

Hvis han gjør det en gang til, så...

En kvalitativ studie som omhandler

barn og mobbing

Anne-Lise Radziwill

Veileder

Anne Brita Thorød

Opgaven er skrevet i henhold til Masterhåndbok 2011

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, [2013]

Fakultet for [helse- og idrettsvitenskap]

Institutt for [psykososial helse]

Forord

”Hvis han gjør det en gang til, så...”

Gjennom denne studien har jeg tilegnet meg kunnskap om hvordan barn kan oppleve mobbing, og hjelpen som gis i forhold til dette.

Jeg vil takke informantene for at de ville delta i studien og dele sine opplevelser med meg. Dere er flinke. Tusen takk.

Tusen takk til de skolene som sa ja til å hjelpe meg med å komme i kontakt med informantene. Jeg satte også pris på deres meddelelse av kunnskap.

Tusen takk til min veileder Anne Brita Thorød for god veiledning og konstruktive innspill.

Jeg vil også takke venner og familie for god hjelp på veien. Tusen takk Pernilla Noraberg for hjelp i innspurten. Spesielt tusen takk til Lars Rosseland Knutson og Marte Tangen, som var til god hjelp i sluttprosessen.

Til dere mine barn Trond-Marco og Frans Hendrik. Dere er fantastiske gutter som har tålt en opptatt mamma. Til slutt vil jeg si hjertelig takk til deg Marco. Du har vært en utrolig god støtte.

Tusen Takk!

Froland 04.05.13

Anne-Lise Radziwill

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	1
ABSTRACT	2
1.0 INTRODUKSJON	3
1.1 Bakgrunn	3
1.2 Skole og utdanning som inngangsbillett til allmenne goder	4
1.3 Avgrensning	4
1.4 Begrepsavklaring.....	5
1.5 Oppgavens videre oppbygning.....	5
1.6 Presentasjon av problemstilling	6
1.7 Grusomme handlinger blir definert	7
1.8 Offisiell definisjon av mobbing i manifestet mot mobbing 2011-2014:	7
1.9 Konsekvenser av mobbing	8
1.10 Lanseringen av manifest mot mobbing	9
2.0 SKOLEN OG MOBBING	10
2.1 Skolen - også en sosial arena.....	10
2.2 Tydelig og støttende ledelse	10
2.3 Lærers lederstil.....	11
2.4 To virksomme programmer mot mobbing	11
3.0 TIDLIGERE FORSKNING	13
3.1 Senere tids forskning før manifestet 2002.....	14
3.1.1 Forekomst av mobbing	14
3.1.2 Nasjonal forskning på forebygging av problematferd i skolen	14
3.1.3 Internasjonal forskning på tiltak mot mobbing.....	14
3.2 Sammenligning av forekomst av mobbing, før og etter 2002 manifestet	15

3.3 Forskning på konsekvenser av mobbingen	16
4.0 PRESENTASJON AV TEORI.....	18
4.1 Kort om symbolsk interaksjonistisk perspektiv	18
4.1.1 Andres betydning for utvikling av selvet.	18
4.1.2 Selvet som prosess.....	19
4.1.3 Definisjonen av situasjonen.....	20
4.1.4 Sosiale posisjoner og sosial orden	20
4.1.5 Den generaliserte andre	21
4.2 Mobbing - noen elementer ved begrepet.....	22
4.3 Mekanismer som drifter mobbingen	22
4.3.1 Fellesorientering	22
4.3.2 Mobbers makt gjennom offerets avmakt.....	24
4.3.3 Legitimering av mobbingen.....	24
4.4 Begrunnelse for valg av teori	25
5.0 METODISK TILNÆRMING	26
5.1 Valg av metode.....	26
5.2 Kvalitativt forskningsintervju	27
5.3 Utvalg.....	28
5.3.1 Foreldre som supplerer	29
5.4 Datainnhenting	29
5.5 Å intervju barn.....	31
5.6 Transkripsjon.....	32
5.7 Analyse.....	32
5.8 Forskningsetiske overveielser	33
5.8.1 Egen rolle som forsker.....	34
5.9 Studiens validitet og reliabilitet.....	35
6.0 PRESENTASJON AV FUNN	37
6.1 Presentasjon av informantene.....	37
6.2 Opplevelsen av å bli mobbet	37

6.2.1 Hvem mobbet?.....	38
6.2.2 Hvor foregikk mobbingen?.....	39
6.2.3 Hvordan ble informantene mobbet?	40
6.3 Nære relasjoners betydning – opplevelse av støtte/ikke støtte.....	42
6.3.1 Hjemmets relasjoner	43
6.3.2 Vennerelasjoner	46
6.3.3 Andre relasjoner	47
6.4 Veier til tiltak	48
6.4.1 Hvilken reaksjon fikk informantene fra lærer når de sa fra om mobbingen?.....	49
6.4.2 Hva kan ha vært med på og motvirket at informantene ble tatt på alvor?.....	50
7.0 DISKUSJON	53
7.1 Innledning til diskusjon.....	53
7.2 Hva var det som gjorde at informanten definerte seg selv som mobbet?	53
7.2.1 Informantene definerer mobbing – på et erfaringsgrunnlag.....	53
7.2.2 Informantens opplevelse av mobbe-makt.....	55
7.3 Hva opplevde informanten som hjelp når de ble utsatt for mobbing?	59
7.3.1 Nære relasjoner som lindrer - medaktører for å stoppe mobbing.....	59
7.4 Får barn hjelp mot mobbing når de trenger det?	62
8.0 KONKLUSJON	65
LITTERATURLISTE:	67
VEDLEGG 1 - FAKULTETETS ETISKE KOMITÉ.....	71
VEDLEGG 2 - REGIONAL ETISK KOMITÉ	72
VEDLEGG 3 - REGIONAL ETISK KOMITÉ	73
VEDLEGG 4 - NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE AS	74
VEDLEGG 5 - FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT.....	75

VEDLEGG 6 - INFORMASJONSSKJEMA I.....	76
VEDLEGG 7 - SAMTYKKESKJEMA.....	77
VEDLEGG 8 - INFORMASJONSSKJEMA II.....	78
VEDLEGG 9 - INTERVJUGUIDE.....	79

Sammendrag

Noen barn som går i grunnskolen opplever å bli utsatt for mobbing av andre barn. Mobbingen foregår i skolen, men kan også spre seg inn i barnets fritid. Dette kan gi store konsekvenser for både mobbeoffer og mobberne, både i nåtid og i fremtid. Denne oppgaven skal bidra til innsikt i om mobbeofferet får hjelp mot mobbingen når de trenger det.

Jeg har gjort en kvalitativ studie hvor jeg har intervjuet to barn. I tillegg har jeg benyttet to selvbiografier hvor forfatterne ble utsatt for mobbing i skolen da de var barn.

Studien viser flere mekanismer knyttet til mobbing. Noen av informantene hadde sagt i fra flere ganger til både foreldrene og lærerne ved skolen. Informantene opplevde likevel lite hjelp som virket direkte mot mobbingen, ved bare å si fra til foreldre og lærere. For en informant ble mobbingen etter hvert avdekket gjennom skolens årlige elevundersøkelse. Det kan virke som elevundersøkelsen kan ha en avdekkende effekt av mobbing. Men det kan også se ut som at avdekking av mobbing gjennom elevundersøkelsen, blir tatt mer på alvor enn når informanten selv sier ifra til lærer om mobbing.

