



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Når mobbingen er stoppet

Elever som har vært utsatt for mobbing: Mobbeoffers oppfatninger av skolens tilrettelegging for deres læringsmiljø, etter at mobbingen er stoppet.

Gudrun Aas

Master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring 15. desember 2015



1.0	Innledning.....	3
2.0	Mobbing	6
2.1	Hva er mobbing?	6
2.3	Hvorfor oppstår mobbing?	9
2.4	Omfang av mobbing	11
3.0	Konsekvenser av mobbing	12
4.	Anti- mobbeprogrammer	17
5.	Læringsmiljøets betydning for elever som har vært utsatt for mobbing	18
5.1	Relasjon mellom lærer og elev	20
5.1.1	Tilknytningsteori	21
5.1.2	Tilknytningsteori og lærer-elev-relasjon	22
5.1.3	Samspill mellom individ og miljø	22
5.2	Kritiske dimensjoner for barn og unges sosialisering	25
5.2.1	Emosjonell støtte av lærer	26
5.2.2	Autonomistøtte	30
5.2.3	Tilsyn av lærer.....	31
5.2.4	Relasjoner mellom elever	33
6.	Metode.....	35
6.1	Kvalitativ forskningsmetode	36
6.2	Fenomenologi og hermeneutikk	37
6.3	Innhenting av data	38
6.3.1	Utvalg	38
6.3.2	Semistrukturert intervju og intervjuguide.....	39
6.3.3	Gjennomføring av intervju	41
6.4	Bearbeiding av datamateriale	42
6.4.1	Transkribering	42
6.5	Analyse og koding av datamateriale.....	42
6.6	Etikk	43
6.7	Forskningens troverdighet.....	44
7.0	Resultater og diskusjon	45
7.1	Informantenes beskrivelser av mobbingen og eventuelle konsekvenser	47
7.2	Informantenes oppfatninger om tilretteleggingen av deres læringsmiljø i skolen.....	54

7.2.1 Informant A sine beskrivelser av hennes oppfatninger av emosjonell støtte av lærer	54
7.2.2 Informant A sine beskrivelser av hennes oppfatninger av instrumentell støtte av lærer	56
7.2.3 Informant A sine beskrivelser av hennes oppfatninger om lærertilsynet	57
7.2.4 Informant A sine beskrivelser av hennes oppfatninger om autonomistøtte av lærer.....	59
7.2.5 Informant A sine beskrivelser av hva hun selv fremhever å være til hjelp etter at mobbingen stoppet	60
7.2.6 Informant A forteller hva hun mener er viktig for mobbeofferet, etter at mobbingen er stoppet	61
7.2.7 Informant B sine beskrivelser av hennes oppfatninger av emosjonell støtte av lærer.....	62
7.2.8 Informant B sine beskrivelser av hennes oppfatninger om instrumentell støtte av lærer	65
7.2.9 Informant B sine beskrivelser av hennes oppfatninger av lærertilsynet.....	67
7.2.10 Informant B sine beskrivelser av hennes oppfatninger av autonomistøtte av lærer	70
7.2.11 Informant B forteller hva hun mener er viktig for mobbeofferet, etter at mobbingen er stoppet	71
7.2.12 Informant C sine beskrivelser av hennes oppfatninger om emosjonell støtte av lærer	72
7.2.13 Informant C sine beskrivelser av hennes oppfatninger av instrumentell støtte av lærer	75
7.2.14 Informant C sine beskrivelser av hennes oppfatninger av lærertilsyn.....	75
7.2.15 Informant C sine beskrivelser av hennes oppfatninger av autonomistøtte av lærer	78
7.2.16 Informant C forteller hva hun mener er viktig for mobbeofferet, etter at mobbingen er stoppet	78
8.0 Oppsummering og konklusjoner	80
9.0 Metodiske forbehold.....	84
10. Implikasjoner for praksis og videre forskning.....	86
Etterord.....	88
Referanser.....	89
Vedlegg	98

1.0 Innledning

Fenomenet mobbing har i senere år hatt stort fokus både i og utenfor skole, i media og innenfor forskning. Mobbingen som fenomen, forebygging av mobbing, avdekking av mobbing og hvordan stoppe mobbing har blant annet vært gjenstand for diskusjoner og undersøkelser innenfor de overnevnte. I den senere tid har også alvorlige konsekvenser av mobbingen for mobbeofre fått større oppmerksomhet.

Det kan være vanskelig å tallfeste eksakt hvor mange barn og unge som opplever mobbing i skolen, men ifølge noen estimater så kan det være oppimot 60 000 barn og unge som oppgir å bli mobbet i skolen i Norge (Roland, 2007). Norske undersøkelser viser størst forekomst av mobbing blant barn og unge tidlig i skoleløpet (Moen, 2014).

I 2002 utarbeidet og innførte den daværende regjeringen og statsminister Kjell Magne Bondevik «Manifest mot mobbing». Dette ble gjort på bakgrunn av ønsket om å skape en «mobbefri» skole. Målsetningen om en «mobbefri» skole ble etter hvert endret til nulltoleranse mot mobbing i skolen. I perioden 2001- 2004 ble det registrert en merkbar nedgang i mobbingen i skolen, men som igjen etter det har økt til et noe høyere og stabilt nivå (Roland, 2007). Manifest mot mobbing har blitt en serie manifeste og tiltaksplaner som skal forhindre mobbing blant barn og unge i Norge. Den nåværende manifestperiode er 2011-2015. Mobbing er et satsingsområde i 2015, og manifest mot mobbing 2011-2015 skal bidra til at mobbing settes på den nasjonale agendaen og legger stor vekt på at mobbearbeidet forankres sterkere lokalt (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Både Kongen og statsminister Erna Solberg talte i sin nyttårstale 2014, om mobbing. I følge journalist Frank Ertesvåg har all oppmerksomhet omkring temaet mobbing ført til at Regjeringen arrangerte et toppmøte mot mobbing. Deltakende i dette møtet var en gruppe mennesker med spisskompetanse på temaet, eksperter på området, ansvarlige for antimobbeprogrammer som anvendes i skolen og mennesker som har opplevd å bli mobbet. Hensikten med møtet var at denne gruppen skulle kunne komme med innspill og råd til ansvarlige politikere og regjering, slik at disse fikk et konkret utgangspunkt å diskutere ut i fra (Ertesvåg, 2015).

I tillegg ble det i september 2013 oppnevnt i statsråd et utvalg som skal se på virkemidler for å bedre skolemiljø og redusere mobbing i skolen. Utvalget ble ledet av Øystein Djupedal, derav navnet på utvalget, Djupedal-utvalget (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Dan Olweus (2010, s.105) skriver at *«det er ingen tvil om at det å bli utsatt for regelmessig mobbing fra medelever for de fleste er meget smertefullt»*. Olweus påpeker også at konsekvensene av mobbingen kan være mange og alvorlige: *«barn som blir utsatt for mobbing, ofte utvikler en rekke psykiske, helse - og adferdsmessige tilpasningsproblemer»* (Olweus, s.105). Plager som redusert selvfølelse, skolevegring, lavere prestasjonsnivå er blant konsekvensene elever utsatt for mobbing rapporterer (T. Idsøe & Idsøe, 2011). Et tankekors er, hva skjer så med disse ofrene når mobbingen er stoppet, kan de da starte med «blanke ark»? Studier har indikert at for mobbeofrene er det ikke nødvendigvis slik at problemene er over selv om mobbingen er stoppet. Forekomsten av posttraumatisk stresssymptomer, er høy hos elever som har vært utsatt for mobbing og mange av mobbeofrene kan trenge støtte og hjelp i lang tid etterpå (T. Idsøe, Dyregrov, & Idsøe, 2012). Hvor alvorlig mobbing kan være for offeret understrekes av Salmivalli & Peets (2009), som skriver at noe av det mest traumatiserende et barn eller ungdom kan oppleve, er å bli utsatt for gjentatte ydmykkelser og angrep fra jevnaldrende.

Mobbing kan også få store samfunnsmessige konsekvenser. Barn og ungdom som utsettes for mobbing har dobbelt så stor sannsynlighet for å bli marginalisert fra arbeidslivet (I. F. Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2013). I undersøkelser i forbindelse med sin doktorgradsavhandling fant Gunilla Klensmeden Fosse (2006), at omkring halvparten av pasientene som kom til en voksenpsykiatrisk poliklinikk var mobbet av og til eller oftere under oppveksten. Disse pasientene var oftere ugift, trygdemottakere og hadde lavere utdanning. Det var en tydelig sammenheng mellom grad av mobbing og de psykiske plagene som pasientene søkte hjelp for (Fosse, 2006). I følge Olweus er det ingen tvil om at mobbing påfører samfunnet store konsekvenser. Dette i form av utgifter utløst av blant annet ordninger innenfor samfunnets helsetjenester og sosiale støtteordninger (Olweus, 2010).

Skolens ivaretagelse av ofrene også etter at mobbingen er stanset, er derfor viktig med tanke på hvor omfattende konsekvensene av mobbing kan være. For at pedagoger best mulig skal kunne legge til rette for disse elevene etter at mobbingen er stoppet, er deres kunnskaper omkring problematikken svært viktig. Kunnskap om mobbeofrenes oppfatning av tilrettelegging i skolen og eventuelle konsekvenser av mobbingen vil være av stor betydning

for tilretteleggingen. Hvordan skolen ivaretar elever som har vært utsatt for mobbing etter at mobbingen er stoppet, har til nå ikke vært et sentralt tema i debatter omkring mobbing i skolen. Skolen har et ansvar for å stoppe mobbing, og også for å følge opp elever som er og har vært utsatt for mobbing. Med bakgrunn i dette, vil jeg rette fokuset mot elever som har opplevd mobbing i skolen og hvor mobbingen er stoppet. Denne studiens problemstilling er derfor følgende:

«Hvordan oppfatter elever som har vært utsatt for mobbing, at skolen legger til rette for deres læringsmiljø etter at mobbingen er stoppet?».

Noen mer spesifikke spørsmål vil derfor være sentrale i undersøkelsen: Hvordan oppfatter elever som har vært utsatt for mobbing sitt læringsmiljø i møte med lærer og skole etter at mobbingen er stoppet? Hvilken opplevelse har disse elevene av støtte fra lærerne gjennom sosial støtte, lærertilsyn og autonomistøtte? Er det noen læringsmiljøfaktorer mobbeoffer mener er spesielt viktige for dem, når mobbingen er stoppet?

Mobbing som fenomen omfatter en stor del teori og forskning. Denne studien gir ikke rom for å gripe tak i alt, og det er derfor gjort noen avgrensninger. Studien retter søkelyset mot mobbeoffer og deres oppfatning av læringsmiljøfaktorer i skolen, etter at mobbingen har stoppet. Undersøkelsen er derfor avgrenset til å omhandle Barbers (1997) teorier om viktige miljødimensjoner for barn og unge, og Lazarus` s (2009) teorier om mestring av stress. Disse to teoriene har fellestrekk som miljøvariabler i forståelsen av læringsmiljøets betydning for barn og unges sosialiseringssprosess og utfyller hverandre fordi Lazarus gir et mer komplekst uttrykk av virkeligheten enn Barber. Lazarus` s teorier om mestring av stress kan fungere som en overbyggende forklaringsmodell i forståelsen av hvordan mobbeoffer oppfatter viktige læringsmiljøfaktorer. Noen steder i oppgaven er mer spesifikke teoretiske bidrag fra andre flettet inn i det overordnede teoretiske rammeverket, som bygger på disse to.

Oppgavens struktur er bygd opp med en innledning som redegjør for studiens tematikk og bakgrunn. Videre presenteres viktige tema omkring fenomenet mobbing som, hva mobbing er, hvorfor mobbing skjer, omfang av mobbing, konsekvenser av mobbing og forebygging av mobbing. Kapittel 5, tar for seg den teori og tidligere empiri som er grunnlaget for mitt valg

av teoretisk perspektiv og variabler i forskningen. Her beskrives Barbers (1997) og Lazarus's (2009) teorier om viktige miljøfaktorer for barn og unges sosialisering som er sentrale i studien. Disse kapitlene bygger opp mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 6, omhandler studiens metode, valg av design og begrunnelse for valg av disse. Deretter følger en redegjørelse av informantene i oppgaven. Dernest en beskrivelse av det som omhandler innsamlingen av data, oppbygging av intervjuguide, gjennomføring av prøveintervju og intervju. Bearbeidingen av datamaterialet med transkribering og analysearbeidet er beskrevet så nøyaktig som mulig. Avslutningsvis i kapittelet er etikk med ivaretagelsen av informantene i fokus, samt hvordan forskningens troverdighet best bør sikres. Kapittel 7, inneholder studiens resultater og diskusjon. Tema i kapittelet følger intervjuguidens temaer og informantenes fortellinger om mobbingen og eventuelle konsekvenser presenteres først. Videre følger vi hver enkelt av informantenes beskrivelser av deres oppfatning av emosjonell støtte, instrumentell støtte, lærertilsyn, autonomistøtte og til sist hva informantene sier er viktig for mobbeoffer, etter at mobbingen er stoppet. Kapittel 8, tar for seg en oppsummering av resultatene og tolkninger, som leder frem til en konklusjon. I kapittel 9, diskuteres metodiske forbehold ved undersøkelsen. Til sist i kapittel 10, presenteres implikasjoner for praksis og videre forskning.

2.0 Mobbing

2.1 Hva er mobbing?

For å få en forståelse av hva mobbing handler om vil en definisjon av selve begrepet være et utgangspunkt. Det finnes ulike utforminger av definisjonen på selve begrepet mobbing. Over tid har man både nasjonalt og internasjonalt kommet fram til en tilnærmet felles forståelse av fenomenet og definisjonene av mobbing er også i hovedtrekk de samme (Roland, 2007).

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

Olweus (2010) skriver at *«Mobbing kan generelt defineres som gjentatt negativ eller «ondsinnnet» adferd fra et eller flere individ rettet mot et individ som har vanskelig for å forsvare seg. Denne definisjonen kjennetegnes av tre kriterier. 1. negativ eller ondsinnnet/aggressiv atferd som 2. gjentar seg over en viss tid 3. i en relasjon hvor det er*

ubalanse i faktisk eller opplevd styrkeforhold mellom den som er utøver, og den som er utsatt» (Olweus, 2010, s.103).

Forskere i USA så en utfordring i arbeidet mot mobbing på fordi det fantes forskjellige måter å definere og måle fenomenet på (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014). Det gjorde det vanskelig å studere endringer over tid, sammenligne tall fra ulike studier samt å sammenlikne virkningen av ulike tiltak mot mobbing. Dette medførte at en gruppe forskere har forsøkt å komme frem til en unik og entydig definisjon av begrepet. I 2014 var arbeidsgruppen kommet frem til følgende unike definisjon for mobbing:

“Definition of Bullying Among Youths

*Bullying is any **unwanted aggressive behavior(s)** by another youth or group of youths who are not siblings or current dating partners that involves an **observed or perceived power imbalance and is repeated multiple times or is highly likely to be repeated**. Bullying may inflict harm or distress on the targeted youth including physical, psychological, social, or educational **harm**” (Gladden m.fl., 2014, s.7).*

Den amerikanske definisjonen ekskluderer den omtalte adferd ved mobbing hvor mobber og mobbeoffer er søsken eller kjærester. To andre elementer som tas inn i definisjonen er at mobbingen gjentas eller har en høy sannsynlighet for å bli gjentatt, samt mulige negative konsekvenser av mobbing for mobbeofferet.

Moen (2014) skriver at mobbing er overgrep, vold, aggresjon og utnyttelse av sårbarhet. I kjølvannet av konflikter som ikke blir løst kan det oppstå mobbing, men mobbing kan også inneholde konflikter. Fordi maktforholdet er ulikt, skilles det mellom overgrep og konflikt. Mobbing er gjentatte overgrep mot en som ikke kan forsvare seg, mens i en konflikt er det to mer like parter. Maktbalansen mellom mobber og mobbeoffer kan være reell, men kan også være oppfattet ulikt av partene. Bevisstgjøring av mobbing som overgrep er viktig for å fremheve alvoret i mobbing (Moen,2014).

Mobbing kan utarte seg på flere måter. Mobbingen kan være fysisk eller psykisk og den kan være direkte eller indirekte (Munthe, 2004). Moen (2014) deler inn mobbing i fem ulike typer. 1. Fysisk mobbing som kan inneholde blant annet slag, spark, og ødeleggelse av eiendeler. 2. Verbal mobbing i form av erting, hån og trusler. 3. Sosial ekskludering hvor mobbeofferet blir systematisk ekskludert eller frosset ut fra sosiale grupper. 4. Indirekte eller relasjonell

mobbing kan være ryktespredning der hensikten er å få andre til å ekskludere mobbeofferet. 5. Cybermobbing er mobbing hvor digitale medier som sms, e – post og internett brukes i mobbingen (Moen,2014). Fysisk vold, trusler og hån er en direkte form for mobbingen, mens indirekte mobbing er baksnakking, utfrysning og ryktespredning (Munthe, 2004). Det er vanlig at de som utsettes for mobbing opplever å bli mobbet på flere måter samtidig. Skjult mobbing betegnes gjerne som «indirekte aggresjon» eller «relasjonell aggresjon». Denne formen for mobbingen går ut på å påføre andre smerte på en skjult måte og å manipulere relasjoner. Den skjulte mobbingen skader eller truer med å skade relasjoner, og indirekte virkemidler blir brukt for å oppnå dette (Myklebust, 2015).

Det er en klar kjønnsforskjell på hvordan gutter og jenter mobber. Blant gutter utarter mobbingen seg på en mer fysisk måte enn blant jenter, mens blant jenter er det mer vanlig med utfrysning enn blant gutter (Smith m.fl., 1999). Roland (2007, s.24) skriver at den klassiske varianten av den sistnevnte type for mobbing er at «varianten innebærer at en person fjernes fra et fellesskap ved hjelp av sårende metoder. Utfrysning forutsetter altså at mobbeofferet ønsker å være sammen med den eller dem som utøver mobbingen». Dette utelukker ikke at gutter ikke mobber på skjulte måter eller at jenter ikke mobber på mer direkte fysisk måte. Myklebust (2015) skriver at skjult mobbing ofte refereres til som jentemobbing, fordi dette er den vanligste måten blant jenter å mobbe på.

Digitalmobbing kan foregå ved bruk av ulike medier som mobiltelefon eller internett. Det at det gjerne er en viss avstand mellom mobber og offer i den digitale mobbingen, kan bidra til at mobberen tør å være enda «styggere» mot offeret. Med mobiltelefon kan mobberen sende krenkende sms og mms til mobbeofferet. Via internett kan det samme gjøres med e-post, hjemmesider, blogger og chattekanaler. Et aspekt ved denne typen mobbing er at den som er utsatt for mobbingen aldri kan få en «pause» eller være helt «fri» fra mobbingen. Selv om for eksempel skoledagen er over er ikke dagen over på nettet. Digitalmobbing kan gjøre det vanskelig for den som er mobbet å skjerme seg fra mobbingen, selv når denne er på «trygg» avstand fra mobberen. Myklebust (2015) skriver også at digitalmobbing eksempelvis via sms, e-post og chattekanaler gjerne foregår etter skoletid, noe som kan gjøre det vanskelig for elever å se at mobbingen kan være en skolesak. Det kan også være vanskelig for læreren å oppdage denne typen mobbing som skjer utenfor skolens rammer. Likevel kan mobbingen få en påvirkningskraft i klasserommet.

2.3 Hvorfor oppstår mobbing?

Hvorfor oppstår mobbing? Hva er det som driver mobberen til å mobbe en medelev, eller til og med en venn? Hvem som utsettes for mobbing er gjerne ikke helt tilfeldig. De vanligste ofrene er ofte barn som på en eller annen måte viser en sårbarhet (Salmivalli & Peets, 2009). Dette betyr nødvendigvis ikke at det i seg selv er svært uheldig å være sårbar, men derimot i miljøer der sårbarhet utnyttes, kan det derimot være farlig å være sårbar. I miljøer hvor toleransen for vold er høy, eller hvor kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er lav, vil risikoen for at mobbing oppstår være større (Moen, 2014).

I de fleste tilfeller av mobbing, er det gjerne to eller flere mobbere mot mobbeofferet. Erling Roland (2014) skriver at dette kan forstås som en negativ fellesorientering mellom mobberne, mot deres felles mål, offeret. Denne interaksjonen mellom mobberne og de involverte skaper en tilhørighet og makt blant mobberne, og ekskludering og avmakt hos offeret. Når mobberne utgjør en gruppe vil mobbernes hemninger minske fordi mobbingen legitimeres, samt at også gjentakelsene av overgrepene fører til en normalisering av mobbingen. Ønsket om tilhørighet og makt kan være to sterke drivkrefter bak mobbing (Roland, 2014). I en undersøkelse gjennomført av Roland og Idsøe (2001) fremkom det at tilhørighet som drivkraft til mobbing er sterk og svært viktig både blant gutter og jenter, mens makt som drivkraft til å mobbe andre er mer gjeldende blant gutter enn jenter. Likevel har makt en betydelig faktor i mobbing, mobberen kan drives av ønsket om å vise sin makt over andre (Roland & Idsøe, 2001).

Blant jenter kan ofte vennsksapsrelasjoner være ustabile og varierende. Det hersker gjerne stor utrygghet om hvem som er innad i vennegruppen, og hvem som er utenfor, da dette gjerne skiftes på. Av og til er den jenta som har vært mobbet også selv med på å mobbe andre. Dette gjør at skjult mobbing blant jenter blir komplekst, uoversiktlig og vanskelig å avdekke og å utpeke et bestemt offer. Mobbing i disse gruppene bagatelliseres av voksne og «problemet» overlates til jenten selv å ordne opp (Myklebust, 2015).

I tillegg til ønsket om tilhørighet og makt er aggresjon hos mobberen også en drivkraften bak mobbing. Det skilles mellom to typer aggresjon, reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon er aggresjon utløst av påkjenninger eller opplevelser som gjør at aggresjon oppstår. Denne aggresjonen defineres som impulsiv adferd og er ikke planlagt. Den proaktive aggresjonen også kalt instrumentell aggresjon styres ikke av sinne, men av utsikter til å oppnå et mål som materiell eller sosial belønning (Roland, 2007). Belønningen kan være tilhørighet som nevnt over, hvor mobber i fellesskap med andre stenger mobbeofferet ute, baksnakker og

ydmyker, og selv oppnår en følelse av tilhørighet i en gruppe som da oppstår (Strand, 2013). For å oppnå sosial belønning trenger mobberne at det er tilskuere til stede. «*Mobbing skjer der det er tilskuere til stede*», skriver Moen (2014, s.23). Tilskuerne er ikke viktige bare for mobberen men også for den som blir utsatt for mobbingen. Når mobbingen har tilskuere kan offeret oppleve det som en ekstra ydmykelse eller trussel. Dersom en av tilskuerne er en venn, kan offeret kanskje oppleve det som et spesielt svik (Roland, 2007).

Mobbing som fenomen kan være komplekse og vanskelig å avdekke. For å forstå årsaker til mobbing må en studere samspillet mellom individuelle og kontekstuelle faktorer over tid. Moen (2014) har oversatt og tolket Keith Sullivans modell *The downward spiral of bullying*. Modellen beskriver mobbing som en prosess i en negativ spiral. Den viser prosessen i fem trinn og følger mobberen, offeret og tilskueren gjennom alle trinnene, fra mobbingens spede begynnelse til den er etablert. Modellen kan være nyttig for å forstå mekanismer og den aggressivitet i samspill med sosiale faktorer som ligger bak en mobbeprosess (Moen, 2014).

	Mobberen	Offeret	Tilskueren
Trinn 1: Man vurderer muligheter	Får en følelse av muligheten å dominere. Identifisere aktuelle ofre.	Prøver å tilpasse seg. Ikke klar over risikoen. Signaliserer sårbarhet.	Tilpasser seg. Signalerer styrke.
Trinn 2: Man prøver og feiler	Noen få forsøk på dominans. Tolke responsen. Prøver seg frem.	Håndterer situasjoner (sinne/tårer). Skamfølelse og håp.	Ukomfortabel. Gir støtte til plagerne. Unngår offeret.
Trinn 3: Mobbingen begynner	Plagingen blir mer fysisk og seriøs. Offeret blir avhumanisert. Opplever gevinst.	Føler seg ubrukelig, tar ansvar for utstøtinga, føler skyld. De har det bare gøy".	Maktesløs. Føler ansvar for å gripe inn, men tør ikke. Fiktiv norm.
Trinn 4: Mobbingen eskalerer	Mobbingen blir verre. Offeret helt ut. Mobbingen virker. Avhengighet.	Følelse av håpløshet og stress. Utvikler dårlig selvbilde. Usikkerhet, feiltolker, sykdom.	Mobbingen oppleves naturlig. Best å passe på seg selv. Noen blir med på plagingen.
Trinn 5: Mobbingen er etablert	Mobbingen blir total. Usårbar, men stressende. Hvis ikke stoppet-kriminalitet	Verden er en utrygg plass. Psykisk og fysisk sykdom. Selvmordstanker.	Opplever at verden er utrygg. Ta vare på seg selv.

Figur 1. *Den negative spiralen i mobbing* tilpasset modell oversatt og tolket av Erlend Moen, etter Keith Sullivans modell *The downward spiral of bullying* i *Anti-bullying handbook*.

Modellen beskriver også hvordan den som er tilskuer kan forsøke å tilpasse seg i løpet av mobbeprosessen, og viser hvordan mobbingen påvirker og rammer alle i miljøet. For tilskuerne kan det være en belastning å gjøre valget mellom å passe på seg selv ved å støtte mobberne, eller å støtte mobbeofferet. Tilskuerne til mobbing kan på samme måte som den som er utsatt for mobbingen bli mer utrygg og få mer angst (Strøm m.fl., 2013).

2.4 Omfang av mobbing

I følge Utdanningsdirektoratets pressemelding angående elevundersøkelsen 2014, har mobbetallene vært stabile omkring 6,8 prosent i perioden 2007-2012, før en markant nedgang i 2013. I 2014 er nedgangen i mobbetall ytterligere redusert og ligger på 3,9 prosent.

Rapporten fra utdanningsdirektoratet viser en positiv utvikling i arbeidet mot mobbing i skolen, samtidig understreker direktør i Utdanningsdirektoratet Petter Skarheim at selv om det er færre elever som blir mobbet, er mobbing veldig alvorlig for de barna det gjelder. Det er viktig at skolene fortsetter innsatsen for å sikre alle barn et mobbefritt miljø. Omfanget av mobbing tydeliggjør verdien av at lærere og skolepersonell forstår viktigheten av sitt arbeid med å legge til rette for elever som har vært utsatt for mobbing, i tillegg til arbeidet med å forebygge, avdekke og løse mobbesaker.

Elevundersøkelsen 2014 ble besvart av 406 000 elever fra 5. trinn til videregående trinn 3 på undersøkelsen. Undersøkelsen er obligatorisk for elever på 7. trinn, 10.trinn og videregående trinn 1. Videre står det i Utdanningsdirektoratets pressemelding om elevundersøkelsen 2014, at undersøkelsen ble revidert i 2013. Hensikten var å få et bedre kunnskapsgrunnlag om elevene som mobbes og plages i norske skoler. Det ble stilt spørsmål til elevene om hvor ofte de ble utsatt for konkrete krenkelser. Spørsmålene om krenkelser kan tenkes å ha påvirket elevenes forståelse av spørsmålet om mobbing. Derfor vil Utdanningsdirektoratet og NTNU forske videre på hvorvidt endringene i elevundersøkelsen ha betydning for resultatene av undersøkelsene. Rapporten påpeker også et annet aspekt ved elevundersøkelsen 2014 som kan tenkes å ha hatt innvirkning på resultatene. At selve gjennomføringen av undersøkelsen er flyttet fra vårsemesteret til høstsemesteret kan ha påvirket resultatene, fordi sosiale strukturer kanskje ikke har satt seg på samme måte i høstsemesteret som i slutten av skoleåret. Fram til 2012 viste elevundersøkelser at forekomsten av mobbing ble mindre med alderen, samt at gutter var mere utsatt for mobbing enn jenter, dette var også i tråd med forskning omkring mobbing. Dette endret seg i elevundersøkelsen fra 2013 som viste en økning i antallet elever

som opplevde seg mobbet i 9.trinn og 10.trinn, samt at kjønnsforskjellen minsket. Undersøkelsene i 2013 og 2014 viser sammenfallende resultat på disse punktene.

Fenomenet mobbing og dens omfang er gjenstand for undersøkelser og forskning internasjonalt. I skoleåret 2005/2006 ble en skolebasert anonym studie gjennomført på tvers av 40 land, blant annet for å sammenligne forekomsten av mobbing og trakassering blant gutter og jenter i alderen 11, 13 og 15 år. To obligatoriske spørsmål om mobbing og trakassering var inkludert i undersøkelsene i alle de 40 landene. I seks land var det i tillegg inkludert spørsmål om bestemte typer mobbing, med formål om å kunne vurdere mobbingens typologi. Antall elever som rapporterte om mobbing i denne undersøkelsen varierte på tvers av landene. Estimaten spente fra 8,6% til 45,2% blant gutter og 4,8% til 35,8 % blant jenter. I Baltiske land rapporterte elevene høyere forekomst av mobbing og trakassering, mens i nordeuropeiske land oppga elevene lavest utbredelse av mobbing. Felles for alle land var at gutter rapporterte en høyere forekomst av mobbing enn jenter. Funnene viste høyere andel av trakassering blant jenter i 29 av 40 land, samtidig ble utbredelsen av trakassering redusert med økende alder blant gutter i 30 av 40 land og blant jenter i 25 av 39 land.

I USA har nasjonale undersøkelser hatt en utfordring i undersøkelser om forekomsten av mobbing. Forskjeller i måling og definisjon av mobbing har ført til varierende anslag over utbredelsen av mobbing blant ungdom. Anslagene varierer fra 13% til 75% (Swearer, Siebecker, Johnsen-Frerichs, & Wang, 2010). En undersøkelse av elever i «grades 9-12» gjennomført i 2011, viste at 20% av elevene oppga å bli mobbet på skolen i løpet av de siste 12 månedene (Eaton m.fl., 2012). I en annen undersøkelse fra 2011 oppga 28% av elevene i alderen 12 til 18 år at de ble mobbet på skolen (Robers, Kemp, Truman, & Snyder, 2012). I disse undersøkelsene var det anvendt ulike definisjoner av mobbing, noe som vanskeliggjør sammenligning og bruk av resultatene. Selv om det disse undersøkelsene i USA ble anvendt ulike definisjoner noe som førte til varierende estimater av utbredelsen av mobbing, indikerer estimatene at en betydelig del av ungdommene som utsettes for mobbing (Gladden m.fl., 2014). Dette viser hvor viktig felles definisjoner og metoder for kartlegging av mobbing i skolen er.

3.0 Konsekvenser av mobbing

Konsekvensene av mobbing kan være mange, alvorlige og langvarige for mobbeofferet. Barn og unge som er utsatt for mobbing rapporterer å ha både psykiske og fysiske konsekvenser av

mobbing. De oppgir å ha lavere selvfølelse, skolevegring, dårligere prestasjonsnivå, angst og depresjon. Nå finnes også forskning på langtidseffektene av mobbing for dem som er utsatt for mobbing (Strand, 2013). Studier i nyere tid har også avdekket en forståelse for at mobbing også kan føre til posttraumatiske stresssymptomer (Nielsen, Tangen, Idsøe, Matthiesen, & Magerøy, 2015).

Mobbing kan ha ulike fysiske og psykiske konsekvenser for den som blir utsatt for mobbing. Tidsskrift for Norsk psykologforening (2014) publiserer artikkelen «Ingen bagatell» som omhandler mobbing blant barn og unge. Her siteres psykolog Guro Øiestad slik om konsekvenser av mobbing, «*Mobbing er systematisk opplæring i lav selvfølelse*» (Strand, 2014, s.329). I en longitudinell studie fremkom det en sammenheng mellom det å bli mobbet i 14-15 årsalderen og et redusert selvbilde og depresjon i 22- 23 års alderen (Isaacs, Hodges, & Salmivalli, 2008). Dersom en ser på selvfølelsen som en grunnmur i mennesket kan dette belyse noe av alvorlighetsgraden av mobbing blant barn og unge. Psykolog Guro Øiestad forklarer selvfølelsen som «*selvfølelsen- opplevelsen av å kunne uttrykke det man føler sammen med andre- skapes og vedlikeholdes i anerkjennende relasjoner. Og selve fundamentet bygges i barndommen*» (Strand, 2013, s.702). Barn og unge som er utsatt for mobbing over lang tid kan etter hvert utvikle en automatisert adferd preget av utrygghet og tilbaketrekking, som kan vanskeliggjøre en reparasjon av selvfølelsen (Strand, 2013).

Ungdom som blir mobbet har høy risiko for å utvikle depresjon, sammenlignet med ungdom som ikke er involvert i mobbing. Det fremkommer også i en undersøkelse at det er en sammenheng mellom å bli mobbet og ha selvmordstanker og selvmord (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007). Barn utsatt for mobbing kjennetegnes av depressive følelser, ikke sjelden med selvmordstanker, høy angst, lav selvtillit, sterk ensomhetsfølelse og psykosomatiske plager som søvnevansker, hodepine og magesmerter (Olweus, 2010). En større engelsk undersøkelse viste at barn som var utsatt for regelmessig mobbing i 8-10 års alderen, har økt risiko for å utvikle psykotiske symptomer i 12 års alderen. Resultatene var like tydelige selv etter at det var tatt hensyn til andre tidligere familieproblemer og psykiatriske diagnoser hos barnet (Olweus, 2010).

