulturasjon) gjør innvandrere mer sårbare for mobbing (Fandrem et al., 2012).

Det finnes også en gruppe, som selv blir mobbet og som også mobber andre. De som mobber andre og selv blir mobbet skårer lavt både på dårlige venns­kaps­relasjoner, aggresjon, sosial kompetanse, og har lav selvtillit og tro på seg selv. De har i tillegg dårlige akademiske ferdigheter (Smith, 2014). Dette vil ikke bli vektlagt videre i denne studien fordi hovedfokuset kun vil være på mobbeofrene, men det er viktig å merke seg at det kanskje er denne gruppen som strever mest med psykiske problemer senere i livet (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007).

Når vi ser på barn utsatt for mobbing, så ser vi at mobbingen har store konsekvenser for den som blir utsatt. Det vil bli diskutert videre i neste del, hvor det vil bli pekt på de ulike konsekvensene som kan oppstå som følge av vedvarende mobbing.

## 4.0 Konsekvenser av mobbing

Mobbing er ikke bare et skole problem, men et folkehelseproblem slår NOU, 2015:2 fast. Når en blir eksponert for mobbing er dette en traumatisk opplevelse som ofte får store konsekvenser for den som blir utsatt. Forskingen viser til alt fra lettere psykiske og fysiske problemer til diagnoser som innebefatter angst, depresjon med påfølgende selvmordsfare, til at selvbildet påvirkes og konsekvenser som å droppe ut av skolen blir en realitet (Idsoe et al., 2012; Klomek et al., 2007) Negative livshendelser kan i tillegg påvirke elevens evne til å

lære, fungere i et klasserom, og inngå i relasjoner med andre (Cole, Brien, Gadd, Ristuccia, Wallace & Gregory, 2005).

Forskning viser og til at det er en sammenheng mellom mobbing og PTSD symptomer (Idsoe et al., 2012; Nielsen et al., 2015). Ikke minst ser det ut til at problemene er langvarige, og kan medføre nedsatt fungering og behov for hjelp i forhold til psykisk helse, lenge etter at barna er blitt voksne (Sigurdson et al., 2015).

Mobbingen påvirker bredt. Alle rundt offeret som mobbes bli påvirket av mobbingen på en eller annen måte. Dette gjelder både mobberen, familien rundt, samt tilskuere, skole og klasse. Det gjør noe med en å se at noen blir mobbet. Mobbing har dermed konsekvenser utover konsekvensene man ser hos mobbeofferet (Norges offentlige Utredninger, 2015:2).

## 4.1 Konsekvenser av mobbing for psykisk helse

### 4.1.1 Stress

Barn som har opplevd traumatiske hendelser, og dermed påfølgende følelse av tap av kontroll, kan få problemer i lang tid etterpå. Negativt stress er veldig skadelig for barnets utvikling. Når barnet opplever seg truet vil kroppen svare med å mobilisere for å tilpasse seg faresituasjonen. Denne mobiliseringen er forskjellig fra person til person, og i forhold til ulike hendelser (Perry, 2002; Perry, 2006). Disse reaksjonene kalles i litteraturen for fight, flight eller freeze responser. Dersom man opplever en farlig situasjon utløses det et signal i hjernen, der resultatet blir at det blir pumpet rundt adrenalin i kroppen. Dette skjer for at personen skal bli i stand til å reagere. Adrenalin gjør kroppen sterkere og raskere, noe som gjør at man skal bli i stand til å reagere raskt og komme seg bort fra faresituasjonen. Når faren er over reduseres adrenalin igjen, ved at det utløses kortisol og kroppen slapper av. Dersom det ikke går an å flykte eller sloss kan hjernen reagere med å utløse en freeze respons, noe som gjør en i stand til å være veldig stille eller frakople seg selv slik at en for eksempel føler mindre smerte (Downey, 2007; Perry, 2002). Foregår faresituasjonene over tid, kan dette medføre store konsekvenser for barnehjernen som er veldig sensitiv overfor stress, noe som kan gi endringer både i emosjonell, atferdsmessig, fysiologisk, sosial og kognitiv fungering. Etter hvert vil denne mobiliseringen kunne skje automatisk, selv om det reelt sett ikke er en faktisk

faresituasjon og barnet vil reagere på samme måte, noe som også forsterker den stressende situasjonen (Perry, 2002).

#### 4.1.2. Angst og utrygghet

Angst kan være et resultat av hendelser man opplever som traumatiske (Atkinson & Hornby, 2002) I dag er det flere forskere som hevder at konsekvenser av mobbing kan påvirke selvfølelsen med negativt fortegn, og gi symptomer som angst og depresjon (Hawker & Boulton, 2000; Klomek et al., 2007; Roland, 2007; Tehrani, 2004).

Allerede på 90 tallet ble det konkludert med at mobbeofre var mer engstelige og usikre enn sine medelever (Olweus, 1992). Men det er vanskelig å fastslå hva som er årsak- virkning. Sannsynligvis er begge deler riktig, ved at en kommer inn i en negativ spiral der mobbing fører til mer angst som igjen medfører mer mobbing. Ofte må de få hjelp, for å få slutt på denne negative sirkelen (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

I følge Folkehelseinstituttet (2013) så finnes det fem ulike hovedtyper av angst. Generalisert angst, angst for spesifikke ting eller spesielle situasjoner (fobier), panikkangst, tvangslidelser og posttraumatisk stresslidelse (Tambs, 2013). Det som er felles ved disse typene angst er en sterk redsel. Generalisert angst er en form for generell angst der angsten ikke er knyttet til noen årsak (Atkinson & Hornby, 2002) Noen av symptomene man ser ved generalisert angst kan være søvnproblemer, muskelspenninger og eventuelt kan barnet slite med å slappe av eller kan kjenne på lite eller manglende energi. Den generaliserte angsten kan være varierende for hver dag og kan føre til mange bekymringer for den enkelte. Bekymringene kan være alt fra eksistensielle spørsmål eller dreie seg om hverdagslige ting som kan gå galt. Barnet kan bli veldig selvkritisk. Angsten kan påvirke tankemønsteret i negativ retning, og dette kan i tillegg medføre konsentrasjonsproblemer på sikt (Atkinson & Hornby, 2002).

Noen vil i etterkant også kunne utvikle en spesifikk fobi, som vil si en angst eller sterk redsel for en spesiell ting eller situasjon som de forbinder med det som skjedde, for eksempel etter en mobbesituasjon, men som i virkeligheten ikke utgjør en fare (Tambs, 2013). Mye av energien de har vil da bli brukt for å unngå denne situasjonen eller tingen, noe som igjen vil få konsekvenser i forhold til annet fokus, for eksempel læring (Atkinson & Hornby, 2002). Unngåelse av skolen, for eksempel fordi barnet møter på påminnere fra mobbing, kan medføre skolevegring (Bru, 2011; T. Idsøe & Idsøe, 2011). Det kalles skolevegring hvis

opplevelsen av å gå på skolen er så ubehagelig, at eleven heller blir hjemme (Thambirajah, Grandison, & De-Hayes, 2008).

Posttraumatisk stresslidelse vil bli beskrevet som en eget punkt senere, som en viktig konsekvens av mobbing. Angst og depresjon henger ofte sammen, og det er vanlig å oppleve depresjon for personer som har angstlidelser (Tambs, 2013).

#### 4.1.3 Depresjon

Depresjon kan komme som et resultat av traumatiske hendelser, og er vanligvis et resultat av økt stress på et allerede sårbart barn (Atkinson & Hornby, 2002). Elever som blir mobbet har høyere risiko for depresjon enn andre elever og dette igjen kan bidra til å øke selvmordsrisikoen (Arseneault et al., 2010; Klomek et al., 2007)

Noen av kjennetegnene på depresjon er mangel på energi samt en følelse av tristhet og håpløshet (Roland, 2007). Det å ha negative forventninger til fremtiden kan også være et tegn (Bru, 2011) Man kan se symptomer som at barnet mister gleden av eller interesser i forhold til aktiviteter det før likte å drive på med. Barnet kan virke nedstemt, usikker, trøtt eller være engstelig. Noen kan bli sosialt tilbaketrukne, spesielt gjelder dette jenter. Mens andre igjen kan vise aggresjon og rastløshet, spesielt gjelder dette gutter. Dette vil kunne gi kognitive problemer i forhold til hukommelse og konsentrasjon. Ved alvorlig depresjon, kan barnet i tillegg ha selvmordstanker (Atkinson & Hornby, 2002).

#### 4.1.4 Traumer

Noen hendelser oppstår brått, mens andre hendelser som for eksempel seksuelt misbruk eller i denne studien mobbing, kan gjenta seg over tid, uten at barnet har ressurser til å håndtere og hindre det som skjer (Dyregrov, 2010). Disse hendelsene etterlater barnet sårbart og hjelpeløst. Hva som oppleves traumatisk for noen, vil kanskje likevel ikke oppleves traumatisk for andre. Det kommer an på barnets utviklingsnivå, og tidligere utviklingshistorie, samt temperament og hvilken mening som blir tillagt hendelsen. Fortolkningen ved selve situasjonen, vil ha betydning for hvordan situasjonen oppfattes og dermed hvor traumatiserende situasjonen er for akkurat det barnet. I dagligtalen kaller vi et psykisk traume for et traume (Dyregrov, 2010).

Selv om mobbing formelt sett ikke oppfølger kriteriene for å benevnes som et traume ifølge American Psychiatric Association (Tehrani, 2004), viser forskning at konsekvensene av mobbing kan gi traumatiske ettervirkninger man tidligere ikke var klar over. For eksempel

rapporterer 27,6 % av guttene og 40,5 % av jentene som har blitt mobbet mange symptomer på PTSD (Idsoe et al., 2012).

Terr (1991) referer til to ulike traumetyper; type 1 traumer og type 2 traumer. Type 1 traumer er som regel hendelser som oppleves dramatiske og som skjer *en* gang, for eksempel vold, voldtekt eller en plutselig ulykke. Type 2 traumer oppstår ved *gjentatte* ganger eller serier av traumatiske hendelser, som for eksempel mishandling, krig eller overgrep (Terr, 1991). Type 2 traumer vil medføre tilpasningsvansker og sterkere stressreaksjoner enn Type 1 traumer, er det forskere som hevder. Dette på grunn av traumets kroniske og repeterende natur (Kruczek & Salsman, 2006). Mobbing tolkes til å være et type 2 traume på grunnlag av de gjentatte hendelsene som foregår over tid, som ofte skaper store problemer i etterkant for offeret.

#### 4.1.5 PTSD symptomer

Traumatiske situasjoner eller hendelser, skaper ofte reaksjoner i etterkant av hendelsen. Det er dersom reaksjonene varer over lang tid, minimum en måned ifølge American Psychiatric Assosiation (2013), at en kaller det PTSD symptomer.

PTSD betegner en angsttilstand med symptomer som består av gjenopplevelse, kroppslig aktivering, unngåelse og endringer i forhold til tanker og følelser som hoved problemområder, og innebærer at en trekker seg unna relasjoner og mister troen på at verden er et ok og trygt sted å være i. Dette vil kunne gi store utfordringer for læreren i forhold til å jobbe med disse elevene (APA, 2013).

PTSD symptomer består av:

*Gjenopplevelse* (Flashbacks) som vil si minner som kommer brått og overmannen barnet uten forvarsel. Barnet kan ikke kontrollere de påtrengende minnene, fordi de oppstår plutselig, uavhengig av tid og sted, noe som kan medføre panikk for den enkelte. Triggere som utløser minnene kan for eksempel være lukt eller bilder, eller andre ting som forbindes med traumet (Raundalen & Schultz, 2006). Noen ganger kan gjenopplevelsene være så voldsomme at de som opplever dem glemmer tid og sted (APA, 2013). Det kan være vanskelig for utenforstående å forstå hvorfor vedkommende reagerte slik han eller hun gjorde, dersom man ikke vet noe om bakgrunnen. Repetisjonslek som vil si at barnet leker det samme igjen og igjen, gjennom repetisjoner over samme tema eller hendelser, ses gjerne hos små barn med påtrengende minner (E. C. Idsøe, Idsøe, & Berentsen, 2012).



*Kroppslig aktivering* innebærer at barnet har problemer med å roe ned. Kroppen er kanskje i full beredskap og dette innebærer for eksempel høy puls, stive skuldre eller vondt i magen. Sinneanfall, innsovningsproblemer eller problemer med irritabilitet er noen tegn som kan vise oss at kroppen er aktivert med kronisk stress (E. C. Idsøe et al., 2012).

*Unngåelse* handler om at barnet bevisst unngår alt som minner om og som har med traumet å gjøre. Dette gjelder ofte både mennesker, aktiviteter eller steder (Raundalen & Schultz, 2006). Problemet med dette er at unngåelsen ofte skaper problemer i hverdagen (E. C. Idsøe et al., 2012). Barnet vil for eksempel få problemer hvis det unngår skolen i lengre perioder. Unngåelsesatferden ses også i forhold til å forholde seg til tanker og følelser man forbinder med det vonde (APA, 2013).

*Negative endringer i tanker og følelser* vil si at en ikke tror at verden er grunnleggende god og en trekker seg unna relasjoner og har mistet troen på at ting kan forandre seg. Tankene om årsaker fører til skyldfølelse eller at en velger å skylde på andre (APA, 2013). Hvordan man ser på vennskap kan påvirkes negativt, fordi mobbingen kan føles som et svik. For mange påvirkes fremtidstroen, og troen på livet (Raundalen & Schultz, 2006).

En må gjenoppleve hendelsene ved påtrengende minner (flashbacks) eller en unngår konsekvent stimuli som minner en om traumet og har økt kroppslig aktivering som nevnt overfor for eksempel søvnproblemer, irritabilitet, svingninger i humør og/eller konsentrasjonsvansker for å få diagnosen PTSD. Men samtidig må en være så plaget at det har foregått i minst en måned og føles svært belastende for den det gjelder (APA, 2013).

Det er tre faktorer som har betydning i etterkant av et traume, for hvordan barnet blir påvirket på sikt. Det er i hvilken grad barnet er eksponert for traumet, grad av sanseintrykk, kvaliteten på støtten barnet får i etterkant av det som skjedde og tidligere erfaringer. Mestringsstrategier en velger påvirker i hvor stor grad personligheten utfordres (Raundalen & Schultz, 2006). Noen kan reagere sterkt på litt stress, mens andre reagerer lite på betydelig stress. Dette er avhengig av en vurderingsprosess hver enkelt gjør seg, og hvilke behov og mål som trues. Dersom målene ikke trues, oppleves ikke stress. Dersom ressursene tolkes til å være utilstrekkelige i forhold til de ytre hendelsene, oppleves økt stress (Lazarus et al., 2006).

Statens arbeidsmiljøinstitutt fant belegg for at det er en sterk sammenheng mellom mobbing og symptomer på posttraumatisk stresslidelse ved en metaanalyse og gjennomgang av litteratur og tidligere forskning på feltet. Forskningsspørsmålet som ble undersøkt var om mobbing kunne ses på som en direkte årsak til posttraumatisk stresslidelse. Det ble

gjennomgått til sammen 29 studier, noe som tilsvarte all tilgjengelig forskning på mobbing og PTSD. Gjennomgangen viste til en tydelig sammenheng, men kunne imidlertid ikke påvise årsak-virkning, fordi kausalitets studier mangler. Resultatet de fant var at 57 % rapporterte om symptomer på PTSD, i gjennomsnitt, av de som ble mobbet (Nielsen et al., 2015).

## 4. 2 Konsekvenser for læring

Konsekvenser av mobbing, som stress, angst, depresjon og PTSD symptomer påvirker eleven i den grad at det går ut over kapasiteten for læring. I tillegg kommer ofte kognitive konsekvenser etter negative livshendelser i form av problemer med konsentrasjon, oppmerksomhet og hukommelse, noe som gjør at eleven får problemer med å følge undervisningen og står i fare for å komme til kort akademisk (Perry, 2002).

I forhold til konsentrasjon og akademisk fungering vil noen mobbeofre ha problemer med å ta til seg informasjon, tolke og bearbeide informasjon og i det hele tatt fungere i en skolehverdag uten tilrettelegging og ekstra tiltak på grunn av forhøyet stressnivå (Drugli, 2012). Det vil samtidig være vanskelig å holde fokus på fag og læring for en person som strever med å unngå situasjoner eller folk, på grunn av angst (Atkinson & Hornby, 2002).

Noen elever er hele tiden «på vakt», der det eneste som gjelder er å «beskytte seg selv» (Downey, 2007). I denne tilstanden er det vanskelig å konsentrere seg om for eksempel å ha matematikk eller skrive essay. Dette kommer av at traumatiserte barn ofte er i alarmberedskap, fordi hjernen ikke klarer skille tidligere situasjoner med opplevd fare fra situasjoner i nåtiden som ikke innebærer fare. Dette skjer på grunn av at nervesystemet overreagerer i forhold til tidligere behov for beskyttelse (Downey, 2007). I tillegg klarer de ikke å fokusere fremover i tid, så planlegging og organisering av arbeidet blir skadelidende (Perry, 2002). Downey (2007) hevder blant annet at arbeidsminnet blir påvirket, det vil si å huske informasjon samtidig som man holder på å jobbe. Dette kan medføre konsekvenser for eksempel i faget matematikk, der en må huske og jobbe med ulike del svar parallelt. De psykiske problemene som oppstår i etterkant av mobbingen, vil også kunne bidra til å påvirke prestasjoner og dermed gå ut over elevenes akademiske suksess (Ladd, 2008). «*Mobbing ser dermed ut til å medføre forandringer i akademiske prestasjoner over tid*» (Espelage, Hong, Rao, & Low, 2013, p. 233).

Psykosomatiske plager som for eksempel å ha vondt i hodet eller magen, vonde muskler eller for eksempel uro i kroppen kan innvirke på læring. Det er vanskelig for barnet å konsentrere

seg, dersom det konstant har vondt, og høyt skolefravær på bakgrunn av dette kan gjøre det vanskelig å henge med i undervisningen (Bru, 2011). Når konsentrasjonen påvirkes på denne måten, vil dette igjen få konsekvenser i forhold til hukommelsen og barnet kan streve med å huske ting som blir sagt eller ta til seg beskjeder i klasserommet (Perry, 2002).

Noen av de som er blitt mobbet over tid er i etterkant blitt deprimerte. Deprimerte elever kan ha problemer med å strukturere skolearbeidet, dette som en konsekvens av at de tenker mye på andre ting, at de har lite eller manglende energi og at de ofte har en tendens til å gi opp (Bru, 2011).

I forhold til PTSD symptomene kan problemer med svekket hukommelse og dårlig konsentrasjon skyldes at barnet bruker mye av kreftene til å tenke på, eller motsatt, til å skyve vekk tankene på det som skjedde. Gjenopplevelser av det vonde i form av påtrengende minner, som plutselig oppstår, kan i tillegg medføre at barnet strever med å beholde fokuset på fag. Barnet kan «falle ut» av aktiviteten det holder på med, og det er ikke sikkert at lærere eller medelever forstår eller oppdager hva som skjer (APA, 2013). Dersom eleven i etterkant skal oppsummere hva de har lært i klasserommet, er det sannsynlig at eleven ikke aner noe om hva som har foregått utenfor seg selv. Han eller hun har hatt nok med å bare sitte stille på pulten sin, å unngå å løpe ut (APA, 2013). Dette vil gi konsekvenser for læring i den forstand at de husker dårligere og har kortere oppmerksomhetsspenn. Hukommelsen og konsentrasjonen kan i tillegg påvirkes av søvnvansker som en etterreaksjon av mobbingen eleven har opplevd. Det å være utsatt for traumer påvirker samtidig kapasiteten for å forstå og ta til seg informasjon, fordi det påvirker språkområder i hjernen. Dette vil få konsekvenser for offeret ved for eksempel å finne ord eller sette ord på følelser (Downey, 2007).

Ved angsttilstander er det vist at, fokuset ofte er på å unngå det som eleven ikke føler seg trygg på (Tambs, 2013). Unngåelse av steder eller ting man forbinder med de vonde opplevelsene vil medføre problemer for læring (Atkinson & Hornby, 2002). Fordi mye av kreftene og kapasiteten for mobbeofferet blir brukt til å være på vakt, passe på og unngå steder, klarer man ikke i like stor grad som andre slappe av, og konsentrere seg og å være tilstede her og nå. Dette oppleves stressende for barnet, og påvirker naturlig nok konsentrasjon og læring ved at det kan hemme både sosial og kognitiv utvikling (Bru, 2011). Når det gjelder mobbing, så er skolen kanskje både stedet det hele har foregått, samtidig som det er stedet man skal komme til i etterkant for å lære. Dette kan medføre store utfordringer.