Nøkkelord: mobbing, barn, tapt skolegang, symbolsk interaksjonisme, Olweus, Roland.

Abstract

Some elementary school children experience being bullied by other children. The bullying most often occurs at school, but can also take place after school. This can have immediate, as well as future, consequences for both the victim and the bullies. This study will provide insight into whether the victim receives effective help against the bullying or not.

I have conducted a qualitative study based on child interviews. In addition, I have used two autobiographies that were written by authors who experienced being bullied at school during their childhood.

The study shows numerous mechanisms that are related to bullying. Some of the informants had repeatedly told both parents and teachers about their situation, but did not receive adequate help. For one of the informants, the bullying was revealed through a student survey. It can therefore be assumed that student surveys are an effective tool for uncovering bullying. In addition, it indicates that bullying is taken more seriously when revealed through student surveys, than when revealed by the victim.

Key words: bullying, children, lost education, symbolic interactionism, Olweus, Roland.

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn

Fenomenet mobbing berører mange barn og unge hver dag. Jeg ønsker med dette kvalitative studiet, å få vite mer om opplevelsene til de barna som hadde vært utsatt for mobbing.

Gjennom et dypere intervju forsøkte jeg å få innsikt i deres opplevelser og erfaringer. Jeg hadde ønsket å ha 5 informanter, men på grunn av vanskeligheter med å rekruttere informanter valgte jeg å supplere med to selvbiografier. Selvbiografiene bidro også med utfyllende opplevelser og erfaringer med mobbing.

Man kan gå ut i fra at fenomenet mobbing alltid har eksistert, og at barn plager andre barn og utsetter dem for lidelser. Jeg har med hovedvekt sett på mobbingen som foregår i skoletiden, da dette er utenfor foreldrenes mulighet til og direkte gripe inn i en mobbesituasjon. Barnet har rett og plikt til å gå på skolen. Skoletiden er skolens ansvar, med læreren i spissen. Lars Helle (2003), sier at lærerens trenede blikk er det viktigste redskap for å avdekke en mobbesituasjon. I dette ligger også at kompetanse om mobbing og tilhørende lovverk må være tilstede. Likeledes må det være vilje og rom både hos læreren og ledelsen i skolen, til å definere en hendelse som mobbing, og at dette igjen generer handling for å stoppe mobbingen.

Foreldre kan også oppdage at deres barn blir utsatt for mobbing, gjennom at barnet forteller om episoder som er skjedd på skolen eller gråter og gruer seg for skolen. Når foreldre har behov for å henvende seg til skolen er det viktig at de blir møtt med respekt og et lyttende øre. Det kan for mange foreldre være et langt første skritt å ta, og skulle dette medføre negativ erfaring kan listen for ny kontakt ligge høyere neste gang det er behov for kontakt. Rørnes sier at hvis foreldre opplever at deres egne erfaringer, forestillinger og begreper ikke er i overensstemmelse med det som skolen oppfatter som kyndig foreldrerolle, kan man forstå at foreldrene nedprioriterer skole- hjem samarbeid (Rørnes, 2007). Dette handler om at foreldrene føler at de ikke er på samme nivå som kanskje andre foreldre eller selve læreren. Følelsen av at både læreren og de andre foreldrene er mer kompetente, har sterkere posisjoner eller behersker ordet bedre enn dem selv kan vanskeliggjøre både kontakten og kommunikasjonen. De fleste foreldre er kanskje mer styrt av emosjoner enn rasjonalitet i kontakten med skolen når barnet deres blir utsatt for mobbing, noe som i seg selv kan vanskeliggjøre kommunikasjonen. Det kan være en fordel om det er skolen som fanger opp

mobbingen først, for så å opprette dialog med foreldrene. Derfor trenger vi å få vite noe om barnas opplevelse av det å bli utsatt for mobbing og hvordan de opplevde de voksnes håndtering av dette. Når barnet forteller oss sin historie, kan vi få muligheten til å se styrker ved, og hvor svakheter muligens skjuler seg i systemet, som skal beskytte barnet mot mobbing.

1.2 Skole og utdanning som inngangsbillett til allmenne goder

Skole og utdanning er viktig for hvor man senere vil befinne seg på samfunnets "rangstige". Utjanningsmeldinga om fordeling av inntekt og levekår i Noreg, summerer opp betydningen av utdanning på en lang rekke områder. Jo høyere utdanning en person har jo høyere er mulighetene for å ha arbeid, også i økonomiske nedgangstider. Det er også slik at høy utdanning leder til høyere inntekt og høy status i samfunnssammenheng. Det er også funnet sammenheng mellom sosioøkonomisk posisjon og helse, målt i forhold til utdanningsnivået. Funn viser at personer med lav utdanning har større sannsynlighet for å vurdere egen helsetilstand som dårlig eller svært dårlig (St.mld. nr 50. 1998-99, pkt.4.3.3). Det er også funnet høyere dødelighet blant dem med grunnskole som høyeste utdanning enn hos de som har universitet eller høyskole som høyeste utdanning (Elstad, 2005). Dårligst ut kommer de med under 9 års utdanning (avbrutt grunnskole). Det kan også se ut som om de som er godt integrert i skolen også har større sjanse til å bli godt integrert i samfunnet senere, og at de som ikke klarer seg så greit i skolen kan få vanskeligheter med å få tilgang til de godene som følger med inntekt, utdannelse og jobb (St.mld. nr 50, 1998-99 pkt. 4.3.7, 4.4.2).

1.3 Avgrensning

Temaet mobbing er et stort og omfattende felt. I denne studien har jeg undersøkt tradisjonell mobbing eller det som også kan kalles "ansikt til ansikt" mobbing. Ikke fordi mobber og offer nødvendigvis står ansikt il ansikt, men fordi mobbingen foregår mobberne og offer imellom, og ikke via noe digitalt eller sosialt media. På bakgrunn av oppgavens omfang, har jeg måttet gjøre noen valg. Mobbing via sosiale media er ikke med i oppgaven. Jeg har heller ikke skilt på gutte- og jente mobbing. Heller ikke tar jeg for meg predikerende karakteristika på mobbeoffer eller mobber, herunder sorterer også familieanliggende problematikk og det som Roland (2007) kaller opphopningsteorier. Jeg har sett spesifikt på informantenes opplevelse

av situasjonen rundt mobbingen og forsøkt å beskrive dette. Dette utelukker lærerens og skolens versjon av saken.

1.4 Begrepsavklaring

Det kan være behov for å avklare hva jeg mener med noen begreper i oppgaven. Noen begreper er på engelsk og lar seg vanskelig oversette til et godt dekkende norsk ord.

Victimization: Det å gjøre noen til offer. Victim betyr offer.

Work with peers: formelt engasjementet blant jevnaldrende til å takle mobbing, jevnaldredes mekling i mobbesituasjoner.

Autorativ ledelse: Det menes her ikke autoritær ledelse basert på et maktperspektiv, som domineres av straff og kontroll, men at læreren står frem som klassens tydelige leder og bidrar til en klar og støttende sosial struktur i klassen (Roland, 2007).

Atferdsproblem: her menes antisosial atferd som er i strid med sosiale normer og regler. (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2009, s. 37). Andre ord som beskriver elever med problematferd kan være problemelev eller utfordrende barn.

Læringsmiljø: Samlede kulturelle, relasjonelle, fysiske forhold på skolen som har betydning for elevens læring (Utdanningsdirektoratet).