Posttraumatiske stresssymptomer har som nevnt i den senere tid blitt satt i sammenheng med det å ha blitt utsatt for mobbing. Posttraumatiske stresssymptomer er etterreaksjoner som kan oppstå etter en traumatisk opplevelse. Symptomene kan være mange og ulike, og de kan være av forskjellig art og intensitet. Posttraumatisk stresssymptom deles inn i tre undergrupper:

påtrengende minner, vedvarende unngåelses atferd og kroppslig aktivering. *Påtrengende minner* er når offeret opplever at minner, bilder og «flashbacks» fra de vonde hendelsene stadig dukker opp i hukommelsen. Hos små barn kan dette komme til uttrykk som repetisjonslek hvilket betyr at barnet leker om og om igjen tema eller deler av hendelsen. For barnet som har slike påtrengende minner er det svært forstyrrende og det går utover konsentrasjonene deres. *Vedvarende unngåelsesatferd* betyr at barnet er opptatt av å unngå både tanker, følelser, aktiviteter og samtaler som assosieres med det vonde og vanskelige denne har opplevd. Disse symptomene er svært forstyrrende for barnets mulighet til å leve et velfungerende liv. Barn som har opplevd traumer kan også ha etterreaksjoner som gjør at kroppen er under konstant stress, en *kroppslig aktivering*. Det vil kunne komme til uttrykk i form av dårlig søvn kvalitet, for eksempel at barnet har vanskeligheter med å sovne eller sove natten gjennom. Barnet kan også streve med konsentrasjonen, irritabilitet og sinneanfall (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

Barn utsatt for mobbing kan oppleve en klar reduksjon i læringsevnen, som igjen kan ha en negativ innvirkning på skoleprestasjonene. Disse barna vil ofte trenge mer hjelp og støtte i skolen. Når barn opplever å bli traumatisert over tid, vil barnet ofte bli «som på nåler» altså ekstra på vakt og følge med på sine omgivelser for å identifisere eventuelle farer. Det er ikke uvanlig at mange av disse barna utvikler en hypersensitivitet som varer langt inn i voksenalder. Dette krever mye mental energi hos barnet at det kan gå ut over dets mulighet for utvikling og læring (Dyregrov, 2010).

En studie som undersøkte forholdet mellom mobbing og utvikling av posttraumatiske stresssymptomer blant ungdommer i videregående skole, fant at 37 prosent av de som var utsatt for mobbing oppga å ha etterreaksjoner som inngår i PTSD-symptomer (Mynard, Joseph, & Alexander, 2000). I en annen studie viste resultatet at 25 prosent av mobbeofferne oppga å ha påtrengende minner fra mobbehendelsene i lang tid etter (Rivers, 2004). Resultatene fra en undersøkelse av sammenhengen mellom mobbing og PTSD-symptomer fant forskerne at 28 prosent av guttene som var mobbet og 41 prosent av jentene som var mobbet hadde symptomer som personer med PTSD - diagnose. Den samme undersøkelsen viser høy forekomst av PTSD-symptomer blant mobbeoffer i norsk skole. Studien gjorde en kartlegging blant 963 elever i åttende og niende klasse, hvor 33% av elevene som hadde vært utsatt for mobbing oppga å ha posttraumatiske stresssymptomer. Undersøkelsen viste også at jenter var mere utsatt for å utvikle posttraumatiske stresssymptomer. Denne undersøkelsen

målte elevenes grad av to av de tre definerte PTSD- symptomene, påtrengende minner og unngåelses atferd (T. Idsøe m.fl., 2012).

Til tross for at mobbing kan føre til posttraumatisk stresssymptomer, er det fortsatt ikke enighet om hvorvidt mobbing kan føre til en PTSD-diagnose. Forskning som er gjort på sammenhengen mellom mobbing og PTSD-symptomer har for det meste vært i forhold til mobbing blant voksne i arbeidslivet. Noen studier i forhold til barn og unge i skolen er det likevel gjennomført, og med mobbing som årets satsningsområde fra sentralt hold kan mere forskning på dette området kanskje forventes.

Mobbing kan også bidra fysisk skade på kroppen. I en dansk undersøkelse utført på 55 arbeidsplasser viste resultatene av målingene at mobbing kunne framprovosere fysiske og psykiske stressreaksjoner hos den som var utsatt for mobbing. Målinger av den fysiske stressreaksjonen viste lavere kortisol hos mobbeofferet. Denne stressreaksjonen hemmer kroppen i å starte opp produksjonene av stresshormonet kortisol om morgenen, hvilket er bekymringsfullt da kroppen trenger kortisol for å kunne friggi energi fra lagrene av fett og glukose. En konsekvens av dette er at mobbeofferet ikke klarer å få dekket sitt daglige energibehov og derfor ikke klarer å utføre arbeidsoppgavene sine.

Mobbing kan også ha langsiktige fysiske skader viser en nyere forskning som var utført ved Duke University School of medicine in Durham, North Carolina. I denne undersøkelsen ble det gjort intervjuer av barna og mødrene, samt tatt blodprøver og helseundersøkelser. I blodprøvene ble nivåer av C- reactive proteiner undersøkt, for å måle kroppens betennelsesnivå. Funnene viste at barn som var utsatt for mobbing hadde høyere nivåer av betennelser, samt at jo oftere barna var utsatt for mobbing desto høyere var betennelsesnivået over tid. Resultatene tyder på at barn som får betennelse i kroppen over tid kan utvikle kroniske betennelser, som igjen kan føre til risiko for alvorlige fysiske senskader. Betennelsesnivåene forsterket av mobbing, kan videre føre til alvorlig sykdom som blant annet diabetes og hjertesykdommer (Copeland m.fl., 2014).

Barn og unge som har vært mobbet over lang tid har svært dårlig erfaring med noen bestemte personer. Naturlig nok kan det føre til at offeret utvikler frykt ovenfor disse personene. Denne erfaringen kan også føre til at frykten sprer seg til sosiale sammenhenger med andre barn, unge og også voksne, slik at offeret vil oppleve ubehag og kanskje ønske å unngå sosiale settinger med andre (Roland, 2007). Det kan ta lang tid for mobbeofferet å bli trygg på andre etter at mobbingen er stoppet. På grunn av offerets ofte svekkede eller manglende tillit til

både seg selv og andre, kan det bli en stor utfordring for offeret å ta kontakt med andre. Det er derfor viktig at denne eleven får hjelp og støtte gjennom samtaler med en person som forstår og kan gi konkret hjelp med dette (Moen, 2014).

Elever med tendens til sosial angst opplever oftere å ha vanskelige relasjoner til sine medelever. Dersom eleven har opplevd negative sosiale samhandlinger på skolen, kan frykten for å bli ydmyket føre til unngåelse av sosiale aktiviteter på skolen. Videre kan en slik unngåelsesatferd føre til tap av relasjoner til medelever som kunne vært til støtte og hjelp, noe som igjen kan føre til ensomhet og isolasjon for eleven. Negative eller vanskelige relasjoner til medelever har derfor en stor risiko for utvikling av skolevegring hos sosialt usikre elever. Disse elevene trenger at læreren støtter og strukturerer sosiale samhandlinger i klassen og trykker eleven (Bru, 2011).

For elever som er eller har vært utsatt for mobbing er utvikling av skolevegring en forståelig konsekvens av mobbing. Skolevegringen kan blant annet oppstå fordi eleven ikke lenger kjenner seg trygg på skolen og er redd for sin egen sikkerhet. I en undersøkelse med fokus på hvilke faktorer i skolen som kan ha sammenheng med skolevegring hos elever, oppga en tredel av foreldrene i undersøkelsen mobbing som en viktig årsak til barnets skolevegring. Skolevegring og fraværet fra skolen starter gjerne med litt diffuse plager som for eksempel vondt i magen, kvalm, eller vondt i hodet (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015). Skolevegring kan naturlig nok få en innvirkning på elevens skoleprestasjoner. Dette med tanke på fravær og det eleven går glipp av når den er borte fra skolen, men også hvordan denne vegringen kan hemme elevens mulighet for å være i en læresituasjon når den er på skolen. Skolemiljøer som er preget av mobbing svekker skoleprestasjoner hos elevene. Det gjelder også de elevene som tilsynelatende selv ikke er innblandet i selve mobbingen. Dette viser en undersøkelse utført av Ida Frugård Strøm ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, NKVTS (Strøm, 2013). Denne undersøkelsen omhandler sammenhenger mellom barn som har opplevd mobbing, vold og seksuelle overgrep, og skoleprestasjoner. Funn i undersøkelsen viste at elevene hadde generelt lavere karaktersnitt, opp mot en karakter lavere enn gjennomsnittet. Samtidig viste resultater av undersøkelsen at god lærerstøtte ovenfor samme elevgruppe, utlignet den dårlige utviklingen. Strøm (2013) understreker derfor viktigheten av god og solid lærerstøtte i utdanningsløpet for at disse elevene skal kunne ha lik mulighet til å gjennomføre skolegangen som medelevene.

4. Anti- mobbeprogrammer

I arbeidet mot mobbing i skolen er det utarbeidet en veileder for ansatte og ledere i grunnskolen, utgitt av Utdanningsdirektoratet (2011). Hensikten med denne veilederen er å hjelpe ansatte og ledere i dette arbeidet. Veilederen inneholder en oversikt over skolens ansvar og tips om hvordan skolen kan både forebygge, avsløre og løse mobbesaker. En forutsetning for at ansatte og ledere ved skoler skal kunne ivareta sitt ansvar i å forebygge og stoppe mobbing, er det forutsetning at det etableres handlingskompetanse i arbeidet mot mobbing. I dette ligger at det settes av tid til diskusjon omkring temaet og utarbeides skriftlige planer for hvordan ansatte og ledere skal handle. De utarbeidede planene skal videre følges i det daglige arbeid og evalueres. Veilederen viser også til ulike anti-mobbe programmer som kan være til hjelp og støtte for skoler i arbeidet mot mobbing. Spesielt nevnes Olweus-programmet og Zero-programmet som først og fremst er utarbeidet for å bygge et systematisk arbeid mot mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Det finnes i dag flere internasjonalt anerkjente norske programmer, som kan benyttes av skoler i arbeidet med å styrke læringsmiljøet. Programmene kan som veilederen nevnt ovenfor forklarer også brukes som en hjelp til å komme i gang med arbeidet mot mobbing i skolen. Det er ikke nødvendigvis slik at forutsetningen for å styrke læringsmiljøet avhenger av at skolen benytter et av disse antimobbeprogrammene, men det er viktig at skolen har gode systemer for sitt arbeid med elevenes læringsmiljø (Løddingen & Vibe, 2014).

De senere år har det også vært en noe mer kritisk diskusjon om hvorvidt slike programmer har en reell virkning i å redusere mobbing. Noen har også hevdet at denne type programmer kan føre til det motsatte, altså en økende forekomst av krenking i skolen (Alberti-Espenes, 2012). Selv om bruken av anti-mobbeprogrammer kan være noe kontroversiell, viser omfattende uavhengig forskning at skoler som anvender denne typen programmer oppnår et bedre læringsmiljø i skolen (NOVA, 2014). Den samme studien viste at det var 20-30 prosent mindre mobbing i skoler der anti-mobbeprogrammene var brukt i arbeidet med å bedre læringsmiljøet. I studien var 39 ulike programmer evaluert. To av disse programmene var de norske programmene Zero-programmet og Respekt-programmet. De to norske programmene ble trukket frem som vellykkede programmer i undersøkelsen (Farrington & Ttofi, 2009).

Anti-mobbeprogrammer som anvendes i skolen tar spesielt for seg forebygging av mobbing, hvordan avdekke mobbing og hvordan stoppe mobbing. Innenfor et traumeperspektiv vil det første steget i tilrettelegging for mobbeofferet, være å stoppe eksponeringen for det

traumatiske. I så måte ivaretas dette av programmene. Deretter er det ikke nevnt noe særlig i programmene knyttet til hvordan de som har vært utsatt for mobbing skal ivaretas etter at mobbingen er stoppet. Dette har til nå ikke vært i søkelyset av større grad og det er lite eller ingen utarbeidede systemer som en kjenner til. Med tanke på de relativt høye mobbetallene over flere år og hvilke langvarige og alvorlige konsekvenser mobbing kan få for mobbeofre, er det bekymringsfullt at det ikke er utarbeidet systemer for oppfølging av disse elevene i skolen. Noe av den senere forskningen på mobbing har bidratt til at det er en gryende oppmerksomhet omkring dette temaet. I 2013 ble det utarbeidet et hefte i Zero av Læringsmiljøsentret. Heftet «Skolens støtte til mobbeofferet» har som hensikt «å være en hjelp til skoleansatte i arbeidet med å hjelpe mobbeofre til å bearbeide de vonde opplevelsene de har hatt» (Auestad, 2013, s.2). Med hensynet til hvilke ulike og langvarige konsekvenser mobbing kan få for de mange mobbeofrene, er dette en veldig viktig utvikling av anti-mobbeprogrammer.

5. Læringsmiljøets betydning for elever som har vært utsatt for mobbing

Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljø som «de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes faglige og sosiale læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.2). Viktige faktorer som trekkes frem i den nasjonale satsningen *Bedre miljø* er positive relasjoner mellom elev og lærer, positive relasjoner og kultur for læring blant elevene, lærerens evne til å lede klasser og undervisning, godt samarbeid mellom skole og hjem og til sist god ledelse, organisering og kultur for læring i skolen (St.meld.nr.22, 2010-2011). I denne studien skal jeg se nærmere på hvordan elever som har vært utsatt for mobbing, oppfatter faktorene relasjoner mellom lærer og elev, relasjoner og kultur for læring, og lærerens evne til å lede klasser og undervise etter at mobbingen stoppet.

Alle elever i skolen har rett på et godt psykososialt miljø. I henhold til opplæringsloven § 9a-3 har skolens ansatte ansvar for å undersøke og sette i gang tiltak dersom en har mistanke om at en elev ikke har et godt psykososialt miljø. Opplæringsloven § 9A-3 sier:

«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør. Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev bli utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.»

Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblandt krenkjande åtferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skolen ikkje innan rimelig tid har teke stilling til saka, vil det likevel kune klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak» (Opplæringslova, 1998).

I et læringsmiljø hvor mobbing har oppstått er det først og fremst viktig at mobbingen stopper. Det første steget i tilretteleggingen er at mobbingen stoppes, hvilket innebærer flere faser. Den første fasen er å fatte mistanke om mobbing, den andre fasen er å avdekke mobbing, den tredje fasen er å sette i gang en intervensjon og den siste fasen er oppfølging. Disse fire fasene er svært betydningsfulle i arbeidet mot mobbing (Moen, 2014). I følge Moen (2014) reagerer skoler ulikt på mistanke om mobbing. Skoler som ikke avventer med å undersøke ved mistanke om mobbing men raskt setter i gang undersøkning for å finne ut om det foregår mobbing, har størst sjanse til å stoppe negative samspill blant elevene også før det er utviklet til mobbing. All mistanke om mobbing i skolen skal ifølge opplæringsloven tas på alvor i alle skoler og skolens ansatte har en handlingsplikt i forhold til dette. Rundskriv 2/2012 av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2015) som omhandler forståelsen av reglene i opplæringslovens kapittel 9a om elevenes rett til et positivt psykososialt miljø. Rundskrivet utdyper deler av handlingsplikten slik:

«En del av handlingsplikten er plikten til å undersøke om eleven har blitt utsatt for krenkende ord eller handlinger og få klargjort hva som faktisk har skjedd. Undersøkelsesplikten inntreer straks den ansatte får kunnskap eller mistanke om at en elev blir utsatt for krenkende ord eller handlinger. Det er viktig at undersøkelsene gjøres snarest. Den ansatte skal ikke vente og se, men ta tak i dette så raskt situasjonen tilsier» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.10).

Når skoler arbeider med avdekking av mobbesaker er det ulike måter å gjøre dette på i forhold til mobbesituasjonen. I noen saker vil avdekkingen ta utgangspunkt i å sette sammen informasjon som finnes. I andre mobbesaker er det nødvendig med omfattende og spesielt egnet verktøy for å kunne avdekke. I tilfeller der mobbingen er svært alvorlig og hvor det kan være fare for liv og helse, må tiltak for å stoppe mobbingen iverksettes straks uten tid for nærmere avdekkingsarbeid.

Når skolen har erkjent at en elevs rett til et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring ikke er oppfylt, skal det fattes et enkeltvedtak som beskriver intervensjonens fremgangsmåte. Intervensjonens mål er at det ikke skal skje noen ny krenkelse av den som er utsatt for mobbingen. Moen (2014) understreker at en vellykket intervensjon betyr at

tryggheten er ivaretatt for offeret. Det er ikke nødvendigvis slik at mobberen eller mobberne skal si unnskyld, mange forsøk på å stoppe mobbing mislykkes eller stopper opp, fordi mobberen ikke vil si unnskyld. Tiltakene som inngår i intervensjonen må rettes mot både mobbere og resten av elevgruppen, da en mobbesituasjon også involverer hele elevgruppen.

Etter at mobbingen er stoppet, begynner arbeidet med oppfølgingen. Dette arbeidet er svært viktig for å unngå at mobbingen gjentar seg og ikke minst for å reparere skader hos mobbeoffer, mobbere og omgivelsene. For den som har vært utsatt for mobbingen kan det ta tid før den føler seg trygg igjen, selv om mobbingen er stoppet. Vonde opplevelser fra mobbesituasjoner kan følge offeret i lang tid etter mobbingen og det kan være vanskelig for offeret å opprette ny tillit til medelever og voksne. Offerets frykt for at mobbingen skal gjenta seg vil kunne være til stede i lang tid etter og for noen vil ettervirkningene være noe de sliter med resten av livet. Den som har vært utsatt for mobbingen vil derfor kunne trenge hjelp og støtte i lang tid etter at mobbingen er stoppet (Auestad, 2013). Denne hjelpen og støtten må skolen vektlegge innenfor sitt læringsmiljø, og lærer- elev- relasjonen vil her være sentral.

5.1 Relasjon mellom lærer og elev

Lærer og elev relasjonen har sammenheng med elevens opplevelse av undervisningen, elevens trivsel og dens adferd slik den kommer til uttrykk i skolen. En god relasjon innebærer det å være medmenneske og kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, 2010). For hver enkelt elev vil lærerens kompetanse og væremåte ha betydning både på kort og lang sikt, og aller størst betydning har læreren for elever som har det vanskelig på skolen eller ellers i livet. En god relasjon mellom elev og lærer har stor effekt på elevenes læringsutbytte og ser også ut til å føre til mindre atferdsproblematikk i klassen, samt økt trivsel hos elevene i skolen (Drugli, 2012). I forordet til boken «*Relasjonen lærer og elev*» av Drugli (2012, s.7), skriver Thomas Nordahl at «*relasjonen mellom elev og lærer har lenge vært et underfokusert område i pedagogikken. Området er personlig, vanskelig å snakke om og også emosjonelt betinget. Derfor er det lettere å ha fokus på andre ting når vi snakker om læring og fokus*». Nordahl påpeker videre hvor stor betydning denne relasjonen har for elever og lærere, og dermed også læringsmiljøet; «*dagens forskning viser tydelig at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring*». Opplevelsen av støtten som er tilstede i læringsmiljøet vil antagelig være viktig for de elevene som har vært utsatt for mobbing og for hvordan det vil gå videre i skolen for dem.

5.1.1 Tilknytningsteori

I følge May Brit Drugli (2012) vil mange mene at tilknytningsteori er noe som mest angår små barn, men at teorien slik den er beskrevet i boken «Relasjonen lærer og elev» kan gi en større forståelse av relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Tilknytningsteorien utviklet av Ainsworth (1979) og Bowlby (1982), omhandler de sterke emosjonelle bånd som oppstår mellom personer. Mellom barnet og omsorgspersonen bygges det emosjonelle bånd ved at barnet aktiverer tilknytningsadferd hos sin omsorgsperson, som igjen utøver omsorg for barnet. Dette er et biologisk behov barnet har da det ikke vil kunne klare seg alene. Barnet er avhengig av omsorg og å bli tatt vare på for å overleve. Det å inngå i nære relasjoner med andre, er et behov alle mennesker har, og for barn og unge må dette behovet bli møtt både i hjemmet og på skolen (Drugli, 2012). Den tidlige tilknytningen danner grunnlaget for senere relasjoner, men kan ved store livshendelser også endres (Bowlby, 1982). Kunnskap om tilknytning har blant annet bidratt til større bevissthet og endringer omkring barns behov ved eksempelvis sykehusinnleggelse og oppstart i barnehage. Tilknytning er særlig viktig for små barn men også for eldre barn og ungdommer. I situasjoner hvor barn eller unge føler seg utrygg, redd eller utsatt for fare, vil tilknytningsadferd aktiviseres. I slike situasjoner vil den unge uavhengig av hvilken alder, ha behov for en trygg voksen som støtter og ivaretar den. For eldre barn og unge har det vist seg å ha en positiv påvirkning i utviklingen av deres selvstendighet og autonomi når de har en trygg tilknytning til sine nære voksenpersoner som foreldre og lærere (Drugli, 2012).

I barnets samspill med sine tidlige tilknytningspersoner dannes det et erfaringsgrunnlag hos barnet, som blir barnets «indre arbeidsmodeller» for samspill. Derfor har den tidlige tilknytningen en vesentlig rolle for hvordan barnet vil fungere senere, blant annet i skolen. U hensiktsmessige indre arbeidsmodeller kan i møte med nye betydningsfulle voksne endres, for eksempel en lærer som over tid fungerer hensiktsmessig overfor barnet. I slike tilfeller kan eleven oppleve en annen måte for hvordan samspill med andre kan foregå, det kan føre til at barnet danner nye mentale kart for samspill. Alle mennesker har sine indre arbeidsmodeller for samspill, også læreren har sine indre arbeidsmodeller for samspill med elever. Disse er da viktige i etableringen av en lærer- elev- relasjon. I noen situasjoner er det lærerens indre arbeidsmodell som bør bevisstgjøres og muligens endres i relasjoner hvor samspillet ikke fungerer på en tilfredsstillende måte, særlig når eleven har spesielle behov som blant annet kan være psykiske vansker.

5.1.2 Tilknytningsteori og lærer-elev-relasjon

Kvaliteten på tilknytning mellom foreldre og barn er vanlig å dele inn i ulike mønstre. Samspillet kvalitet er det avgjørende for hvilket mønster for tilknytning som etableres mellom partene (Drugli, 2012). I en undersøkelse av tilknytningsmønstre mellom lærer og elev ble det funnet ulike mønstre som ligner tilknytningsmønstre mellom foreldre og barn (Howes & Ritchie, 1999). Disse ulike mønstrene kan være nyttige for lærere å kjenne til, da det kan gi større forståelse for elever som strever med sine relasjoner i skolen.

For at en tilknytning skal etableres, vil forholdsvis sterke emosjonelle bånd av en viss varighet være nødvendig. Ikke alle lærer- elev-relasjoner vil være tilknytningsrelasjoner, men de kan likevel være positive og gode relasjoner. Dette igjen vil kreve en viss tilrettelegging fra skolens side, for eksempel at det er en tilfredsstillende mengde interaksjon mellom lærer og elev, og at læreren i samspillet med eleven er både sensitiv og responsiv overfor eleven (Drugli, 2012). At læreren bevisst reflekterer over de prosesser som skjer mellom vedkommende selv og elev vil kunne bidra til å forhindre uhensiktsmessige kommunikasjonsstrategier. Dette kan igjen øke sjansen for en negativ utvikling i lærer- elev-relasjonen. Elever som over tid erfarer positivt samspill med lærer som gir omsorg og hensiktsmessig respons, når eleven hadde forventet for eksempel sinne eller ignorering, vil kunne erstatte egne indre arbeidsmodeller på en måte som fremmer positivt samspill med andre. Elever med utgangspunkt i et utrygt tilknytningsmønster som likevel klarer å etablere en trygg relasjon til lærer, gjør det bedre i skolen både sosialt, emosjonelt og faglig, enn elever som blir «fast» i en utrygg relasjon, også i lærer- elev- relasjonen (Drugli, 2012).

5.1.3 Samspill mellom individ og miljø

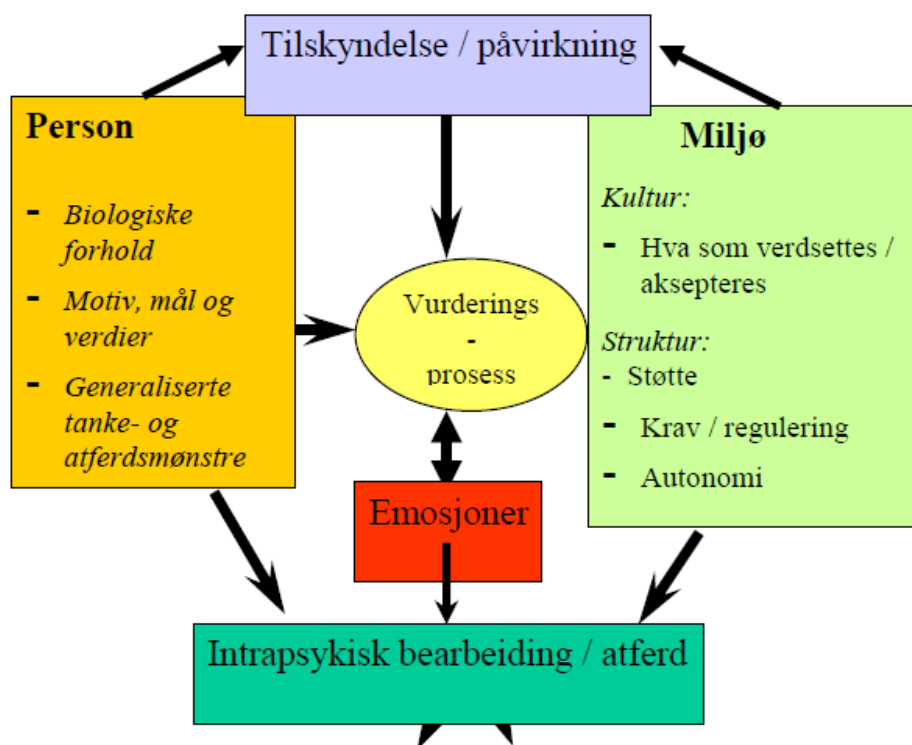
I forhold til mobbeproblematikk er det viktig å også studere problemet og de omtalte bidragene fra tilknytningsteoriene inn et systemperspektiv. Begrepet systemperspektiv er et samlebegrep for ulike teorier som vektlegger samspillet mellom individ og miljø, og ikke kun individet som ofte har vært tilfelle når elever ikke lykkes i skolen. En systemorientert tilnærming har søkelys på tiltak som innebærer kontekstuelle variabler og mulighetene i miljø og kultur omkring individet (Overland, 2007).

I undersøkelsen av læringsmiljøets betydning for elever som har vært utsatt for mobbing, skal vi se nærmere på Lazarus`s (2009) teorier om mestring av stress og Barbers (1997) teorier om viktige miljøvariabler. Lazarus`s (2009) teori om mestring av stress fungerer godt som en overbyggende forklaringsmodell og Barbers (1997) beskrivelser av viktige forhold i miljøet,

fungerer som et mer spesifikt konseptuelt rammeverk under denne overordnende modellen. Tilknytningsteorien som er presentert over vil også ivaretas innom Barbers modell. Disse to nevnte teorier vil kunne sees som grunnleggende i denne studien.

Lazarus (2006) og Barbers (1997) teorier har likhetstrekk med miljøvariabler i forståelsen av den betydning miljøet har for barn og unge. Teoriene har felles miljøvariabler selv om de anvender ulike begreper om disse. Teoriene utfyller hverandre da Lazarus gir et mer komplekst uttrykk av virkeligheten enn Barber. Lazarus sin kognitive- motivasjonelle-relasjonelle teori, er dermed en overbyggende forklaringsmodell i forståelsen av hvordan elever utsatt for mobbing oppfatter læringsmiljøfaktorene; sosial støtte, tilsyn av lærer og autonomistøtte. Mer om Barber og hans teori omkring barn og unges sosialisering under *5.2 Kritiske dimensjoner for barn og unges sosialisering*.

Lazarus` s teori om stress og følelser omhandler vurderingsprosessen og mestringsprosessen. Disse innebærer individets konstruksjon av det som skjer i dens miljø i vurderingsprosessen, og hvordan individet kan forholde seg til det i mestringsprosessen (Lazarus, 2009). Edvin Bru har utarbeidet en forenklet skjematisk modell ut fra Lazarus sin stressmestrings modell (figur 1, s.24). Modellen tar utgangspunkt i at mennesket på bakgrunn av både personfaktorer og miljømessige faktorer, gjør sine vurderinger (Skaustein, 2008). I vurderingsprosessen dannes den rasjonelle mening som skapes mellom individet og miljøet. Videre i vurderingen foregår det kognitive handlinger som er både bevisst og ubevisst, som igjen fører til individets meninger om en hendelse. Lazarus beskriver fire miljøvariabler og tre personvariabler som betingelser i vurderingsprosessen. Disse variablene har særlig betydning for individets reksjoner i forhold til følelser og stress og må sees sammen i en interaksjon mellom variablene.



Figur 1: Modell utarbeidet av Edvin Bru etter Lazarus 1999 (Skaustein, 2008).

Med bakgrunn i disse teoriene og ut fra modellen kan en studere hvordan individets opplevelse blir konstruert i forholdet mellom de to variablene, og hvordan de ulike forhold ved person og miljø har betydning for personens emosjoner og læring. Personens følelser er konsekvensen av den vurdering og mestringsprosess denne erfarer i sitt møte med miljøet.

For tilrettelegging av læringsmiljøet for tidligere mobbeofre vil disse teoriene kunne bidra med viktige retningslinjer, da individets mentale og psykiske helse avhenger av de ressurser den innehar for å møte krav både fra miljøet og seg selv. Lazarus forklarer dette slik:

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

I situasjoner hvor individet ikke kjenner at det er en balanse mellom krav og ressurser vil den kunne oppleve stress i form av frustrasjon, nederlag eller trussel, som igjen kan påvirke individets psykiske helse og velvære.

Personlige variabler og miljømessige variabler:

Lazarus (2009) vektlegger de tre ulike personvariabler som har stor betydning for vurderingsprosessen, mål og målhierarkier, forestillinger om selvet og verden og de personlige ressursene. Modellen av Bru viser til personvariablene - biologiske forhold, - motiv, mål og verdier, - generaliserte tanke- og atferdsmønstre, og – kunnskaper og ferdigheter. Personvariablene er betydningsfulle for utkommet av prosessen, men i denne undersøkelsen vil miljøvariablene være mest sentrale for fokuset på tilrettelegging av læringsmiljøet, da det er individets egen opplevelse av disse som skal belyses.

I forhold til miljøets påvirkning av stress og følelser inngår det i Lazarus teorier fire miljømessige variabler, krav, innskrenkninger, muligheter og kultur. Modell av Bru, anvender begrepene –kultur, -støtte, –krav/regulering og –autonomi. Tre av disse dimensjonene støtte, regulering og autonomi er de samme som Barber (1997) benytter i sine studier av barns sosialisering. Disse tre dimensjonene vil jeg gå nærmere inn på i kapittelet under. I samspillet mellom de miljømessige variablene og personvariablene påvirkes personens reaksjoner gjennom vurderingsprosessen. Med dette hevder Lazarus at miljøet har stor betydning for hvordan individet vil mestre en stressituasjon. Ut fra dette er det naturlig å tenke at dersom de miljømessige faktorene blir for belastende for en person med en viss sårbarhet, vil den kunne oppleve situasjonen som truende og påvirke personens velvære og psykiske helse.

5.2 Kritiske dimensjoner for barn og unges sosialisering

Med bakgrunn i tilknytningsteoriens betydning for lærer-elev-relasjoner, vil relasjonsprosessene mellom individ og omgivelser være sentrale for utkommet av barnets sosialisering. Barber (1997) anvender begrepene connection (sosial støtte), regulation (tilsyn) og autonomy (autonomi) i undersøkelsen av relasjoners betydning mellom foreldre og barn. Disse tre dimensjonene innenfor barns sosialisering har betydning for barn og unges mentale helse, og betegnes som kritiske dimensjoner i barns sosialisering. I en annen studie gjennomført av Barber og Olsen (1997) utvides perspektivet fra å bare omhandle familie til å omhandle fire ulike sosialiseringarenaer, familie, venner, nabolag og skole (Barber & Olsen, 1997).

Dimensjonene sosial støtte, tilsyn og autonomi er kritiske dimensjoner som må bli møtt i familie, skole eller andre sosiale kontekster. Familiekonteksten er ansett som den viktigste da det er i den kontekst barnet oppholder seg mest, og har nærmest tilknytning til. Det betyr likevel ikke at familiekonteksten er den eneste viktige kontekst for barnets utvikling i

sosialiseringsprosesser. Dersom kun familiekonteksten studeres, vil andre potensielle og viktige kontekster for barns sosialiseringsprosess kunne bli oversett. I tilfeller der barn ikke har god tilknytningshistorikk fra sin familie, kan skolen være med å kompensere for dette dersom det lykkes å skape positive, nære og emosjonelle bånd mellom lærer og elev. Samtidig kan også skolen skape usikkerhet og sårbare unge ved at barnet utsettes for mange negative opplevelser i skolen, til tross for god tilknytningshistorikk i familien (Barber & Olsen, 1997).

Denne undersøkelsen vil på bakgrunn av disse teoriene rette søkelyset på skolekonteksten og barn og unges sosialiseringsprosess, ved å ta for seg relasjonen mellom eleven som individ og læreren som dets «omgivelse». I denne undersøkelsen vil dette studeres innenfor Barbers begreper av hvordan elever som har vært utsatt for mobbing oppfatter miljøvariablene: sosial støtte (connection), tilsyn av lærer (regulation) og autonomistøtte (autonomy).