### 4.3 Konsekvenser for relasjoner

Elevers relasjoner med andre blir påvirket av mobbing, både fordi mobbingen har sosiale konsekvenser ved at eleven trekker seg tilbake, men også fordi de kan miste tilliten til og troen på andre. I tillegg påvirkes selvbildet med at barnet mister troen på at det har en verdi i seg selv (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

Å bli utsatt for mobbing kan dermed gi konsekvenser i den grad at det påvirker både viljen og evnen barnet har til å inngå i relasjoner med andre. Barnet kjenner ofte de som utfører mobbingen. I tillegg gjør den negative endringen i synet på å inngå i relasjoner (APA, 2013), at læreren kan få problemer med å komme i posisjon i forhold til læring med denne eleven.

I en undersøkelse av Johanson og Flygare (2013) om elever som har blitt mobbet over tid, så de at relasjoner og følelsen av å høre til i klassen blant medelever etter hvert ble svekket, ettersom de fikk færre venner enn før. Samtidig ble tilliten til læreren merkbart dårligere hos noen elever utsatt for mobbing. I følge Idsøe & Idsøe (2011) er dette ikke overraskende, fordi mobbing nettopp vil si at relasjoner oppleves traumatiserende. Mobbingen kan dermed i tillegg bidra til at barnet får en svekket relasjonskompetanse i forhold til andre (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

Relasjonene påvirkes som vi ser av mobbing i den grad at man mister tilliten til den eller de voksne rundt og man mister troen og tilliten til medelever. Samtidig som man vet at i klasserom preget av varme, omsorg og høy grad av struktur og støtte er forekomsten av mobbing mindre (Roland, 2007). Dette vil vi komme tilbake til under kapitlet om lærerens rolle i å tilrettelegge for mobbeofferets behov.

### 4.4 Oppsummering

Vi har vist til ulike symptomer og konsekvenser som kan oppstå etter mobbing. Symptomene og konsekvensene vil være varierende for det enkelte barn, i forhold til barnets utgangspunkt, valg av mestringsstrategi og støtte det får etter mobbingen (Dyregrov, 2010) Hovedsymptomene ved PTSD er unngåelse, påtrengende minner, kroppslig aktivering og endringer i tanker og følelser (APA, 2013).

Redsel, tristhet, negativt tankemønster og unngåelse samt psykosomatiske symptomer i forhold til for eksempel mage ses ofte i forbindelse med angsttilstander (Bru, 2011) Dersom man trekker seg unna aktiviteter man tidligere syntes var gøy, samtidig som man er tiltaksløs

og trøtt er dette sannsynligvis symptomer på depresjon (Atkinson & Hornby, 2002). Unngåelse av selve skolen, skolevegring, kan i verste fall bli en konsekvens av mobbing (Bru, 2011).

Symptomene vil påvirke barnet og dets fungering i skolen. Økt stress, samt angst og depresjon kan medføre hukommelses og konsentrasjonsvansker, noe som igjen kan gi seg utslag i at eleven strever faglig (Atkinson & Hornby, 2002). Mens dårlige relasjons erfaringer gir barnet utfordringer ved å etablere og bygge relasjoner med både medelever og lærere (T. Idsøe & Idsøe, 2011) Tilliten og troen på jevnaldrende og voksne er ødelagt, og må bygges opp igjen på ny. Skolen er en viktig arena for å støtte og hjelpe disse elevene. For å finne ut hvordan læreren kan støtte og bygge relasjoner med mobbeofre nå vi først se litt på hvilke behov disse elevene har i skolen.

## 5.0 Hvilke behov har mobbeofrene i skolen?

Mange av de som er mobbet over tid trenger hjelp av spesialisthelsetjenesten, men mye kan også bli gjort i skolen for disse elevene. Det mest åpenbare behovet disse elevene har er uansett at mobbingen stopper. En må sikre seg at mobbingen tar slutt (T. Idsøe & Idsøe, 2011). En vil ikke kunne starte på helbredelsesprosessen med mindre barnet føler seg trygg (Downey, 2007).

Læreren og de som jobber tett med barn i skolen bør ha kunnskaper om mobbing i et traumeperspektiv, og kompetanse i hvordan de kan støtte mobbeofrene. De bør blant annet lære seg å gjenkjenne mobbeofre, og vite hva de bør gjøre for å stoppe aktiviteter som oppleves stressende for barnet (T. Idsøe & Idsøe, 2011). Det er grunn til å tro at de som rapporterer å bli mobbet, bare er en liten del av det faktiske antallet som blir mobbet. Årsakene til dette kan være mobbeofferets følelse av håpløshet og at de opplever at det er umulig å gjøre noe med mobbingen, frykt for hevn eller at ungdommene ikke ønsker å sladre (Sullivan, 2000).

Når en ser på hva som kjennetegner et «typisk» mobbeoffer, som vi har gjort innledningsvis, har vi sett at ofre for mobbing ofte lider av internaliserte vansker som depresjon og angst. De har dårligere relasjoner med jevnaldrende og skårer lavt på sosiale ferdigheter (Smith, 2014). Dette må vi ha i minne når vi ser på hvilke behov mobbeofrene har i skolen. Vi vil dermed videre gå inn å se på mobbeofferets behov.

Å få dekket emosjonelle, sosiale og akademiske behov, blir viktig for den enkelte elev i skolen, fordi dersom mobbeofferet strever på et av områdene så får dette ofte konsekvenser for de andre, og for læring. Det er i lærerens interesse å se på hele mennesket når en vet at å bidra til læring for eleven handler om så mye mer enn bare å undervise fag (Drugli, 2012).

## 5.1 Behov for Trygghet og Forutsigbarhet

Behovet for trygghet er et grunnleggende behov som kommer foran alle andre behov, med unntak av fysiologiske behov. Det vil være problematisk å snakke om læring på skolen, om barnet ikke føler seg trygg og ivaretatt (Cole et al., 2005 ; Maslow, 1970; R. C. Pianta, 1999). Forutsigbarhet springer ut i fra behovet for indre kontroll. Det handler om at barnet trenger et læringsmiljø så forutsigbart og godt strukturert som mulig, sånn at det skal føle indre kontroll over skoledagen (Bru, 2011).

Mobbeofre har ofte, over tid, gått med en redsel og utrygghet i seg. Redsel i forhold til at mobberne kan dukke opp når de vil, og sende meldinger eller bilder til alle døgnets tider. Dette har gjort hverdagen uforutsigbar. Mobbeofferet har mistet all kontroll, og føler seg veldig sårbar. De vet ikke når noe kan skje. I mangel på fristed skaper det hele en uutholdelig situasjon (Auestad, 2011). Mobbeofferet vil i etterkant ha et stort behov for å oppleve kontroll og forutsigbarhet for å føle trygghet (T. Idsøe & Idsøe, 2011). Noen barn vil i etterkant prøve å kontrollere omgivelsene sine, på bakgrunn av denne utrygge og ukontrollerbare situasjonen de har vært i, dette kan skape konflikter i lærer-elev relasjonen og i relasjoner med andre elever (Downey, 2007). Det blir lærerens oppgave å beholde kontrollen og skape trygge rammer, slik at eleven kan slappe av og slippe kontrollen. Behovet for trygghet er også viktig å dekke fordi det gjør det lettere for barnet å delta i lek, utforske omgivelsene sine og på denne måten utvikle et godt selvbilde (T. Idsøe & Idsøe, 2011)

## 5.2 Emosjonelle behov

Emosjonelle vansker kan komme som resultat av mobbing. Av de emosjonelle vanskene vi tidligere har vært inne på er angst eller engstelse nevnt, nedstemthet og det å føle seg trist. Men i tillegg kan elever med emosjonelle vansker også ha atferdsvansker. Først når problemene blir så overskyggende at de går ut over funksjonsnivået, blir de et stort problem for mobbeofferet (E. C. Idsøe et al., 2012).

Behov og motiv den enkelte har, har betydning for hvordan mobbeofferet tolker hendelser og vil til slutt få konsekvenser for hvilke emosjonelle reaksjoner som oppstår og hvilke handlinger som skjer på bakgrunn av disse (Bru, 2011). Traumatiserte barn kan ha en redusert kapasitet i forhold til å regulere sterke følelser (Downey, 2007). Mobbeofferet vil dermed kunne reagere før de tenker seg om, dette på grunn av at de kan ha problemer med å lese situasjoner, og opplever ting som truende. De vil ha behov for hjelp både til å tolke hendelser, men også veiledning i selvregulering, slik at de kan lære seg å reagere adekvat i forhold til ulike situasjoner (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

### 5.2.1 Behov for bearbeiding av de vonde opplevelsene

I følge Raundalen og Schultz (2006) er det viktig å bearbeide de vonde opplevelsene. Dette kan være hos en terapeut, men i like stor grad, hevder de, kan pedagogen bidra i hverdagen. Elever som har vært utsatt for mobbing, vil kunne bli invadert med påtrengende minner, eller få angstsymptomer som hjertebank eller andre symptomer som vi innledningsvis i oppgaven har vært inne på. Det viktige er at de vil ha et behov for bearbeiding av disse minnene. Årsaken til dette er at det eneste som vil få frykten og de ubehagelige minnene fra de vonde opplevelsene til å forsvinne, hevder Raundalen og Schultz (2006) er at de situasjonstilgjengelige minnene, der traumet er lagret i hjernen, blir «tatt opp igjen» til den språklige delen av hjernen, der de kan bearbeides. Dette betyr forenklet sagt at det blir satt ord på de vonde opplevelsene.

Her vil vi henwise til teorien om dobbeltsporet hukommelse utarbeidet av Brewin (2003) som i korte trekk går ut på at traumeminner lagres på en annen måte enn vanlige hverdags minner, de lagres på et lavere persepsjonsnivå i hjernen. På dette nivået blir de ikke bearbeidet, men lagres i forhold til det sanseintrykket der de oppstod, og kan medføre problemer i etterkant for mobbeofferet. Ved å «løfte» de opp i språkhjernen, ved å snakkes om og settes fokus på, kan de bearbeides. På denne måten vil de ikke lenger føles som en trussel for personen, og etter hvert vil de kanskje forsvinne helt (Brewin, 2003).

I og med at elevene er på skolen store deler av dagen, så gir dette altså en logisk, unik mulighet for den enkelte lærer å bidra til å hjelpe eleven med bearbeidingen, sånn at eleven kan utvikle en bedre psykisk helse (Kruczek & Salsman, 2006).

## 5.3 Sosiale behov

Sosiale behov er behov vi som mennesker har i å relatere oss til andre for eksempel gjennom vennskap eller kjærlighet (Maslow, 1970). For å oppnå sosial kontakt med andre må vi ha noen ferdigheter. Mobbeofrene har ofte blitt ekskludert og isolert og mangler ferdigheter i å inngå i relasjoner med andre (Sullivan, 2000). På bakgrunn av dette vil mobbeofrene ha behov for å utvikle en god sosial kompetanse, samtidig som de trenger positive relasjoner.

### 5.3.1 Behov for å utvikle en god Sosial kompetanse

Undersøkelser viser at mobbeofferet skårer lavere på sosiale ferdigheter (Smith, 2014), enn andre. På grunnlag av dette kan vi konkludere med at noen av de vil ha behov for hjelp og støtte når det gjelder sosial kompetanse. Sosial kompetanse vil si de kunnskapene, ferdighetene, holdningene som muliggjør både etableringen, men også vedlikehold av vennskap (Ogden, 2001). I tillegg til kunnskaper ved å bygge sosiale relasjoner, må en ha ferdigheter i å kunne forstå og følge sosiale regler, for å mestre ulike miljø. Tørre å hevde egne behov og ønsker er også et viktig innhold i sosial kompetanse. Sosial kompetanse er av den grunn av grunnleggende betydning for sosial mestring, for aksept og for etableringen av vennskap (Ogden, 2001). Ogden (2001) hevder videre at sosial kompetanse også er vist at har betydning for stressmestring og mental helse, men kan også være mål på det enkelte barns ressurser.

### 5.3.2 Behov for positive relasjoner

Mobbing skaper avstand mellom den som blir utsatt for mobbing og de andre, som for eksempel klassekameratene (Johansson & Flygare, 2013). Mobbeofferet har ofte vansker med å utvikle tillitsfulle relasjoner med lærere og medelever (E. C. Idsøe et al., 2012). For å forstå hvordan andre tenker er det vanlig «å lese» nonverbale signaler folk sender ut, og tolke dette opp imot hva vi tenker betydningen er. Det er viktig for all samhandling med andre at vi har den evnen (Downey, 2007; Perry & Szalavitz, 2008). Som et resultat av vedvarende plaging, kan denne evnen bli påvirket ved at offeret leser situasjoner feil og misforstår eller overtolker ting, noe som kan gi de problemer i relasjoner med andre (Perry, 2002; Perry & Szalavitz, 2008). Det kan resultere i problemer i kontaktetableringen med andre. Kan hende de trekker seg litt unna andre medelever? Hvis dette skjer kan det medføre at de mister tilhørigheten i klassen eller gruppen. For å kunne stole på andre igjen er det imidlertid viktig at de tør ta



kontakt med andre, og får oppleve nye vennskap. Samtidig er det viktig at læreren oppleves støttende, sånn at de opplever ny tillit (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

Behovet for gode, positive, støttende relasjoner, kanskje spesielt til læreren kan fungere som en buffer i forhold til dette økte stresset offeret opplever (Drugli, 2012; Pianta, 1999).

## 5.4 Behov for et støttende læringsmiljø

### 5.4.1. Behov for tilrettelegging i skolen

Alle behovene skissert ovenfor, som mobbeofrene har i skolen, er behov som læreren og skolen kan dekke, for å få mobbeofferet til å bli en del av læringsfelleskapet igjen. Dette krever ofte en del tilrettelegging. Det er vist her at mobbeofferet ofte har dype spor etter mobbingen i form av symptomer på PTSD eller alvorlige diagnoser som angst og depresjon (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

Kognitive problemer i kjølvannet av disse diagnosene eller vanskene kan medføre et behov for en akademisk tilrettelegging på skolen. Dette fordi eleven kan ha problemer med å følge ordinær undervisning uten tilrettelegging. Noen vil kanskje ikke kunne følge undervisningen i det hele tatt. Mobbeofre kan i tillegg ha behov for en sosial tilrettelegging. Med dette menes det at rammene for undervisningen og læringen bør tenkes nøye gjennom på forhånd, og tilrettelegges på en måte som også skaper mestring sosialt sett. Spesielt fokus på sosial kompetanse kan være viktig, fordi dette kan bidra til å hjelpe eleven i å inngå i nye relasjoner, noe som igjen kan være med på starte helbredelsen. Problemer med mistillit og mistro til andre mennesker stiller krav til læreren og krever kanskje en annen tilnærming til den sårbare eleven? Emosjonell støtte ved å hjelpe offeret å identifisere, regulere og bearbeide følelser vil være viktig. Dette blir tatt opp i neste del av oppgaven som omhandler lærerens rolle.

### 5.4.2. Behov for tiltak utenfor skolen i form av samarbeid

For mobbeofrene så vil det ikke være nok at det blir iverksatt tiltak på skolen for den enkelte elev. Mobbing krever et bredt samarbeid mellom alle instanser, der barnets beste blir diskutert jevnlig. Det er viktig med foreldresamarbeid, men like viktig er å hente hjelp fra PPT eller spesialisthelsetjenesten dersom læreren føler seg alene om ansvaret. Her er det viktig at læreren har henvisningskompetanse, og vet litt om de ulike samarbeidsnivåene. Det viktigste

er at hjelpen kommer tidlig i gang, siden konsekvensene etter hvert kan bli så uoverkommelige at barnet i verst fall ikke orker mer (T. Idsøe & Idsøe, 2011). Videre vil vi se på lærerens rolle i å tilrettelegge i forhold til de ulike behovene mobbeofferet har.

## 6.0 Lærerens rolle i å tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov

Elever som opplever å bli støttet av læreren sin og bli møtt med forståelse, har et bedre utgangspunkt for å utnytte potensialet sitt og prestere utfra forutsetningene sine (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

De ulike behovene som er vist til at mobbeofrene har i skolen, krever at læreren ikke bare er en faglig og dyktig lærer. De krever også at han eller hun har kunnskaper om, og kan sette seg inn i og forstå barns ulike behov. De må kunne gjenkjenne hvem som trenger ekstra støtte og omsorg, og tilby emosjonell støtte (E. C. Idsøe et al., 2012), samtidig med å lede de inn i den akademiske verden med fag og læring. Det er et spørsmål om kunnskaper og ferdigheter i det å tilrettelegge for mobbeofferet både gjennom rammer for klassen (strukturelt), men også akademisk og sosialt (E. C. Idsøe et al., 2012).

Det er viktig at læreren har kunnskap om hvordan han eller hun kan bidra med å tilrettelegge i forhold til de ulike behovene mobbeofferet har. Det handler også om å tilrettelegge for bearbeiding av de vonde opplevelsene på skolen. I følge Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) er trygghet, positive relasjoner til andre og hjelp med affektregulering tre viktige stikkord i forhold til noe de kaller traumebevisst omsorg, og noe som blir fremhevet på alle alderstrinn i arbeid med mennesker som har opplevd negative livshendelser. Dette er også viktige stikkord i forhold til å støtte og tilrettelegge for mobbeofferet.

### 6.1 Akademisk støtte

Akademisk støtte vil si at eleven får støtte og opplæring tilpasset evner og forutsetninger. Dette er sikret gjennom opplæringsloven (1998) § 1-3. Faglig sett kan undervisningen for elever med angst, være utfordrende, fordi de ofte ikke får med seg beskjeder eller instruksjoner, fordi stresset blokkerer den delen av hjernen som behandler språk (Downey, 2007; E. C. Idsøe et al., 2012). Det viktige her er at pedagogen bruker korte meldinger gjerne

støttet av visuelle bilder som underbygger betydningen (T. Idsøe & Idsøe, 2011). Alternative undervisningsformer kan også være til hjelp for engstelige elever, og dermed også mobbeofre, fordi de ofte lærer bedre visuelt. Når det gjelder faglig tilrettelegging kan man for eksempel gi kontrollen tilbake til elevene i forhold til enkelte valg. Hvilket fag de vil begynne på i en ukeplan eller oppgaver de kan velge mellom. Denne elevinnflytelsen er viktig for følelsen av å oppleve kontroll (T. Idsøe & Idsøe, 2011). Forskning har vist at akademisk støtte også øker elevenes konsentrasjon ved at støtten gjør det mer meningsfullt å jobbe med skolearbeid (Thuen & Bru, 2000 ).

Når det gjelder tilpasninger av oppgaver kan dette være krevende for engstelige elever, og dermed også for mobbeofre. Det er stor fare for at eleven kan komme til å enten velge for vanskelige oppgaver slik at de uansett ikke klarer de, eller velge for lette oppgaver slik at de vet at de klarer det. Eleven er redd for å mislykkes, og lager seg dermed ulike strategier for å forhindre at dette skjer (Bru, 2011). Viktigheten av å være tilstede i oppstarten av arbeidet er spesielt viktig for denne elevgruppen (Bru, 2011). Lærere som i tillegg er støttende og engasjerte øker ofte interessen for fag, og dermed også motivasjonen (Thuen & Bru, 2000 ).

Utvikling og læring foregår best under trygge rammer. Trygghet i klasserommet kan tilføres ved at mobbeofferet får velge seg en plass å sitte, der eleven kan slappe av og ikke føle seg truet (E. C. Idsøe et al., 2012). Forutsigbarhet skapes ved å lage oversikt, for eksempel ved å forklare *hva* en skal gjøre på skolen og *hvorfor* eleven skal gjøre det og *hvordan* det skal gjøres. Forutsigbarhet kan for eksempel sikres ved ukeplan, der elevene har oversikt over hva de skal gjøre hver uke. Mens læreren i klasserommet sikrer forutsigbarhet ved å presentere oversikten over hva som skal skje den dagen eller i timen, felles (Bru, 2011).

Et forutsigbart og trygt klassemiljø, der forventninger og mål er klart definert. At eleven vet hva som skal skje og kan være med å påvirke dagen sin til en viss grad, er viktig for mobbeofrene. Det er også viktig for læreren, for å komme i posisjon til eleven for å hjelpe og støtte eleven i sin læring.

#### 6.1.1.Lærerens rolle som klasseleder

For å kunne legge til rette for læring for barn utsatt for mobbing, vil det være viktig å sikre at barnet føler seg trygt i skolemiljøet. Dette bør gjøres ved å opprettholde en viss struktur i klassen i form av regler og overordnet styring, samtidig som dette må avveies i forhold til den støtten og omsorgen som blir gitt barnet (E. C. Idsøe et al., 2012). Dette sammenfaller med den Autoritative klasseledelse, som handler om å både bygge relasjoner med fokus på omsorg.