Dynamikk: menes her fenomener som er i stadig bevegelse og under påvirkning av andre og ikke synlige krefter.

1.5 Oppgavens videre oppbygning

Oppgaven har åtte kapitler. Kapittel en er introduksjon til oppgaven hvor jeg redegjør for bakgrunn for valg av tema og noe generelt om mobbing. Her inngår også avgrensning av oppgaven og begrepsavklaring. Problemstillingene blir presentert, samt en offisiell definisjon av mobbing.

Kapittel to viser skolen s betydning som sosial arena i tillegg til viktigheten av skoleledelse og lærers lederstil. Her presenteres også to virksomme programmer mot mobbing.

Kapittel tre viser jeg tidligere forskning på mobbing og konsekvenser av mobbing som jeg mener er relevant å ha med.

I kapittel fire presenterer jeg oppgavens teoretiske ramme. Her har jeg anvendt teori av Irene Levin og Jan Trost. I tillegg har jeg benyttet teori omkring mobbing av både Dan Olweus og Erling Roland. Dette er relevant i kapittel 7.0 hvor jeg diskuterer noen av funnene i lys av teorivalg.

I kapittel fem tar jeg for meg metode valgt og belyser hvordan studien er gjennomført. Forskningsetiske overveielser kommer også inn her.

I kapittel seks presenterer jeg noen av funnene.

I kapittel syv diskuterer jeg funnene i lys av teori og forskning.

Kapittel åtte er konklusjon med forslag til ny forskning.

1.6 Presentasjon av problemstilling

Problemstillingen legger vekt på barnets rett til å definere noe som mobbing og kravet om å få denne definisjonen hørt, og iverksatt adekvate tiltak i forhold til dette. Den er også ment å beramme når barnet selv ikke definerer mobbing, men hvor de voksne rundt får mistanke om, aner eller får en magesfølelse av at det kan foregå mobbing. Hjelpen som gis i regi av skolen, skal oppleves virksom for barnet, og skal være rettet mot å fjerne mobbingen på kort og lang sikt.

Det legges til grunn at hjelpen som gis i regi av skolen følger en strategisk plan mot mobbing. Den hjelpen som gis utenom skolens regi tillegges å være virksom, men følger ikke nødvendigvis en strategisk plan, og har således ikke samme effektivitets mulighet.

Problemstillingene er:

- 1: Hva var det som gjorde at barnet definerte seg selv som mobbet?
- 2: Hva opplevde informanten som hjelp, når de ble utsatt for mobbing?
- 3: Får barna hjelp mot mobbingen når barna trenger det?

1.7 Grusomme handlinger blir definert

Vi kan anta at det til alle tider har forekommet at mennesker har plaget hverandre. Ordet mobbing kommer fra den engelske ordstammen ”mob”. Mob sett fra et lingvistisk synspunkt, angir at det er en vanligvis stor og anonym gruppe, som er aktive i å trakassere eller angripe en eller flere personer. Men det er i dag vanlig å inkludere også når én person mobber en annen eller flere personer (Olweus, 1992). Begrepet mobbing ble angivelig for første gang benyttet av Kirurgen Peter-Paul Heinemann i 1969. Dette i en svensk artikkel som omhandlet apartheid. I 1972 ga samme forfatteren ut en bok (Mobbing – gruppevold blant barn og voksne), som professor i psykologi Dan Olweus sier også har vært med på å gjøre begrepet mobbing allment kjent blant folk (Olweus, 1974). På 70 tallet begynte man å undersøke fenomenet i skolen og man fant da at barn utsatte andre barn for grusomheter uten at noen grep inn. Olweus startet i Sverige det som gjerne regnes som verdens første systematiske mobbeforskning på 70-tallet, hvor resultatene ble publisert i den svenske boken ”Hackkyclingar och översittare” i 1973. Behovet for mer kunnskap omkring dette førte til mer forskningen på området som igjen førte til utvikling av en definisjon av problematikken (Rørnes, 2007). Senere har mange forskjellige definisjoner gjort sitt inntog i litteraturen.

Før det i dagspressen i 1982 ble skrevet om 3 gutter i alderen 10-14 år som hadde tatt livet sitt i Nord-Norge, hadde i følge Olweus (1992) norske skolemyndigheter forholdt seg passive. Dette til tross for oppmerksomhet rundt mobbing, i media og blant foreldre og lærere. Årsaken til guttenes selvmord var blant annet omfattende plaging fra jevnaldrede barn (Klepp og Aarø, 2009). Som følge av dette, kom mange reaksjoner og det ble satt i gang en landsomfattende kampanje mot mobbing i norsk grunnskole på høsten 1983 på initiativ fra Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) (Klepp og Aarø, 2009).

1.8 Offisiell definisjon av mobbing i manifestet mot mobbing 2011-2014:

Definisjonen av mobbing som blir lagt til grunn i denne oppgaven er:

”Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller ”ondsinnert” atferd fra en eller flere rettet mot noen som har vanskelig for å forsvare seg. Systematisk utestengning eller gjentatt erting på en ubehagelig måte er også mobbing” (manifest mot mobbing 2011-2012).

Det understrekes at opplevelsen av mobbing er subjektiv og at definisjonsretten ligger hos den som føler seg utsatt for mobbing.

1.9 Konsekvenser av mobbing

For barna som går på skole utgjør skoletiden en stor del av deres våkentangid. Når det foregår mobbing i tilknytning til skoletiden, rammes da en stor del av barnets våkentangid. En undersøkelse viser at et skolemiljø som er preget av mobbing, skaper usikkerhet som igjen svekker prestasjonsevnen til elevene med nesten en hel karakter (Strøm, Thoresen, Larsen & Dyb, 2013.) Mobbingen kan også bre seg utover og ramme skolevei og fritid, slik at ”frirommet” til den som blir utsatt for mobbing blir så pass begrenset at det kun er i hjemmet han eller hun kan være trygg. Men her dukker et annet problem opp, nemlig nettmobbing. De fleste er i dag medlem på en eller annen nettarena som Facebook, Twitter og liknende, hvor man kan nås med meldinger. Her kan det legges ut bilder, meldinger, videoer med mer, som er ment som mobbing. Det er forbudt å legge ut bilder av personer som ikke har godkjent dette, men dette skjer ofte og saken er for liten til at politiet kan bruke ressurser på å ta tak i hvert tilfelle. Man kan velge og ikke være tilgjengelig på mobiltelefon eller internett, og slik unngå å være skyteskive for mobbere, men dette isolerer den som blir mobbet ytterligere.

Når hverdagen blir noe man gruer seg for, er det lettere å unngå å møte den. Alle unnvikelsesmanøvrene både på vei til skolen, på skolen og hjem fra skolen er krevende. Beredskapen som må til for å hele tiden være i forkant av det som kan komme til å skje, eller å ha en plan som umiddelbart kan igangsettes for å komme unna mobbernes fysiske eller psykiske angrep krever mye energi. Fravær fra skolen blir for noen en løsning på problemene som er blitt for krevende. I tillegg kommer psykosomatiske plager, psykiske plager og senskader (jf. 3.3). Det knyttes også store samfunnskostnader til senskader av mobbing, da mobbing kan gjøre at noen helt eller delvis faller utenfor arbeidslivet. Kostnadene som skal dekke blant annet trygdeutbetalinger, medisinsk behandling, tapt arbeidsfortjeneste, skolekostnader, legekonsultasjoner, og rettsak-kostnader kan fort komme opp i flere millioner pr person. Da det også er gjort funn av høyere forekomst av kriminalitet hos mobbere (jf. 3.3), kan det tenkes at det her også ligger en samfunnskostnad.