5.2.1 Emosjonell støtte av lærer

Barber og Olsen (1997) definerer begrepet connection eller sosial støtte som et emosjonelt bånd som er positivt og konsistent mellom den unge og signifikante andre, først og fremst den primære omsorgsgiver. Med fokus på tilknytningserfaringer mellom barn og foreldre har grader av sosial støtte vært målt på ulike måter i form av støttende og omsorgsfulle foreldre, eller kjærlige relasjoner mellom foreldre og barn. Barnets følelsesmessige forbindelse med signifikante andre som foreldre eller andre omsorgsgivere, ser ut til å tilføre barnet sosiale ferdigheter, samt å styrke barnets oppfatning av at verden er trygg, sikker og forutsigbar. Positiv sosial støtte vil derfor føre til god sosial støtte, og negativ sosial støtte vil gi dårlig sosial støtte (Barber, 1997). En lærer- elev-relasjon med god sosial støtte fra lærer vil være preget av høy grad av nærhet, omsorg, åpenhet og respekt for eleven. At læreren er anerkjennende, formidler aksept og varme til eleven og gir eleven støtte ved behov er også viktige elementer i den sosiale støtten. For sårbare elever slik elever som har vært utsatt for mobbing kan være, vil en sensitiv tilnærming fra læreren ha stor betydning, slik at læreren kan fange opp signaler fra eleven dersom den trenger støtte og hjelp (Pianta, Sthulman, & Hamre, 2002). Når det gjelder faglig støtte kan disse elevene for eksempel trenge at forklaringer, veiledninger og informasjon blir gitt i kortere former eller ved hjelp av visualisering, fordi elevene kan ha problemer med å forstå lange setninger og instruksjoner. Uventede aktiviteter kan for disse elevene fremstå som utrygge og skremmende, og læreren må da sammen med eleven på forhånd lage gode løsninger slik eleven kan takle disse situasjonene best mulig (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

I en studie av gjennomført av Bru (1987) viste funnene at god lærerstøtte hadde særlig betydning for emosjonelt velvære og skoleprestasjoner blant engstelige elever. En annen norske studie viser sammenheng mellom elevers opplevelse av støtte fra læreren og deres mentale helse (Murberg & Bru, 2009). I den samme undersøkelsen besvarte et utvalg elever i videregående skole et spørreskjema om opplevd lærerstøtte og symptomer på depresjon i den første kartleggingen. Denne kartleggingen ble gjentatt ett år senere, men i tillegg ble elevene spurt om de hadde opplevd krevende belastninger i løpet av det siste året. Besvarelsen viste at 4 av 10 elever hadde opplevd negative livshendelser som for eksempel at foreldrene ble skilt, alvorlig sykdom, eller at de ble utsatt for mobbing. I resultatene kom det fram en klar tendens til at elevene som hadde opplevd krevende livshendelser, i større grad indikerte at de var deprimert. Et positivt funn i undersøkelsen viste at god lærerstøtte viste å kunne beskytte eleven mot at negative livshendelser førte til depresjon.

Raundalen og Schultz (2006) bruker begrepet «krisepedagogikk» som er nyttige og anvendbare prinsipper som lærere kan benytte i arbeidet med elever som er eller har vært utsatt for mobbing. De påpeker at det ikke er ensbetydende med at pedagoger skal være terapeuter, men at det kan være nødvendig at læreren kan anvende metoder og prinsipper som kan føre til en terapeutisk effekt. En viktig del av arbeidet med mobbeofre er det å sette ord på hva som har skjedd. Dette kan gjøres på ulike måter, men det er viktig at eleven kjenner å ha kontrollen over å kunne bestemme hva som skal tas opp av dens opplevelser. Ved å anvende disse terapeutiske prinsippene kan man gi en emosjonell støtte som er tilpasset elevens situasjon. Læreren må på forhånd må ha satt seg inn i hvordan elever som har vært utsatt for mobbing kan ha det og forstå virkningen av mobbing (T. Idsøe & Idsøe, 2011), og at lærer-elev-relasjonen er trygg og god Auestad (2013).

Betydningen av relasjoner mellom barn og voksne beskrives av Pianta (1999) som hjørnesteinene i barns utvikling. Overført til skolekontekst vil dette vise viktigheten av lærer-elev-relasjonen som en del av rammen for utvikling og læring hos alle barn. Læreren kan kompensere og virke som en beskyttende faktor for barn og unge som har dårlige tilknytningshistorier, som for eksempel mobbeoffer med dårlig tilknytningshistorie. Dette støttes også av Barber (1997) og Lazarus (2009). Barber (1997) understreker at gode emosjonelle bånd til signifikante voksne er vesentlige for barn og unge i deres utvikling og den mentale helse. Lazarus (2009) beskriver begrepet sosial støtte som en sosial relasjon der individet kan oppleve støtte når den er under stress. Det å ha relasjoner er et basalt behov for mennesket og en eventuell mangel på dette vil kunne gå utover individets mentale helse. Det

er derfor avgjørende for mennesket som er under stress og problemer, at den opplever å ha en støttende relasjon. Elever som har vært utsatt for mobbing vil bedre kunne håndtere slike belastninger dersom de opplever å ha en positiv og støttende relasjon til lærer, som igjen kan påvirke hvordan eleven oppfatter tilretteleggingen i skolen (Lazarus, 2009).

Positive relasjoner mellom ungdom og voksne har en tydelig sammenheng med ungdommenes motivasjon for skolefag, men også med deres selvfølelse. Denne type relasjon minsker også sjansene for at ungdommen kommer inn i dårlige relasjoner med jevnaldrende, som kan føre til antisosialitet. Årsaken til at elever i takt med stigende alder etterhvert opplever lærerstøtten som mer og mer svekket kan blant annet skyldes overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Det kan se ut til at overgangen kan resulterer i ugunstige endringer i tilbudet for barns psykososiale behov. Dess større ungdomsskoler hvor undervisningen er fordelt på flere lærere på grunn av fagspesialiseringer og et større antall elever per lærer, dess mindre er lærerens evne til å bygge gode relasjoner til sine elever (Eccles m.fl., 1993). Elev- lærer-relasjonen er av stor betydning, langt større enn mange kanskje tror. Relasjonen kan både fremme eller hemme ungdoms utvikling, alt ettersom hvilken kvalitet relasjonen har. Dette understreker viktigheten av at lærere i både ungdomsskole og videregående skole, bør ha et fokus på relasjonskompetanse. Det er nødvendigvis ikke slik at i tilfeller der det oppstår ulike bekymringer for elever, at kvaliteten av lærer-elev-relasjonen blir systematisk vurdert. Denne relasjonen er fremdeles et tema som mange opplever som vanskelig og farlig, og derfor kvier seg for å ta tak i. For å kunne komme bort fra slike holdninger vil det være nødvendig å tematisere dette i skolen på en trygg måte som vil ufarliggjøre temaet og skape en støttende holdning i kollegiet og skolen (Drugli, 2012).

Sosial støtte deles gjerne inn i to kategorier emosjonell støtte og instrumentell støtte. Emosjonell støtte innebærer blant annet omsorg, trøst og oppmuntring, og sett i en elev-lærer-relasjon hvordan det følelsesmessige forholdet mellom elev og lærer er. For eksempel har det stor betydning for relasjonen at eleven opplever lærer som viser respekt og forståelse for eleven, samt at den bryr seg om eleven (Bru, 2011). Den instrumentelle støtten innebærer å gi råd, forklare, gi informasjon, veiledning og det å legge til rette miljømessige forhold. For eksempel at eleven opplever å få en tilfredsstillende faglig støtte av lærer og at læreren kan forklare og veilede eleven slik at denne forstår hva som menes. Det er viktig at læreren er oppmerksom på elever som kan virke nervøse eller lei seg, slik at eleven får støtte og oppmuntring til å komme videre i sitt læringsarbeid. At læreren kan forklare mening og

nytteverdi av lærestoffet, samt vise entusiasme over egen undervisning er viktig for å motivere elevene. Spesielt for deprimerte elever er det særlig viktig at læreren tar seg tid til denne typen instrumentell støtte. Når læreren gjennom læringsaktiviteten gir eleven god støtte og tydelig gir uttrykk for at den har tro på eleven, dens evner og muligheter, kan det både styrke og bygge en god relasjon mellom lærer og elev (Bru, 2011).

For at eleven skal kunne oppleve god støtte fra lærer er det ulike måter læreren kan gjøre dette på. Læreren må vise eleven at den verdsetter eleven og det den mestrer. Dette er viktig i forhold til å bedre elevens selvbilde som ofte kan være lavt hos elever som har vært utsatt for mobbing. Positiv feedback er derfor av stor betydning for disse elevene, men like viktig er det at læreren gir de positive tilbakemeldingene på en slik måte, at den ikke fører til stigmatisering av eleven som lærerens favorittelev. Det vil i så fall kunne være mer til skade for eleven, da misunnelse blant andre elever kan oppstå (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

Omtanke og betydningen av den oppstår først når den andre forstår den. Omtanke vises ved å blant annet ved å gi elevene generell oppmerksomhet. Eksempler på hvordan læreren kan vise eleven omtanke, er å spørre hvordan den har det, og vise eleven at det er noe den oppriktig er interessert i. Ved avskjeder som for eksempel skoledagens slutt, kan lærer snakke positivt om dagen som er over og at den ser fremt til å møte eleven neste dag igjen. Elevens oppfatning av omtanke fra læreren kan dannes av mønstre ut fra små hendelser og mer betydningsfulle hendelser. For at eleven skal oppleve emosjonell støtte av læreren er det viktig at læreren formidler til eleven at den er i lærerens tanker, og at læreren vil den vel (Roland, 2007).

Nordahl (2010) skriver at det grunnleggende spørsmålet hos eleven som møter sin nye lærer er, liker du meg? Relasjonen mellom lærer og elev er det læreren som har ansvaret for. Tillit er grunnleggende i støtten og læreren må derfor opptre på en slik måte at eleven får tillit til læreren. Når eleven opplever at den kan snakke med læreren som lytter, holder avtaler, er troverdig og forutsigbar, imøtekommer sentrale behov hos eleven og er positiv til eleven, vil dette skape tillit til læreren. At læreren «ser» eleven betyr at læreren viser eleven at den er grunnleggende elevsentrert i undervisning og annen kommunikasjon. Dette kan læreren vise ved som nevnt positive tilbakemeldinger på elevens mestringsområder og generell oppmerksomhet som øyekontakt, smil, humor, klapp på skulderen, personlige kommentarer til situasjoner og hendelser som har betydning for eleven (Nordahl, 2010).

For elever som har opplevd å bli mobbet, vil det være av stor betydning at de kjenner seg trygge i klasserommet. Læreren bør derfor snakke med eleven og finne ut av om eleven har et

behov for en plass i klasserommet, som eleven opplever kan gi den mere ro. I enkelte tilfeller kan det være vanskeligere for engstelige elever å lære gjennom verbale metoder enn visuelle, og lange beskjeder kan også være problematiske å få med seg for eleven. En lærer som legger til rette for korte beskjeder og mere visualisering når det er mulig, vil på den måten gi eleven en instrumentell støtte som kan ha stor betydning for elevens faglige utvikling. Har eleven stor uro og strever med å regulere emosjonene, kan lærer legge til rette for at eleven kan få gjøre en aktivitet som kan virke beroligende for den. Dette kan være aktiviteter som blant annet tegning og kreativ kunst. Dersom eleven opplever at spesielle eller aktiviteter som for eksempel skoleturer er vanskelige å takle, bør læreren snakke med eleven om dette, og komme frem til en «plan» som eleven kan bruke om den skulle trenge hjelp (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

5.2.2 Autonomistøtte

Behovet for autonomi er grunnleggende i mennesket. Elin Thuen (2011, s.165) definerer autonomi slik; «*autonomi eller selvbestemmelse, innebærer at elevene utvikler eller har en følelse av å være selvinitierende og selvregulert og at det eleven gjør på skolen har en indre tilslutning*» (Thuen, 2011). I følge Barber (2002) kan indre motivasjon, mestringsorientering, akademisk selvbilde og forventninger motarbeides ved for stor psykologisk kontroll fra signifikante andre. Dette kan føre til lært hjelpeløshet og depresjon. I arbeidet med å utvikle et trygt psykososialt skolemiljø er elevmedvirkning en viktig del.

Analyser av elevundersøkelsen (2013) viser at bare litt over halvparten av elevene opplever å alltid eller ofte være med på å bestemme hvordan de skal ha det i klassen. Særlig er dette en utfordring i videregående skole hvor bare 43 % av elevene opplever å få være med på å bestemme dette. På barnetrinnet er det mange flere elever 71 %, som oppgir å få være med på å bestemme hvordan de skal ha det i klassen (Wendelborg, 2014).

Elevmedvirkning kan øke trivsel, tilhørighet og helse fordi dette er elementer som bidrar til å oppfylle behovet for selvbestemmelse eller autonomi. Dette kan igjen hjelpe til at elevene opplever å ha kontroll over egen skolesituasjon og derfor også opplever læringsmiljøet som mer forutsigbart (Reeve, Jang, Carrell, Jeong, & Barch, 2004). Autonomistøtte av lærer kan derfor ha betydning for elever som har vært utsatt for mobbing, da de ofte som nevnt i kap.3 «*Konsekvenser av mobbing*» kan bli ekstra på vakt for farer og har svekket tillit til seg selv og andre. Dette kan begrense elevenes utvikling og læring, da det kan gå ut over deres følelse av tilhørighet, trivsel, og kan kreve mye mental energi (Dyregrov, 2010; Moen, 2014).

Et autonomistøttende læringsmiljø vil bidra både til å utvikle og fremme autonomi. I et autonomistøttende læringsmiljø tilrettelegges undervisningen og aktiviteter omkring elevenes behov, interesser, kompetanse og verdier. Når dette integreres i læringsaktivitetene vil elevenes læringsmiljø fremme elevenes selvbestemmelse eller autonomi, som igjen positivt påvirker elevenes engasjement, motivasjon og tro på egne ressurser. Læringsmiljøer hvor elevene opplever at de og deres behov blir møtt kalles et autonomistøttende læringsmiljø, i motsatt fall der elevene ikke opplever dette som verdsatt kalles det et kontrollerende læringsmiljø. For å utvikle et autonomistøttende læringsmiljø er det en forutsetning at læreren evner å se elevenes behov, kompetanse, interesser og verdier, for å videre integrere dette inn i læringsaktivitetene. Dette vil igjen påvirke elevenes engasjement og psykososiale helse (Thuen, 2011).

Autonom motivasjon er særlig viktig og kan beskrives som at en handler med en følelse av egen vilje og at en har et valg, i motsatt fall handler en ut i fra opplevelsen av å måtte gjøre noe fordi en blir tvunget eller føler seg tvunget til det (Johnmarsall Reeve, Nix, & Hamm, 2003). I utviklingen av et autonomistøttende læringsmiljø er det læreren og dens motivasjonsstil som er avgjørende for miljøet. Forskning viser at psykologisk autonomi har stor betydning for elevenes selvtillit og mestringstro, dessuten vil et autonomstøttende læringsmiljø komme alle elevene til gode og da særlig sårbare elever og elever som mangler motivasjon og troen på seg selv (Barber, 1997; Thuen, 2011).

Autonomi og kontroll kan være av stor betydning for elever som har vært utsatt for mobbing. Når elevene ble mobbet opplevde de at andre enn de selv hadde kontrollen over dem, og autonomistøtte og kontroll kan derfor ha en angstdepende virkning for disse elevene. Dermed kan lærere som legger til rette for autonomi for elevene bli satt pris på av elever som har vært mobbet (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

5.2.3 Tilsyn av lærer

Når barn og unge opplever rettferdighet og klare regler for egen atferd, bidrar dette til å skape forutsigbare og trygge miljøer. En forutsetning for å danne slike miljøer er godt tilsyn (Barber, 1997). I en skoleklasse er normen at en myndig ledelse av læreren vil vise tillit i klassen. I klasser der læreren tydelig viser at den ønsker å hjelpe elevene faglig og støtte de i personlige forhold, vil det i stor grad føre til økt tillit. Riktignok vil det også være nødvendig at elevene oppfatter at læreren ikke bare har viljen, men også evnen til å gi denne hjelpen og støtten. Vilje og evne til å utøve kontroll er også tillitsskapende, vel og merke dersom

kontrollen er kombinert med omsorg. Dersom kontrollen utføres uten omsorg vil det lett kunne føre til opposisjon eller underkastelse hos elevene. Læreren som har kontroll innehar ferdigheter og rutiner for å følge med på en måte som gjør at den andre vet det. I situasjoner og hendelser der læreren på en respektfull måte griper inn og korrigerer, vil dette også være styrkende for tilliten. Videre er det viktig at lærerens utføring av støtte, kontroll og intervensjonen er tuftet på en definert og tydelig begrunnet standard for klassen. Denne måten å lede på kalles *autorativ ledelse*. Autorativ ledelse skiller seg fra både autoritær ledelse og svak ledelse. En *svak ledelse* også kalt forsømmende ledelse innebærer uklare eller manglende signaler fra leder, samt utydelig eller manglende respons på hva som er akseptert og ikke akseptert (Roland, 2011). I klasserom hvor læreren utfører en svak ledelse er det gjerne lite omsorg og varme ovenfor elevene, og klasserommet preges av lite struktur. Denne typen ledelse kan lett føre til at elevene tar styringen i klassen selv og lager egne regler, noe som kan medføre både uro, utrygghet og lite læring. *Autoritær ledelse* innebærer sterk styring, mye kontroll og lite varme. Lærere som leder på en slik måte vil kunne oppfattes som rigide, strenge og urettferdige i håndhevingen av regler, og den autoritære lærer har ikke rom for stort fokus på elevmedvirkning (Olsen & Mikkelsen, 2015).

For hver enkelt elev er det viktig at de har en oppfatning om at læreren har kontroll ovenfor resten av elevene i klassen også. Med bakgrunn i hvilke konsekvenser mobbing kan få for mobbeofferet også etter at mobbingen er stoppet, vil lærerens evne til å utføre et godt lærertilsyn være av stor betydning for offeret. En elev som har vært utsatt for mobbing i klassen, vil kunne føle seg utrygg, redd og ha manglende tillit til en lærer som ikke har denne kontrollen. Fordi eleven kan oppfatte at læreren dermed ikke kan ivareta og beskytte eleven mot eventuelle nedbrytende krefter i elevgruppen (Roland, 2011). Det er derfor en nødvendighet for disse elevene at læreren legger til rette for støttende og stabile relasjoner og griper raskt inn i situasjoner der plaging, konflikter og mobbing oppstår, eller «spirer». Elever som har vært utsatt for mobbing har i større grad behov for et læringsmiljø som er godt strukturert og er preget av støttende og stabile relasjoner. En forutsigbar skolehverdag vil kunne dempe disse elevenes eventuelle konsekvenser av mobbingen og bekymringer om hva som vil møte dem i løpet av dagen. Dette kan være bekymringer som går på bekostninger av elevens mulighet for å konsentrere seg om skolearbeid, eller rett og slett det at eleven uteblir fra skolen.

Et læringsmiljø med forutsigbarhet vil styrke elevenes følelse av trygghet og kontroll i skolehverdagen, som igjen vil føre til større læringsutbytte for elevene (Bru, 2011). Dette

støttes også av funn i studien av Barber og Olsen (1997) som tilsier at fravær av lærertilsyn kan medføre innagerende adfer. En beskrivelse av den autorative læreren av Terje Overland (2007, s.231) er som følger: «*Den ideelle praksisen som oppdrager har den autorative læreren som skårer høyt på både kontroll- og varmedimensjonen*». Dette sitatet understreker hvordan tilsyn av lærer og lærer- elev-relasjonen kan utfylle hverandre i et positivt læringsmiljø. Læringsmiljøet påvirkes i stor grad av lærerens væremåte og ledelse av klassen. Lærere som forebygger og korrigerer begynnende problematferd, og som leder på en måte som gir elevene forutsigbarhet, overblikk og struktur kan sies å utføre en proaktiv klasseledelse. Denne formen for ledelse tar utgangspunkt i å forebygge mot uro i klassen, i stedet for å stanse allerede oppstått uro. Den proaktive lederen har strategier for hvordan håndtere problemsituasjoner, og hvordan korrigere uønsket atferd på en måte som forstyrrer læringsaktiviteter minst mulig (Ogden, 2015).

Et lærertilsyn som preges av en autorativ lederstil er viktig i skolen. Særlig for elever som har vært mobbet vil dette være betydningsfullt. De har ofte opplevd seg som ensomme i en fiendtlig verden. Dette vil kunne ta tid å «reparere» og det vil kreve at eleven oppfatter miljøet som forutsigbart og trygt (Auestad, 2013). Læreren må derfor ivareta relasjonen til alle elevene og arbeide systematisk med faste rutiner for atferd i klassen, da dette vil føre til økt forutsigbarhet i klassen. I motsatt tilfelle hvor elevene ikke kjenner seg trygge i en læringssituasjon i skolen, vil det kunne føre til at eleven er utrygg og konstant på vakt ovenfor eventuelle farer, som igjen kan forstyrre elevens evnen til å prestere (E. C. Idsøe & Idsøe, 2012).

5.2.4 Relasjoner mellom elever

Når mobbingen er stoppet, er det nødvendigvis ikke slik at det vanskelige er over for mobbeofferet. Den har kanskje mistet tillit til medelever og voksne ved skolen, slik at skolen oppleves som en arena med mange trusler. Kanskje strever eleven med å gjenoppbygge en trygghet, tørre å stole på noen og å «senke skuldrene». Det kan være vanskelig for elevene å komme til skolen igjen, konsentrere seg om skolearbeidet og det sosiale med medelever og lærere kan oppleves som slitsomt for eleven (Auestad, 2013). Relasjonen mellom lærer og elev er viktig i seg selv, men også for relasjonen mellom elev- elev. Relasjonen mellom lærer og elev påvirker relasjonene mellom elevene i klassen. Spesielt yngre elever vil påvirkes av en lærer som ikke har en god relasjon til en annen elev, og eleven som oppdager dette vil kunne «kopiere» en negativ holdning til denne eleven. I motsatt fall der en elev har god relasjon til lærer, har eleven ofte også gode relasjoner til medelever.

I en studie viste funn at når læreren gir positiv oppmerksomhet til noen elever, blir eleven også av sine medelever beskrevet positivt. Det samme gjelder om læreren gir negativ oppmerksomhet til en elev, tendensen er da at eleven blir negativt vurdert av de andre elevene og de ønsker ikke å ha sosial samhandling med denne eleven (White & Kistner, 1992) En annen lignende studie viste også en tydelig sammenhengen mellom kvaliteten på lærer- elev- relasjonen og hvordan elevene valgte ut hvem de likte og ønsket å samarbeide med (Hughes, 2001). Dette funnet gjorde at forskerne i studien ønsker en praksis hvor det i slike tilfeller blir gjort en evaluering av lærerens samspill med eleven som avvises av andre elever. En slik evaluering av lærer-elev-relasjonen vil kunne avdekke og endre et svært uheldig «mønster» i samspillet mellom lærer og elev. Dette indikere at elevene i klassen bestemmer hvem av sine medelever de liker, ut i fra kvaliteten på lærer- elev- relasjonene. Dette belyser den viktige rollemodellen læreren er for sine elever og understreker hvor viktig det er at læreren er seg bevisst egen praksis og refleksjon over denne.

En positiv lærer-elev-relasjon har størst betydning for elever som av ulike årsaker har en høynet risiko, for å utvikle både sosiale og faglige vansker. Risikofaktorer kan være i eleven selv som medfødte eller ervervede faktorer, andre risikofaktorer kan være elevens miljø som hjem eller skole. Elever som er eksponert for slike risikofaktorer vil ikke nødvendigvis få en negativ utvikling, men muligheten for dette vil øke (Moffitt m. fler2002). Likeledes vil også beskyttelsesfaktorer være faktorer i eleven selv og/eller i elevens miljø. En trygg og positiv lærer-elev-relasjon vil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor og kompensere for effekten av de risikofaktorene de eksponeres for (Masten, 2007). For elever som har vært utsatt for mobbing, vil deres opplevelse av læringsmiljøet i møte med lærerne derfor være sentrale.

Hensikten med denne studien er å rette fokus på elever som har vært utsatt for mobbing og deres oppfatning av hvordan skolen legger til rette for deres læringsmiljø, etter at mobbingen er stoppet. Tilrettelegging av læringsmiljøet for et mobbeoffer gjennom sosial støtte, lærertilsyn og autonomi, vil i stor grad omhandle det å gjøre skolen til et trygt sted for eleven. Ved å bygge og styrke gode relasjoner, skape forutsigbarhet i skolehverdagen, samt å gi eleven autonomistøtte og kontroll over eget liv, vil læreren bidra til en positiv sosial og faglig utvikling for eleven.

6. Metode

Både nasjonalt og internasjonalt har interessen for kunnskap om barn og unge de siste to – tre tiårene vært økende. Det har resultert i flere og flere rapporter fra forskere og andre, om barn og unges livsvilkår (Backe-Hansen & Frønes, 2012). Innen forskningen på og med barn og unge er utviklingen at «*Kunnskap utviklet om deres levekår, oppvekstmiljø, problemer og ressurser, og kunnskap om hvordan de selv opplever sin egen tilværelse, har også fått større legitimitet for policymakere, beslutningstakere og praktikere*» skriver (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s.11).

Denne studien har som mål å forsøke å svare på studiens problemstilling, ved å beskrive hvordan elever som har vært utsatt for mobbing oppfatter at skolen la til rette for deres læringsmiljø, etter at mobbingen stoppet. Med dette kan også denne studien slik Backe – Hansen og Frønes (2012) skriver, bidra til å utvikle kunnskaper om viktige momenter i arbeidet med å tilrettelegge for et positivt læringsmiljø for mobbeoffer, etter at mobbing er stoppet. Enhver forskningsmetode har fordeler og ulemper og de ulike forskningsmetodene kan sees på som forskjellige strategier for å løse problemer og slik komme frem til ny kunnskap (Everett, 2012). Innen samfunnsvitenskapen skilles det mellom kvantitative metoder og kvalitative metoder. Hvordan data skal registreres og analyseres er det som utgjør dette hovedskillet mellom metodene.

I kvantitative metoder dreier det seg om målbare størrelser som med ulike statistiske metoder systematiseres. Fortolkning vil også i kvantitative metoder inngå som en viktig del av forskningen, da statistikk og tall alene ikke er forklarende (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Innen kvalitativ metode er det et hovedskille mellom to grunnleggende ulike måter å samle inn data på, observasjon og intervju. Når forskere anvender observasjon som metode, samles det gjerne data i form av detaljerte beskrivelser om menneskers adferd og handlinger, samt mellommenneskelige samhandling og organisatoriske prosesser. Intervju som verktøy for å samle inn data er den mest brukte måten og metoden er fleksibel og gir mulighet for fyldige og detaljerte beskrivelser. Intervjuer kan gjennomføres i gruppesamtaler, fokusgrupper og fokusgruppeintervjuer. Gruppesamtaler kan gi konsentrerte mengder data om emnet som studeres, men kan også begrense muligheten for å gi fyldig og detaljert data (Johannessen m.fl., 2010).

Som nevnt i innledningen i oppgaven har jeg et ønske om å undersøke hvordan eller på hvilken måte elever som har vært utsatt for mobbing, blir ivaretatt i skolen etter at mobbingen

er stoppet. Hvordan støtter og hjelper skolen disse elevene videre, og finnes det systemer eller lignende for hvordan dette arbeidet skal gjøres? Hva trenger disse elevene at støtten og hjelpen fra skolen skal innebære? Hva er praksis på dette i skolen i dag? Disse spørsmålene utkrystalliserte seg mer og mer for meg ettersom jeg satte meg inn i relevant teori. En videre refleksjon over tidligere nevnte tall som representerer omfanget av hvor mange barn og unge som opplever seg mobbet i skolen per år, førte frem til et tankekors; hvert år oppgir mange barn og unge å føle seg mobbet i skolen, hvilket vil bety at for hvert år vil det være en økning i omfanget av mobbeofre som kan trenge støtte og hjelp i ettertid, selv om mobbingen er stoppet. Det ble etter hvert mange spørsmål jeg satt igjen med og alle kunne ikke bli undersøkt i denne oppgaven, da masteroppgavens tidsaspekt og størrelse ikke er forenelig med alle disse spørsmålene. Jeg måtte avgrense og forsøke å komme frem til et håndterlig forskningsspørsmål, for deretter å kunne gjøre et valg for metodebruk.

Utgangspunktet for denne undersøkelsen var som nevnt ovenfor et ønske om å utvikle kunnskaper om elevers erfaringer, om hvordan skolen har lagt til rette for deres læringsmiljø i skolen etter at mobbingen var stoppet. Jeg kom fram til at jeg ønsket å få frem stemmen til de som selv har opplevd å bli mobbet, og hvor mobbingen hadde stoppet. Min tanke var at for å kunne legge til rette på en god måte i skolen for disse elevene, er det nødvendig å ha kunnskaper om hva elevene selv ser som behovet og hensiktsmessig innhold i tilretteleggingen. Som et kjent ordtak sier «Det er den som har skoen på, som best kjenner hvor skoen trykker». Problemstillingen i oppgaven er «Hvordan oppfatter elever som har vært utsatt for mobbing, at skolen legger til rette for deres læringsmiljø etter at mobbingen er stoppet?» For å belyse denne problemstillingen jeg har valgt en fenomenologisk kvalitativ design i denne undersøkelsen på bakgrunn av noen overveielser nevnt over og fordi «*kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen*» (Johannessen m.fl., 2010).

6.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskning beskrives som et intensivt forskningsdesign. Et intensivt forskningsdesign er et design hvor undersøkelsen i studien innhenter informasjon fra få enheter, men med mange variabler. Slik det i denne studien er utført kvalitative intervjuer med få informanter, hvor det er samlet mye informasjon ved å gå i dybden i intervjuene. Det betyr at det i en kvalitativ forskning ikke vil være antallet informanter i intervjuene som er avgjørende for kvaliteten av studien, men heller rik informasjon fra hver informant (Leseth & Tellmann, 2014). Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig å anvende når formålet med

undersøkelsen er å forstå et fenomen grundigere. Dalen (2011, s.15) skriver at *«et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet»*.

Innenfor kvalitative metoder er det ikke en analytisk hovedretning. Det er mange ulike måter å gjøre en kvalitativ undersøkelse på. På grunn av denne mangfoldigheten innen kvalitative forskningsmetoder, er det særlig viktig at rapporteringen av forskningsresultater blir gjennomiktig (transperen). Denne gjennomsiktigheten oppnås ved at forskeren beskriver de forskjellige stadiene i forskningsprosessen. I dette arbeidet vil det være til hjelp og ha et ferdig formet forskningsdesign (Johannessen m.fl., 2010). Kvalitativ metode er preget av åpenhet og fleksibilitet, noe som er en fordel. Det er likevel også slik at metoden tillegger forskeren mye tolkning og metoden har derfor også vært kritisert som metode av den grunn (Johannessen m.fl., 2010).

6.2 Fenomenologi og hermeneutikk

I denne studien er det benyttet en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi bygger på den subjektive opplevelsen hos mennesker og dens hensikt er å oppnå en forståelse av den dypere meningen i de erfaringer enkeltpersoner har. Forskeren må være åpen for disse erfaringene, da kjernen i fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de mennesker som studeres, samt å beskrive omverdenen slik de erfarer den (Thagaard, 2013). En slik måte å fortolke på, har sitt utspring i forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologisk tilnærming i denne studien vil bety at forskeren søker forståelsen om mobbeofres oppfattelse og mening om tilrettelegging for deres læringsmiljø i skolen, etter at mobbingen har stoppet. I sin tolkning av betydningen av det noen har sagt, må forskeren se dette i den sammenhengen det forekommer i (Johannessen m.fl., 2010).

Et fenomen kan tolkes og forstås på mange måter, og det er gjerne ikke slik at det eksisterer kun en sannhet. Dette er særlig vektlagt i en hermeneutisk tilnærming av et fenomen. I hermeneutikken er forskeren åpen for mangfoldet av betydninger som informantens uttalelser kan inneholde. I tillegg er muligheten for gjentatte omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel en viktig del av hermeneutikken (Thagaard, 2013). Et annet viktig aspekt ved fortolkningen er forskerens bevissthet på egen forforståelse av fenomenet, da disse vil påvirke forståelsen av et fenomen. I den hermeneutiske sirkelen som ofte er omtalt

innenfor kvalitative metoder, innebærer det at fortolkningen foregår i en stadig bevegelse mellom helhet og del (Johannessen m.fl., 2010).

6.3 Innhenting av data

6.3.1 Utvalg

I kvantitative undersøkelser hvor målet er å kunne gjøre statistiske generaliseringer, trekkes gjerne utvalget tilfeldig. Derimot i de kvalitative undersøkelser er det ikke vanlig å gjøre et tilfeldig trekk av utvalget, da rekruttering av informanter i kvalitative studier har et klart mål (Johannessen m.fl., 2010). Hensikten med denne kvalitative undersøkelsen er å fremskaffe mest mulig kunnskap med fyldige beskrivelser, om hvordan elever utsatt for mobbing oppfatter at skolen legger til rette for deres læringsmiljø etter at mobbingen er stoppet. Det er derfor ikke hensiktsmessig å gjøre et tilfeldig trekk av utvalget for denne studien. I denne undersøkelsen er det av den grunn benyttet en strategisk utvelgelse av informanter, hvor det er anvendt en kriteriebasert utvelgelse (Johannessen m.fl., 2010).