Men at man i tillegg på lik linje med å gi støtte, opprettholder struktur og kontroll gjennom klare og tydelige regler (E. C. Idsøe et al., 2012; Roland, 2007).

Årsaken til at en Autoritativ klasseledelse er viktig for denne typer elever, er at struktur og omsorg skaper trygghet og forutsigbarhet noe som er spesielt viktig for elever med mye bagasje som har opplevd mye utrygghet tidligere (E. C. Idsøe et al., 2012). For engstelige elever og dermed også mobbeofre, er mangel på forutsigbarhet et stort problem, og medfører sterkt ubehag i forhold til at fokuset på usikkerhet rundt hva som skal skje, fortrenger det fokuset de kunne hatt på selve læringen. En god struktur i barnets læringsmiljø, medfører derfor en opplevelse av indre kontroll for eleven når det gjelder læring på skolen (Bru, 2011).

## 6.2. Emosjonell støtte

Emosjonell støtte er en viktig del av lærerens støtte i forhold til elever (Thuen & Bru, 2000 ). Emosjonell støtte handler om at læreren signaliserer at han eller hun bryr seg om hvordan det går med eleven faglig. Samtidig betyr det at læreren har overoppsyn med hvordan det sosiale utspiller seg i klassen, og er med på å ordne opp om noen skulle slite, eller om mobbing skulle oppstå (Bru, 2011). Emosjonelle problemer øker i ungdomsskolealderen, og med utgangspunkt i dette blir opplevelse av støtte viktig. Det er viktig at læreren tar elevene på alvor, og respekterer den enkelte ved å se eleven (T. Idsøe & Idsøe, 2011). Lærere som bryr seg, rapporteres ifølge elevene, som lærere som hjelper elevene med skolearbeidet, lytter til de i forhold til bekymringer og er til å stole på. De er i tillegg både rettferdige og omsorgsfulle (Wentzel & Pressley, 1997).

Dersom læreren prioriterer å jobbe med lærer-elev relasjonen, vil dette ofte gi ringvirkninger også i forhold til læring. Dersom eleven strever sosialt eller med emosjonelle vansker, så vil eleven ikke ha mye kapasitet igjen i forhold til læringsaktiviteter. Hvis læreren ser og møter elevens emosjonelle behov, vil dette gjøre det lettere for eleven å få fokuset over på fag (Drugli, 2012). Lærer- elev relasjonen kan ifølge Pianta (1999) også virke regulerende i forhold til utviklingen av akademiske og emosjonelle ferdigheter, og dermed bidra til å påvirke barnets kompetanse.

Emosjonell støtte kan bidra til å redusere redselen for å mislykkes i skolen, ved at det kan øke konsentrasjonen i forhold til fag (Thuen & Bru, 2000 ). For at eleven skal kunne stole på læreren, er det viktig at læreren er den som besitter kontrollen over relasjonen, men dette må foregå uten at læreren oppleves kontrollerende. Eleven vil ofte forsøke å kontrollere

omgivelsene og læreren sin for å føle kontroll. Hvis eleven ikke klarer kontrollere relasjonen emosjonelt kan dette signalisere for eleven at læreren er til å stole på (Downey, 2007). Emosjonell støtte fra lærer er relatert til mer motivasjon, suksess i forhold til akademiske prestasjoner og bedre selvbilde (Wentzel, 1994, 1998).

Dersom læreren vet hva den enkelte elev strever med, så kan læreren bekrefte og vise støtte. Forskning viser at dersom mobbeofferet opplever støtte fra læreren kan han eller hun til tross for mobbingen føle seg trygg. Dersom læreren ikke tar tak i mobbingen eller ignorerer mobbing kan offeret derimot føle seg mindre verdt (Clarke & Kiselica, 1997). Kunnskaper om reaksjoner etter mobbing, forståelse av bearbeiding av de vonde opplevelsene og evnen til å stoppe aktiviteter gjennom å lese situasjoner som skaper engstelse er viktig i forhold til emosjonell støtte av eleven (T. Idsøe & Idsøe, 2011). Thuen & Bru (2000) har imidlertid konkludert med at det finnes et forbedringspotensial når det gjelder emosjonell støtte av elever i norsk skole.

#### 6.2.1 Lærers rolle ved bearbeidingen av de vonde opplevelsene

I følge Raundalen og Schultz (2006) kan læreren bidra til å hjelpe eleven som er utsatt for traumer med å bearbeide opplevelsene. De skisserer opp noen «myke metoder» læreren kan ta i bruk. Dette er ikke behandling, men heller konkrete teknikker som kan bidra til å hjelpe for eksempel mobbeofferet på skolen. Forskjellen er at teknikkene baserer seg på at eleven har kontrollen og selv bestemmer hvem som inviteres inn til å samtale om de vonde tingene. Selv om pedagogen ikke skal drive med behandling er det likevel trolig at de myke metodene kan ha en terapeutisk effekt hevder Raundalen og Schultz (2006).

For å få de vonde opplevelsene til å blekne kan læreren oppfordre til å for eksempel samtale eller å skrive om opplevelsene. Det å ha en loggbok som går mellom lærer og elev, kan være et alternativ. Dersom man lar det være opp til den enkelte elev når han eller hun ønsker å levere boken, gir man kontrollen tilbake til eleven og viser på den måten at man respekterer at eleven «eier» historien sin og selv bestemmer hvor mye læreren skal vite (Raundalen & Schultz, 2006). Denne skrivingen kan være med på å lindre symptomer, siden språkliggjøring kan bidra til bearbeiding av traumeminnene fordi de da løftes opp i bevisstheten. Andre teknikker eller myke metoder er for eksempel å fargelegge følelser, jobbe med ordassosiasjoner eller liknende (Raundalen & Schultz, 2006).

### 6.3.Sosial støtte og relasjonsbygging

Sosial støtte fra lærere, jevnaldrende og foreldre er av stor betydning for elever som opplever negative livshendelser, fordi liten støtte ifølge forskning øker risikoen for emosjonelle problemer (Murberg & Bru, 2004).

*«Perhaps one of the most important roles schools can play in the lives of traumatized children is helping them to have good relationships with both peers and adults»* (Cole et al., 2005 p. 39).

#### 6.3.1.Lærerens relasjonskompetanse

For å utvikle og inngå i relasjoner med elevene trenger læreren relasjonskompetanse.

Relasjonskompetanse vil si den kompetansen læreren har i å utvikle relasjoner med elevene. Det handler om profesjonalitet, kvalitet på relasjoner og evner til å sette seg inn i den andres perspektiv. Relasjonskompetanse handler i tillegg om en forståelse av relasjoner, ferdigheter i å utvikle relasjoner og refleksjoner omkring disse (Drugli, 2012).

I forholdet mellom lærer–elev er det læreren som har ansvaret for relasjonen. Maktforholdet i denne relasjonen er asymmetrisk, i og med at det er læreren som er den profesjonelle part (Drugli, 2012; Pianta, 1999). Læreren sin rolle er å ivareta elevenes interesser i samhandlingen, ikke primært dekke sine egne behov (Hanssen, 2006). Relasjonskompetansen er ikke statisk men utvikles gjennom hele livet. Dermed kan en bevisst «jobbing» med relasjonene gi god effekt og positive ringvirkninger både for den enkelte elev, læreren selv, klassen og fagmiljøet på skolen (Drugli, 2012).

Faglig kompetanse handler om å møte de kravene man blir stilt overfor i yrkessammenheng (Hanssen, 2006), eller sagt på en annen måte den kunnskapen og de ferdighetene den enkelte lærer har opparbeidet seg (Drugli, 2012). Relasjonskompetanse er viktig innenfor den faglige kompetansen (Hanssen, 2006). Handlingskompetanse er evnen til å handle utfra de ferdighetene og den kunnskapen en har, og sammen med handlingskompetanse utgjør relasjonskompetansen en læreres yrkeskompetanse (Hanssen, 2006).

Lærerens relasjonskompetanse har betydning både for måten den enkelte lærer klarer inngå i og bygge relasjoner med elevene. Det viktige med denne kompetansen, er at den kan læres og videreutvikles gjennom hele den yrkesaktive perioden, og at alle i prinsippet kan bli gode på

relasjonsbygging (Drugli, 2012). En vil alltid tolke og forsøke å forstå en annen person utfra sin egen forståelse av virkeligheten, egne erfaringer og eget kulturelle utgangspunkt. Ved å kommunisere vil vi redigere vår oppfatning i møtet med andre ved å få innblikk i den andres forståelse, noe som igjen påvirker vår forståelse. Denne runddansen er viktig å være bevisst i all kommunikasjon (Hanssen, 2006).

### 6.3.2 Lærer- elev relasjonen

Lærer-elev relasjonen er positiv når den kjennetegnes av støtte, omsorg, en stor grad av nærhet, respekt, anerkjennelse og tillit mellom partene. Når dette opptrer i relasjoner mellom lærer-elev så medfører det ofte også læring hos elevene (Drugli, 2012). Myers & Pianta (2008) hevder at for en positiv og sunn utvikling, er en støttende lærer-elev relasjon av stor betydning for alle elevene i skolen.

Det kan være spesielt vanskelig å bygge relasjoner med elever som har internaliserte vansker. Der andre elever krever mye oppmerksomhet, er de mer «usynlige» og de tar sjelden kontakt med læreren (Drugli, 2012). Å styrke relasjoner mellom lærer-elev når eleven er utsatt for mobbing, er derfor veldig viktig. Eleven ønsker ofte å trekke seg tilbake og unngå aktiviteter, ulike fag eller folk. Det viktige her er å hjelpe eleven med å delta i aktiviteter, med å opptre som en støttende, trygg voksen (E. C. Idsøe et al., 2012). Lærere som evner å vise en personlig side, er viktig for elevene som tolker dette til å være omsorg (Baker, 1999). Et tegn på at lærer – elev relasjonen innebærer kvalitet, er lærerens evne til å hjelpe utfra en sensitivitet i forhold til barnets signaler, samt evnen til å vise aksept og gi emosjonell omsorg. I tillegg er det viktig at læreren lager strukturer og setter grenser, samtidig som han eller hun modellerer akseptabel atferd ( Pianta, 1999).

Det er vist at noen mobbeofre strever med sosial kompetanse. Dette kan for eksempel medføre at de mistolker andres hensikter, og resultatet kan bli at de får problemer med å regulere følelser (E. C. Idsøe et al., 2012) Elevene bør på grunnlag av dette få lærerens veiledning i å tolke og forstå andre, lære sosiale koder og regler, øve på å tolke beskjeder slik at det kan legges til rette for vennskap (E. C. Idsøe et al., 2012).

#### 6.3.2.1.Hvordan utvikle gode lærer- elev relasjoner

For å bygge relasjoner og opptre støttende, bør læreren vise at han lytter og respekterer eleven. Det vil si at han er nær, og svarer med en varm, rolig stemme (Bru, 2011). Han bør i tillegg være oppmerksom og se dersom elevene virker nedfor, urolige eller «står fast» i

arbeidet. For umotiverte elever, gjerne preget av depresjon, kan det hjelpe å vise entusiasme og forklare hvorfor en trenger lære de ulike delene. Læringsaktiviteter er en god arena å bygge relasjoner på, der en kan vise støtte og tro på at eleven klarer aktiviteten (Bru, 2011). Læreren bør i tillegg kommunisere at han er interessert i eleven. Dette kan gjøres for eksempel ved at læreren hilser elevene med navn om morgenen, sitter med de ulike elevene i friminuttene eller under spising, og prøver ta del i viktige hendelser i elevenes liv også utenfor skolen ved å vise interesse. Det vil også være betydningsfullt for relasjonen at læreren fokuserer på å opprette øyekontakt med elevene samtidig som han eller hun passer på å være nær hver elev ved å bevege seg rundt i klasserommet (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003).

### 6.3.2.2 Banking Time

For å bygge relasjoner med elever på en mer metodisk måte, foreslår Pianta (1999) *Banking time*. Dette vil si mellom 5-15 minutters tid avsatt til en elev der fokuset blir på denne eleven, og der eleven kan bestemme hva de skal gjøre (Pianta, 1999). Banking time bør foregå til samme tid hver dag og skal ikke påvirkes av hva som skjer ellers i løpet av dagen og skoletiden. Læreren skal ikke være opptatt av prestasjoner i denne tiden, men forholde seg mest mulig nøytralt og følge elevens fokus. Læreren skal i løpet av periodene signalisere at han er interessert i eleven, og formidle dette budskapet ved å si at «jeg liker deg» eller «jeg kan hjelpe deg» og dette må være planlagt på en sann måte at eleven virkelig endrer tankene sine i forhold til relasjonen. I denne tiden skal reglene være like som i klasserommet, og eleven bør vite dette på forhånd. Banking Time kan hjelpe lærer og elev til å se hverandre på andre, mer positive måter, noe som kan medføre at relasjonen blir mer robust også i andre settinger (Drugli, 2012; Pianta, 1999).

### 6.3.3 Elev- elev relasjonen

Lærer-elev relasjonen gir elevene informasjon om hvilke relasjoner de bør danne, og har dermed betydning utover selve lærer-elev relasjonen. Lærer – elev relasjonen kan påvirke kvaliteten på forholdet mellom elevene (Drugli, 2012; Farmer, Lines, & Hamm, 2011). Spesielt vil små barn se hvordan læreren behandler andre elever, og der relasjonen ikke er god, kan de utvikle en dårlig relasjon til samme elev (Drugli, 2012). Bakgrunnen er at læreren er deres rollemodell, og dette gjelder også for elevenes forhold til hverandre. Når eleven opplever seg likt av læreren og de andre elevene blir vedkommende mer trygg i



klassestillingen. Hvis eleven har vært avvist eller utenfor i elevgruppa, og læreren bevisst snakker positivt om og fremhever eleven. Da kan dette være nok til at oppfattelsen av eleven i gruppa endres. Dette signaliserer hvor stor betydning lærer- elev relasjonen har, og hvilke muligheter og ansvar som ligger i denne relasjonen fra læreren sin side (Drugli, 2012). Læreren kan påvirke elevens sosiale ferdigheter ved å tilrettelegge for sosial omgang mellom elevene og påvirke relasjonene via klasseledelse (Farmer et al., 2011).

Forskning viser at ungdom som opplever lite sosial støtte fra jevnaldrende kan ha en økt risiko for å få emosjonelle problemer (Murberg & Bru, 2004). Når det gjelder mobbeofre som i tillegg er gjenstand for mobbing, ofte nettopp fra jevnaldrende, kan dette få konsekvenser som forsterker problemet. Barn som blir avvist av jevnaldrende har en tendens til å mistolke andre og kan tro at andre er ute etter å ta de til tross for at dette oftest ikke er tilfelle (Perry & Szalavitz, 2008). Disse barna kan etter hvert utvikle relasjoner med jevnaldrende basert på fiendtlighet og mistro (Wentzel & Pressley, 1997). De som opplever positive relasjoner med andre, imidlertid, opplever ofte trivsel og utvikling, som igjen kan medvirke som beskyttelsesfaktorer (Masten, 2007).

## 6.4 Et støttende læringsmiljø

### 6.4.1 Tilrettelegging av læringsmiljøet

«*Resilient classrooms are places where all children can be successful, emotionally, academically, and socially.*» (Doll, Zucker, & Brehm, 2004, p. 7). Målet med tilrettelegging av læringsmiljøet er at mobbeofferet kan oppleve et klasserom der alle kan lykkes og der det ikke finnes mobbing.

Når det gjelder tilrettelegging av læringsmiljøet, er det viktigste at lærerne bidrar til å sikre elevene en trygg og mobbefri skole, slik det beskrives i opplæringsloven (1998) at elevene har krav på. I § 9a-1 står det at «*Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.*»

Det heter i Opplæringsloven, (1998) § 9a-3 vedrørende psykososialt miljø, at «*Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.*» Ingen tiltak eller tilrettelegging for mobbeofrene i skolen kan komme i gang før den enkeltes behov for å føle seg trygg er dekket.

Gjennom tilrettelegging ved bruk av akademisk, emosjonell og sosial støtte, kan læreren bidra med å lage tilpasninger for mobbeofferet i forhold til undervisningen. Trygghet og forutsigbarhet kan sikres gjennom en Autoritativ klasseledelse, der klasserommet blir påvirket og regulert gjennom en balanse mellom regler og strukturer som er kjente og der læreren samtidig tilbyr omsorg for den enkelte. Læreren kan hjelpe med å bearbeide de vonde opplevelsene ved bruk av «myke metoder» som for eksempel skriving eller samtale, og han eller hun kan bidra til å hjelpe mobbeofferet gjenkjenne følelser og regulere disse gjennom fokus på affektregulering. Å legge til rette for vennskap med å være bevisst og jobbe systematisk med lærer-elev relasjonen vil også være viktig.

Læreren har en sentral rolle for barn og unge som har vært utsatt for mobbing, og er kanskje den som har det beste utgangspunktet for å oppdage, gjenkjenne eller se endret atferd.

#### 6.4.2.Samarbeid

Et systemisk perspektiv på hvordan en skal tilrettelegge for mobbeofferet krever at alle arenaene eleven er en del av, bidrar for å støtte offeret slik at bearbeidingen og helbredelse prosessen kommer i gang.

Foreldresamarbeid og samarbeid med hjelpeapparat blir viktig fordi konsekvensene av mobbingen ofte er av en slik art at det krever tett oppfølging av eleven. Downey (2007) refererer til Care teams eller omsorgsteam, og foreslår disse som forum for å danne støtteapparat rundt den traumatiserte eleven. I Norge kan tilsvarende være ansvarsgrupper eller samarbeidsgrupper. Teamet kan for eksempel bestå av foresatte, lærere og øvrig hjelpeapparat. Formålet er å kunne dele opplevelser, og informasjon, og ha en arena å lufte vansker i. Dette kan overføres til å gjelde også for elever som bor hjemme, og som har opplevd mobbing som en negativ livshendelse. Selv om Care teams hovedsakelig refererer til barn og unge utsatt for misbruk og mishandling (Downey, 2007). Care teams kan ha en rekke fordeler som støtteapparat rundt mobbeofferet.

Gruppen kan lettere identifisere positive endringer, møte barnet på en konsistent måte og støtte hverandre i prosessen, samtidig som en kan åpne opp for å diskutere barnets beste (Downey, 2007). Mobbing oppstår i samspill med andre, og det kreves samarbeid med alle arenaer barnet befinner seg på for å hjelpe mobbeofferet i etterkant.

## 7.0 Forskningsmetode

Jeg har i de foregående kapitlene presentert bakgrunnen for studien, og studiens teoretiske perspektiv. Jeg vil i dette kapitlet presentere studiens metode, med mål om å gi leseren innsikt i forskningsprosessen. Jeg vil blant annet redegjøre for forskningsdesign, vitenskapsteoretisk utgangspunkt, datainnsamling og analyse, samt etiske vurderinger, reliabilitet og validitet.

I forskningssammenheng refereres det til to ulike metoder kvalitative og kvantitative metoder. Begge er utviklet for hvert sitt formål.

Kvalitativ metode forteller oss noe om kvaliteter ved fenomenet vi studerer (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010). Forenklet sagt søker kvalitative metoder å gå i dybden, og har fokus på betydning, mens kvantitative metoder fokuserer mer på utbredelse og antall (Thagaard, 2013). Hovedforskjellene ifølge Kleven mfl (2014) handler om hvordan data blir samlet inn og fortolket. Kvantitative metoder er mer distanserte og opptatt av å holde en viss avstand til prosessen, mens Kvalitative metoder prioriterer nærhet og mer underliggende kunnskaper (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2014). Kvalitative metoder har på en side en fordel fordi de preges av fleksibilitet og åpenhet, mens dette på den andre siden er blitt kritisert fordi fortolkningen da i stor grad avhenger av den enkelte forskeren (Johannessen et al., 2010). De ulike metodene har ulike funksjoner i forskningssammenheng og ulike styrker og svakheter. Kvalitative metoder innebærer alt fra observasjon til diskursanalyse og intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvantitative metoder består gjerne av spørreundersøkelser (Johannessen et al., 2010).

Videre vil jeg fokusere på kvalitativ metode, siden det er den metoden jeg har valgt å bruke i denne studien. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) hevder at kvalitativ metode er best egnet dersom en skal gå grundig til verks og undersøke fenomener man ønsker å forstå.

### 7.1 Forskningsdesign og kvalitativ forskningsmetode

Forskningsdesign handler om organiseringen og gjennomføringen en gjør fra start til slutt i en undersøkelse, for at problemstillingen skal besvares og en skal komme mål med et resultat (Johannessen et al., 2010).