1.10 Lanseringen av manifest mot mobbing

Opplæringsloven trådte i kraft 1998. Kapittel 9a ble tilføyd i 2003. Kapitlet legger føring for elevenes fysiske og psykiske miljø. Eleven gis rettighet til å definere miljøet for seg selv, hvorpå skolen gis handlingsplikt. Dette skjedde i tilknytning til manifestarbeidet som ble lansert av Bondevik regjering 2 og hadde som mål å få slutt på all mobbingen innen 2004. Manifestet baserer seg på FN's barnekonvensjon og annet norsk lovverk. Målet om å få slutt på all mobbing ble aldri nådd, men fokuset ble satt nokså sterkt på problematikken slik at en type samarbeid kom i gang. I dette manifestet ble det uttrykt støtte til arbeidet for å forhindre at barn og unge skulle utsettes for krenkende atferd. Manifestet hadde en virkeperiode på 2 år i begynnelsen, og de videre manifestene bygde på det foregående. Det ble gjort en evaluering etter hver virkeperiode for å se om forventningene var innfridd. Det siste manifestet har en virkeperiode på 4 år og er på vegne av regjeringen signert av Jens Stoltenberg, sammen med KS (kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon), Utdanningsforbundet, Foreldreutvalget for grunnopplæringen, Fagforbundet, Skolenes landsforbund, Norsk skolelederforbund og Foreldreutvalget for barnehager. Manifestet berammer ikke bare barn i grunnskolen, men også barn i barnehage og videregående skole. Forpliktelsene disse partene har gjennom manifestet gjør at de i den gyldige 4 års perioden må jobbe sammen mot mobbing på de arenaer barn og unge oppholder seg. I manifestet fremgår det at definisjonen av mobbing er subjektiv og at definisjonsretten ligger hos den som føler seg utsatt for mobbing (Manifest mot mobbing 2011-2014).

2.0 Skolen og mobbing

2.1 Skolen - også en sosial arena

Skolebarn tilbringer daglig mange timer i skolen i de årene som er avgjørende for utviklingen av personlighetsdannelsen. Gjennom skolens faginnhold blir barnet kjent med kulturarven, grunnlaget for vår nasjonale identitet og andre kunnskaper som anses som nødvendige for å klare seg videre i utdanning, arbeidsliv og som samfunnsborger (Collin-Hansen).

Opplevelsen barnet har av å mestre eller ikke mestre skolefagene har betydning for selvpoppfatning og selvbylde (Collin-Hansen, 2008). Wendelborg viser sammenheng mellom det sosiale miljøet og elevenes læring. Analyser av svar fra Elevundersøkelsen viser at det er en ganske tydelig sammenheng mellom det å trives, med lærerne og oppleve et godt læringsmiljø, og læringsutbytte målt gjennom karakterer (Wendelborg, Røe & Skaalvik, 2011). Lærer- elev forhold er også av betydning for omfanget av mobbing ved skolen. En rapport fra NIFU viser at alle indikasjoner på et godt forhold mellom lærere og elever kan settes i forbindelse med redusert omfang av mobbing ved skolen (Lødding & Vibe, 2010). Skolen som den viktigste møteplassen med jevnaldrende, gir skolen en viktig sosial funksjon ved at grunnlaget for sosial læring og integrering legges gjennom deltakelse i fellesskapet. Den som ikke får være deltakende i fellesskapet, vil kunne få en negativ selvpoplevelse, i tillegg vil barnet kunne gå glipp av mye av den sosiale læringen (Collin-Hansen, 2008). Grunner til denne "Ikke-deltakelsen" kan være flere.

2.2 Tydelig og støttende ledelse

En studie av relevansen av lærerens opplevelse av kollektiv mestringskompetanse i forhold til omfang av mer og mindre alvorlig problematferd i skolen, fant blant annet at skoler med høyere kollektiv mestringskompetanse blant lærere, hadde mindre omfang av problematferd både i og utenfor klasserommet, sammenlignet med skoler hvor lærerne hadde lav kollektiv mestringskompetanse (Lærers mestringskompetanse). Rektorer som vektlegger undervisningsledelse, det vil si at rektor tar initiativ til å diskutere problemer som lærere opplever i klasserommene, informerer om muligheter for oppdatering av lærernes kunnskap og ferdigheter, løser klasserelaterte problemer lærerne tar opp i fellesskap med lærerne og er oppmerksom på forstyrrende atferd i klassen, ser også ut til å gi større grad av profesjonelt samarbeid blant lærerne. Betydningen av høyt profesjonelt samarbeid nevnes også i forbindelse med at elevene oppfatter relasjonen lærer-elev som bedre enn ellers (Caspersen,

2011). Dette kan tyde på at lærernes arbeidsmiljø, som fremstår som inkluderende og aksepterende, har betydning for hvordan elevene oppfatter ”lederne” som samlet og at dette igjen positivt påvirker lærer-elev relasjonen.

2.3 Lærers lederstil

En undersøkelse som Eriksen gjorde på 90 tallet, viser at type lederstil har avgjørende betydning for resultatet av oppdragelsen. Undersøkelsen er en studie med 500 elever i 12 grunnskoler, hvor lærerne gjennomgikk et veiledningsprogram over skoleåret. Resultatene viste at intervensjonen i eleveneksperimentgruppen ga en reduksjon i forekomsten av atferdsproblemer på ca 60 % i forhold til kontrollgruppen. Elevene i kontrollgruppen hadde en liten økning av forekomst av problematferd. Da eleveneksperimentgruppen begynte i 2 klasse, ble gruppene byttet rundt, slik at kontrollgruppen nå skulle følge samme opplegg som eksperimentgruppen forrige skoleår. Resultatet viste en reduksjon i forekomsten av atferdsproblemer på 40-60 %. Resultatene for eksperimentgruppen fra 1. skoleåret holdt seg på slutten av 2. klasse (Eriksen, 2008).

Videre hevder Eriksen at type oppdragelsesstil bestemmer hva slags maktforhold og hva slags relasjonsforhold det skal være mellom elev og lærer. Forskning har vist at en autoritativ lederstil kan gi bedre resultater av oppdragelsen (Eriksen, 2008) (Idsøe og Idsøe, 2012). Roland (2007) sier at den som skal utføre tiltak bør ha autoritet overfor elevene eller tilstrebe dette gjennom bedre klasseledelse.

2.4 To virksomme programmer mot mobbing

Fra 2002 ble Olweus programmet og Zero programmet en del av tiltakskjeden i ”Manifest mot mobbing”. Zero programmet er et skoleprogram mot mobbing som er utviklet ved senter for atferdsforskning i Stavanger(SAF). Programmet legger til rette for gode rutiner for å avdekke mobbing og for konstruktiv løsning av mobbesaker. Fra 2002 har alle grunnskoler som ønsket å innføre enten Zero eller Olweus program, hatt mulighet til dette etter søknad (Klepp og Aarø, 2009), (Manifest mot mobbing - aktivitetsrapport).