Et av kriteriene var at informantene måtte ha opplevd å være utsatt for mobbing i skolen og at denne mobbingen nå var sluttet. Dette fordi problemstillingen i undersøkelsen setter fokus på tilrettelegging i skolen etter at mobbingen er stoppet. Et annet kriterie var at informantene var over 16 år og hadde vært ordinærelever i grunnskolen etter år 2002, da det første «Manifest mot mobbing» ble iverksatt. Dette fordi jeg ønsket å belyse oppgavens problemstilling med hjelp av informanter som har vært elever i skolen etter manifestet ble igangsatt, fordi det da ble iverksatt et større samarbeid «Manifest mot mobbing» som aktivt skulle medvirke til at mobbing ikke skjedde i skoler, barnehager og fritidsmiljøer. I denne studien er det et utvalg på tre personer i alderen 16, 17 og 23 år, og alle informantene hadde vært elever i grunnskolen etter år 2002. Det var ingen kriterier angående kjønn, det er derfor tilfeldig at de tre informantene er jenter. Rekrutteringen av to av informantene skjedde ved at jeg kom i kontakt med de via andre personer, som kjente til informantene og deres kjennskap til temaet. Det ble av disse personene formidlet en forespørsel om informantene ønsket å delta i studien. På denne måten ble det ikke lagt noe press på informantene om å delta og det var fritt opp til informantene om de ønsket å ta kontakte meg for å delta i undersøkelsen. Den tredje informanten tok jeg kontakt med etter at personen hadde stått frem med sin mobbehistorie i en avis. Det ble også ovenfor denne informanten lagt vekt på at hun ikke skulle føle noe press og at det var høyst frivillig om hun ønsket å delta i studien.

Teoretisk sett er det ingen øvre eller nedre grense for antall intervjuer. Det er heller et spørsmål om hvor mange intervjuer det er praktisk mulig å gjennomføre og tidsmessige aspekter for undersøkelsen. Studentoppgaver som denne masteroppgaven må som oftest ta hensyn til dette og bør kanskje derfor begrense antall intervjuer til under ti (Johannessen m.fl., 2010). Under rekrutteringsarbeidet var det opprettet kontakt ved BUP for hjelp til rekruttering av informanter. Dette lyktes ikke da det tidsmessig ble for knapt med tid, fordi det tok for lang tid før jeg mottok godkjenningen av prosjektet fra REK, Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (vedlegg 1).

6.3.2 Semistrukturert intervju og intervjuguide

Det er flere måter å gjøre et kvalitativt intervju på, og det er i denne studien benyttet et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Rekkefølgen i spørsmålene og emnene kan varieres og trenger ikke og følges fast. Dette åpner for oppfølgingsspørsmål og gir forskeren og for øvrig samtalen i intervjuet større frihet enn i et strukturert kvalitativt intervju (Johannessen m.fl., 2010). Når det anvendes et semistrukturert intervju er det særlig påkrevd å utarbeide en intervjuguide (Dalen, 2011).

For meg var dette den første gangen jeg gjennomførte et kvalitativt intervju og en detaljert intervjuguide er kanskje spesielt viktig når forskeren ikke har tidligere erfaringer med å gjennomføre kvalitative intervjuer. Intervjuguiden var nyttig i arbeidet med å strukturere intervjuforløpet og til å sikre at jeg fikk tatt opp de emnene jeg ønsket med informantene. I utarbeidelsen av intervjuguiden (vedlegg 2) ble det tatt utgangspunkt i de ulike emnene som ville bli tatt opp i intervjuet (Kvale, 2006) og deler av de ulike stadiene i kvalitative intervjuer (Johannessen m.fl., 2010). Emnene i intervjuguiden ble valgt ut i fra oppgavens problemstilling og mine kunnskaper om emnet tilegnet gjennom arbeidet med oppgavens teorikapittel. Stadier i et kvalitativt intervju er: innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, kompliserte og sensitive spørsmål og avslutning (Johannessen m.fl., 2010).

I intervjuguidens innledning presenterer forskeren seg selv, informerer om prosjektet, forklarer hvordan intervjuet skal dokumenteres, hvordan data skal behandles, garanterer anonymitet og informerer om informantens rett til å trekke seg når som helst. I stadiet kalt faktaspørsmål bør forskeren stille de enklere spørsmålene for og opprett en relasjon og for at informanten kan føle seg vel og avslappet slik Monica Dalen (2011) skriver, «*intervjueren*

begynner med spørsmålene som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale og kanskje de mest følelsesladde temaene som skal belyses» (Dalen, 2011, s. 26-27). Når relasjonen mellom forsker og informant er etablert kan en fokusere på de mer sentrale og kanskje vanskelige spørsmålene. I det avsluttende stadiet er det viktig at forskeren runder av på en god måte, slik at informanten ikke blir sittende igjen med følelsesmessig negativ stemning/tilstand. Mobbing kan være både et vondt og vanskelig tema å snakke om for den som har opplevd å være mobbet. Dette er viktig at forsker er bevisst og tar hensyn til gjennom hele intervjuet (Dalen, 2011). Til slutt i intervjuet må forskeren åpne for spørsmål eller kommentarer fra informanten. Det kan hende at informanten føler det er viktige spørsmål eller aspekter som ikke er kommet frem i løp av intervjuet (Johannessen m.fl., 2010).

I forkant av et intervju er det viktig å være mest mulig forberedt. Kvale (2006) påpeker at i tillegg til intervjuerens kunnskaper om de temaer som skal tas opp, er også kunnskaper om sosiale relasjoner viktige. Med tanke på informantenes unge alder og at undersøkelsens tema kunne oppleves som vanskelig for informantene, gjorde at noen forberedelser ble særlig viktige. Det å forsøke å skape en trygghet for informantene slik at de kjente seg ivaretatt og fri til å dele det de ønsket, men også det de ikke ønsket å dele, var sterkt i fokus.

Fordi jeg ikke hadde noen erfaring med å gjennomføre intervju, valgte jeg å gjøre et prøveintervju for å bli mere forberedt på intervjuene med informantene. Informanten i prøveintervjuet er en person jeg kjenner og som har vært utsatt for mobbing. Prøveintervjuet ble gjennomført hjemme hos denne personen. Prøveintervjuet ga meg en pekepinn på omtrent hvor lang tid intervjuet ville ta, ord, spørsmål og begreper som kunne bli utfordrende for informantene å forstå og hvorvidt kvaliteten på lydopptakene var gode. I tillegg var det en utprøving av intervjuguiden og en øvelse for meg i å gjennomføre intervju. Det å gjennomføre et prøveintervju hadde en positiv påvirkning på meg som intervjuer, da dette dempet usikkerhet og trygget meg mere i rollen. Det å skape denne tryggheten hos intervjuer er også i følge (Kvale & Brinkmann, 2009) viktig for at intervjuer skal kunne holde sitt fokus på informanten.

Hvor intervjuet skal gjennomføres er også en viktig del av rammen rundt intervjuet. For at informantene skulle oppleve intervjuet så avslappet og trygt som mulig, ble de spurt om de ønsket å velge sted for hvor intervjuet skulle gjennomføres. Ingen av informantene hadde noen spesielle ønsker om sted for intervjuet og overlot til meg å velge sted. Det ene intervjuet ble gjennomført i et lite møtelokale på et hotell i den byen informanten tilhørte. De andre to

intervjuene ble gjennomført på et møterom ved det universitetet jeg tilhører. Møterommene var bestilt i god tid og fungerte som en forholdsvis nøytral møteplass.

6.3.3. Gjennomføring av intervju

I de tre intervjuene som ble gjennomført opplevde jeg det som positivt for informantene å snakke om temaet. Det var ingen spørsmål de ikke ville svare på, men et spørsmål var vanskeligere å forstå for noen av dem. I ettertid tenker jeg at dette spørsmålet var ikke godt nok formulert av meg, slik at det ble uklart for informantene. Til tross for at dette spørsmålet ble omformulert etter pilotintervjuet, da det ble oppdaget som et vanskelig spørsmål. Alle informantene samtykket i at jeg tok opp samtalene for siden å transkribere intervjuene. I tillegg hadde jeg planlagt å gjøre notater underveis dersom det var nødvendig. Det ble gjort i liten grad da jeg opplevde det som mer forstyrrende og hemmende for samtalen.

I starten av intervjuet informerte jeg om at vi kunne legge inn pauser etter behov, noe ingen av informantene hadde behov for underveis. I intervjuene var informantene veldig åpne, engasjerte og hadde mye å fortelle om temaet, slik at jeg fikk mye data ut av intervjuene. Den første delen av intervjuguiden som omhandler den mobbingen de var utsatt for, fikk større plass i samtalen enn det jeg hadde tenkt. Dette fordi informantene hadde mye de ønsket å fortelle om dette temaet og fordi det fremover i samtalen kom frem at mobbingen hadde stoppet og startet flere ganger. Situasjonen «etter at mobbingen stoppet» fremstod da som å ha oppstått flere ganger. Informantenes åpenhet i intervjusamtalene kan ha en sammenheng med at de ble informert om formålet ved undersøkelsen i samtykkebrevet, samt at jeg også informerte om hensikten med undersøkelsen i starten av intervjuet. Jensen (2012) skriver blant annet om nødvendigheten av og også informere barn og unge som er informanter, om hensikt og formål ved undersøkelser de deltar i *«hvorfor skal et barn eller en ungdom snakke med en forsker om sine vanskelige erfaringer? Forskeren må formidle denne hensikten»* (Jensen, 2012, s.105). Alle informantene uttrykte et ønske om å kunne bidra til kunnskaper omkring problemstillingen i oppgaven. Det gjorde at det var verdt å snakke om de vanskelige opplevelsene, dersom det kunne være til hjelp for andre i samme situasjon.

Jeg opplevde det som en utfordring at flere av informantene på spørsmål omkring autonomistøtte svarte kort som «ja» og «nei» og besvarelsene ble lite utdypende på disse spørsmålene. Jeg forsøkte å komme nærmere inn på disse spørsmålene, men det ga ikke særlig mere utfyllende svar. Det kan være at det var vanskelig for informantene å svare på

fordi jeg formulerte spørsmålene for dårlig, eller at spørsmålene omkring autonomistøtte av andre grunner ikke var noe informantene hadde tilstrekkelige erfaringer med.

6.4 Bearbeiding av datamateriale

6.4.1 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført, ble intervjuene transkribert. Det betyr at jeg gjør om muntlig tale til skriftlig tekst, for å klargjøre intervjumaterialet for analyse. Ved å transkribere intervjuene blir det lettere å få oversikt over materialet og det kan også sees som en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette arbeidet må forskeren nøye vurdere konfidensialitetshensynet, samt det å utføre en lojal transkripsjon av det som informanten har uttalt i intervjuet (Kvale, 2006). Lydkvaliteten på opptakene opplevde jeg som gode, og kun ved en anledning var jeg usikker på hva informanten sa. Dette gjaldt utsagn som ikke påvirker informantens budskap. Før jeg transkriberte intervjuene lyttet jeg gjennom opptakene på nytt flere ganger og tok et valg i forhold til om jeg ville bruke bokmål eller dialekt, om jeg ville skrive intervjuet ordrett og hvordan jeg ville markere pauser og eventuelle andre nonverbale uttrykk. Alle intervjuene er i transkriberingen blitt skrevet på bokmål, og ikke med den dialekten som informantene eventuelt har. Dette er gjort for å gjøre lesningen av tekstene mer leservennlig. Samtidig kan dette også bidra til å gjøre informantenes anonymitet desto sterkere. Når all transkribering var gjort, ble disse sammenlignet med lydopptakene for å sikre reliabilitet og validitet av intervjuene. Likevel vil transkribering kunne gi unøyaktigheter, da omgjøring fra tale til tekst også vil være resultat av tolkning (Kvale & Brinkmann, 2009).

6.5 Analyse og koding av datamateriale

Analyse og koding av datamaterialet innebærer å søke de meningsbærende elementene i datamaterialet. Forskeren vurderer og skiller da ut det som er relevant i forhold til undersøkelsens problemstilling (Johannessen m.fl., 2010). Når lydopptakene var transkribert startet jeg organiseringsprosessen av de data jeg hadde samlet inn. Først og fremst foretok jeg gjennomlesninger av transkripsjonene, for å på den måten få en oversikt over helheten i materialet. I søket etter meningsenheter var intervjuguidens temaer et utgangspunkt for dette. Videre i analysearbeidet ble det tatt utgangspunkt i de ulike emnedelene i intervjuguiden som kategorier og jeg brukte fargekoder for å kategorisere meningsenhetene. Dernest kategoriserte jeg meningsenheter under variablene sosialstøtte, tilsyn av lærer og autonomistøtte. På denne måten ble det gjort en systematisk gjennomgang av dataene som ble kodet og kategorisert.

Dalen (2011) understreker viktigheten av å skille mellom «å summere» og «å kategorisere», da det lett kan forbli på summeringsstadiet dersom forskeren har liten erfaring med å analysere kvalitative data (Dalen, 2011). Faren med å forbli i et summeringsstadie er at forskeren ender opp med å «telle opp» eller samle uttalelser av en type i en kategori og fokusere på hvor ofte den kategorien forekommer i intervjuene. På den måten kan forskeren gå glipp av en dypere forståelse av den informasjonen som ligger i det informantene forteller (Dalen, 2011).

6.6 Etikk

Ivaretagelsen av informantene har hatt høy prioritering og er en viktig del av de etiske retningslinjer i forskning. Ivaretagelsen innebærer å overholde konfidensialiteten, innhenting av informert samtykkeerklæring og vurdering av og hensyn til hvilke konsekvenser det kan ha for informantene å delta i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Respekten for informantenes rett til å selv bestemme hva de vil gi av informasjon og hvem de vil dele med, er en nødvendig holdning hos enhver som utfører slike undersøkelser.

For informantene i denne studien var muligheten for at det å delta kunne være en belastning for dem. Jeg forsøkte derfor å være bevisst dette og utsette informantene for minst mulig belastning (Johannessen m.fl., 2010). Informantene i denne studien fortalte at de samtykket i å delta i undersøkelsen, fordi de ønsket å kunne bidra til kunnskap for å hjelpe andre som utsettes for mobbing i skolen. Videre sa informantene at de opplevde at intervjuet hadde gått fint. Dette kan være et uttrykk for det (Thagaard, 2013) skriver om informanters oppfatning av å delta i forskningsintervjuer, at det å dele sin historie kan for informantene oppleves som meningsskapende.

Denne studien inkluderer personlige intervjuer og personopplysninger og forskningsprosjektet ble derfor meldt inn for godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og prosjektet er godkjent som forskningsprosjekt (vedlegg 3). Godkjenningen fra NSD var på plass før jeg tok kontakt for intervju med informantene i studien. I følge lov om behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven, 2000) har forskningsprosjekter som behandler personopplysninger meldeplikt eller konsesjonsplikt dersom, (1) prosjektet omfatter behandling av personopplysninger og (2) opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk (Johannessen m.fl., 2010). Jeg utarbeidet derfor et informert samtykkebrev for informantene (vedlegg4) og et informert samtykkebrev til informantens foresatte (vedlegg 5) fordi to av informantene var under 18 år. Samtykkebrevet informerer om undersøkelsens bakgrunn og

formål, informantens anonymitet, samt at informanten når som helst kan trekke seg. Videre informerer samtykkebrevet også om at dersom informanten ikke ønsker å delta i studien, vil dette ikke ha noen innvirkning på informantens forhold til behandler ved BUP. Dette fordi det som nevnt tidligere i oppgaven, var planlagt hjelp via BUP for rekruttering av informanter til studien. Informanten samtykker i at det de sier kan gjengis og brukes i oppgaven. Dette samtykkebrevet ble undertegnet av informantene og deres foresatte, for de informantene som var under 18 år. Som nevnt ble studien også meldt inn til REK. Dette fordi det var viktig å vite at studien var godkjent av REK, før behandlere ved BUP kunne gi informasjon om studien til potensielle informanter. Studien ble godkjent da den ikke var vurdert som et medisinsk eller helsefaglig forskningsprosjekt med formål om å søke ny kunnskap om helse og sykdom (vedlegg 3), og falt derfor ikke inn under helseforskningsloven.

6.7 Forskningens troverdighet

I diskusjoner om forskningens troverdighet er validitet og reliabilitet viktige begreper. Validitet er knyttet til tolkning av data og omhandler gyldigheten og relevans av forskningen. Sentralt i vurderingen av forskningens validitet er spørsmålet om hvorvidt dataene er gode eller en relevant representasjon av fenomenet. I kvalitative intervjuer øker validiteten i datamaterialet ved at intervjueren stiller gode spørsmål, som åpner for at informanten kan gi innholdsrike og fyldige besvarelser (Johannessen m.fl., 2010). For å styrke muligheten for å innhente innholdsrik og fyldig informasjon kan forskeren utføre prøveintervjuer for å vurdere og eventuelt justere intervjuguiden og forhold ved selve intervjusituasjonen. Forhold ved intervjusituasjonen kan være og for eksempel prøve ut utstyret for lydopptak og på den måten sikre god lyd kvalitet på intervjuene. God lyd kvalitet er viktig for et godt grunnlag for analyse og fortolkningsarbeidet av datamaterialet (Dalen, 2011).

Reliabilitet er knyttet til undersøkelsens pålitelighet. I kvalitative undersøkelser vil krav til høy reliabilitet være lite hensiktsmessig da det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker, men hvor heller samtalen er det som ofte styrer datainnsamlingen. I et konstruktivt perspektiv vil resultatene av forskningen avhenge av den relasjonen som opprettes mellom informanten og forskeren (Thagaard, 2009), kontekst, forskerens erfaringsbakgrunn og forståelse av emnet. Dette vanskeliggjør for en forsker å gjenta en annen kvalitativ forskning. Likevel kan en kvalitativ forskning få en økt reliabilitet ved at forskeren grundig beskriver kontekst og sørger for en åpen og detaljert beskrivelse av undersøkelsens gjennomføring og forskningsprosess. Dette må gjøres på en slik måte at det

vil være mulig å spore dokumentasjon av data, metode, avgjørelser og resultat (Johannessen m.fl., 2010).

I kvalitativ forskning vil argumentet mot generalisering være at forskningen har en begrenset størrelse utvalg. Thagaard (2009) skriver at det heller i kvalitative studier kan være mere nyttig å vurdere studiens overførbarhet, ved å studere i hvilken grad resultatene i en større sammenheng kan være relevante. Videre kan gjenkjennelse gi grunnlag for overførbarhet. Personer med kjennskap til, eller erfaringer med det aktuelle fenomenet, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som forskeren har gjort. Det er mulig at resultatene i denne forskningen kan være relevante i en større sammenheng, samt at personer kan kjenne seg igjen i funn og tolkninger. I tillegg kan denne studien bidra til videre forskning innen feltet.

7.0 Resultater og diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg beskrive studiens resultater og tolke disse i henhold til den teori og forskning som tidligere er presentert. Med dette forsøker jeg å svare på følgende problemstilling: «*Hvordan oppfatter elever som har vært utsatt for mobbing, at skolen legger til rette for deres læringsmiljø etter at mobbingen er stoppet?*». Resultatene har sitt utspring i det datamaterialet som har fremkommet i lydopptak og transkribering av disse, fra intervjuer med studiens tre informanter.

For at leseren skal kunne få en mer helhetlig oversikt av resultatene og tolkningen, har jeg valgt å foreta både tolkning og diskusjon i dette kapittelet. Resultatene er strukturert og samlet under ulike hovedtemaer fra intervjuguiden, og vil presenteres og belyses med sitater i prosaform. Sitatene er blitt gjort om fra muntlig til skriftlig språk hvor meningsinnholdet er vektlagt. Sitatene presenteres i kursiv i teksten, og ord som er uthevet er ord som informantene muntlig har lagt vekt på i intervjuet. I teksten vil det bli brukt parenteser med tre punktum (...) dersom noe av det informantene har sagt er utelatt, uten at meningsinnholdet er berørt av dette. Små tenkepauser i intervjusamtalen markeres med tre punktum etter hverandre ... Jeg vil også komme med utfyllende kommentarer og beskrivelser der det er nødvendig, for å tydeliggjøre meningsinnholdet i utsagn. Informantene vil bli referert til som A, B og C. Resultater og tolkning blir presentert ved hver enkelt av informantenes beskrivelser av deres oppfatninger av de tre variablene sosialstøtte av lærer (som deles i emosjonell lærerstøtte og instrumentell lærerstøtte), lærertilsyn og autonomistøtte. I tillegg vil resultater og drøfting av et åpent spørsmål fra intervjuguiden presenteres for seg. Dette fordi det er ønskelig å forsøke

å få frem hva informanten selv fremhever ut i fra eget perspektiv, hva de oppfatter som det viktigste for mobbeofferet etter at mobbingen er stoppet. Informantenes svar på spørsmålet kan sees i sammenheng med flere av begrepene innenfor lærerstøtten, og ofte går variablene gjerne over i hverandre og påvirkes også av hverandre.

Informantene i undersøkelsen forteller om mobbing som har pågått over lang tid og hvor mobbingen har vært stoppet og startet igjen flere ganger. I intervju samtaler med informantene ble disse «overgangene» mellom at mobbingen startet, ble stoppet og så startet igjen gjentatte ganger, sterkt vektlagt av informantene selv. Med tanke på oppgavens problemstilling som lyder «etter at mobbingen er stoppet», ble det nødvendig å ta stilling til hvordan definere «etter at mobbingen er stoppet» og hvor skulle undersøkelsens fokus plasseres? Etter at mobbingen endelig stoppet, i «overgangene» hvor mobbingen stoppet en stund før den begynte igjen, eller i begge periodene? I den videre behandlingen av data i resultater og drøfting er det valgt å også studere begge disse periodene. «Overgangene» hvor mobbingen starter, stopper og begynner igjen som er perioden før mobbingen endelig stoppet, og den andre perioden som er etter at mobbingen endelig stoppet. Dette fordi «overgangene» fremkommer som perioder hvor mobbingen stopper for en stund og hvor det oppstår et behov for tilrettelegging etter at mobbingen stopper, før den igjen starter. Disse «overgangene» har fremkommet som svært viktige for informantene i intervjuene og forståes som betydningsfulle for hvordan informantene oppfatter skolens tilrettelegging av deres læringsmiljø, også etter at mobbingen endelig stoppet. Det er derfor en viktig del av resultatene og vil kunne gi leseren et tydeligere bilde av informantens oppfatninger og behov for tilretteleggingen av deres læringsmiljø, etter at mobbingen stoppet.

Informantene i denne studien hadde ulike fortellinger i forhold til hvordan mobbingen foregikk og hvor lenge mobbingen hadde pågått. Det var også forskjeller i hva som gjorde at mobbingen stoppet, og hvilke konsekvenser informantene oppgir at mobbingen hadde eller har fått for dem. Informantenes beskrivelser om mobbingen og kartleggingen av eventuelle konsekvenser er vurdert som betydningsfulle opplysninger, selv om studiens problemstilling omhandler tilrettelegging. Dette fordi mobbingen og eventuelle konsekvenser vil kunne danne grunnlaget for forståelsen av informantenes behov for tilrettelegging for deres læringsmiljø, etter at mobbingen stopper. Hvordan legge til rette for elevene dersom det ikke er kjent hvilke utfordringer og behov elevene har? Hvordan kan læreren legge til rette for et positivt læringsmiljø for elever som har vært utsatt for mobbing, etter at mobbingen er stoppet, dersom den ikke kjenner til hvordan eleven ble mobbet og om eleven strever i sin

skolehverdag med konsekvenser av mobbingen? For å kunne oppnå god tilrettelegging for disse elevene, må de voksne i skolen ha kunnskaper om forhold som gjør barn og unge i skolen sårbare, hvordan det arter seg og hvordan sosial samhandling kan forstås. De voksne i skolen må også ha kunnskaper om hvordan de kan hjelpe de elevene som trenger det, slik at de opplever at skolen er trygg og gir de glede og læring (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). Informantenes fortellinger om mobbingen og konsekvenser av mobbingen, kan bidra til at leserne får en større forståelse av hvilke behov elevene har for tilrettelegging for et godt læringsmiljø, etter at mobbingen stoppet. Hvordan mobbingen var forsøkt stoppet og endelig stoppet, samt eventuelle konsekvenser vil også kunne ha stor påvirkning på informantenes oppfatninger om og behov for tilrettelegging i skolen, etter at mobbingen er stoppet.

Det er derfor valgt å presentere og drøfte disse resultatene. Dette er opplysninger jeg ser som hensiktsmessige å presentere, da de vil kunne bidra til at leseren får en økt innsikt i informantenes oppfatninger om og behov for tilretteleggingen etter at mobbingen var stoppet. Resultater og drøftinger presenteres også videre for hver enkelt av informantene, dette for å gjøre det lettere for leser å følge hver av informantenes fortellinger og på den måten tråden i deres historier.

7.1 Informantenes beskrivelser av mobbingen og eventuelle konsekvenser

Informant A beskriver mobbingen i ungdomsskolen som den vanskeligste mobbeperioden, selv om hun også var mobbet i barneskolen. A var utsatt for mobbing i perioder i barneskolen, men hun sier at hun opplevde mobbingen i ungdomsskolen i 8. og 9. trinn som verst for henne. I barneskolen ble hun mobbet omkring to ganger i måneden, mens i ungdomsskolen ble hun mobbet flere ganger i uken. A så frem til å begynne på ungdomsskolen og som hun selv beskriver det starte med «blanke ark». Det skulle ikke bli slik hun håpet på, mobbingen ble bare mye verre for henne på ungdomsskolen. A ga i løpet den tiden mobbingen pågikk mange ganger beskjed til lærer om mobbingen. Lærer tok opp mobbingen med mobberne, det ga seg en stund og så startet mobbingen igjen.

Hun ble utsatt for verbal mobbing, sosial ekskludering, indirekte og relasjonell mobbing, og i 9.trinn var hun mest utsatt for nettmobbing. I barneskolen var det en god venn av henne som startet mobbingen, mens på ungdomsskolen var det gamle venner fra barneskolen. I 8.trinn var det et skifte blant mobberne, da var det mest gutter som mobbet henne. I 9.trinn var det både gutter og jenter som mobbet, mens mobbingen på internett var ukjent for henne hvem som stod bak, da denne var anonym.

A forteller om ulike konsekvenser av mobbingen i den tiden mobbingen pågikk. Hun hadde problemer med å sovne om kveldene fordi hun hadde så mange tanker omkring mobbingen og gruet seg for neste skoledag: *«Jeg hadde så mye å tenke på. Jeg gikk gjennom tankene mine, hva jeg opplevde hittil og hva jeg syntes om meg selv. Jeg var veldig misfornøyd med meg selv på ungdomsskolen fordi at folk drev og kalte meg stygg og tykk og alt sånt så»*. I ungdomsskolen begynte A å spise lite mat fordi hun ønsket å bli tynn fordi mobberne kalte henne tykk: *«Det var en liten periode at jeg sluttet å spise, ikke helt ... jeg spiste jo litt om dagen, men veldig lite. På kort tid gikk jeg ned 11 kg fordi jeg hadde lyst å bli tynn og jeg var jo så misfornøyd med meg selv»*. A beskriver å ha følelsen av å bære en maske på skolen, en maske som viste andre at hun var glad og livlig, men innerst inne hadde hun det skikkelig vondt. Hun følte seg alene, at ingen likte henne selv om hun visste at hun hadde venner. Hun forteller at hun ble så usikker og misfornøyd med seg selv, at hun da fikk en følelse av å ikke ville leve med seg selv. A sier at hun i dag kan se at det nok var vanskelig for vennene hennes å støtte henne på den tiden hun var utsatt for mobbing, fordi hun begynte å tenke veldig negativt og at dette ble vanskelig for vennene å takle. A forteller at hun ikke var særlig sosial i den tiden: *«under mobbinga så var jeg egentlig mest hjemme på rommet mitt, fordi jeg ville være for meg selv. Fordi jeg likte best å være for meg selv i den tiden»*.

På grunn av mobbingen begynte A etter hvert å skade seg selv: *«På grunn av mobbinga så begynte jeg å kutte meg på ungdomsskolen (...) Jeg brukte en tynn liten kniv. Så skar jeg meg på armene (lengere pause)»*. En lærer oppdager selvskadingen og gir beskjed til A's kontaktlærer som snakker med A om dette og ordner en time hos helsesøster. A forteller helsesøster om mobbingen som årsaken til selvskadingen og hun får da time hos lege for noen samtaler. Dette gjør at mor til A nå får vite om mobbingen som har foregått på skolen og internettet. Mobbingen stopper ikke og til sist opplever A å ha «fått nok» av den, hun gjør et selvmordsforsøk: *«Jeg prøvde å ta selvmord, fordi at tilslutt i 9. hadde jeg fått nok. Jeg følte at det var ingen som likte meg og jeg følte meg så alene»*. På spørsmål om hva som gjorde at mobbingen stoppet svarer A at det var selvmordsforsøket som stoppet mobbingen. Hun fikk da hjelp av lege, BUP og barnevernet, og hun sier at hun antar at da først klarte mobberne å forstå hvor alvorlig mobbingen egentlig var, så det stoppet da.

I den første tiden etter mobbingen hadde stoppet hadde hun ikke lyst til å snakke om mobbingen, men dette bedret seg etter hvert og nå i dag har hun ikke noe imot å snakke om det. A sier hun opplever noen ganger «flashbacks» og påtrengende minner fra mobbingen fortsatt, men hun sier at hun opplever å takle dette fint nå: *«Nå i dag så er det jo så klart noen*

ganger at jeg tenker på det, men ikke sånn at jeg begynner å grine over det, fordi jeg føler at jeg er blitt såpass sterk at jeg takler ting mye bedre. Jeg tenker bare at det som har skjedd har skjedd og jeg kan ikke endre på det men jeg må bare leve videre liksom». Videre forteller hun at hun ikke opplever å ha noen problemer med relasjoner til andre i dag på grunn av mobbingen. Hun har tilgitt og gått videre i livet.

Informant B ble utsatt for mobbing da hun begynte på ungdomsskolen i 8.klasse om høsten. Mobbingen varte frem til hun byttet skole i 9.klasse i november året etter hun hadde begynt på ungdomsskolen. B sier at hun synes det er vanskelig å sette et tall på hvor ofte hun ble mobbet, fordi mobbingen ofte ikke var ansikt til ansikt. Hun sier: *«Siden det ikke var sånn direkte opp i ansiktet, så følte jeg at det hang over meg hele tiden. Det var en jevn flyt. Opplevdes som hver dag»*. Det var fire jenter i samme klasse som henne som mobbet henne, og hun ble utsatt for både verbal mobbing, sosial ekskludering, og indirekte og relasjonell mobbing.

B sa ifra til læreren om ubehagelige hendelser med mobberne, hvor på læreren tok opp problemet med mobberne i fellesmøter sammen med klassen. Det hjalp ikke og mobbingen bare fortsatte. Det var til slutt foreldrene til B som så seg nødt til å gjøre noe. De ba om et møte med skolen og stilte krav om at B skulle få bytte skole med øyeblikkelig virkning, ellers ville de ta sin datter ut av skolen. Dagen etter møtet begynte B på ny skole og mobbingen stoppet.

Også B forteller om ulike konsekvenser av mobbingen i den tiden mobbingen pågikk. Hun hadde problemer med å sovne om kveldene fordi hun gruete seg for neste skoledag: *«Jeg lå mye våken og hadde ikke lyst til å sovne fordi jeg ikke ville at en ny dag skulle komme. (..)når jeg våknet så ville jeg ikke stå opp fordi jeg ville ikke på skolen. Fordi jeg var nervøs for hva dagen ville bringe»*. Hun hadde en del mageplager og hodepine i tiden da mobbingen pågikk. Videre forteller hun at hun var mye hjemme på fritiden og sjelden deltok på sosiale aktiviteter, og hun beskriver seg selv som veldig nedtrykt og lei seg: *«Ellers så var jeg hjemme. Jeg hadde ikke noe energi, følte meg ikke verdt noe, følte meg som drit»*.

B forteller relasjoner til jevnaldrende ble svært vanskelig for henne. Hun ble så sjenert i den tiden at det hindret henne å møte eller ta kontakt med andre jevnaldrende, selv gamle venner fra barneskolen turte hun ikke møte på og si hei til. Dersom hun møtte på noen gjemte hun seg eller gjorde seg opptatt, slik at hun ikke trengte å hilse eller snakke med dem. Hun sier at det ødela ganske mye av ungdomstiden hennes: *«Jeg hadde jo ikke så mye venner. Jeg mistet dem*

jo, og når jeg mistet selvtilliten så turte jeg jo ikke ringe noen å spørre om å være sammen (...) Jeg var presset så langt ned, følte at ingen ville ha noe med meg å gjøre (...) Jeg ble kjempe sjenert. Så, det ødela jo ganske mye av ungdomstiden».