Jeg har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Studiens problemstilling var styrende for valg av forskningsmetode. Kvalitativ metode ble valgt for å kunne få innblikk i, og en dypere forståelse for lærerne og deres kunnskaper og erfaringer i forhold til temaet jeg hadde valgt. Forskningsspørsmålet i studien var avhengig av at det var et tillitsforhold mellom forskeren og lærerne i feltet, og derfor var kvalitativ metode best egnet utfra problemstillingen. (Thagaard, 2013).

Jeg valgte å bruke kvalitative intervju, fordi intervju er en god måte å få tak i informantenes egen forståelse av temaet basert på problemstillingen» *Hvordan kan læreren tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen?*» Kvalitative Intervju handler om å få innblikk i informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har valgt et fenomenologisk design for studien.

Kvalitative undersøkelser kan foregå på mange ulike måter, men nettopp fordi undersøkelsene har en slik mangfoldighet er det viktig at kravet om transparens, det vil si gjennomsiktighet i prosessen, være en viktig del av rapporten om forskningsresultatene (Johannessen et al., 2010).

## 7.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

### 7.2.1 Fenomenologi

I kvalitativ forskning har den fenomenologiske tilnærmingen vært utbredt. Fenomenologien handler om å undersøke fenomenenes vesen (Kvale & Brinkmann, 2009). Eller som Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) uttrykker det, består den fenomenologiske tilnærmingen av å undersøke og forklare erfaringen og forståelsen ulike mennesker har av et fenomen.

Kvale og Brinkmann (2009) ser fenomenologien som en interesse for å gå inn i aktørens livsverden og beskrive sosiale fenomener ut fra den enkeltes egne perspektiver. Det handler om å få tak i en forståelse av verden, slik den oppleves av den enkelte. Jeg ønsket å høre om erfaringer og tanker de ulike lærerne hadde både om mobbing og om betydning av relasjonskompetanse i skolen. Hva lærerne vet, hvilke erfaringer de har gjort seg, og hva det behøves flere kunnskaper ute i skolene om, i forhold til å støtte mobbeofre, var sentrale temaer under intervjuene.

### 7.2.2 Hermeneutikk

Det sentrale med hermeneutikken er fortolkning av mening i forhold til tekst (Kvale & Brinkmann, 2009) Hermeneutikk har også hatt betydning for studien min, fordi alle fenomener må fortolkes for at en skal kunne komme fram til en forståelse. Det vil variere i hvilken mening ulike personer tolker et fenomen. Meningsfulle fenomener blir i denne sammenhengen fortolket gjennom den hermeneutiske sirkel, der deler og helheten fortolkes gjennom bevegelser mellom intervjuene som skal fortolkes, og konteksten, eller mellom fortolkningen av intervjuene og forforståelsen min (Gilje & Grimen, 2011).

### 7.2.3 Forforståelse

Den forforståelsen vi har med oss når forskningen starter er det viktig å være bevisst på, fordi den kan påvirke oss til å lete etter ting vi tror vi vil finne, samtidig som utfordringen kan være at vi ikke ser andre ting vi burde se. Forforståelsen handler om det faglige perspektivet vi har med oss, erfaringer og hypoteser om sammenhenger vi tror vi vil møte og den teoretiske referanserammen vi i utgangspunktet har (Malterud, 2011).

Forforståelsen kan være positiv eller negativ, men det viktige er at vi vet om at vi er klar over at forforståelsen påvirker oss i større eller mindre grad i forskningen. Hvis vi som forskere har et bevisst forhold til egen forforståelse kan dette bidra til å forebygge at forforståelsen får for stor plass og påvirker studien i negativ retning (Malterud, 2011). I studier kan det være en utfordring å ikke forfølge forforståelsen men heller være åpen for nye mønstre, hevder Malterud (2011). Forforståelsen min har vært påvirket av det teoretiske perspektivet beskrevet i del 2, og erfaringer jeg har med meg fra tidligere. Dette vil nok ha innvirket på mine fortolkninger. Min bevissthet rundt egen forforståelse underveis i forskningsprosessen kan ha bidratt til å redusere denne påvirkningen.

## 7.3 Datainnsamling

Dataene som blir samlet inn er utgangspunktet for den skriftlige rapporten, og forskeren må ha fokus på å samle inn mest mulig relevante data for å få svar på problemstillingen (Johannessen et al., 2010).

### 7.3.1 Utvalg

Det finnes ulike spørsmål forskeren må ta hensyn til når det er snakk om utvalg i kvalitativ forskning. I forhold til deltakelse i studien er hvem, hvor mange, kriterier for utvelgelse og rekruttering viktige stikkord (Johannessen et al., 2010).

Kvalitative undersøkelser baserer utvalget på «strategiske deltakere», det vil si deltakere som har kunnskaper eller egenskaper som gjør dem strategiske når det gjelder problemstilling og studiens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Bakgrunnen for et strategisk utvalg baserer seg på målet om at dataene en får, bør ha høyest mulig potensial for å kaste lys over problemstillingen vi ønsker svar på (Malterud, 2011).

Det første jeg gjorde i forhold til å finne et strategisk utvalg av informanter var at jeg tok kontakt med alle ungdomskolene innenfor et visst område. Først tok jeg kontakt med fungerende rektor på de ulike skolene via telefon, for å spørre om jeg kunne sende den enkelte skole et informasjonsbrev om hvem jeg var og hva formålet med studiet var. Dette sa de fleste rektorer seg villige til. Dette valgte jeg å gjøre så ikke brevet mitt skulle «forsvinne i mengden». De poengterte likevel ved flere skoler, at de fikk så mange forespørsler om å delta i ulike forskningsprosjekter at mange nok var mett, men lovet å videresende informasjonsbrevet til lærerne. Etter første runde hørte jeg ingenting. Jeg fikk en mail fra en rektor etter hvert om at han hadde videresendt min informasjon, og en liste over de han hadde videresendt den til. Jeg prøvde etter hvert å sende noen flere mail utfra listen, og faktisk var det en person som kunne tenke seg å delta i studien min. Vedkommende trakk seg imidlertid senere, fordi han ikke hadde tid. Etter mye om og men begynte jeg å ringe til skoler utenfor det geografiske området jeg hadde tenkt. Der fikk jeg etter hvert tre informanter, og til slutt dukket det opp to til. Jeg hadde i utgangspunktet sett for meg 6 informanter, men på grunn av tidsperspektivet og utfordringen med å rekruttere informanter sa jeg meg fornøyd med fem.

Denne studien består dermed av fem informanter som er lærere ved ulike ungdomskoler i tre ulike kommuner. To av lærerne er ansatt ved en 1-10 skole, men arbeider kun på ungdomsskole delen. De tre andre jobber på ungdomsskoler. Kriteriet var at alle fem skulle ha jobbet mer enn fem år i skolen. Bakgrunnen for dette var at vi anså at de i løpet av fem år måtte ha opparbeidet seg en del erfaring i forhold til temaet. Alle informantene er kvinner. Dette var ikke et bevisst valg, men tilfeldig i form av at det var kvinner som meldte seg.

Det er ikke noen grenser for hvor mange intervjuer som er nødvendige, men i praksis er det i mindre prosjekter vanlig med 10-15 informanter (Johannessen et al., 2010). Siden denne studien er et studentprosjekt med restriksjoner på tid og omfang, støtter jeg meg til Johannessen et al., (2010) som sier det vil være vanlig med mindre enn 10 intervjuer ved slike prosjekt. Det finnes forskere som hevder at man imidlertid bør fortsette å intervju helt til vi ikke lenger oppnår ny informasjon, og man har oppnådd et metningspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 7.3.2 Prøveintervju

Jeg utførte et prøveintervju med en lærer jeg kjente, på forhånd. Hensikten med prøveintervjuet var todelt. Både det å sikre meg at spørsmålene var forståelige og tydelige og få tilbakemelding på intervjuguiden, men også det å prøve seg i en intervjusetting med en informant som jeg kjente og var trygg på. Det er viktig med prøveintervju ifølge Thagaard (2013) fordi det er viktig å ha selvtillit i intervjusituasjonen, slik at en ikke har fokus på seg selv og dermed går glipp av informasjon i samhandlingen. Jeg fikk verdifull tilbakemelding om at spørsmålene opplevdes tydelige og klare, så det ble bare gjort noen små finjusteringer. Prøveintervjuet varte 18 minutter, og jeg ble litt usikker på om jeg burde vurdere flere spørsmål eller om jeg ville få nok informasjon utfra de spørsmålene jeg hadde. Jeg tolket det imidlertid til at tiden brukt på hvert intervju ville ha en naturlig variasjon, i og med at folk er forskjellige og svarer på ulike måter. Essensielt for beslutningen til slutt var at tiden i tillegg ikke så ut til å påvirke informasjonen som kom ut av intervjuet.

### 7.3.3 Semi-strukturerte Intervju

Ved kvalitative metoder egner intervjuundersøkelser seg godt til å formidle en persons opplevelse og forståelse av erfaringer de har, eller av forståelse av situasjoner og synspunkter (Thagaard, 2013). Med grunnlag i kvalitative intervju ville jeg gå i dybden og se på de ulike lærernes kunnskaper og erfaringer med mobbeofre og hvordan de støttet disse ute i skolen.

Et intervju kan struktureres til å være åpent og uformelt eller det kan være detaljert og stramt regissert. Dette bestemmes på forhånd og ved hjelp av en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien valgte jeg å utføre semi-strukturerte intervju, som vil si individuelle intervjuer med personer, der intervjuene er delvis strukturert (Malterud, 2011). Intervjuguiden

ble i tråd med dette utarbeidet med oversikt over emner og spørsmål, men med mulighet for å følge informantenes fokus. Det var viktig at ikke intervjuguiden ble brukt styrende, men mer som et hjelpemiddel for samtalen med informantene (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 7.3.3.1 Intervjuguide

En intervjuguide ble laget med formål å komme inn på de temaene jeg ønsket å belyse og sikre at problemstillingen ble besvart. I intervjuguiden oppbygning forsøkte jeg først å bygge opp spørsmålene i henhold til at mer nøytrale temaer ble tatt opp i begynnelsen av intervjuet, for å få informanten til å slappe av mens andre mer emosjonelle temaer kunne tas opp etter hvert. Jeg begynte intervjuene med å spørre om bakgrunn og utdanning, noe som skulle være greit og ufarlig å samtale om, mens mer sentrale hovedtemaer ble introdusert senere i intervjuet. Rekkefølgen av temaer kan ha betydning for hvordan intervjuet går, fordi fortrolighet eller tillit gjerne kreves for at informantene skal åpne seg (Thagaard, 2013).

Intervjuguiden ble delt inn i 1) introduksjon og rammesetting, der fokuset var på praktiske rammer og informasjon om og hensikten med studiet. 2) Overgangsspørsmål, der informantenes bakgrunn og hvem de var skulle gjøre oss litt bedre kjent. 3) Hovedspørsmål/ intervjutemaer, som fulgte problemstillingens og teoridelens temaer og handlet om kunnskaper, erfaringer om mobbing og relasjonskompetanse. I tillegg var det spørsmål rundt konsekvenser av mobbing og lærerens rolle i forhold til å støtte mobbeofre, og til slutt en 4) oppsummeringsdel, som skulle sikre at det jeg hadde hørt og forstått var riktig.

Jeg brukte (Johannessen et al., 2010, pp. 141-142) som utgangspunkt i forhold til utarbeidelsen av intervjuguiden, som blant annet sier at det er viktig å presentere seg og studien, forklare om samtykke i oppstarten av intervjuet, og bruk av data i forhold til garanti for anonymitet.

Intervjuguiden ble fulgt, men noen ganger ble spørsmålene besvart under andre spørsmål eller så gikk svarene inn i hverandre. Det var også ofte nødvendig å komme med oppfølgingsspørsmål.

I slutten av intervjuet gav jeg informantene et åpent spørsmål om det var noe annet i forhold til temaene mobbing og relasjonskompetanse, som de ønsket å ta opp. Dette ble gjort for å sikre meg at den enkelte fikk fortalt det de ønsket relatert til studien. Intervjuene tok gjennomsnittlig 40 - 60 minutter.



## 7.4 Gjennomføring av intervju

Tre av intervjuene ble foretatt på de ulike skolene, mens to intervjuer ble foretatt hjemme hos informantene. Valget ble tatt utfra hva informantene selv ønsket og hva som virket mest hensiktsmessig. Intervjuene ble foretatt ved skoleslutt våren/sommeren 2015. Dette er som kjent en travel tid for lærere, med for eksempel karaktersetting og mye som skal ordnes før skoleferien og jeg ville unngå at intervjuene skulle bli en belastning for den enkelte, ved å la de selv velge sted.

Intervjuene ble foretatt på ulike dager, med unntak av to intervjuer på samme dag. På forhånd lot jeg informantene lese gjennom informasjonsbrevet, som de også tidligere hadde fått tilsendt på mail. De fikk også informasjon angående informert samtykke, og at de kunne trekke seg når som helst. Jeg prøvde samtidig å snakke litt med de på forhånd, om skolen eller andre ting for å senke terskelen for å åpne seg til en fremmed og høre litt om intensjonen bak å bidra i min studie, før vi begynte på selve intervjuet.

Ved gjennomføringen av intervjuene valgte jeg å benytte meg av lydbånd. Årsaken til dette var at det er vanskelig i intervjusituasjoner å ha kontroll over all informasjon som presenteres, og at man risikerer å gå glipp av verdifull informasjon dersom man fokuserer på å notere. Alle informantene visste om dette på forhånd og godtok lydbåndopptak. I følge Thagaard (2013) er det en fordel å benytte seg av opptak dersom intervjupersonene tillater det. Forskeren kan dermed ha fullt fokus på intervjupersonens reaksjoner og det som sies blir bevart.

## 7.5 Bearbeiding av data

### 7.5.1 Transkribering

Transkribering vil si å gjøre om muntlig samtale til et skriftlig produkt, for eksempel en tekst (Malterud, 2011). Transkriberingen gjorde jeg parallelt med intervjuprosessen, eller i etterkant av intervjuene, for å ikke miste verdifull informasjon eller glemme ulike elementer jeg registrerte under intervjuene. Transkripsjonen av de ulike intervjuene ble gjort på bokmål, for at intervjuene lettere skulle la seg lese. Dette ble også gjort for å anonymisere informantene mine, som hadde ulike dialekter.

## 7.5. 2 Analyse og tolkning

Å analysere kvalitative data handler om å bearbeide tekst og tolke data (Johannessen et al., 2010) Tolkning og analyse er to sammenvevde prosesser i kvalitativ forskning. Gjennom å skaffe seg oversikt over hvilke data en har, må en samtidig tenke over hvordan dataene kan tolkes og forstås (Thagaard, 2013).

Det finnes ulike måter å analysere en skriftlig tekst på, men hovedsakelig kan vi si at analysen har to intensjoner. Det ene handler om å organisere datamaterialet i forhold til tema, slik at en skaper seg en god oversikt over informasjonen en har innhentet. Den andre handler om å tolke informasjonen, identifisere mønstre og ulike temaer slik at det til slutt kan ende opp i en rapport (Johannessen et al., 2010).

Å analysere meningsinnhold er vanlig i fenomenologiske design. Den dypere meningen til informantene er viktig for forskeren å få tak i, og data materialet blir fortolket for å finne mening (Johannessen et al., 2010). Det gjelder å ha en systematisk tilnærming, og se dette opp imot det teoretiske perspektivet. Samtidig gjelder det å overveie og sikre validitet, relevans og refleksivitet i en analyseprosess (Malterud, 2011).

Det finnes fire steg i en analyse av meningsinnhold ifølge Malterud (2011). Helhetsinntrykk, koding, kondensering og sammenfatning. *Helhetsinntrykk*, hvor en tar et «fugleperspektiv» på de innsamlede dataene og sammenfatter meningsinnhold, er det første steget. I studien min gikk jeg først i gang med å lese de transkriberte tekstene flere ganger, for å skape meg en oversikt. Jeg forsøkte å se etter mønstre og lage meg foreløpige temaer, noe som er i overensstemmelse med det første steget i analysen, ifølge Malterud (2011). Jeg fjernet deretter informasjon som var irrelevant i forhold til problemstillingen min, og på den måten ble den sentrale informasjonen fremhevet. Dette ble gjort ved en meningsfortetting, der jeg tok vekk deler av uttalelsene informantene hadde, og forkortet disse ved å fokusere på det sentrale (Kvale & Brinkmann, 2009).

*Det andre steget* i en analyse av meningsinnhold handler om å systematisere og identifisere meningsbærende enheter i teksten, altså å *kode teksten*. Koding handler om å lage systemer der innhold som går på det samme samles (Malterud, 2011). Koding handler i tillegg om å organisere og redusere datamaterialet, for å lette analysen (Johannessen et al., 2010). For å få oversikten over data, tok jeg først i bruk en kategoribasert inndeling. Metoden ble brukt for å lete etter fellestrekk i dataene (Johannessen et al., 2010).

Som utgangspunkt brukte jeg inndelingen i intervjuguiden som hovedkategorier, og teksten ble kodet ved at deler i teksten som belyste problemstillingen ble markert. Jeg valgte ulike farger til de ulike kategoriene jeg hadde identifisert, i steg 1 og utfra intervjuguiden, og begynte deretter å systematisere meningsinnholdet inn under de ulike fargekodene. Jeg valgte å bruke farger, fordi det da ble mer visuelt og tydelig hva som hørte inn under de ulike temaene. Å fargekode gjorde jeg først manuelt, ved å streke under de ulike tekstene jeg hadde transkribert. I tillegg gjorde jeg fargekodingen på datamaskinen, for å kunne kopiere ulike uttalelser inn under de ulike temaene i analysedelen.

Å kode data kan ifølge Malterud (2011) gjøres på mange måter, men hun hevder at det er viktig å hele tiden stille spørsmål med kategoriene vi har valgt. Det er også viktig i kvalitativ analyse at kodingen ikke går på bekostning av helheten, men heller bidrar til å få fram meningsinnholdet i intervjuene (Johannessen et al., 2010). Av denne grunnen valgte jeg å kopiere de ulike delene, heller enn å klippe/lime de inn under temaene når jeg jobbet med analysen ved datamaskinen. På den måten kunne jeg hele tiden sammenligne delene med helheten. Å kode er en del av fortolkningsprosessen, og kan ikke skilles fra denne (Johannessen et al., 2010). Kodene ble etterpå slått sammen med kategoriene, noe som medførte at jeg kom fram til følgende hovedkategorier med utgangspunkt i problemstillingen: *1) Mobbing, 2) «Relasjoner, 3) Mobbeofferets behov, og tilrettelegging i forhold til behovene.* Disse kategoriene fikk etter hvert flere underkategorier. Hovedkategoriene sammen med underkategoriene ble brukt som grunnlag for inndelingen i resultat og drøftingsdelen. Samtidig som teori var utgangspunktet for utviklingen av intervjuguiden og dermed ble underkategorier utledet derfra. Analysearbeidet bør imidlertid ikke styres av teori, slik at vi leter etter bekræftelser på det vi tror vi vil finne.

*Det tredje steget* i analysen er *kondensering* (Malterud, 2011). Kondensering handler om å trekke ut de delene av teksten som er meningsbærende. Ved å gjøre dette så vil vi redusere materialet som vi deretter vil kunne ordne inn under kategoriene vi har valgt (Johannessen et al., 2010). Jeg brukte kondensering for å legge de ulike delene av meningsinnholdet som omhandler de samme temaene under de forskjellige kodene. På grunnlag av dette kunne jeg bedre sammenfatte svarene og se på likhet/ulikhet hos de ulike informantene innenfor de ulike temaene. Jeg kunne dermed trekke fram ulike sitater som representerte informantenes meninger og trekke disse fram for å eksemplifisere meningsinnhold og lette leseprosessen ved rapporteringen.

Det fjerde og siste steget i analysen er *sammenfatning*. Sammenfatningen skal representere informantene, og skape tillit og innsikt for leseren (Malterud, 2011). Hensikten med sammenfatningen er å identifisere sammenhenger og mønstre i de innsamlede dataene (Johannessen et al., 2010). Sammenfatningen skal presenteres i en analytisk tekst, som presenterer resultatene av forskningen, der sitater kan illustrere ulike nyanser av resultatene. Dette steget i analysen bør i tillegg ses opp imot eksisterende forskning, og teori. I tillegg skal funnene valideres, utfra sammenhengen de ble hentet ut av (Malterud, 2011). I denne studien blir det fjerde steget presentert i resultat og drøftingsdelen.

Det er viktig i forskningssammenheng å vise hvordan man har kommet fram til de ulike kategoriene og underkategoriene. Prosessen de fire stegene til Malterud (2011) beskriver, sikrer en viss systematikk og kan vise hvordan jeg som forsker har fortolket materialet gjennom analysearbeidet (Johannessen et al., 2010).