Programmene Olweus og Zero er blitt implementert ved respektive ca 480 (Olweusgruppen) og ca 370 norske grunnskoler siden 2002 (Senter for atferdsforskning), som et ledd i den

nasjonale satsningen i 2002. Det er her til sammen 855 grunnskoler. Tall fra statistisk sentralbyrå, viser at det totalt i 2011 var 3000 grunnskoler i Norge (Elever i grunnskolen 1. oktober 2012). Videre viser SAFs skolemiljøundersøkelse i 2008 at fordelingen av oppstart av et av programmene var ganske intensiv mellom 2002 og 2004 med over 600 skoler som tok i bruk et av programmene (Senter for atferdsforskning). Til sammenligning er det bare 5-10 skoler som i 2007/08 har satt i gang et av programmene. Dette kan si noe om at skolenes fokus på mobbing er synkende (Roland, 2008). Begge programmene er vist anvendelige og virksomme og er også i bruk i andre land.

Rapporten ”Forebyggende innsatser i skolen” (2006), bygger videre på rapporten fra 2000 som viste at bare Olweus programmet mot mobbing kunne anbefales, viser også at antimobbeprogrammet Zero har dokumentert effekt på innsatsområdet mobbing (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, Torill & Rørnes, 2006). Effektene av programmet ligger mellom 50-80 %. Det nevnes dog at enkelte skoler ikke viser noen effekt av programmet i det hele tatt. Dette forklares med at det er stor variasjon i hvordan skolene tar i bruk programmet. Det er ikke gjort noen studie på akkurat hvorfor denne variasjonen opptrer (Kari Fauchald, 2010). I tillegg til Zero programmet ble også Olweus programmet igjen anbefalt til bruk i skolen (Nordahl et. al.). Også andre programmer for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse ble vurdert, men de viste svakheter på forskjellige områder, blant annet ved manglende dokumentasjon av effekt på innsatsområdet, mulig på grunn av manglende evaluering eller evaluering gjort med en design som ikke kan dokumentere resultater. Det skal understrekes at innsatsområdene til de andre programmene ikke går direkte på mobbing, men blant annet sosial kompetanse, atferdsproblemer, konflikthåndtering og rusforebygging (Nordahl, et. al.), som kan sies å være beslektede problemområder med mobbing.

3.0 Tidligere forskning

En del av forskningen i Norge er tett knyttet til anti-mobbeprogram (jf. 2.4). I 1983 ble det satt i gang 2 store forskningsprosjekter (finansiert av forskningsmidler fra KUD) som ble ledet av Olweus. Forskningen skulle samle inn mer kunnskap om mobbing, samt å evaluere effekten av den storstilte aksjonen. Som et resultat av denne innsatsen begynte utviklingen av Olweus antimobbeprogram. Denne forskningen sammen med senere tids forskning bidro til god kunnskap om mobbing og førte til at Norge merket seg ut internasjonalt (Rørnes, 2007).

Alle grunnskolene i Norge fikk tilbud om å delta i undersøkelsen om mobbing som var det første prosjektet, av de to store forskningsprosjektene. Et utvalg elever som utgjorde 130 000 elever fra hele Norge i alderen 8-16 år utgjorde tallmaterialet som nå lå til grunn for videre undersøkelser på forekomsten av mobbing. Nå kunne man undersøke mobbingens omfang, fordeling på ulike årskull og så videre. Ved innhenting av data ble det trukket opp en grense for tidsintervall for forekomsten av mobbingen. For at det skulle kunne kalles mobbing, måtte eleven ha svart at plagingen skjedde av og til eller oftere. Det vil si omtrent en gang i uken eller flere ganger om dagen. Det forelå også en definisjon av handlingene som inngikk i begrepet mobbing. Tallmaterialet viser da at ca 15 % (84 000 elever av totalt 568 000 elever i 83/84 årgangen) var innblandet i mobbing som offer eller som mobbere. Dette utgjør 1 av 7 elever. Ca 9 % var mobbeofre og ca 7 % mobbere, mens ca 1.6 % var både offer og mobber (Olweus, 1992). (Denne 1,6 % inngår i tallene til mobbere/offere).

Videre for å få mer kunnskap om mekanismene som er involvert i mobbing, samt om det igangsatte tiltaksprogrammet hadde noen effekt, ble det gjennomført et spesielt prosjekt i Bergen hvor 42 skoler med 2500 elever på klassetrinn fra 5-8, ble fulgt en periode på 2,5 år frem til 1985. Dette var en intervensjonsstudie og viste ved første evaluering en klar reduksjon på ca 50 % i forekomsten av mobbing (Olweus, 1992). I tillegg til dette fant man også positive effekter på andre områder, bla. økning i elevenes skoletrivsel og nedgang i antisosial atferd som tyveri, hærverk og skulk. Forbedring av det sosiale klimaet i klassene er også nevnt som funn (Klepp og Aarø, 2009). Tiltaksprogrammet viser i tillegg til å redusere den allerede forekommende mobbeproblematikken, også å virke forebyggende på nye mobbetilfeller samt at mobbeproblematikken ikke forflytter seg til utenfor skolen (Olweus, 1992). I undersøkelsen i Bergen ble også 300-400 lærere og rektorer samt ca. 1000 foreldre bedt om å bidra med data. Datafunnene her understøtter de funnene som ble gjort blant

elevene og viser avvik med bare 1-2 %, og viser at fremkomne tall blant elevene slett ikke var overdrevne (Olweus, 1992).

3.1 Senere tids forskning før manifestet 2002

3.1.1 Forekomst av mobbing

Olweus gjennomført to store forsknings- og tiltaksprosjekter i Bergen og Oslo med 5000 og 3000 elever i 1997 og 1999. Disse to prosjektene bekrefter hovedresultatene fra 80 tallet og viser at ca 10 % av elevene i grunnskolen blir utsatt for regelmessig mobbing (Jakobsen, 2001). Også en spørreundersøkelse fra 2001 blant 11000 elever i grunnskolen viser liknende funn med 13 % i offerrollen (Klepp og Aarø 2009).

3.1.2 Nasjonal forskning på forebygging av problematferd i skolen

En faggruppe ble nedsatt på bakgrunn av at det i ”Handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet” ble foreslått å gjøre en vurdering på forskningsbasert grunnlag av undervisningsprogrammer som er rettet mot problematferd (St.mld nr 17. 1999-2000 4.2.1). Ekspertgruppen som ble nedsatt for å vurdere tiltakene som ble benyttet i den norske skolen mot problematferd, fant 56 ulike varianter av forebygging av problematferd blant elevene. Etter en faglig vurdering av 25 av de anvendte skoleprogrammene (inkludert seks rusforebyggende programmer) i år 2000, var det kun Olweus program mot mobbing som kunne anbefales uten noen reservasjoner, til bruk i norsk skole (Pape, 2001)(Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, 2000).

3.1.3 Internasjonal forskning på tiltak mot mobbing

Campbell Collaboration, som er et internasjonalt forskningsnettverk, har gjort en omfattende undersøkelse på prosjekt- tiltak og intervensjoner mot mobbing i flere land for å lage en systematisk oversikt over effektiviteten til de forskjellige lands mobbeprogram, for så å kunne anbefale de mest virkningsfulle komponentene fra hvert program (Farington & Ttofi, 2010). Undersøkelsen, som er beskrevet i rapporten School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization (2010), viser at tiltak som er intensive og som går over lang tid virker best. Videre viser den at de viktigste elementene i et mobbeprogram som forbindes med en reduksjon av både mobbing og victimization er foreldremøter (parent training/meetings),

disiplinære metoder, lengden og intensiteten av programmet for barn og lærere. I motsetning til slike virksomme elementer, sier rapporten at elementet work with peers ble signifikant forbundet med en økning av victimization, altså en negativ effekt. Olweus program mot både mobbing og victimization er virksomme.