B forteller at hun fortsatt i dag kan ha tunge stunder med nedstemthet. Hun beskriver tankene sine i disse periodene: *«ja, tenker at du er ikke verdt noe, kan bare sitte på rommet. Ingen merker om du kommer ut av rommet eller ikke, ingen merker om du dør. Ja, da tenker jeg bare at nei nå er du teit, skjerp deg. Da kommer man seg igjen. Det kan være at det er på grunn av mobbinga. Det at man føler at man er ingenting og er bare teit».* Ennå i dag kan hun oppleve at det dukker opp «bilder» i tankene fra de tidligere mobbesituasjonene. Hun forsøker ikke å tvinge seg selv til å glemme, men prøver å la det ligge i fortiden, sier hun. B sier at hun ikke unngår å snakke om det som hendte og at det også er til hjelp for henne å snakke om det. Men hun har mange ganger unngått å møte på personer, enten ved å late som om hun er opptatt eller som hun ikke ser dem: *«Da kunne jeg late som jeg var opptatt for eksempel i telefonene, jeg kjenner det av og til nå hvis jeg møter folk jeg ikke har pratet med på mange år. Jeg kjenner at det henger igjen enda, selv om jeg ikke vil det. Jeg har sagt til meg selv at, vi er voksne. Det er ikke noe farlig (...) Det var en vane som ble til en uvane. Når jeg ser gamle venner eller ja ... noen som jeg kanskje har gått på skole med eller som jeg aldri har hatt særlig godt kontakt med. En venn av en venn liksom.*

Informant B forteller at mobbingen ødela mye av ungdomstiden hennes fordi det tok fra henne selvtillit og gjorde henne veldig sjenert. Det har hemmet henne i å opprette kontakter med andre jevnaldrende. Hun sier at hun merker at det fortsatt «henger igjen litt» av denne følelsen. Hun beskriver det slik: *«Man har blitt svekket i ett år for selvtillit. Jeg var presset så langt ned, følte at ingen ville ha noe med meg å gjøre. Både under og etter mobbinga. Selvtilliten var så lav at ... først nå som jeg er ferdig på videregående skole og har bodd borte fra hjemstedet, fått meg nye venner gjennom folkehøyskole og studert utenlands har jeg klart å komme mere bort fra det (...) selvtilliten har fått en knekk. Jeg kan merke det noen ganger nå også, jeg er sjenert når det kommer til enkelte ting (...) I offentlighet lukker jeg meg mye. Jeg er mye stille og trekker meg tilbake dersom det er mange sterke personligheter. Er mere sånn at man venter og ser an situasjonen. Hadde jeg havnet på den andre skolen med engang så hadde jeg nok vært litt annerledes i dag».*

Informant C forteller at det første året på videregående skole er det første skoleåret hvor hun ikke har opplevd en eneste periode uten mobbing. I flere perioder ble hun utsatt for mobbing

på barneskolen og hun sier at det var perioder gjerne uker i strekk, hvor det var daglig mobbing. I ungdomsskolen var det bedre men det var en periode hun ble mobbet i 8. klasse, og i 10. klasse varte mobbingen fra skolestart om høsten og frem til nytt år det skoleåret. C var som de andre to informantene også utsatt for verbal mobbing, sosial ekskludering, indirekte og relasjonell mobbing. Hun forteller at i barneskolen var den ene gode vennen hun hadde som startet mobbingen, mens det i ungdomsskolen var venner og en tidligere medelev som mobbet henne. Da C gikk i barneskolen tok foreldrene ved flere anledninger kontakt med skolen angående mobbingen. C forteller at lærerne da ga beskjed til alle elevene i klassen, om at alle skulle være venner og at alle skulle inkluderes. Dette var ikke til hjelp, mobbingen bare fortsatte. På ungdomsskolen var de litt flinkere til å «ta tak» sier C. Mobbingen i 8.klasse ble stoppet etter en periode og hun fikk fred frem til skolestarten i 10. klasse. Den mobbingen hun var utsatt for i 10.klasse varte helt ut høstterminen. Da tok foreldrene til C kontakt med skolen og ba om et møte med rektor, kontaktlærerne, mobberen og dens foreldre. C's foreldre stilte krav til skolen om å sette inn tiltak for å stoppe mobbingen. Dette førte frem til at mobbingen av C opphørte.

C sier hun har og har hatt problemer med søvn, både i tiden før og etter at mobbingen ble stoppet. C forklarer: *«Det er flere ganger at jeg har grått meg i søvn (...) siden jeg går og stenger følelsene inne i meg og det virker som jeg har energinivå der oppe hele tiden, virker alltid glad og sånt ... men det er fordi jeg stenger det inne. Det bare fylles opp og fylles opp og da blir jeg så sliten noen ganger at jeg bare bryter sammen og begynner å gråte. Da slipper jeg alt ut og da har jeg grått meg i søvn mange ganger»*. C forteller også at hun var for tykk da hun gikk i barneskolen og når hun da begynte på ungdomsskole begynte hun å spise lite. Dette utviklet seg gjennom hele ungdomsskolen og det ble stadig mindre og mindre mat hun spiste. Det førte til at hun gikk mye ned i vekt. Hun forteller videre at hun også i dag har perioder med lite matinntak, og i disse periodene kan hun bli svimmel, kvalm, føle pustebesvær, skifte fra kald til varm i kroppen og følelsen av å ville besvime. Hun sier at hun også ofte har problemer med innestengte følelser. Hun beskriver følelsen av å fylles opp av innestengte følelser hvor hun til slutt blir så sliten at hun bare bryter sammen og gråter. Bilder og tanker om vonde hendelser under mobbingen kan dukke opp i tankene, også når hun ikke vil tenke på det og da særlig når hun er sliten. C forteller at hun hadde og har vanskelige følelser i relasjoner til andre og egen selvtillit. Hennes egen beskrivelse av disse følelsene: *«Men så går jeg hele tiden og tenker at, det er noen som er sur på meg. Sånn har jeg alltid tenkt, alltid en eller annen ting å være sur på meg for, som jeg ikke selv vet hva er (...) Sånn*

var det på barneskolen, det er ... fant alltid et eller annet å være sur på meg for (...) Jeg kan tenke at jeg har gjort noe galt, selv om jeg ikke har gjort det, de er bare sur på meg likevel. Eller så er det at jeg ... at jeg ... min personlighet, at ikke folk liker den, eller hvordan jeg ser ut ... spesielt hvordan jeg ser ut».

Dette gjorde relasjoner til andre utfordrende for henne og hun sier hun ofte var redd for å gå på skolen fordi hun ikke visste om hun hadde noen å være sammen med og om venninnen ville være en venn eller mobber den dagen. Hun forteller at hun har mange venner i dag, men at dette kan påvirke henne i det å tørre å møte på jevnaldrende fortsatt i dag: *«Hvis jeg ser noen av dem (tidligere involverte i mobbingen). Sånn som hun venninnen fra barneskolen og hennes venner, så har jeg bare sett en annen vei og prøvd og ikke bry meg. Fordi jeg vil ikke se på dem eller ha noe med de å gjøre. Jeg er redd for at de skal komme bort å si noe, selv om jeg vet at de ikke kommer til å gjøre det. Selv om jeg ikke har et så stort problem med henne, så tenker jeg likevel ... tenk om hun kommer og sier noe».*

C forteller at hun i den senere tid har begynt å få noen nye tanker, positive tanker omkring dette, men at det er liten kamp inni hodet hennes mellom de positive og negative tankene: *«I det siste ... det siste ene året, eller den siste tiden så har jeg bare begynt å tenke at «nei, det her er mitt liv og om andre ikke liker det så er det synd for dem».* Men så går jeg hele tiden og tenker at, *det er noen som er sur på meg(...) Det er frykt».*

Konsekvenser av mobbing kan være mange, alvorlige og langvarige for mobbeofferet. Alle informantene i denne studien oppgir at mobbingen de var utsatt for fikk konsekvenser for dem. De forteller alle tre om ulike vansker med søvn i tiden før mobbingen endelig stoppet. Etter at mobbingen endelig stoppet rapporterer A og B at de ikke lenger har problemer med søvnen, mens C forteller at hun fortsatt i perioder kan ha disse problemene. Alle informantene oppgir å ha påtrengende minner som tanker og bilder av de vonde opplevelsene fra mobbingen. B og C forteller at de ennå kan oppleve at ha unngåelsesatferd som å unngå å møte på enkelte personer. A og B forteller de unngikk sosiale situasjoner og var mye hjemme på fritiden i denne tiden før mobbingen stoppet helt. A opplever ikke å ha problemer med dette etter at mobbingen stoppet. B sier hun opplever at mobbingen ødela mye av hennes ungdomstid og at hun fortsatt kan ha det vanskelig i forhold til kontakt med andre. Informantene oppgir å ha, eller å ha hatt en eller flere av symptomene som søvnvansker, påtrengende minner og unngåelsesatferd. Disse konsekvensene som informantene oppgir å ha eller å hatt etter mobbingen er symptomer som inngår i posttraumatiske stresssymptomer, og er

etterreaksjoner som kan oppstå etter traumatiske opplevelser (T. Idsøe & Idsøe, 2011). Atle Dyregrov (2010) skriver at barn som opplever traumatisering over tid kan ofte bli på ekstra på vakt og følge med på eventuelle farer, som kan kreve mye mental energi av barnet. Dette kan sees i sammenheng med C`s beskrivelser av at hun hele tiden går og tenker, lur på og er redd for at noen hun møter på er sure på henne for et eller annet. Både C og B beskriver å ha hatt følelsen av å mangle energi. C forteller at dette opplever hun fortsatt i perioder, mens B ikke lenger har problemer med dette.

Både A og C forteller om problemer med spising, fordi de følte seg for tykke. A opplever at dette er plager som nå er over, mens C fortsatt strever noe med dette i perioder. Olweus (2010) skriver at barn som er utsatt for mobbing blant annet kjennetegnes av lav selvtillit og sterk ensomhetsfølelse. Dette har sammenheng med de konsekvensene alle de tre informantene beskriver. De oppgir å ha følt seg ensomme, å ha lav selvtillit og selvbilde, følelsen av at ingen likte dem og to av informantene forteller de var plagsomt sjenerte. Redusert selvbilde som konsekvens støttes også i en studie av sammenheng mellom mobbing og redusert selvbilde og depresjon (Isaacs m.fl., 2008). Alvorlighetsgraden av mobbing understrekes av Guro Øiestad sitert i (Strand, 2014, s.329), «*Mobbing er systematisk opplæring i lav selvfølelse*» og Øiestad beskriver selvfølelsen som grunnmuren i mennesket (Strand, 2013).

A og B oppgir at de i tiden før mobbingen stoppet hadde en del ulike somatiske plager som hodepine og vondt i magen. For B`s del er disse plagene over, mens A fortsatt kan ha plager med hodepine. Alle informantene rapporterer at humøret deres ble svært preget av mobbingen. De beskriver nedstemthet og vonde innestengte følelser. A beskriver seg nå etter at mobbingen stoppet som en helt annen person med et positivt humør. B og C sier de ennå har perioder med nedstemthet, tristhet eller innestengte vonde følelser. Informantenes rapporteringer støttes av Olweus (2010) som skriver at mobbede barn kjennetegnes ofte ved depressive følelser, psykosomatiske plager.

For barn og unge som utsettes for mobbing er det ikke sjeldent at selvmordstanker oppstår hos offeret (Olweus, 2010) og det kan også sees en sammenheng mellom mobbing og selvmord (Klomek m.fl., 2007). Informant A forteller at hun på grunn av mobbingen begynte med selvskading. Til slutt før mobbingen stoppet ble konsekvensen av mobbingen at hun forsøkte å ta sitt eget liv. Etter at mobbingen stoppet, stoppet hun også selvskadingen. Det fremkommer i informantenes fortellinger at den mobbingen de var utsatt for i skolen har ført

til både kortvarige og langvarige konsekvenser, og enkelte i den alvorligste grad.

Konsekvensene av mobbingen kan absolutt sies å ha hatt en negativ virkning på deres utvikling både i faglig og sosial utvikling.

7.2 Informantenes oppfatninger om tilretteleggingen av deres læringsmiljø i skolen.

7.2.1 Informant A sine beskrivelser av hennes oppfatninger av emosjonell støtte av lærer

A forteller at hun i den fasen hvor mobbingen startet, stoppet og startet flere ganger, var hun en veldig sjenert jente. Hun er usikker på hvor godt lærerne kjente henne, og om de kjente til hennes interesser og hobbyer. Hun syntes det var veldig vanskelig å si i fra til lærerne om den mobbingen hun var utsatt for, til tross for dette så sa hun i fra mange ganger om ikke alle gangene. A forteller: *«Før så var jeg jo veldig sjenert på å spørre om hjelp på ungdomsskolen, men nå i dag så spør jeg om hjelp om jeg sliter med noe»*. Hun forteller at hun nå som elev på videregående skole ikke er sjenert lenger og at om hun sliter med noe så kan hun nå be om hjelp hos lærerne, hun sier: *«lærerne er jo flink å hjelpe. Akkurat nå føler jeg ikke at jeg har det vanskelig sosialt. Jeg sier jo i fra om det er noe, da prøver de å gjøre det beste for alle»*. A opplever det som at lærerne bryr seg om henne sier hun, fordi: *«jeg merker jo så klart at læreren ikke forskjellsbehandler meg på noe vis liksom. Jeg vet egentlig ikke. Det er så forskjellig fra lærer til lærer. Noen lærere har vi ikke så ofte heller, noen har vi bare en gang i uka. Lærerne er snille og hyggelige og ja, jeg tror nok at de bryr seg»*. Hun opplever at lærerne setter pris på henne fordi *«at læreren vet at jeg eksisterer, ser meg, er snill mot meg og sånt»*. På spørsmål om det var noe som ble gjort av medelever, lærere, rektor, helsesøster eller andre ved skolen som gjorde at ting ble lettere for henne, etter at mobbingen endelig stoppe, svare A: *«Det vet jeg ikke. Det ble lettere for meg så klart i 10.klasse, så jeg føler ikke at det var noe som ble verre for meg»*.

Informant A forklarer at hennes sjenanse forhindret henne i å fortelle lærerne om det var noe som var vanskelig for henne, sosialt eller faglig. Dette resulterte i at hun ikke opplevde å få særlig hjelp av lærerne. I tillegg uttrykker A en usikkerhet i forhold til hvor mye lærerne kjente til henne, hennes interesser og hobbyer. Særlig viktig blir det derfor å fremheve det Nordahl (2010) understreker om en god relasjon til den enkelte elev; i en god lærer- elev-relasjon vil lærer være i posisjon til eleven, slik at eleven kan ta opp problemer med læreren. For at lærer skal kunne oppnå en slik posisjon er det spesielt ett forhold som er viktig, at læreren verdsetter elevens interesser og verdier (Nordahl, 2010). A forteller at læreren i 8. og 9. trinn tok det hun fortalte om mobbingen veldig seriøst, fordi: *«Det kunne jeg se på blikket hennes da jeg fortalte det til henne»*. Videre at denne læreren passet ekstra på henne i den

tiden fordi læreren «*spurte av og til om det gikk bra med meg*». Disse uttalelsene kan sees i sammenheng med det Drugli (2012) skriver om empati og anerkjennelse i lærer-elev-relasjonen. Den oppfatningen A har av anerkjennelse og empati fra læreren i denne samtalen om mobbingen, kan forstås som å ha hatt en positiv påvirkning på deres relasjon. Selv om empati i seg selv ikke er tilstrekkelig i det å bygge trygge gode lærer-elev-relasjoner (Barr, 2011). Når A gjentatte ganger erfarte at lærerne ikke kunne stoppe mobbingen, så hun heller ingen grunn til å fortelle lærerne om nettmobbingen som hun også var utsatt for. Til slutt ga hun opp å si i fra om mobbingen til lærerne, fordi det ikke nytte. For A og hennes relasjon til lærer var det svært viktig at lærer kunne gi henne rask hjelp og støtte når hun trengte det (Drugli, 2012), noe hun i intervjusamtalen gir uttrykk for at hun ikke fikk. Dette understreker hvor stor betydning lærernes profesjonelle kunnskap og anvendelse av denne, hadde for kvaliteten av relasjonen mellom A og lærere.

Etter at mobbingen stoppet fikk A hjelp og støtte via andre instanser utenfor skolen, som hun forteller har vært avgjørende for hennes helse og læringssituasjon. A opplever å ha et godt forhold til lærerne og hun tror at noen av lærerne hun har nå på videregående skole kjenner til hennes interesser og hobbyer. Det er ikke lenger et problem for A å si ifra til lærerne eller å be om hjelp dersom hun har det vanskelig sosialt eller faglig. Dette understøtter det tidligere nevnt Nordahl (2010) skriver om den betydning lærerens kjennskap til eleven og dens interesser og verdier har for en god lærer-elev-relasjon. Videre gir A uttrykk for at hun opplever å bli sett og satt pris på av lærerne, fordi hun ikke blir forskjellsbehandlet av lærerne, lærerne er snille og hyggelige og vet hun eksisterer. Lærere som viser varme og respekt ovenfor sine elever vil kunne bygge trygge og positive relasjoner som kan hjelpe elever som har vært mobbet, til å bedre takle belastningene (Barber, 1997; Lazarus, 2009).

I følge Drugli (2012) vil en elev kunne henvende seg til lærer for hjelp om den har det vanskelig, dersom eleven oppfatter lærer-elev-relasjonen som nær og trygg. Derimot vil en elev der relasjonen til lærer oppfattes som distansert, med stor sannsynlighet ikke gå til lærer med sitt problem. Et annet viktig aspekt ved en god relasjon mellom lærer og elev er i følge Nordahl (2010) gjensidig tillit. Dette styrkes av den tilliten A nå beskriver å ha til at lærerne kan hjelpe henne om hun har det vanskelig, både sosialt og faglig. I intervjuet fremkommer det ingen særlige former av tilrettelegging for A i skolen, heller ikke i forhold til de konsekvensene A beskriver å ha hatt.

7.2.2 Informant A sine beskrivelser av hennes oppfatninger av instrumentell støtte av lærer

Faglig arbeid på skolen var vanskelig for A i tiden før mobbingen endelig stoppet. Hun forteller hvordan hun opplevde den hjelpen (instrumentell støtte) lærerne ga henne med det faglige arbeidet: *«som sagt på ungdomsskolen var jeg ikke så skoleflink og ikke så flink til å spørre om hjelp. Det var veldig vanskelig for meg å jobbe. Når det var gruppearbeid og sånt så var det jo ofte sånn at jeg gjorde veldig lite arbeid siden jeg sleit med å skjønne og å finne info og alt sånt (...) jeg trakk meg mere tilbake»*. A synes at dette er blitt mye bedre etter at mobbingen stoppet. Hun er fornøyd med den hjelpen hun får med faglig arbeid på skolen nå, og om hun ber om hjelp så får hun det. Hun forteller at: *«nå i dag så er jo ... jeg merker så klart stor forskjell fordi at nå klarer jeg å skjønne ting bedre, og jeg er mye flinkere til å finne info og alt sånn der og ... ja jeg føler at jeg er flinkere til å samarbeide. Jeg føler også ofte når det er gruppearbeid at jeg ofte pleier å (...) være den som starter hele greia, at jeg på en måte blir sjefen i gruppa. Sånn var det ikke før, jeg trakk meg mere tilbake. I dag er jeg mere den som får ting i gang og sånn»*.

I tiden før mobbingen stoppet helt forteller A at hun hadde vansker med faglig arbeid på skolen. I følge A vanskeliggjorde mobbingen hennes faglige prestasjoner på skolen. Dette kan ha en sammenheng med resultater fra en undersøkelse gjennomført av Strøm (2013) i forhold til faglige prestasjoner og mobbing. Undersøkelsen viste at skolemiljøer preget av mobbing førte til svekkede skoleprestasjoner hos elevene. A hadde også når det gjaldt faglige vansker, problemer med å be om hjelp av lærerne fordi hun var så sjenert. Noe som gjorde at hun ikke følte at hun fikk hjelp av lærerne. Dette understreker hvor viktig det er at lærere er oppmerksom på elever som virker nervøse eller lei seg, for at eleven skal kunne komme videre i læringsarbeidet (Drugli, 2012). Dette vil også kunne tenkes å gjelde elever som er veldig sjenerte, slik A beskriver.

Etter at mobbingen stoppet ble det faglige skolearbeidet mye bedre for A. Hun forteller at hun ikke er plaget av sjenanse lenger og at hun nå i ettertid ofte får en lederrolle i faglig gruppearbeid på skolen. Hun klarer bedre å konsentrere seg og å forstå lærestoffet. I intervju samtalen kom det ikke frem noen særlige faglige tilrettelegginger for A i skolen. Dette kan forstås som at det at mobbingen endelig stoppet la grunnlaget for en mer positiv læringsprosess for A, fordi hun nå oppfatter sitt læringsmiljø som trygt og godt. Det at eleven opplever skolehverdagen og læringssituasjoner som trygg og positiv vil kunne føre til et større læringsutbytte for eleven. Når lærer-elev-relasjon er trygg og god, med positiv støtte av

signifikante andre som her er læreren, vil eleven kunne oppfatte verden som sikker og forutsigbar (Barber, 1997).

7.2.3 Informant A sine beskrivelser av hennes oppfatninger om lærertilsynet

I tiden før mobbingen som A var utsatt for stoppet helt, viser først og fremst skolens manglende handlingsevne i arbeidet med å stoppe mobbingen. I følge A ble det ikke igangsatt et systematisk arbeid mot mobbingen. Det fremkommer ikke noe som tilsier at de fasene som inngår i arbeidet med å stoppe mobbing, slik beskrevet i teoridelen tidligere, var blitt arbeidet med og fulgt. Dette viser at tilsynet fra lærerne i denne tiden var lavt og ikke bidro til et læringsmiljø der eleven kjente seg trygg og tilstrekkelig ivaretatt av lærerne.

A forteller: *«Jeg sa jo mange ganger i fra til lærerne. Ofte hadde lærerne snakket med de som mobbet meg face to face. Av og til så pleide de å gi seg en liten stund, men så begynte de igjen. Så jeg ga egentlig opp til slutt det og si i fra til lærerne, for de sa jo i fra til de som mobbet men de ga seg jo aldri ... det hjalp liksom ikke»*. A sier at hun til en viss grad opplevde at kontaktlæreren på ungdomsskolen tok det på alvor når hun fortalte henne om mobbingen: *«Jeg snakket med kontaktlæreren. Hun tok det veldig seriøst. Det kunne jeg se på blikket hennes da jeg fortalte det til henne. Jeg vet at hun snakket med mobberne, det var jo av og til at de som mobbet kom for å si unnskyld til meg. De sa jo ikke ordentlig unnskyld, men kom bare sånn og ... sorry liksom. Det tok jeg liksom sånn i mot og så var det slutt en liten stund, men så begynte det igjen. Pluss at læreren kan jo ikke gjøre så mye når det er nettmobbing. Ho(læreren) fikk jo bare snakket med de som mobbet face to face. Etter hvert ble det mest nettmobbingen og de fikk jo ikke læreren snakka med, fordi vi visste jo ikke hvem de var som nettmobbet»*.

A sier hun ikke opplevde å få særlig hjelp av lærerne når hun hadde det vanskelig enten sosialt eller faglig fordi: *«da var jeg ikke så flink til å si i fra»*.

Intervjuer: *«Hva tenker du at lærerne kunne ha gjort da?»*

A: *«De (lærerne) kunne egentlig ha tatt mere tak i det (mobbingen), sånn egentlig i stedet for at det bare var kontaktlæreren min som snakket med dem (mobberne) og at deres lærere kunne snakket med dem (mobberne) og de (lærerne og mobberne) kunne ha snakket med rektoren, foreldre og sånt»*. A sier at for henne ville det hatt betydning om mobberne ba henne direkte om unnskyldning for den måten de hadde behandlet henne på. Det er noe hun synes skolen blant annet kunne ha bidratt med.

A forteller at ikke alle lærerne var like flinke til å være strenge med tanke på det å ordne opp om det var elever som forstyrret i timene. På barne- og ungdomsskolen var det lærere tilstede i friminutter og pauser men hun sier: *«ja jeg vet ikke om de var så flinke til å legge merke til den mobbingen og sånt (...) det (mobbingen) skjedde mest i pauser og friminutter»*. På spørsmål om lærerne var flinke til å ordne opp om noen ble mobbet eller plaget svarer hun: *«Det var ikke noe læreren kunne gjøre når de bare fortsatte mobbingen etter at hun (læreren) hadde snakket med mobberne»*. A forteller at det var en annen lærer også som oppdaget at A ikke hadde det bra, hun forsøkte å hjelpe ved å si fra til A's kontaktlærer: *«På grunn av mobbinga så begynte jeg å kutte meg (...) i 9. (klasse) så fant jo en lærer ut at jeg gjorde det. Da sa hun i fra til kontaktlæreren min og da hadde jeg en samtale med kontaktlæreren min. Hun sa da at jeg skulle gå å snakke med helsesøster. Da fortalte jeg jo litt sånn at jeg gjorde det fordi jeg ble mobbet og sånt forskjellig så ... da fikk mamma vite litt også, hun fant også ut at jeg kuttet meg. Da begynte vi å snakke med en lege og sånt, en liten stund»*.

Den mobbingen A var utsatt for foregikk også på skolebussen til og fra skolen, og på bloggen (digitalmobbing) hun hadde. Dette var ikke noe A fortalte lærerne om fordi hun tenkte at det ikke var noe lærerne kunne hjelpe henne med.

Etter at A hadde gjort et selvmordsforsøk ble det stopp på den mobbingen hun hadde vært utsatt for, hun tror ikke lærerne tok opp mobbingen med mobberne etter selvmordsforsøket. Hun antar mobbingen stoppet da fordi mobberne da først klarte å skjønne hvor alvorlig mobbingen egentlig var. A sier 10.klasse ble det beste året hennes på ungdomsskolen fordi: *«Jeg fikk mye bedre kontakt med alle i klassen min. Før i 8. og 9. var jeg liksom sånn litt sjenert (...) så da i 10. fikk vi alle i klassen kontakt liksom, og jeg turte å være mere meg selv og turte å få kontakt med andre på skolen. Også de her siste årene så føler jeg at jeg er blitt mye sterkere og mer voksen. Jeg takler ting mye bedre»*. A forteller at på videregående skole er det ikke vanlig at lærere er tilstede i friminutter og pauser. På spørsmål om lærerne er flinke til å ordne opp dersom elever forstyrrer i timene, eller det oppstår konflikter eller mobbing svarer A: *«tja ... ja, men så klart det spørs. Det er ikke alle lærere som er så flinke til å være strenge»*.

A sier at hun synes lærerne på ungdomsskolen burde tatt mere tak i mobbingen, med det forstås at A savnet at lærerne satte i gang et systematisk arbeid for å stoppe mobbingen. For en god og trygg lærer-elev-relasjon vil tillit kunne sees som grunnmuren og avgjørende i relasjonen. I følge Nordahl (2010) vil elevens tillit til lærer styres av elevens oppfatning av

blant annet hvorvidt den kan snakke med lærer, at lærer er troverdig, holder avtaler og imøtekommer sentrale behov hos eleven. A sine beskrivelser av hennes forhold til lærerne i tiden før mobbingen endelig stoppet, kan tyde på at hun ikke har opplevd tilstrekkelig omsorg, beskyttelse, trøst og oppmuntring ved å vende seg til lærerne, og at hun derfor har kjent på stor utrygghet, svekket tillit og dermed et dårlig lærertilsyn. Noe også Barber og Olsen (1997) påpeker som en viktig miljødimensjon for elevene er at lærerne ved godt tilsyn skaper et forutsigbart læringsmiljø med rettferdige og tydelige regler. Det motsatte fall ved manglende tilsyn, vil kunne ha betydning for depressive symptomer. Forutsigbarhet for elevene er grunnleggende for at de skal kjenne seg trygge og ivaretatt (Barber & Olsen, 1997).

Da en faglærer oppdaget A`s selvskading ordnet kontaktlæreren en samtale for A med helsesøster på skolen, noe også Idsøe og Idsøe (2011) fremhever som svært viktig, at lærere kan finne frem til og bruke ekstern støtte og kompetanse som blant annet helsesøster. Det er bekymringsverdig at det etter denne samtalen mellom A og skolens helsesøster fortsatt ikke tas skikkelig grep om mobbesaken, til tross for at A forteller helsesøsteren om årsaken til at hun skader seg selv. Et annet tankekor er at det først på dette tidspunktet blir kjent for A`s foresatte at deres datter er utsatt for mobbing i skolen, i følge A. Ut fra dette kan det tyde på at skole-hjem samarbeidet ikke var vektlagt i stor grad av skolen, hverken før eller etter at mobbingen stoppet. Det er viktig at lærere jobber aktivt med å styrke kommunikasjonen med foresatte, til elever som har vært utsatt for mobbing i skolen (T. Idsøe & Idsøe, 2011). Gjennom intervjusamtalen fremkommer det ingen informasjon som tyder på et oppfølgingsarbeid fra lærerne og skolen omkring A etter at mobbingen var stoppet, det samme gjelder også i forhold til de konsekvensene av mobbingen A beskriver i sin fortelling om mobbingen og eventuelle konsekvenser av den.

7.2.4 Informant A sine beskrivelser av hennes oppfatninger om autonomistøtte av lærer

På spørsmål som omhandler autonom støtte av lærer, svarer informant kort med enstavelsesord og lite utfyllende.

Intervjuer: «*Opplever du at du lærerne blir hørt av lærerne?*». **A:** «Ja».

Intervjuer: «*Synes du at du blir hørt og blir tatt på alvor av lærerne?*». **A:** «Ja».

Intervjuer: «*Får du være med å bestemme, eller er det som bestemmer alt?*».

A: «Ja, vi elever er jo med å bestemme».

A sier at hun opplever seg som hørt og tatt på alvor av lærerne etter at mobbingen stoppet. Hun synes også at de som elever er med på å bestemme i klassen. Lite vektlagt- autonomi har lite å fortelle om dette.

7.2.5 Informant A sine beskrivelser av hva hun selv fremhever å være til hjelp etter at mobbingen stoppet

A er veldig tydelig på hva som var til hjelp og støtte for henne i tiden etter selvmordsforsøket og etter at mobbingen stoppet. Denne hjelpen og støtten hun sier å oppleve som avgjørende for henne, fikk hun utenfor skolekonteksten. Dette var hjelp gjennom behandlinger ved BUP og tiltak via barnevernet. A forteller om dette og hvordan den opplevdes for henne: *«Det var jo veldig mye som skjedde som hjalp meg. Fikk snakke med BUP, det hjalp meg veldig mye å få snakka ut og (...) på grunn av det som skjedde så tok jo også barnevernet til. De tenkte jo at den sommeren da etter 9. klasse, tenkte de at det kanskje ville være bra for meg hvis jeg reiste et sted der det var andre folk. De hadde liksom en gård, som jeg har gått på i over to år. Jeg begynte på gården der de har masse dyr og hester og sånt. Jeg føler at den gården hjalp meg veldig. Det er en gård som er for folk som slit i livet. Jeg traff folk som slit med ting og slet med ting som det jeg gjorde. Jeg fikk snakka med de liksom og jeg fikk masse nye venner og lærte å ri og jeg fikk masse fine opplevelser på den gården. Den første gangen jeg var der var jeg der en uke. Jeg skulle egentlig bare være der den sommeren, men jeg likte meg så godt der at jeg fikk en avtale med barnevernet. Jeg skulle gå der i ett år en gang (en helg) per måned. Etter ett år ville jeg gå et år til fordi jeg likte meg så godt der. Jeg føler at den gården har hjulpet meg kjempemasse. Jeg traff ei jente da (mens hun var på gården) som ble en av mine beste venner på den gården, hun går jeg nå i samme klasse med. Hun er nå min aller beste venn. Jeg er kjempe glad for at jeg fikk treffe henne, fordi hun er blitt en stor del av livet mitt. Hun har gått gjennom ting i livet hun også. Hun er så enkel å snakke med om jeg har det tungt».*

Ved BUP fikk A behandlingssamtaler som hun selv sier var til stor hjelp. Dette støttes også av det Raundalen og Schultz (2006) påpeker som viktig del av arbeidet med å støtte og hjelpe offeret, og nødvendigheten av at offeret får sette ord på det vonde som har skjedd. Videre fikk A trene på sosiale settinger med jevnaldrende i trygge rammer ved den omtalte gården. Dette hadde stor betydning for A, og kan sees i sammenheng med det Moen (2014) skriver om mobbeoffers behov for hjelp og støtte i relasjon til jevnaldrende og andre; for mange mobbeoffer oppstår det ofte en svekket tillit til både seg selv og andre, som gjør det vanskelig å ta kontakt med andre. Disse elevene vil trenge hjelp og støtte gjennom samtaler med en

person som forstår og som også kan gi konkret hjelp (Moen, 2014). Støtten og oppfølgingen som A opplevde å få etter mobbingen endelig stoppet, viser seg som svært viktig og er eksempler på dimensjoner som også vektlegges av Barber og Olsen (1997). Denne oppfølgingen og støtten A opplevde å få etter at mobbingen stoppet, ble ivaretatt utenfor skolekonteksten av andre enn lærerne og skolen.

7.2.6 Informant A forteller hva hun mener er viktig for mobbeofferet, etter at mobbingen er stoppet

Avslutningsvis i intervjusamtalen ble det stilt et åpent spørsmål til informanten om hva hun tenkte var viktig for elever som har vært utsatt for mobbing i skolen, etter at mobbingen var stoppet. Det er ønskelig å forsøke å fremheve hva informanten vektlegger som særlig viktig for elever som har vært utsatt for mobbing, etter at mobbingen er stoppet. I informantens besvarelse fremkommer det meninger om dimensjoner som sees innunder begrepene emosjonell støtte og tilsyn av lærer. Likevel presenteres besvarelsen på dette spørsmålet i eget underkapittel, da det er av interesse å tydeliggjøre informantens oppfatninger om hva som er viktigst for mobbeofferet, etter at mobbingen er stoppet. På spørsmål om hva hun tenker er viktig at lærere og skolen skal gjøre, etter at mobbingen er stanset svarer A: *«Hvis det er en person som virkelig tar det til seg, så er det jo viktig da å akseptere og ikke snakke så mye om det (mobbingen). Hvis det er sånn på skolen at man for eksempel skal se en film om mobbing, må læreren akseptere at en person som har opplevd å bli mobbet må få slippe å være til stedet når den filmen vises og sånne ting. «Det er så klart viktig at man er der for den personen. Både familie, venner og alt sånt (...) at man støtter den personen (mobbeofferet) og snakker med den personen. Viser at man bryr seg og sånt. Man er sammen med den personen og har mye kontakt. Det er også så klart viktig at læreren ikke forskjellsbehandler den personen, at den personen ikke får så mye oppmerksomhet (...) at man er som alle andre»*. Disse momentene som A fremhever som viktige for å hjelpe og støtte elever som har vært utsatt for mobbing etter at mobbingen er stoppet, viser tydelig sammenheng med en god lærer-elev-relasjon. For at lærer skal kunne ta hensyn til at mobbeofferet kanskje ikke ønsker å delta i undervisning med temaet mobbing, kreves det at lærer først og fremst kjenner til eleven, at eleven har vært utsatt for mobbing og virkninger av mobbing. Dernest må lærer-elev-relasjonen være preget av trygghet og at læreren er i posisjon til eleven, slik at eleven kan snakke med lærer om det som er vanskelig også i ettertid etter at mobbingen er stoppet. Disse aspektene A påpeker som viktige for mobbeofferet inngår i begrepet emosjonell støtte, at lærer viser at den bryr seg om eleven, snakker med eleven, støtter eleven og har mye kontakt

med eleven. Dette støttes i det Bru (2011) fremhever som viktige momenter i lærer-elev-relasjonen; at eleven opplever at lærer viser forståelse for eleven, viser at den bryr seg om eleven og har forståelse for virkninger av mobbing (T. Idsøe & Idsøe, 2011).