## 7. 6 Forskningsetiske vurderinger

«Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale» (Johannessen et al., 2010, p. 89).

I all forskning som involverer mennesker er det en rekke etiske utfordringer som må tas høyde for. Det er ikke tvil om at forskeren påvirker prosessen i alt fra innsamling av data til presentasjonen i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2011). Dette må vi være bevisst, og prøve å holde en lav profil og la informantene dele sine kunnskaper og erfaringer med et minimum av ledende spørsmål eller påvirkning (Malterud, 2011). Under intervjuene forsøkte jeg å opprettholde en mest mulig nøytral rolle, der jeg unngikk å komme med motspørsmål, men heller fokuserte på at informantene skulle få fortelle om sine kunnskaper, erfaringer og opplevelser i forhold til temaet. I forskningsetikken blir det ofte fremhevet tre ting som er viktige å ta hensyn til under et forskningsprosjekt. Spørsmålet om *Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser* for de som bidrar.

### 7.6.1 Informert samtykke

I forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006) står det at forskningsprosjekter krever deltakernes frie samtykke dersom prosjektet inkluderer

personer. Dette betyr at samtykke må gis uten noen form for press og begrensninger. Samtykket skal også være informert, noe som betyr at informanten blir informert om det som angår hans eller hennes deltakelse i nevnte prosjekt. Det er den enkelte informants rett å trekke seg når han eller hun ønsker det, uten å måtte forklare noe eller at det får konsekvenser for vedkommende av negativ art (De Nasjonale forskningsetiske, 2006). I prosessen var det en person som valgte å trekke seg etter at vi hadde vært igjennom informasjonsrunden og begynt å avtale møtetidspunkt, dette måtte jeg respektere uten å forsøke på å overtale eller «presse» vedkommende til å ombestemme seg.

Samtidig med at jeg sendte ut informasjonsbrev til informantene mine, sendte jeg også med en samtykke erklæring. I oppstarten av hvert intervju, gikk jeg igjennom hva studien skulle søke å få svar på og hvilke temaer jeg ville komme inn på. Jeg gikk også igjennom og sikret meg at den enkelte informant forsto og var informert om at de hadde muligheten til å trekke seg når det måtte passe. Alle undertegnet samtykke erklæringen i etterkant av informasjonen.

Informert samtykke er likevel noe som må reflekteres over gjennom hele prosessen, og en må hele tiden ha i tankene hva informert samtykke betyr for den enkelte deltaker i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013).

#### 7.6.2 konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet er et etisk grunnprinsipp i forskning (Thagaard, 2013). Alle som deltar i forskningsprosessen ved at de deler informasjon om personlige forhold som informanter, har krav om at denne informasjonen blir behandlet konfidensielt. Bak dette kravet ligger det innebygde vernet om privatlivets fred og et behov for frihet. Det er forskerens oppgave å forhindre at det kommer ut informasjon som kan skade informanten og det finnes strenge krav til oppbevaring av informasjon (De Nasjonale forskningsetiske, 2006).

I denne studien blir konfidensialiteten ivaretatt ved at jeg, om intervjuene, kun refererer til informanten eller læreren. Alle navn, alder eller skole de ulike lærerne jobber på er utelatt. Lærerne er også spurt om å unngå å nevne skolen de jobber på, andre skoler de refererer til eller elever med navn, på lydbåndet. Dette for å sikre anonymiteten for den enkelte. Det er kun i samtykke erklæringen de enkelte informantenes navn står, og disse oppbevares innelåst. Forskningsprosjektet er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg).

En bør også tenke over i hvilken grad forskningen kan ha konsekvenser for de som bidrar som informanter (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette tilfellet var ikke intervju spørsmålene av veldig sensitiv karakter for selve intervju personene, men det kan jo være at intervjuene fikk enkelte av informantene til å tenke på episoder eller personer i deres miljø som har opplevd å bli mobbet og at de dermed har gått hjem i ettertid med en dårlig følelse. Jeg håper imidlertid at det at de fikk bidra til å dele sin erfaring og å sette fokus på mobbeofre i skolen heller var med på å gi dem en positiv opplevelse.

## 7.7 Reliabilitet og Validitet

Legitimiteten den kvalitative forskningen har kan diskuteres ved hjelp av begrepene validitet og reliabilitet (Thagaard, 2013). Begrepene er i tillegg nøkkelen til å evaluere forskningen (Silverman, 2011).

### 7.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013). Reliabilitet knyttes ofte til dataene i en undersøkelse, men i kvalitative undersøkelser er det lite hensiktsmessig å teste dataenes reliabilitet, fordi dataene ikke samles inn på strukturerte måter, men blir til gjennom samtale eller observasjon. Dette gjør at forskningen ikke kan kopieres, fordi forskeren bruker sin egen erfaring for å tolke dataene. For å styrke reliabiliteten kan forskeren imidlertid på en mest mulig åpen og detaljert måte vise hvordan han eller hun har gått fram for å komme fram til forskningsresultatene gjennom prosessen fra start til slutt (Johannessen et al., 2010).

I denne studien har jeg brukt meg selv som instrument, og dermed min egen erfaringsbakgrunn som utgangspunkt for tolkning. Andre forskere kunne kanskje kommet fram til andre tolkninger, utfra deres utgangspunkt. Jeg har imidlertid forsøkt gjennom hele prosessen å vise hvordan jeg har gått frem, og hva som har dannet utgangspunktet for mine fortolkninger. Teoretisk ståsted, analysemetoder og tolkninger i lys av disse er beskrevet for å gjøre forskningsprosessen mest mulig pålitelig og gjennomsiktig.

### 7.7.2 Validitet

Validitet handler om spørsmålet om forskerens tolkninger er gyldige (Thagaard, 2013) og om de representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). Validitet kan deles opp i intern validitet som handler om troverdighet, og ekstern validitet som handler om overførbarhet (Johannessen et al., 2010). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at dersom en

bruker kvalitative intervju, bør validering foregå i alle fasene. De beskriver validering som en kvalitetssikring av forskningen. Validering handler også om kontrollering. En bør sjekke validiteten med å kontrollere feilkilder, og funnene bør hele tiden tolkes og sjekkes opp mot teori (Kvale & Brinkmann, 2009).

I denne studien er den interne validiteten forsøkt sikret med at jeg har forsøkt å representere informantenes kunnskaper og erfaringer, og dermed deres opplevelse av virkeligheten. Dette er gjort ved å høre på opptak fra intervjuene gjentatte ganger, og forsøke å «fange» betydningen av ord og tolke mening utfra opplevelsene den enkelte formidlet under intervjuene. Det er vanskelig å fastslå om jeg har klart dette. Dersom jeg hadde fått bekreftet resultatene, ved å la informantene lese og gitt tilbakemelding på min tolkning så kunne den interne validiteten styrkes. På bakgrunn av studiens begrensing på tid og omfang, er dette imidlertid ikke blitt gjort.

Studiens eksterne validitet handler om hvordan resultatene og forståelsen i en studie kan være gyldige under andre forhold, i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Det som kalles generalisering i kvantitativ metode, kalles gjerne overføring i kvalitativ metode, og handler om kunnskapsoverføring. Generalisering forbindes ofte med statistisk generalisering. Overføring kan imidlertid også gjelde kvantitative metoder (Malterud, 2011; Thagaard, 2013).

Viktige spørsmål i forskningsprosessen gjennom en kontinuerlig validering er spørsmål om relevans i forhold til alle deler i prosessen. For eksempel «er denne problemstillingen det vi faktisk lurte på?» (Malterud, 2011).

## 8.0 Presentasjon av funn og drøfting

Denne kvalitative studiens hensikt har vært å besvare problemstillingen

*«Hvordan kan læreren tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen?»*

### 8.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil det datagrunnlaget som er innhentet ved bruk av kvalitative intervju av lærere ute i skolen, bli presentert og drøftet opp imot relevant teori som tidligere er beskrevet i oppgaven. Analysen vil bli eksemplifisert med sitater fra de ulike informantene, for at deres kunnskaper og erfaringer skal få komme frem. Alle sitatene er skrevet om til bokmål, med bakgrunn i å gjøre dem lettere å lese, men også for å beholde anonymiteten i forhold til informantene, som hadde ulike dialekter. Det har likevel vært av største viktighet å beholde meningsinnholdet. Når deler av sitatet er utelatt vil det bli brukt følgende markering i teksten:(...).

Presentasjonen og drøfting av resultatene blir strukturert under tre overordnede hovedkategorier: 1) Mobbing, 2) Relasjoner, 3) Mobbeofrenes behov, og tilrettelegging i forhold til behovene. Hovedkategoriene vil igjen ha flere underkategorier. Det er tatt utgangspunkt i det teoretiske perspektiv skissert i kapittel 2, og Intervjuguidens inndeling og de kategoriene jeg kom fram til etter koding. Analysen er blitt til gjennom en prosess der det er sett på helheten og delene og forsøkt å finne kategorier og underkategorier som kunne bidra til å belyse oppgavens problemstilling.

### 8.2. Mobbing

Det første forskningstemaet handlet om mobbing. Hvilke kunnskaper informantene har om mobbing og konsekvenser av mobbing, hvilke erfaringer de har gjort seg i forhold til mobbing og hvordan de selv så på sin egen kompetanse når det gjaldt å hjelpe mobbeofrene. Intervjuspørsmålene ble nøye valgt ut for å prøve å få fram lærernes kompetanse innenfor mobbefeltet, som jeg anså var et viktig utgangspunkt i forhold til problemstillingen:

*«Hvordan kan læreren tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen?»*



### 8.2.1. Kunnskaper om mobbing

De fleste informantene visste når det gjaldt kunnskaper om mobbing at mobbing handler om ubalanse i styrkeforhold mellom mobber og mobbeoffer.

*«Der den ene føler seg underlegen. Der det ikke er snakk om likeverd. Ubalanse i forholdet. Den ene føler seg ikke jevnbyrdig med den andre, så mener jeg det er mobbing.»*

Dette samsvarer med Roland (2007) sin definisjon av mobbing som er blitt vist til under kapittel 2, som definerer mobbing som: «*fysiske, eller sosiale negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.*» (Roland, 2007, p. 25).

To av informantene hevdet videre at mobbingen må foregå over tid, og hadde dermed med nok et element av Roland (2007) sin definisjon av mobbing med. «*(...) hvis en person blir terpet på gjentatte ganger ikke bare en gang, liksom, men at det går over lang tid. Og at det blir en psykisk belastning for personen, tenker jeg.*»

Flere av informantene nevnte under intervjuene også kjennskap til ulike former for mobbing. Selv om ikke alle nevnte disse formene direkte. Blant annet refererte en av informantene til fysisk mobbing, ved å kalle det fysisk terping. Former for mobbing som opptrer i litteraturen er for eksempel fysisk, relasjonell og verbal mobbing (Olweus, 1992), i tillegg er det digital mobbing (Auestad, 2011).

Den ene informanten sier at mobbing deles inn i direkte og indirekte mobbing, der hun forklarer det med at noen former for mobbing er synlig mens andre former for mobbing ikke er det.

*«Det er jo når noen opplever at de blir plaget, utfryst, altså jeg tenker på hvordan jeg har lært at mobbing er så er det jo både indirekte og direkte, ikke sant. Det er ikke alt som er like synlig. Det er en del usynlig, utestenging. Fysisk det kan bli knuffing, de kan bli slått.»*

Dette samsvarer med forskning som underbygger at utestengelse og baksnakking, for eksempel er mobbeformer som er vanskeligere å oppdage, fordi tegnene er skjulte. Dette kalles i forskningslitteraturen for skjult mobbing (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

*«Jeg ser jo for meg at det er mye som er skjult mobbing. I hvert fall for oss voksne at det er vanskelig for oss å spotte det fordi det er blikk og utestenging, å snu skulderen til(.....)»*

Fysisk mobbing er fysiske handlinger som slag, spark eller for eksempel ødeleggelse av gjenstander (Olweus, 1992). Gutter er mer knyttet til denne formen for mobbing (T. Idsøe & Idsøe, 2011), En av informantene nevner at gutter er mer verbale og aggressive i mobbingen sin. *«(...) også har du kanskje guttene som er mer verbale og enda mer aggressive kanskje i mobbingen sin,»* og dermed tolkes utsagnet som at hun har kjennskap til fysisk mobbing og sammenhengen med kjønn. Samtidig som hun på en annen side lurer på om kunnskapen er utdatert. *«Men det er vel og kanskje gått litt vekk?»*

En informant nevner mobbing via nettet, som ofte er skjult og uten innsikt i for læreren. *«(...) også har du nettet da, som skjer i det skjulte, som vi ikke har innsikt i i det hele tatt.»*

Mobbing som foregår via sosiale nettsteder eller sosiale medier kalles digital mobbing, og denne mobbingen ser ut til å være økende (Auestad, 2011).

Konsekvensene i forhold til digital mobbing er gjerne at bilder eller ufine kommentarer spres på en uoversiktlig måte, og at de er vanskelig å trekke tilbake i ettertid. Offeret blir på denne måten stadig utsatt for nedverdiggende og ydmykende handlinger eksempelvis med at bilder spres, noe som gjør at han eller hun blir gjentatt viktimitisert (Samnøen, 2014). Samtidig som denne type mobbing har utvidet radiusen, fra «kun» å foregå på skolen, eller på skoleveien, til å skje når som helst og hvor som helst en er på sosiale medier eller liknende (Auestad, 2011).

Alle informantene hadde en viss oversikt over mobbebegrepet og visste også om at det fantes ulike typer mobbing. To av informantene pekte i tillegg på at det har betydning for opplevelsen av mobbing hvordan mobbeofferet tolker mobbingen. Dette tolker jeg til å samsvare med Lazarus (2006) sin teori om stress og mestring, som sier at det er selve hendelsene samt de tankene og følelsene en person har om de ytre hendelsene som skaper stress for personen. Dersom mobbeofferet føler at han eller hun ikke har de ressursene som trengs for å mestre hendelsene, skaper dette problemer for vedkommende både i situasjonen og i lang tid etterpå (Lazarus et al., 2006). En slik vurdering vil kunne bidra til at mobbeofferet for eksempel velger en unngåelse strategi, fordi de går rett i følelser, istedenfor å prøve å finne løsninger. Unngåelse forsterker, som kjent, ubehaget man føler i utgangspunktet ved at man velger å unngå noe, noe som igjen kan medføre en stadig sterkere angst.

Ulike typer angst, depresjon, stress og PTSD symptomer er problemer som kan oppstå i etterkant av mobbing. Hvem som får problemer kommer an på hvilket utgangspunkt denne eleven har (Dyregrov, 2010). Det er ingen som har definisjonsmakt over hvem som kan eller ikke kan reagere på mobbing. Det er vedkommende sine følelser rundt opplevelsen av å bli mobbet som er gjeldene (Munthe & Vaaland, 2004). Akkurat dette signaliserer også en av informantene: *«For det er jo opplevelsen til den som blir plaget eller mobbet som gjelder da, så de må jo få hjelp uansett.»*

Det kan også komme an på lærerens utgangspunkt, erfaringer og tolkninger om han eller hun ser handlingene som mobbing. All tolkning foregår som kjent ut fra et utgangspunkt, og en vil alltid forsøke å forstå en annen person med utgangspunkt i egne erfaringer, og sin egen forståelse av virkeligheten (Hanssen, 2006). Noen av informantene hevdet at det i skolen var veldig lett for elevene å si «han mobber meg,» uten at dette var tilfellet reelt sett. At elevene noen ganger så veldig lett på det og brukte mobbebegrepet om alt mulig fra å dulte borti, til godsinnen erting.

*«(...) hvis noen dytter de litt i gangen, så kommer de og sier at «han mobber meg» og det er noe som også kan være litt vanskelig, for at det gjør at vi kanskje litt fort avfeier, for at det er jo ikke mobbing. Det er jo bare erting, sant (...))»*

På en side, hvis dette er tilfelle, så kan det være et problem at noen ikke blir tatt på alvor fordi læreren ikke tror det er reelt at eleven blir mobbet, og at elever som strever ikke blir sett. På en annen side er det vanligere å trekke seg tilbake fra felleskapet, dersom man opplever å bli mobbet. Forskningslitteratur viser at de som opplever å bli mobbet ofte skårer høyt på internaliserte vansker som angst og depresjon (Smith, 2014).

### 8.2.2 Hvem er mobbeofferet?

På spørsmål om hvordan man kan se at noen blir utsatt for mobbing, var det enighet blant informantene om at eleven da vil trekke seg unna, sitte alene og ofte holde seg for seg selv på skolen.

*«Ja, jeg tenker jo kroppsholdningen, tenker jeg, humør, hvis en er innesluttet. Trekker seg, sitter ofte alene kanskje. Altså hvis du går vakt og den samme personen er alltid alene. Så er der noe, mest sannsynlig en grunn til det.»*

Vedkommende vil i tillegg kanskje forandre seg og en vil intuitivt forstå at noe er galt. Dette er ikke nødvendigvis alltid tilfelle, ofte er mobbingen ikke noe som automatisk oppdages og

eleven vil gjerne ikke engang innrømme at det skjer (Sullivan, 2000). En av informantene forklarte at det var andre som kom og sa fra at en elev hun hadde i klassen sin ble mobbet, mens en annen informant forklarte at to episoder på hennes skole, var blitt oppdaget tilfeldig. Er det slik at lærere har problemer med å oppdage mobbing på bakgrunn av at de tror mobbeofferet *alltid* trekker seg tilbake?

Mobbing kan også resultere i konsekvenser i form av atferdsvansker (E. C. Idsøe et al., 2012). For å hjelpe mobbeofrene i skolen bør læreren ha kunnskaper i å se endringer i atferd, og vite at problemer med affektregulering kan skyldes konsekvenser i forhold til mobbing. Det kan virke som om at kunnskaper om mobbeofre ofte har internaliserte vansker er kjent blant informantene, men det var kun en som trakk frem at eleven også kunne vise aggressivitet. Dette samsvarer med Atkinson & Hornby (2002) som sier at aggresjon kan oppstå som en konsekvens av mobbing.

Eksempler informantene selv trakk fram i forhold til hvem som var mobbeofre i skolen samsvarte med hva forskning viser angående sårbare grupper i forhold til mobbing. Den ene informanten hadde en elev av utenlandsk opprinnelse som var blitt mobbet. Sårbarhet blant innvandrere blir forklart på bakgrunn av det akkulturerende stresset det medfører å flytte fra et land til et annet (Fandrem et al., 2012), mens flere informanter viste til elever som trakk seg unna og var litt på siden av gruppens felleskap (Roland & Vaaland, 1996). På en annen side kan det hende at det akkurat i denne studien er tilfeldig at disse individene ble mobbet, og at informantenes utsagn dermed ikke nødvendigvis underbygger forskning i forhold til sårbare grupper.

### 8.2.3 Konsekvenser av mobbing

«*Selvfølelse, selvfølgelig,*» var det en av informantene som svarte umiddelbart når det gjaldt spørsmålet om hva som kan være konsekvensene av mobbing. Alle informantene nevnte at mobbing nok hadde konsekvenser i form av at det påvirket selvfølelsen. To av informantene trakk i tillegg fram at selvfølelsen kunne ha noe med barnets utgangspunktet også å gjøre, hvor sårbart barnet var fra før av.

«*(...)det vil jo og være avhengig av hvor lenge det har pågått, og hvilken type det har vært og sånn. Ja og hvor trygge de er i seg selv, i utgangspunktet.*»

*«Det er veldig vanskelig å vite hva som kommer først og sist da på en måte, for de kan jo ha en litt dårlig selvfølelse i utgangspunktet før de blir mobbet også.»*

Dette underbygger tidligere forskning som har konkludert med at mobbeofre er mer engstelige og usikre enn andre (Olweus, 1992). På en annen side er det vanskelig å fastslå hva som kommer først og sist, om mobbeofferet i utgangspunktet er engstelige eller om dette er en konsekvens av mobbingen. Forskning har dermed vist at det er viktig å få brutt denne sirkelen (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

### 8.2.3.1. Psykiske konsekvenser

Det var enighet blant informantene om at mobbing medfører psykiske konsekvenser. En av informantene pekte på både depresjon og selvmord. Forskning viser at depresjon kan komme som et resultat av traumatiske hendelser (Atkinson & Hornby, 2002; Hawker & Boulton, 2000) og at elever som blir mobbet har en økt risiko for både depresjon og selvmord (Klomek et al., 2007).