3.2 Sammenligning av forekomst av mobbing, før og etter 2002 manifestet

Senter for atferdsforskning (SAF), foretok en landsdekkende skolemiljø undersøkelse i 1995, 1998, 2001, 2004, og 2008 hvor mobbing blant elevene var et sentralt element. Definisjonen av mobbing som er brukt her er i tråd med internasjonal standard. En rapport etter undersøkelsen, peker på positive effekter som kom etter det første manifestet kom. Manifestet førte til økt fokus og satsing på å fjerne mobbingen (Roland, 2008).

SAF's undersøkelse i 2004 viste en reduksjon av mobbing på 30 % i forhold til undersøkelsen som ble gjort i 2001. Undersøkelsen i 2001 viste også en økning på 30 % sammenlignet med 1995. Med andre ord ser man en lineær økning i forekomsten av mobbing fra 1995 til 2001.

I 2004 var det 2 år siden man fikk det første manifestet, og virkningene vises i undersøkelsen i 2004. I forbindelse med manifestet ble det iverksatt mange ulike tiltak både fra sentralt hold og lokalt ved å tilby tiltak som for eksempel Olweus program og SAF's program Zero. I 2004 rapporterte 75 % av skolene om økt satsing på forebygging og tiltak som følge av satsningen i 2002. Siden har interessen for de 2 programmene gått jevnt nedover til å bare være 5-10 skoler som har per 2007/08 startet et av programmene.

I rapporten "Mobbing i grunnskolen 2004-2008", fremkommer det at det er flere barn som ikke opplever mobbing i årene mot 2008. På ungdomstrinnet har det skjedd en liten endring i negativ retning. Men man skal være forsiktig med å trekke forhastede konklusjoner om at det er blitt mindre mobbing (Roland, 2007). Videre viser rapporten at antallet elever som opplevde mobbing hver uke og oftere, er stigende både for barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Undersøkelsen fra 2008 sammenlignet med 2004, viser at det er færre som er innblandet i mobbing av andre elever i 2008. Videre har prosentandelen som er "sjeldent innblandet" i mobbing sunket, mens både de som "aldri" er innblandet og de som er det "ukentlig eller oftere" øker. Roland foreslår at man muligens ser en tendens til polarisering, ved at flere fungerer bedre og flere klarer seg dårligere (Roland, 2008).

I 2012 kommer det frem at 6.9 % av elevene ved skolene rapporterer om mobbing. Det ses en reduksjon fra 7.4 % som har vært en stabil gjennomsnittsverdi perioden 2008 – 2011. Dette er en snittverdi mellom alle skolene som deltok. Videre vises det at ved 65 % av skolen rapporterer 1.9 % - 11.9 % av elevene om mobbing. Ved 5 % av skolene rapportert over 16.4 % av elevene om mobbing. Det er 9 % av skolene hvor ingen elever rapporterer om mobbing. Denne siste prosent andelen har vist seg stabil mellom 2008 – 2011. Men det betyr ikke at det er de samme skolene som rapporteres mobbefrie år etter år. Det vises over tid ingen klare tendenser i utviklingen av mobbingen på skolenivå. Analysen er bare gjort på de obligatoriske trinnene 7 og 10 trinn. Det er også gjort fratrukk for det man har regnet som useriøse svar, som utgjør 3,7 %. Kun skoler med over 20 besvarelser er tatt med.

3.3 Forskning på konsekvenser av mobbingen

Læreren har stor fortolkningsmakt når det kommer til atferds identifisering. Forskning viser at å velge å overse mobbingen eller omdefinere det til erting, får konsekvenser for både den som blir utsatt for mobbing, og den som mobber (Sourander et al., 2007, s. 549-551), samt at det sender ut feil signal til de rundt. I en mobbesituasjon er det ikke bare mobberen og mobbeofferet. Det er også tilskuerne/vitnene som ser på mobbingen og erfarer hva som blir sagt og gjort av mobberen mot offeret, og offerets reaksjon på handlingen. Forskning viser noen likhetstrekk mellom symptomer for eksempel grad av empati og desensibilisering for negativ skoleatferd, hos vitner og offeret for mobbingen. I noen tilfeller ble det også funnet en viss beskyttende effekt hvis tilskuerne selv ble utsatt for mobbing. Longitudinelle studier viser en link mellom offer og ikke-offer og forhøyet score på målinger som går på fysiske og psykiske plager i voksen alder (Nabuzoka, Rønning, Handegård, 2009). I 2007 publiserte Norsk legeförening en artikkel som tar for seg sammenhengen mellom mobbing og symptomer på dårlig mental helse, blant barn og unge som er involvert i mobbing. Det fremheves en sammenheng mellom mobbing og symptomer på depresjon, fremfor angst, ensomhet og lav selvtillit. Derimot viser longitudinelle studier lite eller ingen støtte til at dårlig psykisk helse gjør et individ mer disponert for å bli utsatt for mobbing. To longitudinelle studier gjort i Norge, viser sterk sammenheng mellom å bli utsatt for mobbing i ungdommen og høy grad av depresjon og dårlig selvtillit i voksen alder, sammenlignet med dem som ikke hadde vært mobbet (Vatn, Bjertness & Lien, 2007). Dette er forenelig med funn som Nabuzoka et al. presenterer. Vatn et al. sier videre at funn viser at barn (9-11 år) som ble utsatt for mobbing, hadde signifikant høyere sannsynlighet for utvikling av

psykosomatiske plager, som magesmerter, søvnproblemer og dårlig appetitt, i løpet av et skoleår, enn de som ikke ble utsatt for mobbing (Vatn et al, 2007). Det legges til at plager som kan settes i sammenheng med mobbing både hos barn, og senere i voksen alder er multikausale. Sourander viser til at barn som viser problematferd som mobbing, senere i livet har større sjanse for å falle utenfor det normale samfunnet og har større tilbøyelighet til kriminell atferd enn ellers (Sourander et al. 2007).

4.0 Presentasjon av teori

Teorien skal hjelpe meg å stille spørsmål som fører oppmerksomheten mot meningsdimensjonen ved sosiale fenomener, deres karakter og innholdsmessige egenskap (Aase & Fossåskaret 2007).

Analysen av intervjuene gjorde at jeg valgte symbolsk interaksjonisme og mobbing som teoretiske perspektiver for masteroppgaven. Symbolsk interaksjonistisk perspektiv lar virkeligheten være i en stadig forandring, med menneskene i sin virkelighet, som skal forstås i sin kontekst. Dette gjør meg oppmerksom på at det i tillegg til ordene som beskrivende symboler, avsløres noe mer, noe dypere i det informantene forteller, som utfordrer meg til og empatisere med informanten og virkelig sette meg inn i hans måte å tenke og føle på (Levin og Trost, 2005, s 99), for og muligens best mulig forstå det informanten formidler. Jeg benytter også noe teori av Schibbye. Teorien omkring mobbing skal hjelpe på forståelsen av hvordan mobbeviruset får sin energi og hvordan det kan smitte mellom elever og føre til en kollektiv atferd (Roland & Vaaland, 1996).