7.2.7 Informant B sine beskrivelser av hennes oppfatninger av emosjonell støtte av lærer

B forteller om sitt forhold til lærerne: *«Jeg hadde god kjemi med lærerne. Det var kanskje også en grunn til mobbinga, at jeg ble sett på som yndlingen til læreren og sånn»*. I den tiden hvor mobbingen startet, stoppet og startet igjen gjentatte ganger, sier hun at hun tror nok at lærerne var klar over at det var dårlig klasse miljø, men at de ikke så hvor knekt hun var. Hun sier at hun tror en grunn til det var at: *«Jeg var ganske voksen for alderen og kanskje trodde lærerne at det gikk så bra av den grunn. I tillegg ville jeg jo ikke vise hvordan jeg hadde det»*. B beskriver det som veldig vanskelig å si fra til lærerne om mobbingen fordi hun ikke fikk snakke med bare læreren om det, hun sier hun ønsket: *«at vi (B og lærer) kunne prate og at det liksom ikke måtte være sånn ... som det var mye at man måtte frem foran hele klassen og snakke til for eksempel de jentene (mobberne) og si at dere gjør sånn og da ... (...) jeg kan ikke huske at det har vært bare meg og lærer»*.

På spørsmålet om hun vil si at lærerne kjente til hennes interesser og hobbyer, svarer hun at nei, det tror hun ikke. Hun beskriver også hvordan hun oppfattet lærernes omsorg for henne eller hvordan lærerne brydde seg om henne slik: *«Jeg følte at lærerne holdt seg på samme nivå, eller samme plass, selv når jeg begynte å gå nedover. Virket som de tenkte at «ja, men det går bra. Hun er jo så sterk at det her klarer hun» Tror de tenkte at jeg var så sterk, men etter hvert klarte jeg ikke å være sterk. På kontaktmøter så var det den holdningen hos lærere «hun er så sterk, det går bra». Jeg satte jo opp en maske. Men inni meg ville jeg jo ikke gå på skolen i det hele tatt»*.

Etter at mobbingen stoppet fikk B det mye bedre på den nye skolen. Hun forteller at: *«De (lærerne på den nye skolen) visste hva som hadde skjedd (at hun var utsatt for mobbing på den skolen hun byttet fra). De ga meg tid til å venne meg til det nye systemet. Jeg føler at det var kjempebra der. Etter hvert satte de (lærerne) meg på lik linje med alle de andre (elevene). De (lærerne) stilt samme krav. Jeg følte at jeg fikk en liten stund til å liksom komme meg litt. Det var mye lettere å spørre om hjelp. Jeg føler at de lærerne så mere på oss som «voksne». Vi begynte jo å bli litt mere voksne når vi var nesten 15 år. Jeg opplevde at de behandlet oss ikke som om vi gikk i barneskole. På den nye skolen så ble alle snakket til på samme måte mere. Det tror jeg er veldig viktig at man ikke prater **ned** til folk, selv om du er mye eldre*

sånn som læreren er. Jeg følte at lærerne behandlet meg med respekt og som voksen. Men samtidig følte for meg. (Lærerne) Spurte om det gikk bra og om jeg var kommet inn i ting. Jeg følte meg mere som et menneske, enn bare en person som satt i et klasserom.

Da følte jeg at jeg hadde litt mere ... liksom bare jeg og henne. At vi kunne prate og at det liksom ikke måtte være sånn ... som det var mye at man måtte frem foran hele klassen og snakke til for eksempel de jentene og si at dere gjør sånn og da ... Jeg synes ikke det funket, det er ingen som vil (...) Jeg føler at hvis det hadde vært noe så måtte de jo tatt meg ut av timen og da ville jo alle sett at jeg ble tatt ut av timen, for å prate med lærer. Hvis da læreren kommer to timer senere og sier «Nå skal vi ha et møte, for nå har jeg fått informasjon om ...» Da ville jo alle skjønne at det var jeg som hadde sladret og da ville jeg få tyn (plaging og mere mobbing) for det. Så det er måten man gjør det på ... at man er liksom ... ja, litt diskre. Så sånn som på den nye skolen. Da kunne man prate i timen og sånn uten at de andre merket det i timen, fordi det var litt forskjellige kriker og kroker, og skillevegger.

På den nye skolen opplevde hun at læreren kjente henne og hennes interesser og hobbyer. Dette var også lagt godt til rette for nettopp dette ved denne skolen forteller hun, skolen hadde en noe uvanlig organisering. B forteller: «Der satt vi på grupper, kontaktgrupper med 12 personer i hver, med en egen kontaktlærer. Der møttes vi til felles morgenmøte hver dag. Vi gikk gjennom nyheter og hva som skulle skje i løpet av dagen på skolen og for eksempel andre viktige ting i løpet av uka. Det kunne også være at vi skulle fortelle om en hobby eller noe. Vi ble nødt til å bli kjent med hverandre i gruppa. Vi fikk øve sosialt og det i faste rutiner. Føler at det var mye mere arbeid på det sosiale og det ble en rutine også. For eksempel i morgen sitter vi i gruppe og i løpet av dagen splittes vi opp i småbord og noen i grupperom osv. Det var et mye mere tetter samarbeid mellom lærer og elev.

Intervjuer: «Så det var kanskje en tanke bak organiseringen og strukturen?

Morgenmøtene og at elever skulle bli kjent, men også elev og lærer?» B: «Ja, absolutt».

Dersom B hadde det vanskelig fikk hun hjelp og oppfattet å bli «sett» av lærerne på den nye skolen. Hun beskriver et eksempel på dette: «På den nye skolen så ... hvis jeg hadde det litt tungt så kunne læreren si at bare gå å sett deg på grupperommet så du kan få litt ro og fred. Spesielt etter at bestemora mi døde, da fikk jeg sitte på grupperommet. Man fikk litt «fri» fra andre som kunne se deg og så kunne en komme ut når en var klar for det. I forhold til den andre skolen der det bare var det klasserommet».

B har vært elev på to ulike ungdomsskoler, hvor den emosjonelle støtten av lærerne opplevdes som veldig forskjellige for henne. Denne forskjellen mener hun er veldig betydningsfull for hvordan hun hadde det etter mobbeepisoder og etter at mobbingen endelig var stoppet. På den første ungdomsskolen beskriver hun en av lærerne som lav på emosjonell støtte. På den andre (den nye) skolen forteller hun at hun opplevde høy emosjonell støtte av lærerne. B sier hun hadde god kjemi med lærerne og det forstås som at hun var godt likt av lærerne og at hun var sett på som en pliktoppfyllende elev av lærerne, på begge de to ungdomsskolene.

Det fremkommer i intervjusamtalen med B at hun opplevde liten interaksjon med lærerne på den første skolen. Hun forteller at hun utenom kontaktmøtene ikke fikk snakket med lærer alene, noe hun selv fremhever at hun hadde hatt behov for. I følge B var det ingen av lærerne som kjente til hennes interesser og hobbyer, og at lærerne satte pris på henne fordi hun gjorde som forventet og var pliktoppfyllende. Hun beskriver relasjonen til lærerne som distansert i og med at hun ikke følte seg «sett» av lærerne og hadde liten opplevelse av empati, forståelse og interesse for henne som et menneske. Noe som førte til en følelse av at lærerne så en henne kun som en person av mange i klasserommet. Dette kan sees i sammenheng med det (Pianta, Sthulman, & Hamre, 2002) skriver om hva som kan skape avstand i lærer- elev- relasjonen. Dersom læreren ikke lykkes i å formidle aksept og varme ovenfor elevene sine, vil det kunne føre til at elevene oppfatter at læreren ikke bryr seg om dem og at det da lett kan skapes en avstand i lærer- elev- relasjonen.

På den nye skolen B byttet til opplevde hun at hun fikk den tiden hun trengte til «å komme seg» etter de vonde opplevelsene med mobbingen som hun hadde vært utsatt for. Hvilket viser at lærerne hadde en forståelse for virkninger av mobbing, som blant annet det at mobbeofferet kan trenge tid etter at mobbingen er stoppet til å bli trygg, tørre å stole på andre og «senke» skuldrene. Idsøe og Idsøe (2011) understreker dette som et viktig aspekt at lærere er bevisst dette i arbeidet med å hjelpe og støtte elever som har vært utsatt for mobbing.

B forteller at hun oppfattet at lærerne på den nye skolen behandlet henne med respekt og forståelse. Skolen var det tilrettelagt på en slik måte at hun fikk snakke med lærer hver dag og det var også mulig å snakke med lærer alene, uten at resten av klassen hørte på. Organiseringen av selve klasserommet var som det vanlige klasseromsoppsettet. Klasserommet hadde ulike oppsett ettersom hvilken type undervisning det var lagt opp til, og det var flere flyttbare skillevegger som ble brukt for å skape skjermede arbeidsplasser. Denne organiseringen gjorde det lettere for elever og lærere å snakke mer uforstyrret sammen

dersom det var behov for det, i tillegg til at de hadde flere grupperom som også ble benyttet. B vektlegger sterkt måten lærerne snakket og forholdt seg til henne på, og fremhever det som svært positivt at hun ble behandlet likeverdig og som «voksen». Betydningen av lærers anerkjennelse av eleven støttes i Drugli`s (2012:49) understreking av lærerens påvirkning på elevens syn på seg selv og sin verdi, «*Hvordan læreren snakker og forholder seg til eleven, har noe å si for dennes opplevelse av seg selv og sitt verd*». Anerkjennelse fra lærer bidrar til en relasjon preget av tillit, likeverd og respekt mellom elev og lærer, og er derfor svært viktig i en god lærer-elev-relasjon (Drugli, 2012). Emosjonell støtte av læreren slik B forteller hun oppfatte å få på den nye skolen, er også i følge Lazarus (2009) svært viktig da den kan sees som forebyggende for psykiske og fysiske plager hos eleven.

Det fremkommer at alt ble mye bedre for B når hun fikk bytte skole. Hun sier hun opplevde å ha en nærere relasjon til lærerne som også gjorde det mye lettere for henne å søke hjelp hos lærerne. Dersom hun hadde det vanskelig av en eller annen grunn, følte hun seg «sett» og ivaretatt av lærerne og at lærerne følte for henne som et menneske og ikke «bare en person» av mange. Dette belyser nødvendigheten av en styrking av relasjonen mellom lærer og elev som har vært mobbet, slik Idsøe og Idsøe (2011) også skriver om hvordan pedagoger kan hjelpe og støtte elever som har vært utsatt for mobbing i skolen.

7.2.8 Informant B sine beskrivelser av hennes oppfatninger om instrumentell støtte av lærer

I tiden før mobbingen endelig stoppet, sier B at hun følte at hun ble satt pris på av lærerne men det var kanskje ikke på den måten hun trengte det. Hun forklarer sin opplevelse av det å bli satt pris på av lærerne: «*Det var jo at siden det var så mye kaos i klassen, at de (lærerne) hadde i alle fall noen få som satte pris på det de prøvde å gjøre. At de faktisk klarte å lære bort noe. Liksom ... «takk og pris at dere er her» jeg ble satt pris på, men ble på en måte en livbøye for lærerne*». Før mobbingen stoppet, sier hun at hun synes hun fikk hjelp med faglig arbeid: «*men det varierte jo også fra lærer til lærer. Jeg fikk hjelp til det jeg trengte, eller så hadde jeg jo mamma som hjalp meg hjemme*». Gruppearbeid på skolen gikk også greit sier hun, under visse forutsetninger: «*Når det firkløveret (mobberne) ikke var i samme gruppe som meg*». Etter hvert som mobbingen pågikk begynte B å få dårligere karakterer, hun forteller at «*når karakterene mine dalte, så skjønnte nok lærerne at det kanskje var på grunn av det*».

Intervjuer: «Snakket lærerne med deg om det?» **B:** «Jeg kan ikke huske at de tok meg med ut på gangen eller noe og snakket om det. Nei.»

B sier hun fikk hjelp til det hun trengte i faglig arbeid på den nye skolen. Det var større lærertetthet og lærerne ga god veiledning. Hun opplevde at det var et mye bedre samarbeid mellom lærer og elev, og at undervisningen var lagt opp på annen måte. B forteller: *«Der kom jeg oppi et helt annet opplegg. Jeg ble mye flinkere med skolearbeidet. Der fikk vi arbeidstimer på skolen så en kunne jobbe med det en trengte å jobbe mere med. (...) oppfølginga ble bedre. Jeg følte meg mere viktig rett og slett. Flere lærere på færre elever. (...). Da er det mye lettere å gå frem til de og si at du ... et eller annet, enn motsatt der en lærer har 24 elever alene. Det var mye mere tetthet og støtte og hjelp».*

B forteller at hun etter hvert var så sliten og «knekt» av mobbingen at hun ikke lenger klarte å prestere skolefaglig. Hun forteller at hun gikk ned en til to karakterer i alle fag. Dette er i tråd med Strøm`s (2013) undersøkelse av sammenhenger mellom blant annet mobbing og skoleprestasjoner. Funn viste at skolemiljøer preget av mobbing svekket skoleprestasjonene hos elevene, samt at god lærerstøtte utlignet den negative utviklingen. Når B`s karakterer falt, stilte ikke lærerne spørsmål til B om hvorfor det skjedde. Dette er betenkelig og viser ikke at læreren var opptatt av og viste interesse for hvordan eleven hadde det faglig og sosialt, som er viktig for en god lærer-elev-relasjon. Den instrumentelle lærerstøtten er viktig i lærer-elev-relasjonen og Nordahl (2010) skriver at i relasjonen mellom lærer og elev er det viktig at læreren ser eleven og slik viser eleven at man er interessert i den. Læreren må derfor være sensitiv ovenfor elevene og være grunnleggende elevsentrert i både undervisningen og annen kommunikasjon. Nordahl (2010) trekker frem et eksempel på hvordan lærer kan se den enkelte elev ved å kommentere og stille spørsmål til undervisningen og læringsmessige prestasjoner. Dersom lærer stiller slike spørsmål til eleven gir den uttrykk for å følge med og interessere seg for eleven, samt at eleven får en mulighet til å forklare seg og på den måten oppfatte seg som hørt. At lærer er oppmerksom på elever som virker lei seg eller nervøse er viktig, slik at læreren kan gi eleven støtte og oppmuntring til å komme videre med sitt læringsarbeid og dermed sine skoleprestasjoner (Nordahl, 2010). B gir uttrykk for å være en pliktoppfylgende elev som ønsket å oppnå gode skoleprestasjoner, noe som gjorde det vanskelig for henne når hun ikke klarte det. Lazarus (2009) påpeker at dersom et individ opplever ubalanse mellom krav og ressurs vil det kunne oppleves som stress for individet, som igjen kan føre til frustrasjon eller nederlag.

På den nye skolen forteller B at hun opplevde den instrumentelle støtten fra lærerne som mye sterkere og stabil. Skolen hadde en helt annen struktur og større lærertetthet, som hun sier hadde en positiv virkning på lærernes muligheter for å gi henne instrumentell støtte i mye

større grad. Skole var viktig for B, og på den nye skolen fikk hun det mye bedre og hennes mål om å oppnå gode skoleprestasjoner var ikke truet, slik som tidligere. Dette samsvarer med det Lazarus (2009) poengter at individet bare opplever stress dersom det som hender setter viktige målsetninger og verdier i fare.

7.2.9 Informant B sine beskrivelser av hennes oppfatninger av lærertilsynet

Klassemiljøet til klassen B gikk i på den første ungdomsskolen var preget av mye støy og uro, og lærerne virket i følge B som å ikke ha kontroll i klassen. B forteller at det var flere jenter som hun hadde mer kontakt med, som flyttet til andre klasser på skolen fordi de ble mobbet eller fordi det var sånn uro i klassen. B forteller om hennes oppfatninger om tilsynet av lærerne i perioden før hun byttet skole på grunn av mobbingen: *«Jeg tror at de andre i klassen tok oppmerksomheten deres (lærerne). Når jeg ikke sa noe og forsøkte å gå rundt som jeg alltid hadde gjort, da så ikke lærerne noe. Det var kanskje i oktober i 8.klasse vi startet å prate om å få det bedre (klassemiljø). Men det ble jo ikke noe bedre. Etter hvert så ble flere og flere av de jentene som jeg kjente at jeg liksom hadde litt mere kontakt med, flyttet (i en annen klasse) og jeg satt igjen med den sterke banden (mobberne). Det var i 9.klasse at alle karakterene (til B) sank, og jeg hadde ikke lyst til å være på skolen. Det ble avholdt noen møter (jentemøter med jentene i klassen) med en kvinnelig lærer på skolen. Der vi pratet og sånn ... men det kom jo ingenting ut av det der. Det er jo bare prat. Vi hadde ofte møter bare vi jenter (i klassen), sånn for hva vi kunne gjøre for å finne ut hva kan vi gjøre for at miljøet i klassen skal bli bedre. Da sa jo enkelte av mobberne, at hvis noen hadde problemer med de eller noe som skjer eller noe, så måtte de komme til de og si det. Jeg tenkte bare at jeg kommer aldri til å gå opp til dem å si at slutt å baksnakk meg, det gjør vondt. Jeg ville aldri gått opp til den personen, spesielt etter at man har blitt svekket i ett år for selvtillit. Ville ikke stått fram for klassen og sagt at «det er du, du som gjør at jeg har det helt forferdelig på skolen» det skjer ikke når du er 12-13 år. Jeg kan ikke huske at det har vært bare meg og lærer. Jeg føler at hvis det hadde vært noe så måtte de (lærerne) jo ha tatt meg ut av timen. Da ville jo alle (i klassen) sett at jeg ble tatt ut av timen, for å prate med lærer. Hvis da læreren kommer to timer senere og sier «Nå skal vi ha et møte, for nå har jeg fått informasjon om...» Da ville jo alle skjønne at det var jeg som hadde sladdret og da ville jeg få tyn (problemer og mere mobbing) av det. Når jeg sa fra til læreren så sa de (mobberne) bare, «det er jo bare for moro skyld».*

Det hadde vært bedre om de hadde splittet opp gruppen med mobbere i forskjellige klasser, enn at vi andre jentene måtte flytte fra klassen. Men de gjorde ingenting sånn. De hadde de

møtene, «ja nå skal vi bli venner alle sammen» og de foreslo at vi skulle ha en jentefilmkveld (...) og lesevake, men da hadde det (mobbinga) pågått så lenge at klikkene var sterke og mobberne var en sterk klikk. Det gjorde ingen positiv endring på klassemiljøet».

«Vi hadde mange lærere. Kontaktlærer, faglærer og noen ganger vikarer. En gang var det en vikar som løp gråtende ut av klasserommet ... ja det var en sånn klasse, helt forferdelig klasse. Det var **en** lærer som hadde kontroll. Han hadde militærbakgrunn. Han sa at hvis dere ikke er stille nå, så sa han en konsekvens og så utførte han konsekvensen. De andre lærerne truet med konsekvens men gjennomførte ikke det. Så alle elevene skjønnte jo da at den læreren må vi passe oss for, de andre er ikke nøye med».

B forteller også at lærerne aldri spurte henne om hvem som mobbet henne. Hun sier at det burde lærerne ha gjort og samtidig trygget henne om at de skulle stoppe mobbingen.

I friminutter og pauser var det lærere som hadde inspeksjon, men at det var få lærere som hadde inspeksjon. B sier at lærerne ofte ikke fikk med seg hva som skjedde mellom elevene i friminuttene. Hun beskriver: «når lærerne var ferdig i timen snakket de seg i mellom. Det som skjedde i mellom hadde de liksom ikke noe ansvar med. Det fikk vi selv ta ansvar for, fordi da trengte de (lærerne) kanskje å forberede seg for neste time, eller de skulle i et annet klasserom. Friminuttene var jungeltilstand og da kunne en gjøre hva en ville. Jeg tror det var veldig mye lærerne ikke visste om. (...) Lærerne har jo ikke så mye makt som de kanskje tror».

På den nye skolen B byttet til oppfattet hun friminuttene og pausene som annerledes selv om det også der var få lærere tilstede i friminuttene, hun forklarer: «Jeg føler det var et helt annet miljø. Jeg merket ingenting. Ingen mobbing. Der gikk vi mellom klasserommene i friminuttene og det var greit. Det var det samme med lærere og inspeksjon i friminuttene. Men det var liksom litt mere som på videregående skole». B forteller videre at dersom det oppstod uenigheter, plaging eller mobbing blant elevene så ble det tatt tak i av lærerne: «Der var det mere sånn at det ble tatt tak i og mere tatt på alvor. For eksempel om to ble uenige så ble de tatt med inn på et grupperom sammen med lærer, hvor de snakket om ting og ordnet opp».

I den tiden mobbingen av informant B pågikk var det av lærerne gjentatte ganger på en heller diffus måte «tatt tak i» mobbingen, lærernes fokus var rettet mot å forsøke å rette opp i klassemiljøet på ulike måter i felles klassemøter. B forteller at lærerne ikke spurte henne om hvem mobberne var og at det slik hun oppfattet det ikke ble gjort forsøk av lærerne å avdekke mobbingen skikkelig. Mobbingen ble av lærerne dermed ikke behandlet som en mobbesak,

men heller som et problem med klassemiljøet hvor elevene på en måte fikk det største ansvaret med å bedre miljøet. Dette var ingen hjelp til B og det førte til at hun mistet tilliten til at lærerne kunne gjøre noe for hjelpe henne. Dette tyder på at mobbingen ikke ble tatt på alvor av lærerne og skolen, og at det ikke var satt i gang et systematisk arbeide med å avdekke og stoppe mobbingen av B. Det er svært uheldige signaler til mobbeofferet dersom mobbingen ikke tas på alvor og offeret ikke blir trygget om at skolen vil gjøre et godt arbeid med å stoppe mobbingen, dersom den skulle tilta. I heftet «Skolens støtte til mobbeofferet» understrekes nettopp dette, Auestad (2013) skriver at det er viktig at lærerne kan forsikre de som er utsatt for mobbing om at dersom mobbingen fortsetter vil lærerne gripe inn (Auestad, 2013).

Gjennom intervjusamtalen ble det tydelig at i tiden før B byttet skole var læringsmiljøet i klassen preget av mye bråk og uro, som ikke fremmet et godt psykososialt miljø for elevene. Flere elever byttet klasse på grunn av dette. Lazarus (2009) understreker at lærerens tilsyn er en viktig miljøfaktor i det å skape et forutsigbart og godt læringsmiljø. Årsaken til det utrygge læringsmiljøet B beskriver kan være flere, det kan tyde på at klasseledelsen var preget av utydelighet, usikkerhet og svak klasseledelse. Svak klasseledelse innebærer i følge Roland (2011) uklare og manglende signaler fra leder og utydelige og eller manglende respons på hva som er akseptert og ikke akseptert. Olsen og Mikkelsen (2015) skriver om svak klasseledelse at denne typen ledelse kan medføre lite omsorg og varme ovenfor eleven, samt uro, utrygghet og lite læring for elevene. Dersom en elev som har vært utsatt for mobbing oppfatter at læreren mangler kontroll ovenfor resten av elevene i klassen, vil dette kunne føre til utrygghet, frykt og manglende tillit til læreren. Dermed en økt frykt hos denne eleven for å bli utsatt for mobbing igjen (Roland, 2011). Lærerne grep ikke fatt i mobbingen av B på skolen. Lærerne spurte ikke B om hvem som mobbet henne og det kan forstås som at ingen av fasene i arbeidet med å stoppe mobbing ble fulgt, slik nevnt i teoridelen var arbeidet med av skolen. Lærerne behandlet mobbesaken som et klassemiljøproblem som ble tatt opp og diskutert i klassens fellesmøter, hvor mobberne kan se ut til å ha hatt stor makt. Disse fellesmøtene i klassen førte ikke frem til hjelp og støtte for B, eller at mobbingen som hun var utsatt for stoppet. Dette viser også en svak klasseledelse med manglende handlingsevne i det å avdekke og stoppe mobbing. Når elever erfarer rettfærdige og tydelige regler for sin atferd, vil de oppfatte sitt læringsmiljø som forutsigbart og trygt. Dette er i følge Barber og Olsen (1997) en viktige dimensjon innenfor begreper «regulation» eller tilsyn av lærer.

I friminutter var det lærere som hadde inspeksjon, men slik B gir uttrykk for var det få lærere i inspeksjon. I følge B fikk de ofte ikke med seg mobbing og andre hendelser som skjedde

mellom elevene i friminuttene. B sier hun oppfattet lærerne lite interessert i hva som hadde foregått mellom elevene i friminuttene, og at de var mere opptatt av forberedelser til for eksempel neste time og lignende. Med dette oppfattes friminuttene som svært utrygge for B, hun beskriver friminuttene som kaotiske, uforutsigbare og utrygge da hun bruker ordet «Jungeltilstand» om friminuttene. Dette er et tydelig uttrykk for at B heller ikke i friminuttene hadde tillit til at lærerne hadde evne til å utøve lederskap ovenfor elevene, som er en nødvendighet for at elevene skal føle seg trygge og ivaretatt av lærerne (Drugli, 2012).

B forteller hun at hun oppfattet friminuttene som annerledes på den nye skolen. Til tross for at det ikke var flere lærere ute i inspeksjon i friminuttene opplevde hun seg som trygg og ivaretatt. B sier det var en annen kultur ved denne skolen enn den hun gikk på tidligere. Skolekultur utvikles over tid i skolen og består av den enkelte skoles tradisjoner, verdier og forestillinger, som har innvirkninger på elevenes fungering i skolen. Elevenes og lærernes atferd påvirkes av den enkelte skoles vektlegging av verdier ved skolen. Ved en skole som markerer at mobbing ikke skal forekomme på denne skolen som en verdi, vil det ha en avgjørende betydning at det også aktivt arbeides med de ansatte og elevenes bevissthet om hvordan denne målsettingen skal omsettes i praksis. Skolens verdier står sentralt i skolens klima og også for relasjonene mellom lærere og elever (Drugli, 2012).

Dersom det oppstod uenigheter mellom elevene ble dette tatt på alvor av lærerne som tok tak i konflikten der og da, og konfliktene ble ordnet opp i av lærerne. B forteller at ved denne skolen hadde man grupperom i tilknytning til klasserommene, som ble brukt når lærerne trengte å ta samtaler med elever for å for eksempel ordne opp i konflikter. En nødvendig forutsetning for at elevene skal kjenne seg trygge og ivaretatt sammen med lærerne, er at lærerne har gode rutiner og struktur, og kan lede i ulike situasjoner som oppstår fortløpende i skolen (Drugli, 2012). Bru (2011) støtter dette og tilføyer at det for elever som har vært utsatt for mobbing i skolen, er det for disse elevene et særlig behov for et læringsmiljø preget av god struktur, samt støttende og stabile relasjoner. En forutsigbar skolehverdag vil kunne dempe eventuelle konsekvenser av mobbingen og bekymringer om hva de vil møte i løpet av skoledagen.

7.2.10 Informant B sine beskrivelser av hennes oppfatninger av autonomistøtte av lærer

B forteller at hun ikke alltid opplevde at hun ble hørt av læreren på den gamle skolen. Det urolige klassemiljøet var mye årsaken til det. Hun krevde ikke å bli hørt av lærerne og dermed følte hun det som om hun forsvant i all bråk og uroen som var i klassen. Hun sier: «Det var

ikke alltid jeg ble hørt, fordi det var kaos. (...) Jeg tror det ble lett til at jeg ble glemt i et hjørne, fordi jeg gjorde det jeg skulle gjøre. Hun forteller at hun ikke synes at de som elever fikk være med å bestemme noe på skolen og at det egentlig var lærerne som bestemte. Hun sier: *«Man har ikke så mye man skulle ha sagt på skolen. Det var mere lærerne som bestemmer. Man kunne jo selvfølgelig komme med forslag og sånt, men ...».* På den nye skolen var det satt opp arbeidstimer på timeplanen, dette var timer som elevene selv fikk bestemme hva de trengte og ville jobbe med. Elevene fikk da muligheten til selv finne ut hvilke fag og emner de skulle arbeide med i disse timene. På spørsmål om hun likte å gjøre skolearbeid (motivasjon), forteller B at det var et helt annet opplegg på den nye skolen og det gjorde henne også mer motivert: *«Jeg ble mye flinkere med skolearbeidet. Der fikk vi arbeidstimer på skolen så en kunne jobbe med det en trengte å jobbe mere med».*

På den første skolen B var elev på oppfattet hun seg ikke alltid som hørt av lærerne og hadde liten mulighet for selvbestemmelse. Hun beskriver et læringsmiljø som ikke bærer preg av autonomistøttende lærere som kalles et kontrollerende læringsmiljø, noe som er uheldig da det vil kunne påvirke elevenes engasjement, motivasjon og tro på egne ressurser (Thuen, 2011). Lav autonomistøtte er i følge Lazarus (1999) uheldig da det øker risikoen for lav indre kontroll hos eleven, som igjen kan føre til innagering. B beskriver at de mer selvstendige arbeidstimene på den nye skolen, gjorde at hun ble flinkere og mer motivert for skolearbeidet igjen. Dette kan sees i sammenheng med funn i en undersøkelse av autonomi i familie og skolekontekst utført av Barber og Olsen (1997). Funnene viste at elever som opplevde høy autonomistøtte i sitt læringsmiljø, oppnådde høyere karakterer. Dette støttes av Thuen (2011) som skriver at et autonomistøttende læringsmiljø krever at læreren ser elevens behov, kompetanse, interesser og verdier, slik at læreren kan tilrettelegge undervisning med disse integrert i læringsaktivitetene. Det vil igjen påvirke elevenes engasjement og deres psykososiale helse.

7.2.11 Informant B forteller hva hun mener er viktig for mobbeofferet, etter at mobbingen er stoppet

B forteller hva hun tenker er viktig for de som har vært utsatt for mobbing, når mobbingen er stoppet: *«Jeg tror det er viktig å prate om det. Spesielt med lærerne og si hva som ... hvis man har noen tanker om hva som kan gjøre ting lettere. Sånn at lærerne kan ta det videre, og det er viktig at lærerne virkelig hører hva de sier. Jeg tror mange lærere tenker litt sånn at de er i den perioden at de er sånn se meg, se meg. Vi var jo ikke voksen, men de fleste er faktisk så voksne at de tenker».* Raundalen og Schultz (2006) påpeker at en viktig del av arbeidet med å

støtte og hjelpe elever som har vært utsatt for mobbing, er å legge til rette for at eleven kan få sette ord på det vonde som har hendt. Dette støttes av hva B sier å oppfatte som særlig viktig for offeret, etter at mobbingen er stoppet. Hun legger til at særlig viktig er det for offeret å få snakke med læreren om dette. Det å få sette ord på følelser og tanker vil hjelpe elvene i å rydde, ordne og arkivere disse hendelsene som en håndtert fortid (Raundalen og Schultz (2006)). Videre understreker B at lærerne må virkelig lytte til eleven og ta det den sier på alvor og ikke bagatellisere det eleven forteller om sine følelser, tanker og behov. Med dette fremheves behovet for en lærer-elev-relasjon hvor lærer viser eleven respekt, er høy på emosjonell støtte og har forståelse og kunnskaper om både kortvarige og mer langvarige virkninger av mobbing.

7.2.12 Informant C sine beskrivelser av hennes oppfatninger om emosjonell støtte av lærer

C forteller hun ikke opplevde at lærerne tok henne på alvor i barneskolen. Hun sier det virket som om lærerne rett og slett ikke tok små barn på alvor. Hun setter ord på denne opplevelsen: *«Ja nå er jo ikke jeg lærer eller noe som helst, men bare fra mitt lille hode så tenker jeg at lærerne tenker at elevene er så små at det kanskje ikke har så mye å si. Men det har så ekstremt mye å si»*. Hun kan ikke huske å ha lagt merke til at lærerne satte pris på henne, kjente til hennes interesser og hobbyer, eller hjalp henne om hun hadde det vanskelig. C forteller at hun til slutt ikke hadde tillit til noen lærere, hennes oppfatning var at lærerne ikke brydde seg om henne. C sier at hun nå som elev på videregående skole opplever at lærerne bryr seg om henne, men hun har ikke lagt merke til om de setter pris på henne, så det er hun litt usikker på: *«Jeg har kanskje litt mere tillit til lærerne nå enn på barneskolen. Men det har bygd seg opp, spesielt etter 9. og 10.trinn. Da så jeg at ikke alle lærerne er sånn at de ikke bryr seg. Alle voksne er ikke sånn. Det var jo det jeg så på barneskolen»*. For at elever og lærer skal bli kjent med hverandre, har de brukt tid i kontakttimene til å fortelle om seg selv, hvem de er og hvilke interesser og hobbyer de har. Så nå opplever hun at lærer kjenner til henne, hennes interesser og hobbyer. C forteller: *«Kontaktlæreren som jeg har nå, han er veldig bestemt på at det skal være et godt klassemiljø. Det styrker også tilliten. Det har jeg sett på andre lærere også»*. På spørsmål om hvordan lærerne er mot henne dersom hun har det vanskelig, om hun synes hun får hjelp, svarer hun: *«ja ... nå tenker jeg for eksempel på de dagene jeg er veldig slapp og ... fordi jeg ikke har spist for eksempel, at jeg blir i dårlig form, da får jeg gå å ta meg en fem minutter. En gang da vi hadde vikar, da var det noe i familien. Bestemor var blitt syk og pappaen min var også syk og da var jeg skikkelig nedfor. Når det*

blir sånn så blir det sånn der «sliten periode» som jeg fortalte deg om i sted. Da så læreren det og vi gikk ut på gangen og pratet litt. Så nå føler jeg at de tar veldig hensyn og sånn».