*«... det er ikke godt å leve med konstant utrygghet om hvordan verden er og dagen skal bli, så ja depresjoner. EN vet jo at det er noen som ikke klarer mer og tar livet sitt.»*

En av informantene tok opp dette med skolevegring, at mobbing kan gi utslag i at barna vegrer seg mot å gå på skolen, og dermed blir værende hjemme.

*«(...) vi har jo noen som ikke vil gå på skolen, sant. Sånn skolevegring, og det er jo og viktig å ta hensyn til.»*

Skolevegring kan komme som resultat av mobbing, der angst fører til en unngåelse av stedet en forbinder med mobbingen. Etter hvert vil en forsøke å unngå det som føles ubehagelig, og det vil i skolevegringen være selve skolen (Thambirajah et al., 2008). Informanten trakk fram skolevegringen som en vanskelig konsekvens å jobbe med. Ved tilrettelegging i forhold til skolevegring er hovedproblemet at man må få eleven på skolen. På en annen side er det ikke vanskelig å skjønne at eleven ønsker å holde seg unna skolen, på bakgrunn av vonde opplevelser. Dersom man har kunnskaper om mobbing og vet hvilke konsekvenser mobbingen kan ha, kan en positiv relasjon med læreren kanskje bidra til å reversere dette.

### 8.2.3.2 Konsekvenser for læring

De fleste informantene var enige om at konsekvensene for læring kunne være at fokuset på læring for offeret ble forandret. Som den ene informanten uttrykker;

*«de vil ha et annet fokus enn andre, og at de ikke klarer å fokusere på det de skal på skolen, fordi de er veldig opptatt med for eksempel å komme seg fort ut, eller gjemme seg eller planlegge hvordan de skal unngå folk i friminuttet, eller hvordan de skal passe på at de ikke sitter på siden av de som de ikke liker å være sammen med osv»*

Her peker vedkommende på unngåelse som en strategi for å slippe å forholde seg til folk eller situasjoner som oppleves ubehagelige for offeret. Unngåelse ses ofte i forbindelse med angsttilstander for eksempel som symptomer etter Generalisert angst og PTSD symptomer (APA, 2013; Tambs 2013). Ingen av informantene pekte spesifikt på det kognitive aspektet i forhold til konsekvenser for læring. Selv om dette ble nevnt indirekte ved at konsentrasjon ble nevnt som en konsekvens. Likevel var hovedfokuset på unngåelse, og konsekvenser som dårlig konsentrasjon og problemer med læring ble nevnt på grunnlag av det. Det er usikkert om informantene har kunnskaper om den måten kognitiv fungering påvirkes av traumer i den grad forskning viser (Perry, 2002; Perry, 2006).

Hvis denne kunnskapen er ukjent for lærerne kan dette imidlertid være en stor utfordring i skolen. For at mobbeofferet skal få den tilpasningen de har krav på og den hjelpen de trenger, må lærere ha kunnskaper om konsekvenser av mobbing. Konsekvenser som påvirker akademisk fungering er spesielt viktig i forhold til tilrettelegging av undervisningen. Årsaken til dette er hovedsakelig fordi problemer med kognitiv fungering som hukommelse, og konsentrasjonsvansker, ofte også går ut over offerets prestasjoner i skolen. Prestasjonene påvirkes også fordi psykiske konsekvenser medfører at mobbeofrene trekker seg fra å delta aktivt i undervisningen, og dermed påvirker deltakelsen i klasserommet negativt (Ladd, Herald-Brown, & Reiser, 2008).

Akademisk tilrettelegging og støtte gjennom for eksempel korte beskjeder, visuell støtte, og alternative undervisningsformer er viktig i forhold til økt stress og angstlidelser, (Downey, 2007; E. C. Idsøe et al., 2012; T. Idsøe & Idsøe, 2011) og dermed viktige for mobbeofferet.

### 8.2.3.3. Konsekvenser i forhold til relasjoner

Det var få av informantene som nevnte at mobbingen kunne få konsekvenser i forhold til relasjoner. Konsekvenser i forhold til relasjoner kan for eksempel være at mobbeofferet tolker eller overtolker ting til å handle om seg. Blant annet mente en informant at mobbeofferet kunne tolke det sånn at dersom noen lo i klasserommet, så var det av vedkommende.

*«Da tror du kanskje hvis noen ler, at de ler av deg. Eller altså sant du bli usikker nesten sånn du tror egentlig alt dreier seg om din lille verden, sant.»*

En slik tolkning kan være ufordelaktig for eleven, fordi en for å kunne inngå i sosiale relasjoner med andre må kunne ha ferdigheter i å forstå og lese ulike miljøer, som en viktig del av den sosiale kompetansen (Ogden, 2001). Dersom mobbeofferet har problemer med å tolke nonverbal kommunikasjon, noe som er en forutsetning for samhandling med andre (Downey, 2007; Perry & Szalavitz, 2008), vanskeliggjør dette i tillegg vennskap. En annen ting som også vanskeliggjør vennskap er problemer offeret har med å mistolke sosiale intensjoner og uttrykk (B.D. Perry & Szalavitz, 2008). Mobbeofferet kan ha problemer med tilliten til medelevene (E.C. Idsøe et al., 2012), og ved å oppleve liten sosial støtte fra jevnaldrende kan dette gi økt risiko for å få emosjonelle problemer (Murberg & Bru, 2004). På en annen side, dersom de får hjelp, for eksempel med å utvikle den sosiale kompetansen, kan dette kanskje være med å bidra til at eleven klarer å utvikle nye vennskap som igjen kan være med på å forebygge emosjonelle problemer.

En annen informant nevnte at en kunne miste tiltro til andre, på generelt grunnlag som en konsekvens i forhold til relasjoner. Dette viser at det ikke er en lett ting å skulle inngå i nye relasjoner etter mobbing. På en annen side er det gjennom relasjoner med andre, mobbeofferet har best forutsetning for å bearbeide de vonde opplevelsene (Downey, 2007). Læreren er en personen med gode forutsetninger til å påvirke elevens sosiale ferdigheter ved å tilrettelegge for sosial omgang mellom elevene og påvirke relasjonene (Farmer et al., 2011). Litteratur som omhandler Lærer-elev relasjonen viser for eksempel at dersom læreren fremhever eleven positivt foran klassen, kan dette være nok for at gruppens oppfatning av eleven endres (Drugli, 2012).

### 8.3 Erfaring med mobbing

Av erfaringer med mobbing var det flere informanter som hadde opplevd mobbing, enten i sin egen klasse eller på skolen der de jobbet. Det var kun en som hevdet å ha liten erfaring med mobbing. Vedkommende mente selv at dette kanskje hadde med at det var lite mobbing på skolen hun jobbet generelt sett, og at det hvis der forekom mobbing, så var det sannsynligvis skjult. En annen grunn hun selv trakk fram var at hun ikke var kontaktlærer, og at dette gjorde at hun ikke var så involvert i klassene. En av de andre visste at det hadde forekommet mobbing og hadde selv tatt tak i det, men husket ikke konkrete episoder. Det hun husket best var i forhold til mobberen.

*«Det er veldig rart at jeg ikke husker så godt de som har blitt mobbet, men jeg husker mobberne. OG at jeg har tatt mye tak i mobberne. Eh, men selvfølgelig må der har vært noen mobbeofre.»*

Dette kan tolkes som om fokuset i forhold til mobbing har vært ensidig fokusert på å stoppe mobbing, og at mye av fokuset har vært på mobberne. Fokus på mobbeofre og den enkeltes psykiske helse har i den forbindelse manglet (Eriksen et al., 2014). Antimobbeprogrammene Olweus og Zero har hatt til hensikt å redusere mobbing, og sammen med Respekt og Pals bedre skolemiljøet (Eriksen et al., 2014). Ingen av programmene fokuserer nevneverdig på mobbeofferet. Eller som en av informantene innvendte *«Har det vært så lite fokus på mobbeofferet?»* og poengterte at fokuset burde legges på mobberen heller, fordi som hun uttrykte det *«for uten mobbere så ingen mobbeoffer.»* Kanskje det er denne tankegangen som har ligget bak begrunnelsen for fokuset på mobberne og den plassen det har hatt i forskningen frem til nå? På en annen side så er det viktigste for mobbeofferet at mobbingen stopper (T. Idsøe & Idsøe, 2011). Det er først når mobbingen tar slutt man kan begynne på helbredelsesprosessen (Downey, 2007). Men kan det være at det da er for sent å tenke på mobbeofferet? At man burde fokusert på mobbeofferets psykiske helse tidligere?

#### 8.3.1 Erfaring med ulike former for mobbing

Av erfaringer med ulike former for mobbing, så viste informantene til at de hadde litt ulik erfaring. Når det gjaldt fysisk mobbing, så hadde to av informantene erfart fysisk mobbing, og også fysisk mobbing som i tillegg ble lagt ut på internett. Begge episodene var grove, og informasjonen de gav underbygget at det var gutter som stod for den fysiske mobbingen, noe



som samsvarer med forskning som viser at gutter er mest forbundet med fysisk mobbing (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

*«Han ble slått, og sparka og det sto en hel gjeng rundt han og de filmet dette og la det ut på nettet».*

*«Så jeg gikk rett inn, og da var det ganske mange som var der inne, så hadde de altså da teipet han opp under, altså vi har to vasker som henger med passe mellomrom, så ifra vannlåsen på den ene, der hang beina og over til vannlåsen på den andre vasken, der hang han med armene, også hadde de teipet over munnen på han, også står de rundt og flirer og ler.»*

Når det gjelder erfaringer i forhold til verbal mobbing så var det få av informantene som trakk frem erfaring med verbal mobbing, men noen av eksemplene som ble trukket fram var utsagn i forhold til utseende.

*«Det gikk for eksempel på at noen kalte henne en brunost.»*

Men spørsmålet en kan stille seg i forhold til erfaringen med verbal mobbing, er om informantene ikke har opplevd dette eller om de ikke har *tolket* det som mobbing, men heller som erting eller en engangs hendelse. Dette spørsmålet vil være relevant i forhold til alle mobbepormene. Skjer det ikke, eller ser vi det ikke? Og hva med tolkningen vår? Forskning viser at det foregår mye mobbing som lærere eller andre ikke oppdager (Sullivan, 2000).

Tre av informantene snakket om erfaring med relasjonell mobbing, der de alle kaller dette for jentemobbing. Jentemobbing blir brukt i litteraturen om mobbing som betegnelse på relasjonell mobbing, fordi det ofte er jenter som utfører denne formen for mobbing (Olweus, 1992). Relasjonell mobbing handler ofte om ryktespredning, utfrysing eller baksnakking ifølge Idsøe & Idsøe (2011). Informantene påpeker at det er vanskelig både å se, og at mobbeofferet i noen tilfeller nekter for at det er noe galt, så det gjør det enda vanskeligere å gripe inn. Dette stemmer godt overens med forskning som viser at denne skjulte mobbingen er vanskelig å oppdage (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

Flere av informantene tok spesielt opp problemet med å få bukt med den relasjonelle mobbingen *«Altså du ser det gjerne, men når du prøver å ta tak i det så sier de «hun får jo lov til å være med. Det er bare til å komme» sant, men du ser at, men du klarer ikke ta de på noe. Og dette her med at de av og til er borte og er «snille» med mobbeofferet, men det er gjort på en kynisk måte, med blick og smil.»*

Dette illustrerer hvorfor den relasjonelle mobbingen kalles skjult mobbing. Det er en mobbeform man ikke får helt tak i, samtidig som der er spill i kulissene man kan se antydningen av. Informantene fant det vanskelig både å oppdage og å konfrontere elevene med denne typen mobbing. Dette kanskje fordi aggresjonen som utøves er skjult (Flack, 2010).

*«Veldig ofte ser det ut som om at mobbeofferet også spiller med, sant, og hvis du prøver å spørre mobbeofferet» hvordan opplever du dette? Plager de deg?» «Neida, jeg har det bra,» sant, men du føler at der er et eller annet. Så den jentemobbingen er verre å finne ut av.»*

Digital mobbing vil si mobbing der en bruker elektronisk teknologi eller ulike medier for å mobbe, krenke, diskriminere eller trakassere (NOU 2015:2). Flere av informantene hadde erfaringer med digital mobbing. En informant hadde erfart at jenter ble filmet i dusjen, mens to informanter hadde erfart at fysisk mobbing i form av slag og spark ble filmet og lagt ut på internett.

En av dem sier i tillegg dette *«(...) det er mye som foregår på facebook. Alt fra å poste statuser, og hvis ingen trykker liker så er det nok for den personen til å holde seg hjemme.»*

En annen informant har også erfaring med at facebook er brukt for å mobbe andre, og der læreren måtte spørre foreldrene om hjelp til å få stoppet dette. Læreren hadde ikke innsyn i elevenes private profiler, og dermed måtte de få hjelp utenfra for å stoppe mobbingen. Dette viser til kunnskaper vi har i forhold til digital mobbing om at mobbingen som skjer digitalt har glidende overganger og dermed uklart ansvarsforhold (NOU 2015:2). Det viser også til viktigheten av skole-hjem samarbeid. Det er lettere å identifisere, stoppe og hjelpe mobbeofrene hvis en samarbeider i forhold til mobbingen.

#### 8.4 Egen kompetanse i forhold til mobbeofre

Når informantene blir spurt om hvordan de synes egen kompetanse er i forhold til å hjelpe mobbeofrene i etterkant av mobbingen, så svarer to av informantene umiddelbart, at de ikke har god nok kompetanse.

*«(...)det er så mye man trenger i forhold til det å kunne håndtere spesielt offeret. Hvordan hjelpe de sånn at de har tro på deg? Så det er jo viktig at det kommer inn fagfolk tenker jeg,»* sier den ene informanten.

En informant svarer både og i forhold til kompetanse, og peker på hvordan hun forsøker å unngå at det oppstår mobbing i utgangspunktet.

*«Ja både og. Jeg føler jo at jeg sikkert kunne hatt enda mer kompetanse fordi at man blir jo på en måte aldri utlært på det. At det er så mye man kan lære og så mange metoder eller lure ting man kan gjøre i forhold til det. Men samtidig så føler jeg jo at jeg har jobbet såpass lenge at jeg har en klar formening om hvordan jeg skal prøve å unngå at vi kommer dit, at vi havner der at det blir dårlig stemning og mobbing.»*

Hun peker dermed på viktigheten av en god klasseledelse der læreren ved bruk av omsorg og tydelige grenser skaper et godt psykososialt miljø, som er med på å forebygge at mobbing oppstår. Dette er helt i tråd med kunnskaper vi har om at Autoritativ klasseledelse kan virke forebyggende og hjelpe elever utsatt for mobbing (Roland, 2007).

På en annen side hevdet en informant at skolen generelt sett er flinke på å møte mobbeofre, *«Jeg tror vi er flinke altså, eller jeg vet vi er flinke. Her på vår skole har vi gode strukturer da for å se den enkelte.»*

På skolen ble det brukt en del tid på å gå igjennom, og å snakke om elevene, og hvordan det går med den enkelte elev to ganger i året. Fordelen med dette er at det kan være med på å øke årvåkenheten blant lærerne og få fokuset på den enkelte, med sine utfordringer eller ressurser fram. Imidlertid kan det likevel være at dette blir en sovepute for læreren, og at det ikke er nok for mobbeofrene i skolen, som trenger mer fokus.

Kompetansen informantene selv rapporterer i at de har i skolen, forhold til mobbeofrene, tolkes til å ha et utviklingspotensial. Noen innrømmer dette lett, mens andre forteller dette mer indirekte gjennom utsagn og kroppsspråk.

*«(.....)men det er noe med å kjenne på sine egne begrensninger»* kan være et utsagn som støtter dette inntrykket. Informantene ute i skolen kan mye, og gjør mye, men må av og til se på egne begrensninger. I forhold til egen kompetanse om mobbeofre føler de fleste at de trenger mer kompetanse.

En informant innrømmer at *«Jeg er nok flinkere med mobberne, tror jeg»*. Dette kan tolkes som et resultat av tidligere diskusjoner om at det er mobberne som tradisjonelt sett har vært i fokus, mens mobbeofferet på en annen side har vært «glemt.» Innvendingene her er at en ikke kan jobbe med mobbeofrene før eleven føler seg trygg og mobbingen er stoppet, og at fokuset følger naturlig i etterkant av at en har stoppet og trygget mobbeofferet. På en annen side er grenselandet mellom behandling noe som kanskje bremser lærerne litt, og medfører at de ikke

føler at de har kompetanse på å hjelpe mobbeofferet. Raundalen og Schultz (2006) hevder imidlertid at læreren kan bruke ulike metoder som vil gi terapeutisk effekt.

## 8.5 Relasjoner

### 8.5.1 Kunnskaper

Det andre hovedtemaet i analysen handlet om relasjoner. Kunnskaper lærerne har om relasjonskompetanse, og hvordan lærer-elev relasjonen kan brukes i forhold til å hjelpe elever som er utsatt for mobbing.

Relasjonskompetanse vil si den kompetansen læreren har i å utvikle relasjoner med elevene, som handler om kvalitet i relasjonen og evnen til å ta andres perspektiv, og der læreren er den profesjonelle med ansvar for relasjonen (Drugli, 2012).

I forhold til kunnskaper om relasjonskompetanse, så visste de fleste informantene at dette blant annet er kunnskaper i å bygge relasjoner.

*«Det å ha kompetanse til å bygge relasjoner med mobbeofferet for eksempel.»*

Dette samsvarer med Drugli (2012) sin forståelse, og underbygger at informantene har visse kunnskaper om hva relasjonskompetanse er. På en annen side trenger dette imidlertid ikke bety at de vet hvordan de skal bygge relasjoner med mobbeofferet i praksis. Alle informantene mente at relasjonen de hadde med elevene hadde betydning for i hvilken grad elevene følte de kunne komme til læreren sin hvis det var noe som plaget dem. De hadde også en formening om hva som kunne til for at eleven faktisk kom.

*«Det å bli kjent med eleven, altså, bli kjent faktisk. Altså skikkelig kjent med hver enkelt elev. La eleven forstå at vi bryr oss. Jeg ser deg. Det er helt sånne basic ting, men det at meg og hver enkelt elev føler vi har noe sammen.»*

Det finnes ulike måter å bygge relasjoner med mobbeofre på, for eksempel gjennom læringsaktiviteter der en signaliserer tro på eleven (Bru, 2011), eller gjennom daglig å se og anerkjenne eleven og vise at læreren bryr seg ved å vise interesse (Marzano et al., 2003).

### 8.5.2 Hvordan lærer - elev relasjonen kan brukes for å hjelpe elever utsatt for mobbing

I hvilken grad man klarer bygge relasjoner med disse elevene i skolen kommer an på kvaliteten av lærer-elev relasjonen, kan man hevde.

*«Hvis du da klarer å bygge relasjon til mobbeofferet. For det er jo det som må ha hovedfokus. At du får mobbeofferet til å tro på at du vil de noe godt.»*

Litteraturen om mobbing viser at å få en god relasjon med mobbeofferet kan være utfordrende fordi disse elevene har opplevd traumatiserende relasjoner med andre (T. Idsøe & Idsøe, 2011), der tilliten til læreren er blitt dårligere (Johansson & Flygare, 2013). Mobbeofferet har gjerne erfart å bli ekskludert og isolert, noe som har medført at de mangler erfaringer i å inngå i relasjoner med andre (Sullivan, 2000). På en annen side viser forskning at å ha en god relasjon for mobbeofferene er viktig fordi det kan virke som en buffer i forhold til tidligere erfaringer (Pianta, 1999). Dersom relasjonen bli prioritert fra læreren sin side, får dette i tillegg positive ringvirkninger i forhold til læring (Drugli, 2012).

Å kjenne elevene sine og bry seg om elevene, var noe alle informantene fokuserte på. Å inngå i en relasjon med andre er som regel noe som forgår i møtet med mennesker som man ikke tenker så mye over, men for læreren er det å inngå i relasjoner med elevene noe som i tillegg får stor betydning, i kraft av hva de som lærere får utrettet. Det er læreren som har ansvaret for denne relasjonen, fordi den er asymmetrisk (Pianta, 1999; Drugli, 2012). En positiv lærer-elev relasjon, har betydning for alle elever i skolen og bidrar til en sunn utvikling (Myers & Pianta, 2008).

*«De har noen som ser de og som bryr seg som de kan komme til, som hører på de, som de vet er på deres side og som kanskje opplever at de gjør alt i deres makt for å forhindre at lignende episoder skal oppstå.»*

Spesielt en av informantene brukte relasjonen aktivt for å skape trygghet og gjøre det lettere å komme til læreren dersom det var noe eleven hadde problemer med. Informanten hadde en bevisst og gjennomtenkt filosofi i forhold til hvordan hun gjennom å bruke sin relasjonskompetanse bygget ned barrierer mellom seg og elevene for at de i ettertid skulle oppleve at det var trygt å greitt å fortelle læreren om det hvis noe skulle oppstå.