4.1 Kort om symbolsk interaksjonistisk perspektiv

Symbolsk interaksjonistisk perspektiv er ikke bare et perspektiv i entall, men det finnes flere varianter av perspektivet som kan minne om hverandre, men som ikke er like (Levin og Trost, 2005). Felles for dem er noen hjørnesteiner eller grunnpilarer som skal hjelpe å forstå og analysere den sosiale virkeligheten og bedre forståelsen av den sosiale virkeligheten. Jeg skal ikke presentere hver enkelt av dem, men bare å trekke ut det jeg anser som meste aktuelt i forhold til forståelsen av informantenes utsagn. Symbolsk interaksjonistisk perspektiv er en måte å forstå på, og et utgangspunkt for nærmere analyse av menneskenes væren i samfunnet slik at vi bedre kan forstå den sosiale virkeligheten. Ved dette perspektivet er det mulig å komme dypere inn i betydningen av informantenes utsagn. Hvor det ikke er oppgitt annen referanse har jeg brukt (Levin & Trost, 2005).

4.1.1 Andres betydning for utvikling av selvet.

Det er viktig å ha relasjoner til andre mennesker. Vi trenger mennesker i vårt nettverk, både til å glede oss sammen med, men også til å finne støtte og hjelp når vi trenger det. Mennesket utvikler seg og blir et bevisst vesen etter hvert som det vokser opp og sosialiseres inn i

samfunnet og lærer seg gjeldende normer og forventninger. Det er et iboende ønske i mennesket om å "dele med seg av seg selv". Menneskene er mottakelige for hverandres påvirkninger når de handler sammen, for eksempel ved diskusjoner. En annen side av det er at denne andre personen som man samhandler med har betydning for hvem jeg er. Filosofen Hegel mente at en persons bevissthet blir til ved den andre personens bevissthet. Bevisstheten utvikles når man gjenkjenner seg selv i den andre, etter at man affektivt opplever at man blir fanget opp av den andre, for så å ta seg selv tilbake som forandret (Schibbye, 2002). I likhet med dette sier Levin og Trost (2005) det er avgjørende for utviklingen av selvbildet, at vi oppfatter og tolker andres forestillinger blant annet av oss selv, og gjennom den andres bilde av oss selv, får vi et eget bilde av oss selv. Det skal sies at det ikke bare handler om den andres mening om oss selv, men vår egen oppfatning av deres syn på oss. Levin og Trost (2005) bruker Charles Horton Cooleys (1902/1922) metafor speilselvet. Videre sier de at speilselvet har tre deler. Forestillingen om andres oppfattelse av meg, forestillingen om hvordan jeg blir bedømt av andre, og selvfølelsen som er min mening om meg selv.

Dette samspillet er en gjentakende prosess som begge parter gjennomgår og man forstår da som Levin og Trost (2005) sier at selvet er en prosess og ikke noe som er statisk over lengre tid. Dette samspillet brygger opp en kamp om anerkjennelse og markering av eget ståsted mellom partene, hvor den ene søker den andres anerkjennelse uten å måtte gi dette til motparten selv. Denne kampen om selvhevdelse kan løses ved å gi anerkjennelse som også innebærer avgrensning i forhold til den andre, for slik å utvikle forholdet (Schibbye, 2002).

4.1.2 Selvet som prosess

Når det snakkes om selvet i symbolsk interaksjonistisk perspektiv tales det om hvem mennesket er inni seg selv, og som responderer ut i det sosiale liv. Schibbye (2002), sier at "Meg`et" er den siden ved selvet som oppleves som "den man er". Utviklingen av selvet skjer i sosial interaksjon gjennom hele livet og bør ses som en ikke-forutsigbar og ikke-lineær prosess. Selvet kan deles inn i "me" og "I" (Georg Herbert Mead 1910, i Levin og Trost, 2005). "I" er den handlende og aktive delen, som også kan være spontan og som bare finnes i øyeblikket. Det er denne delen som henvender seg utover og som snakker. "Me" er den som har erfaringene som er ervervet gjennom livet og som regulerer "I" i sin respons utover. Levin og Trost sier det råder en dialektikk mellom "I" og "Me", hvor "Me" virker bremsende på "I", som igjen påvirker "Me" til langsom forandring. Schibbye (2002) ser også løsningen med "jeg`et og "meg`et. Hun sier at selvet må forstås som relasjonelle prosesser i to retninger. Den

ene innover i selvet i individets dialog med seg selv, og den andre utover i dialog med andre mennesker. Disse innover og utover prosessene står i dialektisk forhold til hverandre.

4.1.3 Definisjonen av situasjonen

Thomas og Thomas kom med formuleringen som oversatt til norsk blir: ”Hvis menneskene definerer eller oppfatter situasjonen som virkelig, er den også virkelig i sine konsekvenser”. Dette kalles Thomas teorem (Levin & Trost, 2005, s. 11). Her kan man også trekke inn John Deweys (1896) tanke om at en stimulus ikke eksisterer for mottakeren så sant den ikke er mottatt. Til forskjell fra Dewey som sier at stimulusen også må resultere i en respons for å være mottatt, vil i et symbolsk interaksjonistisk perspektiv sies at stimulusen først må mottas og tolkes før den kan lede til handling (Levin og Trost, 2005). En stimulus finnes ikke hvis den ikke er mottatt og den har ikke noen betydning i seg selv, før den får en betydning hos mottaker. Schibbye bruker betegnelsen nøytralt budskap. Dette ligner på stimulus begrepet og blir som Schibbye sier ledsaget av et metabudskap. Hun sier videre at måten et nøytralt budskap formidles på også forteller hvordan det skal forstås. Dette metabudskapet kan være kroppsspråk eller stemmeleier (Schibbye, 2002). Til forskjell fra Thomas legger Schibbye mer vekt på avsenders formidling og metabudskapet av en stimulus enn på mottakers tolkning av denne.

Ved anvendelse av Thomas teorem kan man si at definisjonen av situasjonen kan lede til en handling som blir konsekvens av tolkningen av situasjonen, det vil si at et menneskes tolkning av situasjonen vil påvirke dets handling. Tolkingen av den objektive situasjonen er subjektiv og responsen blir et resultat av tolkning. Definisjonen av en gitt situasjon vil for de fleste mennesker være nokså lik, da dette er innlært gjennom interaksjon med andre mennesker. Det ligger et sett med premisser for tolkingen av situasjonen (Levin & Trost, 2005). Men en situasjon kan også omdefineres. Det er automatiske pågående prosesser hvor en gitt situasjon hele tiden blir tolket og som igjen leder til ny oppfattelse eller definisjon av situasjonen. Og som Thomas sier i sitt teorem så blir situasjonen også virkelig i sine konsekvenser gjennom at mennesket handler ut ifra den nyervervede kunnskapen.