Intervjuer: *«Gjorde du noe tegn til det da, eller var det sånn at læreren bare så det?»*

C: *«mm ... ja han så det bare på kroppsspråket liksom»*

C beskriver sitt forhold til lærerne som mye bedre nå: *«Jeg har kanskje litt mere tillit til lærerne nå enn på barneskolen. Men det har bygd seg opp, spesielt etter 9. og 10.trinn. Da så jeg at ikke alle lærerne er sånn at de ikke bryr seg. Alle voksne er ikke sånn. Det var jo det jeg så på barneskolen. Kontaktlæreren som jeg har nå, han er veldig bestemt på at det skal være et godt klassemiljø. Det styrker også tilliten. Det har jeg sett på andre lærere også. Vi har hatt en lærer som vikarlærer i et halvt år som er ... han er den eneste som jeg har fortalt om den her spisinga. Det er ... han har jeg tillit til. Han har vi hatt i et halvt år som vikar og jeg blir mest sannsynlig å ha han til neste år også, for jeg skal gå et fag da som han har. Han er en person man kan stole på. Jeg snakket med han senest i dag om det.*

Vi har fått tilbake den læreren vi hadde en måned i begynnelsen av skoleåret. Så ble det et eller annet klinsj (uenighet) mellom meg og han. Fordi jeg satt og spiste i klasserommet i en time. For den lærervikaren vi har hatt, han sa ikke noe om jeg spiste i klasserommet. Spesielt ikke etter at han fikk vite det om spisingen, da var han bare glad om jeg spiste. Læreren vi har nå, han vet ingenting om det. Det ble litt sånn klinsj (uenighet mellom C og læreren). Så det pratet vi litt om nu i dag. Det var mere sånn at han ikke skulle informere flere om det, ikke dra flere enn nødvendig inn i det. Jeg vil helst ha en bestemt lærer jeg kan snakke med det om. Jeg synes det er godt å ha ... at jeg visste at det er en voksen person der på skolen som vet om det».

Intervjuer: *«Hvis det skulle være noe så kan du gå til han?»*

C: *«Ja selv om det ikke er klassen vårs sin fastlærer. Jeg tror det er litt greit at det ikke er fastlæreren heller. Da kan det kanskje bli litt mere fokus om sånn «Nå! Har du spist i dag eller?» At jeg heller kan ta og kontakte han om det er noe. Jeg har fått ganske god tillit til lærerne nå ... mm ... ja ...».*

Intervjuer: *«Er det noe du tenker er forandret?»*

C: *«Ja. Nå kan jeg stole på de voksne og vet at de vil faktisk hjelpe».*

C beskriver en lærer- elev-relasjon som ikke viser en trygg og god relasjon i den tiden hun gikk på barneskolen. Hun kan ikke huske å ha oppfattet at hun var satt pris på av lærerne, at de kjente til hennes interesser og hobbyer, og hun opplevde ikke å få hjelp av lærerne når hun hadde det vanskelig. Hun følte at hun ikke ble tatt på alvor av lærerne, kanskje fordi hun bare var et lite barn, sier hun. Det C forteller om hvordan hun oppfattet den emosjonelle støtten av lærerne, tyder på at lærerne har vist liten aksept og varme ovenfor henne. Eleven som føler seg akseptert og anerkjent som den den er, vil i følge Drugli (2012) oppleve at læreren bryr seg om den og kan gi omsorg når den trenger det. Dette kan sees i sammenheng med det Nordahl (2010) skriver om hvor ødeleggende det kan være for en elevs selvfølelse og identitet, dersom en ikke opplever seg tatt på alvor eller avvist. Han understreker at det er elevens opplevelse av manglende anerkjennelse som er avgjørende, og ikke den intensjonen læreren selv har. Den manglende eller lave emosjonelle støtten C beskriver er særlig uheldig da betydningen av relasjoner mellom barn og voksne fremheves av Pianta (1999), som hjørnesteinene i barns utvikling. Overført til skolekontekst fremstår lærer-elev- relasjonen som en viktig ramme for utvikling og læring hos elevene. En positiv lærer-elev- relasjon kan virke som en beskyttende faktor for elever med negative tilknytningshistorier, slik som elever utsatt for mobbing kan ha. C forteller at hun i 9. og 10. trinn gradvis begynte å få mere tillit til lærerne. Årsaken til denne endringen kan relateres til lærernes handlingsevne i forhold til å stoppe mobbingen på ungdomsskolen. Dette vil derfor drøftes videre under lærertilsyn.

Etter at C begynte på videregående skole har hennes tillit til lærere økt ytterligere. Hun sier hun nå oppfatter at lærerne bryr seg om henne og vil hjelpe henne om hun har det vanskelig. Hun føler også at læreren nå kjenner til henne, hennes interesser og hobbyer. Hun forteller om en lærer hun spesielt opplever å ha en nær og trygg relasjon til, og som hun kan gå å snakke med når hun har det vanskelig. I relasjoner der læreren formidler varme og aksept ovenfor eleven, vil eleven oppleve nærhet i relasjonen slik at eleven lettere kan gå til lærer og fortelle hvordan den har det (Drugli, 2012). C forteller at hun har perioder hvor hun har litt problemer i forhold til spising. Dette har hun snakket med spesielt en lærer om. Denne læreren oppdaget det på hennes kroppsspråk og forstod at hun hadde det vanskelig og snakket med henne om dette. Betydningen av denne relasjonen B forteller om tydeliggjøres av Barber (1997) og Lazarus (2009), som påpeker at god emosjonell støtte av læreren kan være en mulig beskyttelse mot belastninger for eleven. Denne relasjonen C beskriver viser at læreren er sensitiv ovenfor eleven, viser interesse og ser eleven, slik Nordahl (2010) påpeker som et viktig trekk hos læreren for å etablere en positiv sosial relasjon til eleven.

7.2.13 Informant C sine beskrivelser av hennes oppfatninger av instrumentell støtte av lærer

C forteller at hun i 7.klasse fikk hjelp av engelsklæreren fordi hun ikke var så flink i faget. Denne læreren var veldig flink til å legge til rette for henne: *«Jeg husker ... jeg er ikke så veldig flink i engelsk og da husker jeg at en lærer var veldig flink å tilrettelegge for meg. På barneskolen når man ikke får til så føler man seg så sliten og «huff nei, dette orker jeg ikke. Da brukte jeg å få litt pusterom og få samle litt energi igjen».* Denne tilretteleggingen satte C pris på og hun tilføyer at det er det eneste hun kan huske av slik støtte. På videregående skole sier C at hun synes hun får god hjelp med faglig arbeid på skolen om hun trenger det. Hun forteller at det har særlig betydning for henne at kontaktlæreren legger så stor vekt på at de skal ha et godt læringsmiljø i klassen. Det er noe som gir henne motivasjon, trygghet og bedre læring sier hun. C forklarer: *«Det igjen gir meg også motivasjon når læreren er såpass innstilt på at i den her klassen skal vi ha et godt klassemiljø, som gjør det godt å være i denne klassen. Som også styrker karakterene, som det faktisk gjør».*

I intervjusamtalen med C forteller hun at hun hadde litt vanskeligheter i et fag da hun gikk i barneskolen. C forteller at den læreren hun hadde i dette faget var flink til å tilrettelegge for henne: *«På barneskolen når man ikke får til så føler man seg så sliten og «huff nei, dette orker jeg ikke. Da brukte jeg å få litt pusterom og få samle litt energi igjen».* C beskriver med dette å ha blitt sett og forstått av denne læreren, slik at hun fikk hjelp i faget. Elever som opplever at lærer respekterer, støtter og har interesse for dem, vil bli mer motiverte for skolearbeidet og kan få en bedre faglig utvikling enn om de ikke får denne støtten (Drugli, 2012). C opplever å få god støtte og hjelp med faglig arbeid på skolen nå. Hun vektlegger spesielt kontaktlærerens fokus på å skape et godt læringsmiljø i klassen som årsak til at hun nå har bedre skoleprestasjoner og karakterer. Mer om dette i drøftingen av tilsyn av lærer.

7.2.14 Informant C sine beskrivelser av hennes oppfatninger av lærertilsyn

C sier hun ikke opplevde at lærerne tok henne på alvor i barneskolen. Det virket for henne som om lærerne rett og slett ikke tok små barn på alvor. C forteller at moren tok kontakt med skolen flere ganger angående mobbingen, men hun følte ikke at mobbingen av henne ble tatt på alvor av læreren likevel: *«Jeg hadde jo snakket med mamma om det, og hun hadde snakket med skolen. Hun var rimelig forbannet da. Hun ringte skolen gang etter gang, men det eneste lærerne sa var «alle må være venner og inkluder alle».* Det hjelper veldig lite, når noen holder på sånn. Så i stedet for å gjøre noe med det, så sier de bare *«alle må være venner,*

inkluder alle. Det ble jo sagt mange ganger, spesielt på barneskolen at «nå skal alle være venner også legger vi det bak oss». Sånn var det. Og det ble jo ikke bedre».

Lærerne og skolens dårlige håndtering av mobbingen resulterte i at hun til slutt ikke hadde tillit til lærerne lenger. Hun forteller at det var verst på barneskolen, mens lærerne på ungdomsskolen var litt flinkere til å ta tak i mobbesituasjonene.

I 9. og 10. trinn begynte C gradvis å få litt mere tillit til lærerne: *«Da så jeg jo at ikke alle lærerne er sånn at de ikke bryr seg. Ikke alle voksne er sånn. Det var jo det jeg så på barneskolen (at lærerne ikke brydde seg)».* Da C gikk i 10.tinn på ungdomsskolen innkalte mor til C for et møte med skolens rektor, hennes kontaktlærer, mobberen, mobberens kontaktlærer og foresatt. I møtet krevde informantens mor et straks tiltak for å stoppe mobbingen. Mobberen ble flyttet til en annen skole og mobbingen opphørte. I tillegg ble det satt inn en annen sanksjon ovenfor mobberen. Disse avgjørelsene gjorde at C følte hun ble tatt på alvor og at hun endelig fikk hjelp. Hun sier at hun oppfattet at lærerne på 9. og 10. trinn hadde mer forståelse for at det kunne ta tid for henne og komme over mobbingen, og at det kanskje ikke var så lett for henne å være venn med de som mobbet henne: *«I 10. (trinn) da faktisk gjorde de et grep og satte bort den som mobbet, da skjønnte de mere. Men jeg tror det er lettere for lærere på ungdomsskole å gjøre noe, fordi at der er man kanskje mere forberedt på at sånne ting kan skje. Mens på barneskolen så tenker kanskje lærerne mere at elevene er så små at det kanskje ikke har så mye å si. Men det har så ekstremet mye å si».*

C forteller at læreren hun har nå har fokus på at klassen skal ha et godt læringsmiljø. Det opplever hun som svært positivt og at det også påvirker hennes karakterer og skoleprestasjoner positivt: *«Sånn som jeg fortalte ... at kontaktlæreren vår er veldig opptatt av klassemiljøet vårt. Det gir meg også mere tillit. Det igjen gir meg også motivasjon når læreren er såpass innstilt på at i den her klassen skal vi ha et godt klassemiljø, som gjør det godt å være i denne klassen, som også styrker karakterene som det faktisk gjør».*

C er opptatt av at klassen hennes skal ha et godt læringsmiljø, og hun setter pris på lærerens fokus på dette. Hun sier: *«vi har pratet litt om det og det er liksom ... være snill og grei og sånt, men vi ... Jeg forstod det sånn at han (læreren) hadde snakket med noen på elevsamtaler om at vi kunne gjøre noe sammen for eksempel dra å bowle og sånt. Jeg har også tenkt på om ikke jeg skulle ta initiativ for eksempel på facebookgruppa vår (klassens egen gruppe på facebook som er et sosialt nettverk). Skrive for eksempel «hvem blir med på bowling?» eller noe sånt. Det at man kan jobbe med hvem som helst i klassen. At det ikke skal være sånn at*

man ikke kommer overens med en og da ikke vil jobbe sammen. At man ikke skal grue seg for å møte de personene når man skal gå til timen. Jeg har lyst til å få til å skape et godt klassemiljø. Akkurat det der er blitt ekstremt viktig for meg, kanskje har det noe med det å gjøre hvordan jeg hadde det før».

Til tross for at mor til C flere ganger tar kontakt med skolen og forteller at datteren blir mobbet på skolen, blir ikke mobbingen stoppet. I følge C er lærernes måte å handle på i forhold til mobbingen å ta opp i klassen at alle skal være venner og at alle må inkluderes. Det blir ikke satt i gang noe systematisk arbeid for å avdekke eller stoppe mobbingen, heller ikke i forhold til å støtte og hjelpe mobbeofferet. Dette sier C ikke var til noen hjelp for henne. Det er betenkelig at det ikke ble gjort et systematisk arbeid mot mobbingen til tross for at foresatte til C tok kontakt med skolen flere ganger på grunn av mobbingen. C sier at hun tilslutt ikke hadde noen tillit til lærerne og de voksne på skolen. Det tyder på at skolen ikke tok varslingen om mobbing av C i skolen på alvor. Det er svært viktig at skoler alltid tar mistanker om mobbing på alvor, slik at mobbing kan forhindres og stoppes raskt (Moen, 2014). C opplevde ikke at lærerne raskt kunne hjelpe og støtte henne når mobbingen ble varslet og det understreker dermed hvilken betydning lærerens profesjonelle kunnskap og anvendelse av denne har for kvaliteten av lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012). C forteller at hun synes lærerne på ungdomsskolen var litt flinkere til å hjelpe henne, de grep tak i mobbingen og fikk stoppet det. Skolen etterkom kravet mor til C stilte om at skolen måtte få stoppet mobbingen. Da opplevde hun at hun ble forstått, hørt og tatt på alvor. Dette betydde veldig mye for henne, sier hun.

Læreren hun har nå på videregående er opptatt av at klassen skal ha et trygt sosialt miljø. Dette setter C veldig stor pris på og hun sier at det er veldig til hjelp for henne. Det sosiale miljøet i klasse har stor betydning for henne sosialt, men også for det faglige understreker hun. Hun sier det gir henne motivasjon, tillit og faktisk styrker hennes karakterer på skolen. Hun trekker selv tråder til grunnen for at dette er så viktig for henne: *«Akkurat det der er blitt så ekstremt viktig for meg, kanskje har det noe med det å gjøre hvordan jeg hadde det før (da hun var utsatt for mobbing)»*. I følge Nordahl (2010), vil elever som opplever at læreren respekterer dem og som vektlegger å ha et godt forhold til sine elever, blir motiverte og inspirerte elever. Det vil også ha en positiv effekt på elevenes læringsutbytte, slik C forteller om. Informantens fortelling om hvor forskjellig hun oppfattet lærertilsynet i skolen før og etter at mobbingen endelig var stoppet, støtter det Lazarus (2006) fremhever som viktige

positive virkninger av godt lærertilsyn. Godt lærertilsyn vil bidra til forutsigbarhet og trygghet i læringsmiljøet, som vil føre til at elevene kjenner seg ivaretatt (Barber, 1997).

7.2.15 Informant C sine beskrivelser av hennes oppfatninger av autonomistøtte av lærer

C forteller at hun ikke har noen opplevelse av å ha blitt hørt av lærerne i barneskolen og lite i ungdomsskolen. Hennes opplevelse av å få være med på å bestemme var også liten på ungdomsskolen. Etter at hun begynte på videregående skole synes hun at hun blir hørt og at hun også får være med på å bestemme en del ting, at det ikke bare er lærerne som bestemmer alt. C svarer på spørsmålet om hun opplever at hun er med på å bestemme i skolen: *«Ja, en del ting. For eksempel når vi skal ha prøver og sånt. Det synes jeg at de er veldig flinke på. På ungdomsskolen var vi ikke så mye med»*. Hun sier at de som elever også får være med på å bestemme hvordan de kan få til et godt klassemiljø.

Autonomistøtte er lite vektlagt av informanten i intervju samtalen. Det kan forstås som at C ikke har opplevd høy autonomistøtte i barne- og ungdomsskolen, men noe høyere i videregående skole. Elevmedvirkning er betydningsfullt for elevenes trivsel, tilhørighet og helse, og bidrar til økt selvbestemmelse og autonomi. For elevene vil dette igjen kunne føre til at de opplever kontroll over egen skolesituasjon og større forutsigbarhet i læringsmiljøet, (Johnmarshall Reeve m.fl., 2004), noe som understrekes av informanten selv at har stor verdi for henne. Det fremkommer at C nå som elev på videregående skole oppfatter seg selv å være mere motivert, engasjert og tryggere. Dette kan sees i sammenheng med det Thuen (2011) og Lazarus (2009) skriver om et autonomistøttende læringsmiljø. Autonomistøttende læringsmiljø er viktig i skolen fordi det vil bidra til å styrke elevenes engasjement, trivsel og psykososiale helse.

7.2.16 Informant C forteller hva hun mener er viktig for mobbeofferet, etter at mobbingen er stoppet

Informant C`s svar på spørsmålet kan sees i sammenheng med flere av begrepene innenfor lærerstøtten, og ofte går variablene gjerne over i hverandre og påvirkes av hverandre. C forteller hva hun mener er viktig for de som er utsatt for mobbing, etter at mobbingen er stoppet: *«Jeg tror det er veldig viktig å få snakket med noen voksenpersoner om det. At man ikke går og tenker og sturer på det selv, sånn som jeg har gjort. Men jeg tror det er veldig viktig å få pratet om det. C kommer med et forslag til hvordan det kan åpnes for slike samtaler med lærer: «Sånn som på elevsamtaler for eksempel, så sånn som min lærer nå spør hvordan jeg har det, er det noe han bør vite og ja ... liksom åpner litt for det. Det at de voksne på*

skolen eller ... ja spesielt på skolen fordi det er jo der man er mesteparten av tiden. At dem liksom viser interesse, og at dem har lyst til å hjelpe og ta del».

Intervjuer: *«Tenker du at det skulle være en samtale, eller flere eller?».*

C: *«Det bør jo være jevnlig. Men man kan jo ikke tvinge noen til å prate, det må jo være frivillig sånn som nå (intervjusamtalen). Det er bare det der lille å ta kontakt med noen, det er det verste. Sånn som han faglæreren jeg har pratet med. Jeg gikk ikke og tok kontakt med han. Det var han som innledet en time der vi hadde om spiseforstyrrelser og sånt (...) når han pratet om det, så ble jeg helt sånn her ... jeg trakk meg helt sammen og bare så ned i boka (...). Jeg gikk ut klasserommet og la meg ned ute på gangen. Så kom han ut på gangen og etter litt tid så fortalte jeg han om det med spising. Han sa at han hadde jo taushetsplikt, det sa han veldig tydelig. Noen dager etter så kom han i en annen time og fortalte at han hadde snakket med helsesøstera, men så klart ikke nevnt noe navn eller noe. Han sa at hun gjerne ville snakke med meg. At man kontakter noen som kan hjelpe deg videre på en måte. Det er bare det å ta den muligheten da. Man må jo være villig til det selv, man må ikke være presset til å gjøre noe man selv ikke vil».*

På spørsmål om hva informantene mener er viktig for mobbeofferet etter at mobbingen er stoppet, svarer C raskt at hun mener det er veldig viktig at den som har vært utsatt for mobbing får snakke med noen voksne om det. Hun sier dette er viktig, slik at ikke offeret må stenge dette inni seg. Dette støttes av Raundalen og Schultz (2006) som fremhever det som svært viktig at disse elevene får anledning til å sette ord på de vonde opplevelsene og på den måten kan få rydde, arkivere og plasser disse i fortiden, og som minnes som noe som har hendt tidligere. C understreker at læreren må vise eleven at den er interessert, har tid og ro til samtalen og at den ønsker å hjelpe eleven. At læreren prioritere det å ta seg tid til å snakke med eleven er svært viktig og inngår i det å «se» eleven (Nordahl, 2010). Hvordan læreren imøtekommer elever som ytrer ønske om å snakke med læreren om mobbingen, og det som er vondt er også av stor betydning. I følge Idsøe og Idsøe (2011) kan elever som oppfatter læreren som unnvikende til å snakke om det vanskelige temaet, få en uheldig oppfatning av hvordan man snakker om og bearbeider vonde opplevelser. Det kan føre til at eleven får en forståelse av at vonde minner må unngås og at den må stenge alle de vonde følelsene inne i seg selv. Dette kan få alvorlige konsekvenser for eleven.

C sier at hun tenker at lærer kan bruke for eksempel elevsamtalene til å komme i kontakt med eleven og stille spørsmål om hvordan eleven har det og om det er noe læreren bør vite om, det

kan åpne for slike samtaler med eleven. En trygg og nær lærer- elev- relasjon vil da være viktig for at denne eleven skal kunne åpne seg om det som er vanskelig til læreren (Drugli, 2012). C understreker at det må være frivillig for eleven om den ønsker å snakke med lærer om mobbingen og de vonde tingene, og at det ikke må kjennes som noe press. Auestad (2013) støtter også at lærer må legge til rette for at mobbeofferet får sette ord på det som har skjedd, men at læreren ikke må opptre for pågående slik at eleven føler seg presset til å fortelle om sine opplevelser og følelser. C sier at hun tror det også bør være jevnlig samtaler og ikke bare en samtale, og at læreren kan kontakte andre som kan hjelpe eleven videre. Dette støttes av Idsøe og Idsøe (2011) som fremhever at lærerne må evne å finne fram til og bruke ekstern støtte og kompetanse. For eleven kan det være vanskelig å ta kontakt med lærer for å snakke om mobbingen og det som er vanskelig. Som C sier: «*Det er bare det der lille å ta kontakt med noen, det er det verste*». Dette viser hvor vanskelig det kan oppleves for eleven å ta kontakt med læreren om dette. Det er derfor svært viktig med sensitivitet fra lærerens side, at læreren «ser» eleven og kan fange opp elevens reaksjoner og behov. Lærerens evne til sensitiv tilnærming har spesielt stor betydning for sårbare elever.

8.0 Oppsummering og konklusjoner

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre en oppsummering av resultatene og drøftingene, og se på fellestrekk og ulikheter i resultater og drøftinger av funn fra denne undersøkelsen.

Emosjonell støtte:

Informantenes fortellinger viser flere likhetstrekk i forhold til deres oppfatninger om emosjonell støtte av lærerne, i den tiden før mobbingen endelig stoppet. I følge informantene hadde lærerne liten kjennskap til dem som elever og kjente ikke til deres interesser og hobbyer. Deres opplevelse av å være satt pris på av lærer var lav og B følte seg satt pris på av læreren i den grad hun var en pliktoppfylgende elev, som gjorde det hun fikk beskjed om, men ikke nødvendigvis for den personen hun var. Lærernes manglende tiltak for å stoppe og å følge opp mobbesakene førte til en uheldig påvirkning i deres oppfatning av emosjonell støtte av lærerne. De følte at lærerne ikke brydde seg om dem og at de ikke ble tatt på alvor. B og C sier det så sterkt som at de oppfattet det som at lærerne ikke tok dem på alvor fordi de bare var små barn eller at de var i en alder hvor de bare ville ha oppmerksomhet. Dette viser informantenes opplevelse av lav emosjonell støtte av lærerne da deres fortellinger tyder på manglende anerkjennelse, empati, forståelse og vilje til å hjelpe og støtte de i en svært

vanskelig og fortvilet situasjon. Noe som igjen førte til at de alle etter hvert ga opp å si i fra til lærerne om det som var vanskelig. De hadde ikke lenger tillit til sine lærere.

Etter at mobbingen stoppet forteller informantene at de fikk det mye bedre. Informant A fikk svært betydningsfull emosjonell støtte utenfor skolekontekst i tiden etter at mobbingen stoppet. Hun forteller at hun nå som elev på videregående skole ikke lenger er plaget av sterk sjenanse og har heller ikke problemer med å be lærerne om hjelp om hun trenger det. Hun oppfatter at noen lærere kjenner til hennes interesser og hobbyer, at hun blir satt pris på av lærerne noe som tyder på en tryggere relasjon til lærerne etter at mobbingen ble stoppet. B byttet skole og opplevde der at lærerne brydde seg om henne, som hun selv sier: «de *følte for henne*». C fikk gradvis mer tillit til lærerne på ungdomsskolen etter at mobbingen ble stoppet. Når hun begynte på videregående skole opplevde hun å få en trygg og god relasjon til lærerne hvor spesielt en av lærerne viser henne stor empati, forståelse og vilje til å hjelpe og støtte. Hun forteller at hun nå kan stole på at lærerne bryr seg og vil hjelpe henne. Alle informantene beskriver at de etter at mobbingen endelig stoppet opplevde viktige elementer i emosjonell støtte av lærerne som er sentrale i relasjonen mellom lærer og elev. Felles for informantenes fortellinger er at de alle oppfatter emosjonell støtte av lærerne som veldig betydningsfull. Når de byttet skole eller begynte på videregående skole og fikk nye lærere, opplevde de denne støtten sterkest. Det kan hende at de nye lærerne viste genuint mer emosjonell støtte ovenfor elevene enn lærerne de hadde tidligere. En annen side ved dette er at det for elevene kan være vanskelig å oppfatte emosjonell støtte av læreren som ikke ordner opp eller stopper mobbingen på en tilfredsstillende måte.

Instrumentell støtte:

Informantene hadde ulike vansker i forhold til det skolefaglige arbeidet eller prestasjoner, i tiden før mobbingen endelig stoppet. Informant B sier hun fikk hjelp til faglig arbeid på skolen om hun ba om det, men at lærerne ikke var tilstrekkelig oppmerksomme på den negative utviklingen av hennes karakterer og at stadig dårligere faglige prestasjoner ikke ble tatt på alvor. På den nye skolen fikk hun hjelp og støtte etter behov samtidig som de faglige prestasjonene steg. A forteller at hun i to av skolefagene fikk ekstra støtte i grupper mens hun gikk på ungdomsskolen, blant annet fordi hun strevde med å konsentrere seg. Etter at mobbingen var over ble det en stor forandring også faglig og hun forteller at hun mestrer skolearbeidet mye bedre og presterer mye bedre nå. Informant C presiserer hvor viktig det er for hennes læring at klassemiljøet er trygt og godt. Dette er noe hun oppfatter at også lærerne

er opptatte av og arbeider aktivt med, noe som har en svært positiv påvirkning på hennes motivasjon, skolearbeid og karakterer. Informantene forteller at de fikk noe instrumentell støtte av lærerne på ulike måter før mobbingen stoppet, men at denne hjelpen ikke var tilstrekkelig for dem.

Tilsyn av lærer:

Felles for alle de tre informantene er at tilsynet av lærerne i tiden før mobbingen endelig stoppet var svært mangelfull. Informantene opplevde ikke å få hjelp og støtte av lærerne. Det ble ikke satt i gang systematisk arbeid mot mobbingen som pågikk og informantene forteller om deres opplevelse av stor fortvilelse og hjelpeløshet på grunn av dette. I to av tilfellene stoppet ikke mobbingen før informantenes foreldre stilte svært tydelig og strenge krav til skolen, om å handle i forhold til mobbingen av deres datter. I det tredje tilfellet stoppet mobbingen først etter at informanten selv gjorde det den kunne for å stoppe mobbingen, ved å gjøre et selvmordsforsøk. Godt tilsyn av lærere er en forutsetning for å danne forutsigbare og trygge miljøer, for barn og unge er dette essensielt. Undersøkelsens funn angående lærertilsynet i tiden før mobbingene stoppet, kan derfor sies å være meget foruroligende.

Informant B`s fortelling viser en veldig utydelig og svak klasseledelse før hun byttet skole og mobbingen hun var utsatt for endelig stoppet. B opplevde seg som ikke tatt på alvor når hun søkte hjelp mot mobbingen hun var utsatt for. Dette førte igjen til stor utrygghet og et veldig negativt psykososialt læringsmiljø for henne. Det er urovekkende at til tross for at lærere og helsesøster ved skolen oppdager at A har begynt selvskading på grunn av mobbing, blir det likevel ikke tatt tak i mobbingen og satt i gang et systematisk arbeid mot mobbingen. Også informant C forteller at hun ikke opplevde å bli tatt på alvor av lærerne og at det ikke nyttet å si ifra om mobbingen hun var utsatt for. Det å ikke bli tatt på alvor av de voksne i skolen førte til en følelse av hjelpeløshet og liten eller ingen tillit til at de voksne i skolen hverken «så» dem, eller ville og ikke minst kunne hjelpe og støtte dem.

Etter at mobbingen ble stoppet i 10.klasse sier C at hun oppfattet at lærerne og skolen tok henne på alvor og det ble gjort tiltak for at hun ikke skulle måtte forholde seg til mobberer på skolen resten av skoleåret. Dette var viktige signaler til henne om at ikke alle voksne er slik at de ikke bryr seg. Videre sier hun at det at lærerne er opptatt av å skape et godt læringsmiljø har veldig stor betydning for henne, særlig fordi hun har vært utsatt for mobbing tidligere blir dette enda viktigere. B forteller at på den nye skolen tok lærerne tak i uenigheter og «spirer» til uro og bråk når de oppstod og ordnet opp i slikt med engang. Konflikter og uro ble tatt på

alvor av lærerne og ble ikke oversett slik som tidligere på den «gamle» skolen. Hun sier også at det hun oppfattet miljøet på den nye skolen som å ha en annen kultur, hvor det var tydelig for elever og lærere hva som var tillatt og hva som ikke var tillatt adferd.

Autonomi:

Autonomistøtte av lærer viste seg å være et litt vanskelig tema å gripe fatt i intervju samtalen, da dette temaet ikke ble mye vektlagt av informantene. Grunnen til dette kan være at de andre dimensjonene og da særlig sosial støtte og tilsyn av lærer, var av større betydning og hadde høyere prioritet hos informantene. Et annet aspekt kan være at autonomistøtte ikke har hatt stort fokus hos informantene eller lærerne i skolen. Det fremkom i intervjuene at informantene i tiden før mobbingen stoppet ikke oppfattet å ha hatt særlig høy grad av elevmedvirkning i skolen. Informantene A og C sier at de som elever i videregående skole synes de har større elevmedvirkning. Dette gjelder særlig medbestemmelse og påvirkning av klassemiljøet og tidspunkt for prøver. Informant B forteller i tillegg om et mer autonomistøttende læringsmiljø på den nye skolen, hvor elevene fikk egne timeplanfestede egenarbeidstimer. I disse timene kunne elevene selv vurdere og bestemme hva de trengte og ønsket å jobbe med av skolefagene. Dette sier B var med på å øke hennes motivasjon og skoleprestasjoner.

Konklusjon:

I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å belyse oppgavens problemstilling ved hjelp av informantenes fortellinger om, hvordan de oppfatter at skolen la til rette for deres læringsmiljø etter at mobbingen de var utsatt for stoppet. Informantene forteller at i tiden før mobbingen endelig stoppet, ble de utsatt for mobbing som startet og stoppet gjentatte ganger, og at de til slutt ga opp å si ifra til lærerne fordi det ikke var til hjelp. Informantenes oppfatninger av deres relasjon til lærerne innbefatter at den sosiale støtten, tilsyn og autonomistøtte av lærerne, viser lav lærerstøtte i tiden før mobbingen stoppet helt. På bakgrunn av dette forstås at informantene har opplevd stor uforutsigbarhet og utrygghet i denne tiden, og at to av informantene oppgir å ha konsekvenser av mobbingen også i ettertid. Dermed tyder det på at informantene i denne studien ikke har fått oppfylt retten til et godt psykososialt miljø i deres skolehverdag i henhold til opplæringsloven §9A-3 i tiden hvor mobbingen startet og stoppet flere ganger. Videre fremkommer det i intervjuene med informantene at de ikke har oppfattet særlig tilrettelegging av skolen i forhold til konsekvensene av mobbingen som de rapporterer. Tilrettelegging som informantene selv

understreker ville hatt svært stor betydning for dem og som de derfor savnet sterkt, var å få snakke om de vonde opplevelsene fra mobbingen med lærer eller voksenpersoner ved skolen. Den manglende eller svake oppfølgingen av informantene etter at mobbingen startet og stoppet flere ganger er svært urovekkende. Informantenes fortellinger understreker hvor avgjørende det er at lærere og skoleledere kjenner til virkninger av mobbing (T. Idsøe & Idsøe, 2011), deres handlingsplikt og at de er bevisst det at skolen kan skape usikkerhet og sårbare unge ved at elever blir utsatt for mange negative opplevelser i skolen (Barber & Olsen, 1997).

Alle informantene forteller at mobbingen stoppet helt i løpet av den tiden de mens de gikk i ungdomsskolen. Informant B byttet skole og fikk en skolehverdag hvor hun opplevde å ha god lærerstøtte og et godt psykososialt læringsmiljø. Hun fremhever også organiseringen ved den nye skolen som viktige rammefaktorer for den gode lærerstøtten hun opplevde å få. Informant A forteller at mobbingen stoppet etter selvmordsforsøket og at hennes læringsmiljø etter dette ble både tryggere og mer positivt for henne. A fremhever den hjelpen og støtten hun fikk utenfor skolekonteksten som helt avgjørende for henne, og hun er den av informantene som oppgir ikke å ha vanskeligheter med konsekvenser av mobbingen i ettertid. Noe som i seg selv også er et interessant funn i denne undersøkelsen. Informant C sier hun i ungdomsskolen opplevde lærernes evne og vilje til å stoppe mobbingen tydeligere enn tidligere. C opplevde at hun ble tatt på alvor av skolen, da det ble en endelig stopp på mobbingen i 10. klasse. Dette har ført til økt tillit til lærerne. Etter at hun begynte i videregående skole har hun en oppfatning av god lærerstøtte som positivt påvirker hennes faglige og sosiale utvikling i skolen. Alle informantene oppgir at de etter at mobbingen stoppet oppfattet å ha god lærerstøtte da de følte seg «sett» og ivaretatt av lærerne.