*«... jeg passer på at jeg ikke bare kjenner de i forhold til det som de er på skolen men og at jeg vet litt om fritiden deres og hva de holder på med og hva de interesserer seg for og hva de syns er dumt og hva de syns er kult og sånn.»* Informanten forteller ting om seg selv for å bygge ned hindre og for å få elevene til å åpne seg.

*«(...) jeg på en måte prøver å lure de litt til å fortelle meg noe da, fordi at jeg har fortalt de noe så føler de at å ja da kan de og fortelle noe. At jeg ikke blir en fremmed på en måte.»*

Ved å være personlig men ikke for privat viser denne informanten at ved å skape en vi -følelse at hun er til å stole på og at hun er trygg å snakke med. Dette stemmer overens med forskning som viser at å være personlig, medfører at eleven får en følelse av at læreren har omsorg for eleven (Baker, 1999). For mobbeofferet spesielt er det viktig at lærere vet at støtte gir en følelse av trygghet for mobbeofferet, mens ignorering eller det å ikke ta mobbing på alvor får offeret til å føle seg nedvurdert (Clarke & Kiselica, 1997).

På en annen side ble det trukket fram fra flere av informantene at kapasiteten til å hjelpe alle sårbare elever i skolen, er noe lærerne strever med. Det kan være vanskelig å skape gode relasjoner med elevene etter hvert som elevantallet i klassene øker, og en informant hevdet spesielt at en hadde et mer faglig fokus i ungdomsskolen nå enn tidligere. Dette fokuset gikk på bekostning av for eksempel klassens time, som tidligere var en time lærere og elever hadde sammen, som handlet mer om forholdet mellom lærer-elev heller enn fag.

Likevel handler det ikke om å gjøre mye, for det er ikke så mye som skal til for at en elev føler seg sett og verdsatt. Samtidig som ringvirkningene læreren får ved å fokusere på Lærer-elev relasjonen og gi emosjonell støtte, er elever som er motiverte, yter mer og presterer bedre og samtidig får et bedre selvilde (Wentzel, 1994, 1998).

En informant snakket om betydningen av vennskap, som kunne kompensere for at lærerne manglet kapasitet. Her vises det til hvor viktig relasjoner med jevnaldrende kan være for mobbeofferet i skolen, og at vennskap kan forebygge emosjonelle problemer ved å gi økt trivsel og utvikling som igjen kan medvirke som beskyttelsesfaktorer (Masten, 2007). På en annen side er det ikke lett å få venner dersom en opplever å bli mobbet, og ettersom tiden går blir det vanskeligere å få følelsen av tilhørighet i klassen (Johansson & Flygare, 2013). En kan heller ikke fra lærers side gi ansvaret for eleven over til andre elever i skolen.

*«Jeg tror jo det er lurt å ha fokus på vennskap og sånn i klassen, dette her med at vi kan bety mye for hverandre.»*

## 8.6 Behov mobbeofrene har i skolen, og tilrettelegging i forhold til behovene

### 8.6.1 Hvilket læringsmiljø har mobbeofrene behov for

I spørsmålet omkring læringsmiljø, var det stor enighet blant informantene om at trygghet måtte ligge til grunn for å få til et godt læringsmiljø for mobbeofrene. Trygghet som blir skapt, blant annet, i form av en klar og tydelig struktur i form av regler.

*«Jeg tror det er viktig at de føler det er trygt og godt i klassen og at de kjenner læreren godt, at det er klare og tydelige regler om hva som er lov og hva som ikke er lov. Og at når det skjer noe så må det bli tatt tak i med en gang, sånn at de vet at læreren ser det som skjer og at de tar det seriøst.»*

Dette kan se ut til å samsvare med Autoritativ klasseledelse som i litteraturen er fremhevet som den beste måten å lede en klasse på. I denne typen klasseledelse er fokuset på en likevekt mellom grenser og struktur på den ene siden, samtidig som det skal balanseres med omsorg for den enkelte (E. C. Idsøe et al., 2012; Roland, 2007).

*«Det at de føler at de kan stole på de voksne som er inne. Og at de voksne ser de.»* er også viktig.

For elever som har opplevd å bli mobbet, så er det av stor betydning for hvordan en trygger og møter eleven. Forskning viser at trygghet og forutsigbarhet i skolen er av grunnleggende betydning hvis det skal oppstå læring (Cole et al., 2005) For mobbeofferet som har opplevd å miste kontrollen gjennom mobbingen, ved at han eller hun ikke har kunnet unnsnippe, blir også følelsen av å oppleve indre kontroll viktig. Læringsmiljøet kan struktureres på en slik måte at indre kontroll oppleves (Bru, 2011). Likevel er det dessverre ikke alle som opplever et trygt og forutsigbart læringsmiljø.

*«Jeg vet jo at det er noen som sier at hvis den og den læreren kommer inn da vil ikke jeg være der, da går jeg ut. Jeg vil ikke ha de timene så den læreren er inne i fordi at jeg stoler ikke på han, han er for bisk. Han hjelper meg ikke.»*

Utsagnet vitner om at det likevel ute i skolene er lærere som ikke har kunnskaper, vet eller bryr seg om hvordan de møter sårbare barn utsatt for mobbing i skolen.

Når vi møter sårbare elever utsatt for mobbing så er viktigheten av å gjenkjenne hvem som trenger støtte og tilby emosjonell støtte essensielt (E. C. Idsøe et al., 2012). Dersom læreren

har kunnskaper om reaksjoner etter mobbing, og kan lese situasjoner som skaper engstelse eller ubehag i klasseromsetningen er det kanskje lettere å tilby emosjonell støtte til mobbeofferet eller dersom de ikke har denne kunnskapen (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

På en annen side kan vanskelighetene med å bygge relasjoner med denne gruppen, medvirke til at mobbeofrene blir nedprioritert i en travel hverdag? Det krever kanskje for mye i et klasserom å bruke den ekstra tiden det tar å komme inn på disse elevene. Drugli (2012) hevder at elever med emosjonelle vansker er mer «i klasserommet og at de sjelden tar kontakt med læreren på eget initiativ. Det er her den enkelte læreres relasjonskompetanse kommer inn i bildet. Denne kompetansen er ikke noe som man enten har eller ikke har, men kompetansen kan læres og alle kan bli gode til relasjonsbygging (Drugli, 2012). Ved at læreren tar ansvaret for å skape felleskap eller aktivt går inn for å opprette en positiv lærer-elev relasjon, kan en motvirke tilbaketrekkingen mobbeofferet ser ut til å vise. Metoden en kan bruke for bygge relasjoner er for eksempel *Banking time*, som handler om at læreren metodisk har fokus på selve relasjonen i 10-15 minutters økter utenfor klasserommet. Dette er elevens tid der eleven skal bestemme hva de skal gjøre. Poenget med *Banking time*, er at en forsøker å se relasjonen på en mer positiv måte og at det kan få ringvirkninger utover øktene (Pianta, 1999).

#### 8. 6. 2 Hvordan øke den relasjonelle kompetansen mellom elevene

På spørsmålet i forhold til hvordan en kan øke den relasjonelle kompetansen mellom elevene, så virker informantene til å være litt usikre. Flere peker på klassemiljøet, som en måte å øke den relasjonelle kompetansen på.

*. «... det å prøve å få til et veldig godt klassemiljø må jo være alfa omega på en måte.»*

Forskning viser at lærer-elev relasjonen kan påvirke forholdet mellom elevene (Drugli, 2012; Farmer et al., 2011). Elever vil se på læreren sin og se hvordan han eller hun behandler andre elever. I kraft av å være en rollemodell lærer elevene fort hvem læreren har en god relasjon til eller ei, og dette påvirker igjen hvordan de danner relasjoner til denne eleven (Drugli, 2012). Denne kunnskapen er viktig at lærerne har i skolen, fordi den peker på lærerens ansvar for elevenes relasjoner med hverandre. På en annen side kan det hevdes at læreren ikke kan påvirke hvem elevene skal være med og at de umulig kan ha ansvaret for elevenes relasjonelle kompetanse. Læreren kan imidlertid påvirke elevens sosiale kompetanse ved å tilrettelegge for sosial omgang gjennom klasseledelse, ifølge forskning (Farmer et al., 2011). Ved at



læreren påvirker de sosiale ferdighetene, ved å tilrettelegge i forhold til elevenes kontakt med andre elever, kan mobbeofferet bli bedre både til å etablere og vedlikeholde relasjoner, noe som er viktig i forhold til sosial kompetanse (Ogden, 2001).

En av informantene peker på lek, at å ufarliggjøre klasserommet med å leke sammen kan være viktig i forhold til å øke den relasjonelle kompetansen «ÅÅ der kan vi gjøre mye. Det kan vi leke sammen. Flytte litt på hvor vi sitter. Snakke mye om verdi, det å ha det morsomt i et klasserom, der ikke alt er så alvorlig, er viktig.»

### 8.6.3 Hvilke strategier har skolene for å jobbe med mobbeofre

Ved spørsmål om strategier skolen har for å jobbe med mobbeofre, så sier de fleste informantene i utgangspunktet at skolene har planer eller strategier. Ved spørsmål om å utdype planen, er et av svarene at vedkommende egentlig ikke har jobbet noe særlig med den, «de har jo denne her planen, men jeg har aldri egentlig jobbet med den selv, så.. jeg tør liksom ikke å ...».

En annen informant kan ikke svare på hva planene inneholder. Mens en informant sier at de ikke har behov for å bruke planen noe særlig, fordi de har lite som defineres som mobbing på hennes skole. En informant hevder at skolen har for mange strategier og planer.

«Mm jeg tror de har for mange strategier. Alt for mange planer. Vi glemmer litt sunt folkevett. Dette finner vi oss ikke i.» Er det sånn at lærere har for mange planer i skolen i dag, som gjør at de mister oversikten over hva som finnes av planer? Eller er det slik at det er viktig å ha planer for å hjelpe mobbeofferet, slik at det ikke blir opp til læreren hva som blir gjort i hvert enkelt tilfelle?

En siste informant svarer at skolen ikke har en god nok strategi. «Jeg føler jo ikke at vi har en god nok strategi i alle fall.»

Samlet sett tolkes dette som om at dersom skolene har strategier for å håndtere mobbeofre, så er de planene ikke gode nok. Opplæringsloven, 1998 § 9a-3 hevder at skolen skal tilrettelegge for et godt psykososialt miljø som kan danne opplevelse av trygghet og sosial tilhørighet. Er det likevel slik at denne tryggheten og tilhørigheten er begrenset til de mobbeofrene som har lærere med god kapasitet? Som har lærere som er gode på å se den enkelte, og tar seg tid til de?

Det kan hevdes at lærere har for mange elever og at dette gjør det vanskelig å følge opp den enkelte som opplever mobbing. På en annen side har elevene krav på beskyttelse mot mobbing, og dette er også lovfestet. Dersom skolene ikke har en overordnet strategi eller bred måte å jobbe på kan dette nettopp medføre at det blir tilfeldig hvem som får hjelp og hvilken hjelp mobbeofferet får. Flere av informantene pekte på at læreren har mange elever å ta hensyn til, noe som ofte oppleves frustrerende.

#### 8.6.4 Hvem har ansvaret for å hjelpe mobbeofrene

For å hjelpe mobbeofrene hevder alle informantene at læreren kan gjøre en god del, men de peker også på foreldre og andre instanser som samarbeidspartnere. Raundalen og Schultz (2006) hevder at læreren kan bidra til å hjelpe elever som har opplevd negative livshendelser, ved bruk av «myke metoder» som kan gi terapeutisk effekt. For mobbeofre vi dette kunne bidra til å bearbeide de vonde opplevelsene, både i forhold til andre elever men også ved å få «løftet det opp» fra å være vonde følelser til tanker en kan formidle, bearbeide og snakke om (Brewin, 2003). Informantene var litt delte i hvor mye av ansvaret som skulle ligge hos læreren, og hvor mye som skulle foregå gjennom samarbeid med andre instanser.

*«Læreren må jo på en måte være førstehjelpen. Men så tenker jeg at BUP, psykolog å få disse inn til å hjelpe dem til å bearbeide det som har skjedd og sånt. Fordi vi må være mange rundt, hver med sin kompetanse. OG at de på BUP kan jo mye om det som går på det psykiske og spill rundt alt dette.»*

I litteraturen om traumer, hevdes det at å opprette Care teams, eller samarbeidsgrupper, som har fokuset på å støtte de som er utsatt for traumer og fokusere på de ulike behovene ofrene har i skolen, er viktig (Downey, 2007). Samarbeidsgruppen kan bidra til å identifisere positive endringer, møte barnet på en konsistent måte og støtte hverandre i prosessen samtidig som de kan bidra til å diskutere barnets beste (Downey, 2007). Dette vil være viktig for mobbeofferet fordi eleven som er et system, ikke opererer i et vakuum, men påvirkes av alle andre systemer eleven omgir seg med. Både av skolen, læreren, hjemmet, og i møtet mellom disse (Pianta, 1999). Mobbing oppstår i kontekst og kan dermed ikke ses uavhengig av omgivelsene.

Noen av de som trenger hjelp i forhold til psykisk helse kommer ikke i kontakt med helseapparatet (E. C. Idsøe et al., 2012), og dermed kan læreren ha ansvaret med å hjelpe disse elevene i skolen. På en annen side vil det da være rettferdig at lærerne både i tillegg til

undervisningen skal ha ansvaret for å hjelpe mobbeofferet? I følge Opplæringsloven har de imidlertid det, og det er i videreføring av denne diskusjonen, Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø, ble sendt ut til høring i år (NOU 2015:2).

*«Jeg tror at læreren kan gjøre en god del, og jeg tror at foreldrene må på banen å hjelpe til. Også kan det hende at andre instanser må inn i tillegg, men det kommer an på hvor alvorlig det er, kanskje. Hvor godt det har satt seg, eh og ja, det kommer litt an på om vi trenger hjelp.»*

*«Ja, det vil avhenge av de enkelte lærere, hvilken kapasitet de har til å følge det opp. Det er mange som står på hodet for ungene sine på skolen. Men det er jo ikke lærerens ansvar alene, nei. Det er viktig med gode systemer rundt. It takes a whole village to raise a child.»*

## 9.0 Avslutning

Formålet med studien har vært å undersøke:

*Hvordan kan læreren tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen?*

Dette er undersøkt med utgangspunkt i å se på lærerens kompetanse når det gjelder mobbing og relasjonskompetanse, fordi lærerens tilrettelegging i forhold til mobbeofferets behov, i stor grad handler om kompetanse. Samtidig vil det ha betydning i hvilken grad læreren kommer i posisjon til å hjelpe mobbeofferet, noe som kan være avhengig av hvor god relasjon læreren har til mobbeofferet.

I denne delen vil jeg oppsummere funnene i forhold til problemstillingen, deretter vil jeg si litt om metodiske refleksjoner i prosessen. Jeg vil så komme med avsluttende kommentarer og en konklusjon. Til slutt vil jeg peke på hva det kunne vært interessant å supplere med i forhold til videre forskning.

### 9.1 Oppsummering

#### 9.1.1 Mobbing

Informantenes uttalelser i forhold til mobbing viser at de har en viss kjennskap til de ulike formene for mobbing. De nevner noen trekk som gjør at de kan identifisere mobbeofre, og spesielt dette med å trekke seg unna andre blir nevnt som en viktig faktor. Bare en av

informantene trakk i tillegg fram dette med at mobbeofferet kunne bli mer aggressiv som en konsekvens.

Når det gjelder konsekvenser etter mobbing er selvfølelsen noe alle trekker fram som en viktig konsekvens. Depresjon, selvmord, og unngåelse av skolen i form av skolevegring, ble pekt på. Angst ble derimot ikke trukket fram direkte som en psykisk konsekvens, noe som forundrer meg litt, fordi en sterk redsel i forhold til ting eller personer skulle en tro var en kjent konsekvens av mobbing. PTSD symptomer ble heller ikke nevnt spesifikt, men unngåelse som både kan være et symptom på PTSD og andre former for angst var noe flere av informantene trakk fram uten å referere til diagnosene eller begrepene.

Når det gjelder konsekvenser for læring ble det pekt på at mobbeofrene kunne få problemer med konsentrasjonen fordi fokuset fikk en dreining fra læring til å handle om unngåelse og tanker i forhold til mobbingen. Konsekvenser på grunnlag av dårlig konsentrasjon i form av dårligere prestasjoner i skolen ble ikke nevnt spesifikt. Heller ikke de kognitive konsekvensene i form av problemer med eksekutivfunksjoner som for eksempel organisering og planlegging ble nevnt, eller problemer i forhold til hukommelse ble tatt opp.

I forhold til konsekvenser når det gjaldt relasjoner ble mobbeofferets tolkninger eller mistolkninger av andre nevnt av en informant, ellers var det få av informantene som tok opp relasjoner som en konsekvens. En annen nevnte at mobbeofferet kunne oppleve en grunnleggende mistillit til andre.

Informantene hadde litt varierende erfaringer med mobbing. En hevdet å ikke ha noe erfaring i det hele tatt. Til sammen viste de andre til både digital, relasjonell, verbal og fysisk mobbing. Noen hadde opplevd det ene eller andre, mens andre hadde opplevd flere typer mobbing. Hovedinntrykket i forhold til informantenes egen erfaring var at de fleste uttrykte frustrasjon over, at noen av mobbeofrene opplevdes vanskelige både å oppdage og å ta tak i. Dette gjaldt spesielt både den digitale og den relasjonelle mobbingen.

### 9.1.2 Relasjoner

Når det gjaldt lærerens kompetanse i forhold til relasjoner, så er relasjonskompetanse løftet fram som et viktig begrep i denne studien. De fleste informantene kunne betydningen av dette ordet. Praktisk kunnskap derimot i forhold til relasjonskompetanse, tolkes til å være litt svakere. Hvordan den enkelte jobbet for å bygge relasjoner med elevene, var det kun en som fortalte om på en konkret måte. Hun brukte lærer-elev relasjonen aktivt for å forsøke å få en

god relasjon med elevene sine, slik at hun kunne sikre seg at de tok kontakt dersom de fikk vanskeligheter. Dette ble brukt som en forebyggingsstrategi for at en skulle unngå mobbing i å oppstå. Det kom fram lite innspill på hvordan lærer-elev relasjonen kunne brukes for å hjelpe mobbeofferet i *etterkant* av mobbingen. Det ble påpekt at det er vanskelig å bygge relasjoner med mobbeofre, fordi de har mistet tiltroen til andre. I tillegg ble dårlig kapasitet på grunn av for mange elever i klassene trukket fram som en forklaring på at en ikke hadde tid til alle.

9. 1. 3 Behov mobbeofrene har i skolen, og hvordan læreren kan tilrettelegge for disse.

Når en ser på hvilke ulike behov mobbeofrene har i skolen, var det i spørsmål i forhold til læringsmiljø en stor enighet om at det viktigste for mobbeofrene var at de opplevde trygghet og forutsigbarhet i klasserommet og på skolen. Dette kunne et trygt klasserom med god struktur og klare regler bidra til ifølge en av informantene. Sosial og emosjonell støtte i form av å se den enkelte, identifisere hvem mobbeofferet er samt gjenkjenne ulike behov og dermed kunne tilby emosjonell eller sosial støtte ble ikke nevnt spesifikt.

I spørsmål i forhold til hvordan øke den relasjonelle kompetansen mellom elevene, svarte informantene at en kunne fokusere på læringsmiljøet og skape gode opplevelser og samhold med å leke mer og skape glede. Ingen av informantene viste imidlertid til andre konkrete metoder eller ting de gjorde for å øke den relasjonelle kompetansen mellom elevene.

Ved samtale om de ulike skolene har overordnede strategier i forhold til mobbeofrene, kom det fram at skolene så ut til å mangle slike strategier for å jobbe med mobbeofrene. Informantene virket ikke til å ha kjennskap til hvordan en strategisk skulle kunne jobbe med mobbeofre.

Ansvar for mobbeofrene ble av de fleste informantene tolket til å være et samarbeid mellom flere instanser. De fleste ville ha hjelp inn tidlig, mens en informant hevdet at andre instanser ville bli koplet inn kun dersom skolen virkelig trengte det.

## 9.2 Metodiske refleksjoner

Denne studiens mål var å se på hvordan læreren kan tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen. For å søke svar på dette, intervjuet jeg fem lærere i ungdomsskolen. I studien benyttet jeg meg av semi-strukturerte intervju. Utgangspunktet her var de ulike fem

informantenes subjektive kompetanse og erfaring. Når utvalget er begrenset til å inneholde fem informanter kan dette gi oss en forståelse av hvordan lærerne jobber med mobbeofre i skolen, men om dette kan overføres til å gjelde andre lærere, er usikkert og bør studeres videre.

Når det gjelder utvalg så ønsket jeg i utgangspunktet 6 informanter. Det var imidlertid ikke så lett å få tak i informanter som jeg hadde sett for meg. Noen sa først ja, men trakk seg etterpå. Det viktigste i forhold til dette med informanter var å ikke utøve press, og respektere ønsket om å trekke seg. Overførbarheten kan svekkes på grunn av at jeg har et forholdsvis lite utvalg informanter med i studien, og at fordelingen av kjønn er så ujevn (bare damer). På en annen side rapporterer informantene om noen av de samme erfaringene med mobbeofre i skolen, noe som igjen kanskje kan bidra til å styrke overførbarheten.

Semi-strukturert intervju som metode opplevde jeg som et godt utgangspunkt for samtale mellom meg og informantene. Intervjuguiden var et godt redskap for å beholde fokus og som utgangspunkt for samtale av ulike temaer. Jeg opplevde en stadig større trygghet etterhvert i intervju prosessen og klarte utover å følge informantenes fokus heller ennå være for bundet opp i temaene i henhold til intervjuguiden. Dette ble imidlertid ikke gjort på bekostning av å miste målet ut av sikte, nemlig å undersøke problemstillingen i forhold til lærerens kompetanse i å tilrettelegge for mobbeofferets behov i skolen. Det ble ikke spurt spesifikt om kjennskap til ulike konsekvenser som for eksempel psykiske, eller relasjonelle konsekvenser under intervjuene. Dersom spørsmålene i intervjuguiden hadde vært mer ledende, kunne svarene kanskje sett annerledes ut. Dette var imidlertid et bevisst valg, fordi ønsket om å få kjennskap til informantenes egne kunnskaper om konsekvenser og hva de selv trakk fram som viktige konsekvenser var viktig.

Noe av det mest essensielle både under et intervju og i etterkant av intervjuet er hvordan vi tolker det informantene forteller oss, og ilegger det mening. En tolker alltid utfra sitt eget utgangspunkt, og dermed er det mulig at min egen forforståelse påvirker hva jeg ser og ser etter. Forforståelsen min prøvde jeg å ha klart for meg i så mye som mulig av prosessen, slik at bevisstheten rundt dette ikke skulle påvirke i for stor grad de funnene som ble gjort. Informantene tolker samtidig det de opplever utfra sine forutsetninger og sine forforståelser. Tolkning informantene gjør av intervju spørsmålene og settingen rundt kan bidra til at de svarer andre ting enn forutsett eller at kunnskaper de har ikke kommer fram. Informantene er alle forskjellige mennesker. Noen svarte kort, og konsist på spørsmål. Mens andre igjen snakket lenge og vel uten noen form for utdypende spørsmål fra min side. Det er alltid en

fare for at informantene svarer det de tror jeg vil høre i en slik setting, men alle opplevdes imidlertid åpne og ivrige til å bidra for at studien skulle få et best mulig utgangspunkt og gode data å bygge videre på.

Under transkribering var det viktig at arbeidet med intervjuene var så nøyaktige som mulig, slik at jeg fikk fram hva informantene mente i forhold til ulike temaer. Det ble viktig å velge ut sitater som representerte informantenes kunnskaper, erfaringer og meninger. Dersom jeg i ettertid hadde sjekket opp om min tolkning tilsvarte informantenes meninger eller intensjoner med ulike utsagn, kunne dette styrket validiteten av studien, men på grunn av begrenset tid ble dette ikke prioritert.

Til grunn for undersøkelsen har de forskningsetiske prinsipper ligget og valg som er foretatt, for eksempel i forhold til metode og analyse, er redegjort for. Problemstillingen er forsøkt belyst med å se på kunnskaper og erfaringer lærere har, når det gjelder kompetanse i å tilrettelegge for mobbeofferets behov i skolen

### 9.3 Avsluttende kommentarer

*«Hvordan kan læreren tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen?»* er problemstillingen som er blitt undersøkt gjennom denne studien.

Læreren har en sentral rolle i arbeidet med barn og unge som har vært utsatt for mobbing. Læreren er den personen som tilbringer mest tid sammen med barna og ungdommene i skolen, og den som har det beste utgangspunktet for å oppdage, gjenkjenne eller se endret atferd. Læreren har mange roller, men den viktigste er at han eller hun kan bety den store forskjellen for mobbeofferet om mobbing skulle oppstå.

Læreren kan lage et forutsigbart og støttende læringsmiljø i klasserommet der eleven kan føle seg trygg. Læreren kan i tillegg tilrettelegge for at arbeidsoppgaver i klasserommet står i forhold til de utfordringene mobbeofferet har med kognisjon når det gjelder hukommelse, konsentrasjon og organisering. Læreren kan hjelpe eleven med affektregulering når følelsene tar overhånd, og ved å ha kompetanse på traumer kan han eller hun forutse situasjoner som kan bli vanskelige på forhånd og tilrettelegge for disse. Læreren kan også signalisere at vedkommende er tilgjengelig ved å bekrefte og støtte eleven i det vanskelige eleven har opplevd. Ved å bruke teknikker som for eksempel å la eleven eie historien sin, men likevel la eleven sette ord på det vonde, enten ved å samtale om de vonde opplevelsene eller skrive det ned, kan dette ha en terapeutisk effekt for eleven (Raundalen & Schultz, 2006). Læreren kan

bygge positive relasjoner med eleven, noe som kan gi ringvirkninger både i forhold til vennskap og læring og i ytterste konsekvens mobbeofferets psykiske helse.

Lærerens kompetanse i å tilrettelegge for mobbeofferets behov i skolen, kan være av stor viktighet for å hjelpe mobbeofferet i skolen. Dersom læreren har kunnskaper om mobbing og om relasjonskompetanse kan han eller hun identifisere mobbeofferet og komme raskt i posisjon til å kunne hjelpe. Det handler om å skape tillit og styrke troen på at læreren er der for eleven og ser eleven. Det handler i tillegg om å komme i posisjon til å hjelpe mobbeofferet, og dette kan muliggjøres ved at lærer og elev får en god relasjon. God oppfølging av mobbeofferet handler om at samarbeid mellom alle de involverte med læreren i spissen, er viktig i forhold til å støtte og tilpasse læringen til de ulike behovene mobbeofferene har i skolen.

## 9.4 Konklusjon

Når det gjelder å tilrettelegge for mobbeofferets behov i skolen, har denne studien pekt på en mangel ved at skolene ikke har en overordnet strategi for å jobbe med mobbeofferet. Lærerne ser ut til å trenge mer kunnskaper om behov mobbeofferene har, og systematiske reaksjoner på hvordan de skal tilrettelegge for disse elevene i skolen. Lærerne ser også ut til å trenge mer praktisk kunnskap om relasjonsbygging og kunnskaper i hvordan de skal bruke lærer-elev relasjonen for å støtte mobbeofferet. Arbeidet blir ofte tilfeldig og preget av hvilken kapasitet den enkelte lærer har til enhver tid. Skolene trenger en overordnet strategi for å hjelpe mobbeofferene, både ut fra et videre forebyggingsperspektiv men også for å sikre hjelp til det enkelte mobbeoffer. Strategien bør ta utgangspunkt i forståelsen om at mobbeofferet er traumatisert i relasjonene med andre. Lærerens relasjonskompetanse og kunnskaper som læreren har i å støtte mobbeofferet akademisk, emosjonelt og sosialt vil gi gode forutsetninger for å hjelpe mobbeofferet innenfor en slik strategi.

## 9.5 Videre forskning

For å supplere denne studien, kunne det være nyttig å gjort en kvantitativ undersøkelse med samme problemstilling blant lærere. Det kunne også vært interessant å intervjuet mobbeofferene, for å se på hvilke behov de har i forhold til skolen og læreren. Sist men ikke minst kan det å pilotere en studie hvor man trener lærere i å identifisere og støtte mobbeofferene, for deretter å måle effektene, også være et forslag til relevante videre studier.



## Referanser

- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychol. Med.*, 40 (5) , 717-729.  
doi:10.1017/S0033291709991383
- Atkinson, M., & Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. London: RoutledgeFarmer.
- Auestad, G. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (E. B. Unni Vere Midthassel, Sigrun K. Ertesvåg og Erling Roland Ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-Student Interaction in Urban At-Risk Classrooms: Differential Behavior, Relationship Quality, and Student Satisfaction with School. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57. doi:10.1086/461943
- Brewin, C. R. (2003). *Posttraumatic stress disorder : malady or myth?* New Haven, Conn: Yale University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harward University Press.
- Bru, E. (2011). *Sosiale og Emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (U. V. Midthassel, Edvin Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland Eds.). Oslo Universitetsforlaget.
- Clarke, E. A., & Kiselica, M. S. (1997 ). *A Systemic counseling approach to the Problem of Bullying*. (Vol. 31 (4) ).
- Cole, S. F., Brien, J. G. O., Gadd, M. G., Ristuccia, J., Wallace, D. L., & Gregory, M. (2005 ). *Helping Traumatized Children Learn. Supportive school environments for children traumatized by family violence*. Retrieved from Boston

- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived Prevalence of Teasing and Bullying Predicts High School Dropout Rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1006599&scope=site> <http://dx.doi.org/10.1037/a0030416>
- De Nasjonale forskningsetiske, k. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Downey, L. (2007). *Calmer Classrooms. A guide to working with traumatised children*.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer : en håndbok for foreldre og hjelpere* (2. utg. [i.e. 3. utg.]. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A., & Lyng, S. T. (2014 ). *Felles Fokus. En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. Retrieved from Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA)
- Espelage, D., Hong, J. S., Rao, M., & Low, S. (2013). Associations Between Peer Victimization and Academic Performance. *Theory Into Practice*, 52(4), 233-240. doi:10.1080/00405841.2013.829724.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Jonsdottir, K. A. (2012). Peer Groups and Victimization among Native and Immigrant Adolescents in Norway. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17, 273-274), p.273-285. doi:10.1080/13632752.2012.704308.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the Invisible Hand: The Role of Teachers in Children's Peer Experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256. doi:10.1016/j.appdev.2011.04.006

- Flack, T. (2010.). *Innblikk: Et sosial- analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger.: Universitetet i Stavanger, Senter for Atferdsforskning.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli., C. (2003). *Bully-Proofing your School working with Victims and Bullies in Elementary Schools*: Sopris west.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo Universitetsforlaget AS.
- Hanssen, O. H. R. o. P.-H. (2006). *Bære eller briste kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hawker, D. S. J., & 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 and Psychiatry*, 41(4), 441-455. doi:10.1111/1469-7610.00629.
- Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 901-911. doi:10.1007/s10802-012-9620-0.
- Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Berentsen, M. (2012). *Emosjonelle vansker : hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser? Respekt* .Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Idsøe, T., & Idsøe, E. C. (2011). *Sosiale og Emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (U. V. Midthassel, Edvin Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland Eds.). Oslo Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* .(4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Johansson, B., & Flygare, E. (2013). *Långvarig utsatthet drabbar hårt*.

- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40.
- Kruczek, T., & Salsman, J. (2006). Prevention and Treatment of Posttraumatic Stress Disorder in the School Setting. *Psychology in the Schools*, 43(4), 461-470. doi:10.1002/pits.20160.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of childrens classroom participation during the grade school years? *Child Development*, 79. 1001- 1015.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., & Visby, M. (2006). *Stress og følelser : en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works : Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: ASCD.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality* (Vol. (2nd ed.),): Harper & Row, New York
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Dev Psychopathol*, 19(3), 921-930. doi:10.1017/S0954579407000442.

- Munthe, E., & Vaaland, G. S. (2004). Mobbing som tverrfaglig tema i allmennlærerutdanningen. Kristiansand: Høyskoleforl., 2004.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). Social support, Negative Life Events and Emotional Problems Among Norwegian Adolescent *School psychology International*, 25 /4, 387-403.
- Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B., & Magerøy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 17-24. doi:10.1016/j.avb.2015.01.001
- Norges offentlige Utredninger. (2015:2). *Å høre til : virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015*, Vol. NOU 2015:2.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen : kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*: Universitetsforlaget AS.
- Opplæringsloven. Lov om Grunnskolen og den vidaregåande opplæring, (1998) hentet 9.11.15 <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perry, B. D. (2002). Neurodevelopmental Impact og Violence in Childhood In I. H. Schetky & E. P. Benedek (Eds.), *principles and practice of Child and Adolescent Forensic Psychiatry*. Washington, D.C: American Psychiatric Publishing.
- Perry, B. D. (2006). *Applying principles of Neurodevelopment to Clinical Work with Maltreatment and Traumatized Children: The Neurosequential Model of Therapeutics* (N. B. Webb Ed.). New York The Guildford Press.

- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2008). *The boy who was Raised as a Dog: And Other Stories from a Child Psychiatrist's Notebook--What Traumatized Children Can Teach Us About Loss, Love, and Healing*. United States of America: Basic Books. .
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B., Stuhlman, M. . (2003). Relationships between teachers and children. . In G. E. M. I. B. W. W. M. Reynolds (Ed.), *Handbook of Psychology* , Volume 7: Educational Psychology (pp. 99-234.): Hoboken, N J: John Wiley & Sons, Inc
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforl.
- Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. RVTS.  
Retrieved 23/11.15  
<http://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Traumeguiden.pdf>
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E., & Auestad, G. (2009). *Seksuell orientering og mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (1996). *Mobbing i skolen : en lærerveiledning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Samnøen, Ø. (2014). *Mobbing på digitale arenaer*. (Vol. 1 utgave, 1 opplag. ): Cappelen Damm AS.
- Sandsleth, G. (2007). *Mobbing : forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., & Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9. doi:10.1186/s13034-015-0075-2.

- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative Data*. London Sage.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying. Its Nature and prevention strategies*: SAGE publications.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Tambs, Kristian. (2013) Folkehelseinstituttet 27.02.2013, retrieved 13.11, 2015 from <http://www.fhi.no/tema/angstlidelser/fakta-om-angstlidelser>  
<http://www.fhi.no/artikler/?id=104255>
- Tehrani, N. (2004). Bullying. A source of chronic posttraumatic stress? *British Journal of Guidance and Counselling*, 357-366.
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas: an outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10-20. doi:doi:10.1176/ajp.148.1.10
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal : a handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- Thuen, E., & Bru, E. (2000 ). Learning Environment, Meaningfulness og Schoolwork and on-Task-Orientation among Norwegian 9th Grade Students. *School psychology International*, 21/4 393-413
- Wendelborg, C., Røe, M., & Federici, R. A. (2014). Elevundersøkelsen 2013 : analyse av Elevundersøkelsen 2013Rapport / NTNU samfunnsforskning (Vol. 2014). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.

Wentzel, K. R. (1994 ). Relations of Social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.

Wentzel, K. R. (1998 ). Social relationships and motivation in middle school: The role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209

Wentzel, K. R., & Pressley, G. M. (1997). Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.  
doi:10.1037/0022-0663.89.3.411





Haukdalsveien 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 11  
Fax: +47 55 58 96 50  
mailto:nsd@ulb.no  
www.nsd.uib.no  
Orgnr: 985 321 884

Ella Idsøe

Institutt for grunnskolelærerutdanning, Idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 30.01.2015

Vår ref: 41732 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41732	<i>Lærereens kompetanse i forhold til å støtte og bygge relasjoner med mobbeofre</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved Institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ella Idsøe
Student	Mona D'Urval

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 14.11.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Auditingkontor / District Office

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 85 52 11. nettk@is.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tlf: +47 72 58 39 07. kjo@sv.uib.no  
TROMSØ: NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tlf: +47 77 64 43 36. nettk@sv.uib.no



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonskrivet er godt utformet.

Personvernombudet minner om at tærhetplikten i utgangspunktet er til hinder for at ansatte kan omtale elever på en personidentifiserende måte. Forsker må derfor stille spørsmålene på en slik måte at tærhetplikten ivaretas, og kan med fordel minne den ansatte om at navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger (som alder, kjønn, landbakgrunn, spesielle hendelser, diagnoser mm.) må utelates ved omtale av elever.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datatikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektlutt er 14.11.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidsted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 2

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

**”Hvordan kan læreren tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen?”**

Mitt navn er Mona Dirdal og jeg er i gang med et forskningsprosjekt på mastergradsnivå ved Universitetet i Stavanger, humanistisk fakultet. I den forbindelse ønsker jeg at du kan bidra i form av et intervju.

### **Bakgrunn og formål**

Studiens formål og hensikt vil være å se på hva lærerens rolle er, i forhold til å tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen. Hva kan lærere i feltet om mobbing, og hvilke konsekvenser mobbing kan få. Problemstillingen min vil være

**”Hvordan kan læreren tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen?”**

Bakgrunnen er at mobbing kan ses på som et relasjonelt traume, som vil påvirke den enkeltes psykiske helse. Vi trenger kunnskaper om hvordan vi som pedagoger kan hjelpe disse barna. Studien er en mastergrad studie, utført ved Universitetet i Stavanger ved det humanistiske fakultetet.

Utvalget skal bestå av 5-6 lærere fra ulike ungdomsskoler i distriktet, med minimum fem års erfaring i skolen.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien vil innebære et intervju, der spørsmålene vil være delvis strukturerte, men som likevel er åpene for innspill av den enkelte lærer. Dataene vil registreres ved lydopptak, som vil bli slettet etter transkripsjon. Det vil ikke nevnes navn i rapporten. Spørsmålene vil blant annet omhandle den enkeltes lærer egne erfaringer i forhold til mobbeproblematikk i skolen, samt tanker rundt dette.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være undertegnede og veileder som vil ha tilgang på opplysningene. Datamaskin er beskyttet med brukernavn og passord, og oppbevares i låsbart rom.

Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2015. Personopplysninger og lydopptak vil deretter bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Mona Dirdal, telefon 99638701. Eller veileder, Førsteamenensis Ella M.C. Idsøe, telefon: 51515562/95797079

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Intervjuguide**

Problemstillingen er: «*Hvordan kan læreren tilrettelegge i forhold til mobbeofferets behov i skolen ?*» Intervjuguiden er delt inn på samme måte som teoridelen, i forhold til spørsmål rundt mobbing, konsekvenser av mobbing og til slutt med hovedvekt på lærerens relasjonskompetanse og rolle som tilrettelegger.

Emnene som blir tatt opp er blant annet: mobbing og relasjonskompetanse.

### **Fase 1: Introduksjon og rammesetting**

Hensikten med studiet

Informasjon angående taushetsplikt og samtykke

Praktiske rammer

### **Fase 2: Overgangsspørsmål**

Jeg er interessert i å høre hva du mener om emnene jeg har skissert overfor i forhold til *din* erfaring og *ditt* utgangspunkt.

### **Informantenes bakgrunn**

- 1) Hvilken utdanning og bakgrunn har du?
- 2) Hvor lenge har du jobbet som lærer?

### **Fase 3: Hovedspørsmål /Intervjutemaer**

#### **Mobbing**

- 1) Hva legger du i (begrepet) mobbing?
- 2) Har du hatt erfaring med mobbing på skolen hvor du jobber?
- 3) Har du hatt en elev som har blitt utsatt for mobbing i klassen din i løpet av karrieren?
- 4) Er skolen tilknyttet eventuelle antimobbeprogram? Hvilke?

#### **Konsekvenser**

- 1) Hva tror du konsekvensene for de som blir mobbet kan være? Beskriv

- 2) Tror du at mobbing kan påvirke læring? På hvilket måte? (Eks)
- 3) Føler du at du har god nok kompetanse i forhold til å håndtere mobbeofrene?
- 4) Har skolen noen strategi for å jobbe med mobbeofre?
- 5) Hvordan kan du se tegn på at noen er utsatt for mobbing

### **Lærerens relasjonskompetanse og rolle som tilrettelegger**

- 1) Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?
  - 2) Hvordan kan lærer- elev relasjoner brukes for å hjelpe elever utsatt for mobbing?
  - 3) Hva kan du som lærer bidra med i klassen for å øke den relasjonelle kompetansen blant elevene?
  - 4) Hvem mener du bør/ må hjelpe disse elevene? PPT? BUP?
  - 5) Hva slags læringsmiljø trenger mobbeofrene? Kan du beskrive noen elementer som du tror er viktige?
  - 6) Hva kan læreren gjøre for disse elevene?
- 7) Er det noe annet som du føler er viktig og relatert til temaet som jeg har glemt å spørre om?

### **Fase 4: Oppsummering**

En sjekk av at jeg forstår det som er blitt formidlet riktig, og en oppsummering av temaene. Du som intervjuperson får mulighet til å utdype svarene dine.