9.0 Metodiske forbehold

Denne studien har hatt som mål og kunne beskrive hvordan elever som har vært utsatt for mobbing oppfatter skolens tilrettelegging av deres læringsmiljø, etter at mobbingen er stoppet. Få undersøkelser er gjort på hvordan disse elevene oppfatter læringsmiljøfaktorene sosialstøtte av lærer, lærertilsyn og autonomistøtte av lærer, etter at mobbingen er stoppet. Det er derfor valgt et kvalitativt forskningsdesign. Målet med studien er ikke å kunne generalisere resultater til forekomst i populasjonen, men å samle inn fyldige beskrivelser. Vurderingen av arbeidets kvalitet bestemmes ut fra hvorvidt gjennomføringen er gjort i følge gjeldende anbefalinger i kvalitativ forskning, samt at beskrivelsene av forskningsprosessen kan følges

eksternt. I denne undersøkelsen er fremgangsmåten og gjennomføringen detaljert beskrevet i oppgavens metodekapittel.

Tolkninger av resultatene og de videre konklusjoner krever at det tas noen metodiske forbehold. Dette gjelder først og fremst undersøkelsens utvalg og i hvilken grad det kan sies at studiens problemstilling er blitt besvart av informantene. Denne studien er en del av en masterutdanning, hvilket har gitt noen rammer som har innskrenket størrelsen av utvalget, og som derfor også viser noen begrensninger av studien. Informantenes svar og fortellinger viser en del ulikheter, men det fremkommer det mange fellestrekk. Det kan imidlertid ikke hevdes at funn fra undersøkelsen kan sies å representere flere enn informantene. Likevel kan studien være et grunnlag for overførbarhet ved gjenkjennelse for de som har kjennskap til feltet, gjennom erfaringer og eksisterende forskningsteori.

For hver enkelt av informantene var det ulikt hvor lang tid det hadde gått siden mobbingen endelig stoppet, og frem til intervjuene var gjennomført. For en informant var det tre år siden mobbingen stoppet, for den andre var det syv år siden og for den tredje informanten var det et år siden. Avstanden i tid til mobbingen og når den stoppet, kan ha påvirket hukommelse og hvorvidt informantene har reflektert over sin egen situasjon. For den av informantene hvor det var syv år siden mobbingen endelig stoppet, er det tenkelig at tiden kan ha hatt påvirkning av informantens minner om det som skjedde. I intervjuet fremstod informanten som klar, tydelig og ærlig. Ved svært få anledninger svarte informanten at den ikke kunne minnes. Det oppfattes derfor som at informanten har beskrevet sin oppfatning så nær virkeligheten som mulig.

I forhold til hvordan skolen og lærerne la til rette for informantenes læringsmiljø, er det mulig at informantene ikke har den fulle oversikt eller husker hva skolen gjorde. Selv om studien ikke kan vise annet enn informantenes oppfatninger av tilretteleggingen, trenger dette likevel ikke komme i veien for at de blir lyttet til når de forteller sin oppfatning av skolens tilrettelegging for deres læringsmiljø. Et annet forbehold er knyttet til spørsmålet om hvem som vil si seg villig til å delta som informant i en undersøkelse som denne? Kanskje vil det være personer som opplever å ha kommet seg gjennom den tyngste tiden og som til tross for svært vonde opplevelser, føler seg tilstrekkelig sterke for å bidra til å støtte og hjelpe andre som har vært utsatt for mobbing. Tidligere mobbeoffer som opplever egen situasjon som det motsatt av dette, som kanskje kjenner på vonde nederlag og plassere skyld og skam hos seg

selv, er muligens ikke de stemmene som kommer frem fordi de ikke makter eller tør å delta i slike studier.

Undersøkelsen la mye vekt på mobbingen som foregikk, og eventuelle konsekvenser. Dette kan ha «stjålet» noe av fokuset på tilretteleggingen etter at mobbingen endelig stoppet. Men det kan også ha bidratt til større innsyn og forståelse av den påvirkningen mobbingen har hatt for informantenes behov for tilrettelegging etter at mobbingen endelig stoppet. For eksempel hvordan forstå oppfatningen av eller behovet for tilretteleggingen som var gitt, uten å ha kjennskap til eventuelle konsekvenser?

10. Implikasjoner for praksis og videre forskning

Implikasjoner for skolens praksis:

På bakgrunn av studiens resultater vil jeg se nærmere på hvilke temaer som kan og bør følges opp i skoleverket og videre forskning. Undersøkelsens omfang er ikke av en slik størrelse at dens resultater som har fremkommet kan generaliseres og hevdes å være gjeldende for store deler av Norges elever som har vært utsatt for mobbing. Likevel tror jeg informantenes opplysninger kan være nyttige å kjenne til for praktikerne som jobber med mobbing i skolen.

Studiens resultater viser at informantene har flere synspunkter om hva de mener er viktig for mobbeoffer i skolen, etter at mobbingen er stoppet. Alle tre informantene er svært opptatt av lærertilsynet, i form av lærernes vilje og kompetanse til å effektivt stoppe mobbing som oppstår. Videre legger alle tre informantene vekt på emosjonell støtte av lærer, blant annet det at elevene må få anledning til å snakke om de vonde opplevelsene fra mobbingen, med en voksenperson ved skolen som de opplever respekterer og anerkjenner dem. Det er viktig at de ikke skal gå å bære på dette alene og stenge inne følelsene som «setter seg fast», da dette kan forårsake verre konsekvenser av mobbingen enn nødvendig. I samtale med disse elevene bør lærere formidle at de lytter til elevene, har tid, evne, vilje, og ro til å hjelpe elevene sine. Dette samt det at elevene opplever seg «sett» av lærer som vil dem vel, vil bidra til at elevene opplever at læreren anerkjenner, respekterer, forstår og har empati for dem. Informantene sier de ikke opplevde å bli tatt på alvor av lærerne når de sa fra om mobbingen, og to av informantene sa de oppfattet det som om lærerne bagatelliserte det de fortalte dem. Årsaken til at informantenes oppfatninger omkring dette kan være flere, det bør likevel her understrekes nødvendigheten av at læreren har kunnskaper og forståelse for virkninger av mobbing.

For informantene var det også viktig at de ikke ble forskjellsbehandlet av lærerne. De ytret et sterkt ønske å få være som alle andre i klassen. En side av dette er elevens behov for å være som alle andre, en annen side ved det er å unngå at misunnelse fra medelevene skal oppstå. Det blir lærerens oppgave å finne en balanse i tilretteleggingen for eleven, og på best mulig måte unngå stigmatisering og samtidig ivareta eleven og dens behov.

De tre sosialiseringdimensjonene sosialstøtte av lærer (emosjonell støtte og instrumentell støtte), tilsyn av lærer og autonomistøtte av lærer, fremkom i studien som viktige for informantenes sosialiseringsspross i skolekonteksten. Tilsynet fra lærer og emosjonell støtte fra lærer er de to dimensjonene som utpeker seg i resultatene som de dimensjonene med størst betydning og som også kan sees som mest avgjørende for disse elevene.

Implikasjoner for videre forskning:

Funn i undersøkelsen kan ha en betydning i den forstand at den kan oppfordre til videre forskning av viktige momenter, som omhandler skolens tilrettelegging av læringsmiljøet for mobbeoffer i skolen, etter at mobbingen er stoppet. Det vil kunne være aktuelt å gjennomføre lignende studier i en videre forskning med et større omfang. Da det vil kunne gi et tydeligere og bredere resultat av hva mobbeoffer selv sier de opplever å ha trengt av støtte og hjelp i skolen, etter at mobbingen er stoppet. Videre vil forskning på hvor godt skolen lykkes i sitt arbeide med å stoppe mobbing i skolen være nyttig, da det å stoppe mobbingen er det første og avgjørende steget i tilretteleggingen for disse elevene. I den sammenhengen har dimensjonen tilsyn av lærer utpekt seg i denne studien. Et annet moment for videre forskning som synliggjøres i studien er rammefaktorer og instrumentell støtte. I hvilken grad organiseringen av skolen er eller kan være en viktig rammefaktor for lærernes arbeid i tilretteleggingen for elever som har vært utsatt for mobbing. Funn i denne studien vekker også interessen for å studere nærmere hvorfor en del elever som har vært utsatt for mobbing, etter at mobbingen stanses, faller tilbake i offerrollen gjentatte ganger. Hvordan mobbesaker kan foregå over lengere tid og ikke stoppes på tidligere stadier, er også et viktig aspekt som bør være gjenstand for nærmere studier. Dette er også kjente tema for et pågående forskningsprosjekt. Med bakgrunn i resultatene av denne undersøkelsen, reiser det seg et spørsmål som har sammenheng med at lærerne må ha kunnskaper og forståelse for virkninger av mobbing. Dersom lærere ikke har tilstrekkelig av denne typen kompetanse, hvorfor er det slik og hvordan kan denne typen kompetanse oppnås? Hvordan legges det til rette i

lærerutdanningen for studentenes tilegnelse av den typen kompetanse? Dette er aktuelle spørsmål som vil kunne være interessante for videre forskning innen feltet.

Etterord

I have come to a frightening conclusion.

I am the decisive element in the classroom.

It is my personal approach that creates the climate.

It is my daily mood that makes the weather.

As a teacher I possess tremendous power to make a child's life miserable or joyous.

I can be a tool of torture or an instrument of inspiration.

I can humiliate or humor, hurt or heal.

In all situations, it is my response that decides whether a crisis will be escalated or de-escalated, and a child humanized or de-humanized.

Haim Ginott

Referanser

- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant - mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.932
- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen- mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal.
- Auestad, G. (2013). *Skolens støtte til mobbeofferet*. Stavanger: Læringsmiljøseneteret, Universitetet i Stavanger.
- Backe-Hansen, E., & Frønes, I. (2012). Hvordan forske på og med barn og unge? I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 11-32). Oslo: Gyldendal.
- Barber, B. K. (1997). Introduction: Adolescent Socialization in Context - The Role of Connection, Regulation, and Autonomy in the Family. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 5-11. doi: 10.1177/0743554897121002
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (1997). Socialization in Context: Connection, Regulation, and Autonomy in the Family, School, and Neighborhood, and With Peers. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 287-315. doi: 10.1177/0743554897122008
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers`empathy and perceptions of School culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369. doi: 10.1080/03055698.2010.506342
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss, vol.1: Attachment* (2nd. ed). London: The Hogarth press and the institute of psycho-analysis.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brøyn, T. (2014). Profesjonell usikkerhet som metode - en håndbok for vanskelige mobbesituasjoner. *Bedre Skole*, 2, 8-10.

- Copeland, W. E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahan, L., Worthman, C., & Costello, J. E. (2014). Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(21), 7570–7575. doi: 10.1073/pnas.1323641111
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. I. Oslo: Cappelen damm.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer: En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Flint, K. H., Hawkins, J., Wechsler, H. (2012). Youth Risk Behavior Surveillance- United States. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 61(SS04),1-162. Hentet 12. mai 2015 fra http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6104a1.html?s_cid=ss6104a1_w
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi: 10.1037/0003-066x.48.2.90
- Ertesvåg, F. (2015, 13. januar). *Regjeringen vil utgjøre en forskjell: Arrangerer toppmøte mot mobbing, VG*. Hentet 24. mai fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/oppvekst/arrangerer-toppmoete-mot-mobbing/a/23373527/>
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven:Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campell Systematic Reviews*, 6, 147. doi: 10.4073/csr.2009.6
- Fosse, G. K. (2006). *Mental health of psychiatric outpatients bullied in childhood*. (Phd, NTNU), G. K. Fosse, Trondheim.

- Gladden, R. M., Viviollo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014), *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0*. Atlanta Georgia: U.S Department of Education. Hentet 17. april 2015 fra <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors Associated with School refusal- and truancy-related reasons for School non-attendance. *Social Psychology of Education, 18*(2), 221-240. doi: 10.1007/s11218-015-9293-y
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children With difficult life circumstances. *Development and Psychopathology, 11*(2), 251-268. Hentet fra <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&pdfType=1&fid=43648&jid=DPP&volumeId=11&issueId=02&aid=43647>
- Hughes, J. N., Timothy. A Willson, Victor. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301. doi: doi:10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2012), *Emosjonelle vansker: Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respektheft%20Emosjonelle%20vansker.pdf>
- Idsøe, T., Dyregrov, A., & Idsøe, E. C. (2012). Bullying and PTSD Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(6), 901-911. doi: 10.1007/s10802-012-9620-0
- Idsøe, T., & Idsøe, E. C. (2011). Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes? I E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker* (s. 97 - 112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Isaacs, J., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2008). Long-term consequences of victimization: A follow-up from adolescence to young adulthood. *European Journal of Developmental Science, 2*(4), 387-397. doi: 10.3233/DEV-2008-2404

- Jensen, T. K. (2012). Intervjuer med barn og unge i spesielt vanskelige livssituasjoner - Kan vi snakke med barn om alt? I E. Backe-Hansen & I. r. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barn- og ungdomsforskning* (s. s.95-120). Oslo: Gyldendal.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeong, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Student's Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147-169. Doi:0146-7239/04/0600-0147/0
- 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 & Adolescents*, 46(1), 40-49. doi: 10.1097/01.chi.0000242237.84925.18
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Manifest mot mobbing 2011-2015*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/manifest-mot-mobbing-2011-2014/id632010/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Nytt utvalg skal se på virkemidler mot mobbing*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-utvalg-skal-se-pa-virkemidler-mot-m/id733394/>.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lazarus, R. S. (2009). *Stress og følelser - En ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm.
- Løddingen, B., & Vibe, N. (2014), "Hvis noen forteller om mobbing: Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering". (2010:48). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S., & Roland, Erling. (2011) Sårbare barn i barnehage og skole. I U.V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbingen- en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe, E. o. V., Grete S. (2004). Mobbing som tverrfaglig tema i allmennlærerutdanningen. I M. Brekke (Red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring* (s. 227-255). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2009). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: A prospective study. *Social Psychology of Education, 12*(3), 361-370. doi: 10.1007/s11218-008-9083-x
- Myklebust, K. (2015). *Skjult mobbing i skolen: Jenter og de viktige relasjonene*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Mynard, H., Joseph, S., & Alexander, J. (2000). Peer- victimisation and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences, 29*(5), 815-821. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00234-2
- Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsøe, 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
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOVA. (2014), *Ungdata. Nasjonale resultater 2013*. Oslo.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal.
- Olsen, M. H., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen damm.

- Olweus, D. (2010). Verdien av å redusere og forebygge skolemobbing. I M. A. Sørli (Red.), *Sårbare unge* (s. 103-117). Oslo: Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 5. mai 2015 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger*. Hentet 27. oktober 2014, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Pianta, R. C., Stulman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How Schools can do better: Fostering stronger Connections between Teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91-107. doi: 10.1002/yd.23320029307
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reeve, J., Hyungshim, J., Carrell, D., Jeong, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivasjon and Emotion*, 28(2), 147-169. doi: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 26(2), 375-392. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.375
- Rivers, I. (2004). Recollections of Bullying at School and Their Long-Term Implications for Lesbians, Gay Men, and Bisexuals. *Crisis*, 25(4), 169-175. doi: 10.1027/0227-5910.25.4.169
- Robers, S., Kemp, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2012), *Indicators of School Crime and Safety*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Hentet fra <http://nces.ed.gov/pubs2013/2013036.pdf>

- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2011). Myndig klasseledelse og sårbare elever. I U. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosial og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 152-162). Oslo: Uniersitetsforlaget.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressiv Behavior*, 27(6), 446-462. doi: 10.1002/ab.1029
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, Victims, and Bully-Victim Relationships in Middel Childhood and Early Adolescence. I K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Red.), *Handbook of Peer Interactions, Relationship, and Groups*. (s. 322-340). New York: Guildford Press.
- Skaustein, H. M. L. (2008). *Læringsmiljøets betydning for deprimert ungdom*. (Mastergradsoppgave, Universitetet i Stavanger), H. Skaustein, Stavanger.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalona, R., & Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying: A cross- national perspective* New York: Routledge.
- St.meld.nr.22. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter —Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=7>.
- Strand, N. (2013). Når barn blir fritt vilt. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50(3), 218-225. Hentet 5. mai 2015 fra: [http:// www.psykologtidsskriftet.no](http://www.psykologtidsskriftet.no)
- Strand, N. (2013). Utenforskapets pris. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(7), 688-702. Hentet 5. mai 2015 fra: [http:// www.psykologtidsskriftet.no](http://www.psykologtidsskriftet.no)
- Strand, N. (2014). Ingen bagatell. *Tidsskrift for Norsk Psykolog forening*, 51(4), 329-331. Hentet 5. mai 2015 fra: [http:// www.psykologtidsskriftet.no](http://www.psykologtidsskriftet.no)
- Strøm, F. I. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251. doi:10.1016/j.chiabu.2012.10.010

- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251. doi: doi:10.1016/j.chiabu.2012.10.010
- Swearer, S. M., Siebecker, A. B., Johnsen-Frerichs, L. A., & Wang, C. (2010). *Assessment of Bullying/Victimization: The Problem of Comparability Across Studies and Across Methodologies* IS. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Red.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (305-327). New York: Routledge.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, E. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker Barnehagens og skolens møte med de sårbare barn og unge* (s. 163-181). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Hentet 21.juni 2015 fra http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Arbeid mot mobbing. Veileder for ansatte og ledere i grunnskolen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 9.juni 2015 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/5/arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. Hentet 21.juni 2015 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/>
- Wendelborg, C. (2014), *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i timene Analyse av elevundersøkelsen* (Mangfold og inkludering). Trondheim: NTNU samfunnsforskning.

White, K. J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on Young children`s peer preferances and perceptions. *Developmental Psychology*, 28(5), 933-975. doi: doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.933

Vedlegg

VEDLEGG 1



Region: REK nord	Saks behandler: Øyvind Strømseth	Telefon: 77620753	Vår dato: 14.02.2014	Vår referanse: 2014/87/REK nord
			Deres dato: 21.01.2014	Deres referanse:

Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser

Mirjam Harketstad Olsen
Follumsvei 31

2014/87 Tilrettelegging for elever som har vært utsatt for mobbing

Forskningsansvarlig: UIT Norges arktiske universitet
Prosjektleder: Mirjam Harketstad Olsen

Prosjektmåle (original):

Hver dag går minst 40 000 norske skolebarn til skolen med angst for å bli mobbet av medelever. For mange av mobbeofrene er ikke problemene over selv om mobbingen er stoppet. Studier viser at forekomsten av posttraumatisk stresssymptomer (PTSD) er høy hos elever som har vært utsatt for mobbing og mange av mobbeofrene trenger støtte og hjelp i lang tid etterpå. Skolens ivaretagelse av ofrene etter stanset mobbing er derfor vesentlig. For at pedagoger best mulig skal kunne legge til rette for disse elevene etter at mobbingen er stoppet, er deres kunnskaper omkring problematikken svært viktig. Kunnskap om mobbeofrenes oppfatning av tilrettelegging i skolen og eventuelle konsekvenser av mobbingen vil være av stor betydning for tilretteleggingen for disse elevene.

Vi viser til søknad om godkjenning av forskningsprosjekt av 21.1.2014.

Søknaden er behandlet av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK nord) på fullmakt.

Vurderingen er gjort med hjemmel i helseforskningsloven (hfl.) § 10, jf. forskningsetikklovens § 4.

Vurdering

De prosjektene som skal framlegges for REK er prosjekt som dreier seg om "medisinsk og helsefaglig forskning på mennesker, humant biologisk materiale eller helseopplysninger", jf. helseforskningsloven (h) § 2. "Medisinsk og helsefaglig forskning" er i h § 4 a) definert som "virksomhet som utføres med vitenskapelig metodikk for å skaffe til veie ny kunnskap om helse og sykdom". Det er altså formålet med studien som avgjør om et prosjekt skal anses som framleggelsespliktig for REK eller ikke.

I dette prosjektet er formålet å undersøke «Hvordan oppfatter elever som har vært utsatt for mobbing, at skolen legger til rette for deres opplæring etter at mobbingen er stoppet?» Masteroppgaven kan bidra til en større forståelse for problemer knyttet til mobbing og ivaretagelse av mobbeoffer samt at lærere kan få en mer presis kunnskap i forhold til elever som har blitt utsatt for mobbing.

Prosjektet framskaffer imidlertid ikke ny kunnskap om helse eller sykdom og skal derfor ikke vurderes etter helseforskningsloven.

Etter fullmakt har komiteens leder fattet slikt

Besøksadresse:
MH-bygget UIT Norges arktiske
universitet 9037 Tromsø

Telefon: 77646140
E-post: rek-nord@asp.uit.no
Web: <http://helseforskning.etikkom.no/>

All post og e-post som inngår i
saksbehandlingen, bes adressert til REK
nord og ikke til enkelte personer

Kindly address all mail and e-mails to
the Regional Ethics Committee, REK
nord, not to individual staff

Vedtak

Eter søknaden fremstår prosjektet ikke som et medisinsk og helsefaglig forskningsprosjekt som faller innenfor helseforskningsloven. Prosjektet er ikke fremleggingspliktig, jf. helseforskningslovens § 10, jf. forskningsetikkloven § 4, 2. ledd.

Klageadgang

Du kan klage på komiteens vedtak, jf. forvaltningslovens § 28 flg. Klagen sendes til REK nord. Klagefristen er tre uker fra du mottar dette brevet. Dersom vedtaket opprettholdes av REK nord, sendes klagen videre til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag for endelig vurdering.

Med vennlig hilsen

May Britt Rossvoll
sekretariatsleder

Øyvind Strømseth
seniorrådgiver

Kopi til: tore.nesheim@uit.no

Intervjuguide

Før intervjuet

- Presentere meg selv og fortelle hvorfor jeg gjør denne undersøkelsen.
- Takke informanten for at hun/han vil delta.
- Fortelle informanten om formålet med intervjuet og hvordan lydopptaket og intervjuet skal brukes.
- Informere om frivillighet, anonymitet og konfidensialitet.
- Informere om tema i intervjuet.
- Spørre informanten om hun/han har noen spørsmål før vi starter intervjuet.
- Spørre om alder før vi begynner.
- Informere om at personer ikke skal navngis eller beskrives slik at de kan gjenkjennes.
- Husk å starte diktafonen!

Del 1 Om mobbingen

- 1.1 Hva tenker du om mobbing?
- 1.2 Hvor lenge pågikk mobbingen du var utsatt for? (I en periode, eller over flere perioder).
- 1.3 Hvor ofte? Daglig, noen ganger i uken, en gang i uken, månedlig, sjeldnere?
- 1.4 Kan du fortelle litt om hva mobbingen gikk ut på?
- 1.5 Var det noen som oppdaget mobbingen? I tilfelle ja, hvem og hvordan?
- 1.6 Sa du selv i fra til noen om mobbingen? I tilfelle ja, til hvem?
- 1.7 Hva vet du ble gjort for å stoppe mobbingen?
- 1.8 Hva gjorde at mobbingen ble stoppet?

Del 2 Konsekvenser av mobbingen

Oppfølgingsspørsmål til alle spørsmålene i Del 2 er; Har dette forandret seg noe fra før du var utsatt for mobbingen?

1 *Søvn og appetitt:*

- 1.1 Hvordan vil du beskrive din søvn og appetitt?

2 *Konsentrasjonsevne og hukommelse:*

- 2.1 Hvordan vil du beskrive din konsentrasjons og hukommelsesevne?

3 *Motivasjon:*

- 3.1 Liker du å gjøre skolearbeid, hvordan opplever du det?

4 *Psykosomatiske plager:*

4.1 Har du plager som hodepine, vondt i magen/kvalme eller andre smerter? I tilfelle ja, hvor ofte?

5 *Humør:*

5.1 Vil du beskrive deg selv som en glad eller trist person, eller annet? På hvilken måte?

6 *Engstelse og redsel:*

6.1 Kjenner du deg engstelig eller redd? I tilfelle ja, hvordan kjennes det?

6.2 Er det noe som har forandret seg i forhold til dette fra før mobbingen?

7 *Påtrengende minner:*

7.1 Har du tenkt på det som har hendt også når du ikke har villet det?

7.2 Har bilder fra det som hendte dukket opp i tankene dine?

8 *Unngåelse:*

8.1 Har det hendt at du har forsøkt å ikke tenke på det som hendte?

8.2 Har du forsøkt å la være å snakke om det som hendte?

8.3 Hender det at du unngår eller ønsker å unngå spesielle personer, steder eller situasjoner?

9 *Relasjoner til jevnaldrende:*

9.1 Opplevde du at dine venner var en støtte i den perioden du var utsatt for mobbingen? På hvilken måte ja eller nei?

9.2 Hva gjør du på fritiden din? Er du med på aktiviteter eller lignende?

9.3 Hvordan synes du det er å bli kjent med nye venner? Har dette endret seg fra før mobbingen?

9.4 Har du venner på skolen?

9.5 Har du venner på fritiden?

10 *Åpne spørsmål:*

10.1 Har mobbingen påvirket ditt forhold til medelever, lærere, venner eller andre i dag?

10.2 Er noe forandret, eller har du merket noe spesielt etter mobbingen? I tilfelle ja, hva?

Del 3 Tilrettelegging i skolen

1 Hvordan har du det på skolen? Trivsel, fravær, skulk, innsats på skolen og prestasjoner.

2 Hva er den viktigste motivasjonen din for å gå på skolen?

3 Hvordan opplevde du skolens forventninger til deg etter at mobbingen var stanset? For eksempel, det kan ta tid og komme over mobbingen, eller nå legger vi hendelsen bak oss.

4 Var det noe spesielt som gjorde det lettere eller vanskeligere for deg på skolen, etter at mobbingen var stoppet?

5 Relasjoner til lærere og emosjonell støtte:

5.1 Hvordan er ditt forhold til lærerne?

5.2 Opplever du det som at lærerne bryr seg om deg? På hvilken måte ja eller nei?

5.3 Hvordan oppfattet/oppfatter du at lærerne behandlet/behandler deg? Er det noen forskjell på dette før og etter mobbingen?

5.4 Opplever du at lærerne setter pris på deg? På hvilken måte ja eller nei?

5.5 Vil du si at lærerne kjenner til dine hobbyer og interesser?

5.6 På hvilken måte opplever du at lærere i plenum (i klassen) omtaler/tiltaler elever som er/har vært mobbet?

5.7 Dersom du har det vanskelig, hvordan er lærerne mot deg? Opplever du at du får hjelp i slike situasjoner?

6 Instrumentell støtte:

6.1 Får du god hjelp med faglig arbeid på skolen? På hvilken måte ja eller nei?

6.2 Får du god hjelp med individuelt arbeid på skolen? På hvilken måte ja eller nei?

6.3 Får du god hjelp med gruppearbeid og prosjekt arbeid på skolen? På hvilken måte ja eller nei?

7 Autonomi støtte:

7.1 Opplever du at du blir hørt av lærerne?

7.2 Får du være med å bestemme, eller er det lærerne som bestemmer alt?

8 Tilsyn av lærere:

8.1 Er det lærere til stede i friminutter og pauser?

8.2 Når det oppstår uenigheter, er lærerne flinke til å ordne opp?

8.3 Når elever mobber eller plager andre, er lærerne flinke til å ordne opp i dette?

8.4 Dersom elever forstyrrer, er lærerne flinke til å ordne opp?

9 Relasjoner til medelever:

9.1 Hadde du venner fra skolen på fritiden, før, under og etter at mobbingen stanset?

9.2 Var dine medelever en støtte for deg i perioden etter at mobbingen stoppet? På hvilken måte ja eller nei?

9.3 Var dette noe som endret seg før, under eller etter at mobbingen stoppet?

9.4 Liker du å være sammen med de andre elevene i klassen?

9.5 Opplever du at dine medelever liker å være sammen med deg?

9.6 Liker du å samarbeide med dine medelever?

9.6 Opplever du at dine medelever liker å samarbeide med deg?

10 Åpne spørsmål:

10.1 Hva tenker du er viktig for de som har vært utsatt for mobbing i skolen, når mobbingen er stoppet?

10.2 Er det noe du tenker er viktig at lærere og skolen skal gjøre, etter at mobbingen er stanset?

Del 4 Avslutning og oppsummering av intervjuet

1. Er det noe du synes er viktig å få frem, som du ikke har fått fortalt?

2Hvordan opplevde du å bli intervjuet om dette temaet?

Gjenta kort om konfidensialitet og anonymitet.

Tusen takk for at du ville være med!

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel. +47-55 58 21 17
Fax. +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Mirjam Harketstad Olsen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 11.10.2013

Vår ref:35592 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.09.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35592	<i>Tilrettelegging i skolen for elever som har vært utsatt for mobbing</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Mirjam Harketstad Olsen</i>
<i>Student</i>	<i>Gudrun Aas</i>

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

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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, 20.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gudrun Aas, Myrullveien 19 A, 9516 ALTA

Avtalingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kyrre.svarval@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsd@svf.uib.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Tilrettelegging i skolen for elever som har vært utsatt for mobbing”.

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø. I den forbindelse arbeider jeg nå med min avsluttende masteroppgave, som vil omhandle tilrettelegging i skolen etter at mobbingen er stoppet. Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med ungdommer som har vært utsatt for mobbing. Hvordan skolen ivaretar elever som har vært utsatt for mobbing etter at mobbingen er stoppet, har til nå ikke vært et sentralt tema i debatter omkring mobbing i skolen. Studier har indikert at for mobbeofrene er det ikke nødvendigvis slik at problemene er over selv om mobbingen er stoppet. Det er derfor viktig å øke kunnskap og forståelse om hvordan elever som har vært utsatt for mobbing oppfatter tilrettelegging i skolen, etter at mobbingen er stanset og eventuelle konsekvenser av mobbingen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dersom du ønsker å delta, vil du bli bedt om å komme til et intervju der jeg stiller deg noen spørsmål og åpner for samtale om temaet. Intervjuene kan gjennomføres der det passer best for deg. I intervjuet vil jeg bruke lydbåndopptak for å sikre riktig informasjon. Ved å delta i denne studien kan du være med på å bidra til viktig kunnskap som kan brukes i videre arbeid med elever utsatt for mobbing. Jeg har forståelse for at deltakelsen kan være en påkjenning for deg og det vil jeg ta hensyn til.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og all informasjon vil bli anonymisert i oppgaven. Når studien avsluttes vil lydbåndopptak slettes. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres. Studien er meldt inn til

Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og vil bli gjennomført i henhold til forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Prosjektet skal etter planen avsluttes den 20.05.2014.

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 og vil ikke bli brukt i oppgaven. Dersom du ikke ønsker å delta i studien eller om du senere ønsker å trekke deg, vil dette ikke ha noen innvirkning på ditt forhold til behandler ved BUP.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med min veileder Thormod Idsøe ved Universitet i Stavanger thormod.idsoe@uis.no , eller med meg på tlf. 90978126 eller e-post nur.dug@hotmail.com

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Forespørsel om ditt barns deltakelse i forskningsprosjektet

”Tilrettelegging i skolen for elever som har vært utsatt for mobbing”.

Bakgrunn og formål

Vil du samtykke i at ditt barn deltar i en forskningsstudie for å kunne fortelle om eventuelle konsekvenser av mobbing og egen opplevelse av tilrettelegging i skolen etter å ha vært utsatt for mobbing.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø. I den forbindelse arbeider jeg nå med min avsluttende masteroppgave, som vil omhandle tilrettelegging i skolen etter at mobbingen er stoppet. Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med ungdommer som har vært utsatt for mobbing. Hvordan skolen ivaretar elever som har vært utsatt for mobbing etter at mobbingen er stoppet, har til nå ikke vært et sentralt tema i debatter omkring mobbing i skolen. Studier har indikert at for mobbeofrene er det ikke nødvendigvis slik at problemene er over selv om mobbingen er stoppet. Det er derfor viktig å øke kunnskap og forståelse om hvordan elever som har vært utsatt for mobbing oppfatter tilrettelegging i skolen, etter at mobbingen er stanset og eventuelle konsekvenser av mobbingen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dersom du ønsker at ditt barn får delta, vil ditt barn bli bedt om å komme til et intervju der jeg stiller han/henne noen spørsmål og åpner for samtale om temaet. Intervjuene kan gjennomføres der det passer best for han/henne. I intervjuet vil jeg bruke lydbåndopptak for å sikre riktig informasjon. Ved å delta i denne studien kan ditt barn være med på å bidra til viktig kunnskap, som kan anvendes i videre arbeid med elever utsatt for mobbing. Jeg har forståelse for at deltakelsen kan være en påkjenning for ditt barn og dette vil jeg ta hensyn til i prosjektet.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og all informasjon vil bli anonymisert i oppgaven. Når studien avsluttes vil lydbåndopptak slettes. Det vil ikke være mulig å identifisere ditt barn i resultatene av studien når disse publiseres. Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og vil bli gjennomført i henhold til forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Prosjektet skal etter planen avsluttes den 20.05.2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og ditt barn kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom ditt barn trekker seg, vil alle opplysninger om han/henne bli slettet og vil ikke bli brukt i oppgaven. Dersom ditt barn ikke ønsker å delta i studien eller om han/hun senere ønsker å trekke seg, vil dette ikke ha noen innvirkning på hans/hennes forhold til behandler ved BUP.

Dersom du samtykker i at ditt barn deltar, undertegner du samtykkeerklæringen under. Du kan når som helst trekke deg om du skulle ønske det. Dersom du ved en senere anledning skulle ønske å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med min veileder Thormod Idsøe ved Universitet i Stavanger thormod.idsoe@uis.no , eller med meg på tlf. 90978126 eller e-post nur.dug@hotmail.com

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta i studien.

(Signert av foresatt, dato)