4.1.4 Sosiale posisjoner og sosial orden

Menneskene i samfunnet blir styrt av regler og lover. Slik opprettholdes orden. Som Levin og Trost (2005) sier så forsvinner den sosiale orden hvis ikke de foreskrevne interaksjonsreglene blir fulgt. Reglene er forskjellige og kan være varierende fra situasjon til situasjon. De kan

også gjelde for bare noen mennesker i en situasjon og for andre ikke. Det finnes også forventninger til atferd knyttet til en gitt situasjon, som nesten ikke gir konsekvens hvis man ikke forholder seg til den. Andre ganger kan brudd mot forventningene medføre straff av åpenbar eller subtil art. Begrensende regler for vår atferd er med på å opprettholde orden, og brudd mot dem kan føre til at vi forstyrrer den sosiale orden. Den sosial orden er i kontinuerlig forandring eller rekonstruksjon og at samfunnet og menneskene interagerer i en vekselvirkning. Å følge den sosiale orden kan motarbeides eller underbygges. De forhandlingene som Levin og Trost (2005) sier finner sted, bygger på fire grunnleggende antakelser. At man ser på sosial orden som forhandlet sosial orden, forhandlingene er avhengige av strukturen i organisasjonen og av det felt den skal virke, alle forhandlingene har et tidsaspekt og kan revideres og fornyes, alle strukturelle forandringer krever av organisasjonen at den forhandlede sosiale orden også revideres eller forandres. Da disse forhandlingene er uuttalte og skjer automatisk er vi ikke klar over at vi er deltakende i dem. For å se funksjonen i dette kan vi gå bort i fra begrepet organisasjon og heller bruke den sosiale virkelighet. I dagliglivet kan dette overføres til en setting for eksempel i et møte hvor alle finner "sine plasser" i forhold til hverandre i den sosiale orden. Dette skjer automatisk ut fra gitte maktstrukturer og atferdsmønstre. Underveis endres hver aktørs "plass" i forhold til deltakelse, ikke-deltakelse, engasjement og så videre, og hele tiden fortløpende ny definisjon av situasjonen.

4.1.5 Den generaliserte andre

Levin og Frost (2005) bruker begrepet den generaliserte andre. Dette skal forstås som det organiserte samfunn eller gruppen, som gir individet et eget selv. Ved å bruke den generaliserte andre som referanse for egen oppfattelse av meninger, normer og forventninger, konstruerer individet et selv som kan identifisere seg med den utvalgte gruppen. Gjennom å tilhøre og identifisere seg med gruppen finner individet hvilke forventninger som tilhører hvilke posisjoner innad i gruppen. Gregory Stone mente ifølge Levin og Trost (2005) at man har en identitet når man er plassert som et sosialt objekt av andre, på samme måte som en tilskriver og tilkjenner seg selv. Denne plasseringen gir en identitet for personen selv, og han får også en identitet i andres øyne. Det igjen kan gi posisjon i en gitt gruppe. Det ligger implisitt at posisjon ikke er noe statisk, men noe som er foranderlig og situasjonsbestemt.

4.2 Mobbing - noen elementer ved begrepet

I følge Roland har det vokst frem en samstemt forståelse av begrepet mobbing, som favner flere felles elementer. Til felles har de at de er uvennlige, negative eller aggressive handlinger rettet mot et utvalgt offer (Roland, 2007). Det legges vekt på den asymmetri som finnes i styrkeforholdet mellom mobber og mobbet, at handlingene blir gjentatt, samt avmaktssituasjonen til mobbeofferet som sentrale elementer i mobbing (Roland, 2007) (Olweus, 1992) Offeret makter heller ikke å overvinne plagingen på egen hånd. Mobbingen kan utføres av en mobber, men er som hovedregel en gruppehandling det vil si en kollektiv atferd (Roland & Vaaland, 1996). Olweus (1992) sier at det er hensiktsmessig å betrakte mobbing fra en enkeltperson og fra en gruppe som nært sammenhengende fenomener.

Olweus har også tatt med elementet tid, slik at den negative handlingen må gjentas over en gitt tidsperiode. Videre vektlegger han den negative handlingen som handling utført mot en annen med den hensikt å påføre den andre skade eller ubehag. Dette kan være verbalt eller gjennom fysisk kontakt, men også som blant annet stygge gester og å snu ryggen til når dette gjøres for å irritere eller såre den andre. Olweus beskriver dette videre med utfrysing og ekskludering av mobbeofferet fra en sosial gruppe, slik at offeret blir isolert og har få å være sammen med (Olweus, 1992).

Roland sier at et enkelt overgrep er skremmende og belastende nok, men når mobbehandling blir gjentakende over en tidsperiode, forteller dette offeret at dette er en situasjon som er vedvarende og kommet for å bli. Derfor mener Roland at mobbebegrepet skal reserveres for systematiske krenkelser, uten at man skal bagatellisere eller overse enkeltepisoder.

4.3 Mekanismer som drifter mobbingen

4.3.1 Fellesorientering

Roland(2007) bruker begrepet fellesorientering, og virkningen av denne er sentral i hans systemteori om mobbing. Han bruker Newcombs (1961) A-B-X teori hvor X er en idé eller en person som A og B forholder seg til sammen. For eksempel at X er en medelev av A og B. Hvis A og B er uenige om X er grei eller ikke, kan det oppstå negative spenninger mellom A og B. Særlig hvis A og B er av betydning for hverandre, som eksempelvis kamerater kan det

bli ubehagelig for dem da attraksjonen og tilhørigheten dem i mellom vil avta. Muligheten A og B har til å opprettholde attraksjonen og velværet dem i mellom, kan være at de begge kan jenke seg, og beholde en slags likevekt. En annen løsning er at den ene kan gi for mye etter eller helt gi seg. Å tone ned betydningen av X og inngå en utalt eller uutalt enighet om å ikke bry seg med X er også en mulighet. Men det ville vært bedre for A og B om de hadde vært enig, da dette ville øke attraksjonen og minke eventuelt spenningen mellom dem.

Hvis A og B ble enige benevner Roland(2007) dette som en fellesorientering. Dette er intet annet enn at noen er enige med hverandre og inntar en felles holdning til noe. Dette er en vanlig del av det sosiale liv. Men hvorvidt, sett i et gruppeperspektiv, denne felles orienteringen er positiv eller negativ, det vil si gruppas medlemmer søker og uttrykker enten positivt ladet ord om andre eller om de er feilsøkende og bruker negative ord om andre, er av betydning for dynamikken i gruppen. Er fellesorienteringen positivt ladet, kan den virke inkluderende for X. ”Tonen” er positiv og dette bidrar til trygghet i gruppen, i forhold til for eksempel egen posisjon. En annen dynamikk blir det hvis fellesorienteringen er negativ og feilsøkende mot X, og ”tonen” er negativ i form av negativt språk. Her kan medlemmene fort oppleve egen posisjon som truet. Ved å gi X en negativ merkelapp, sies implisitt at jeg selv er bedre enn X. For å få dette bekreftet blir forbundsfellen (et annet medlem i gruppen) gjenstand for min allsidige smiger, ikke minst for å få smiger tilbake. Videre betyr dette at relasjonene innad i gruppen blir pleiet og kjælt ved. Slikt blir det intensitet av i min gruppe, sier Roland(2007). Det er også naturlig å anta at det for mobbeofferet er mer ubehagelig og kanskje mer skadelig å bli utsatt for mobbing fra en gruppe enn fra en enkelt mobber (Olweus, 1992).

I denne gruppen er det mangel på trygghet, for det er en risiko at man selv er neste mann ut til å bli kritisert. Mangelen på trygghet sammen med den interne bekreftelsen er energiskapende i slike grupper, selv om den er kortvarig. Det skapes en avhengighet til og stadig skaffe seg nye ytre motstandere for å ha det bra sammen i gruppen. Virkningen som denne negative fellesorienteringen mot mobbeofferet har på relasjonene mellom plagerne er økt tilhørighet der og da. Olweus(1992) sier det finnes elever som i blant deltar i mobbingen, men som selv ikke er initiativtakere til mobbing. De bare støtter opp i pågående mobbing. Denne gruppen elever kaller han passive mobbere eller medløpere. Denne gruppen kan også inneholde usikre og engstelige elever.

4.3.2 Mobbers makt gjennom offerets avmakt

Roland (2007) er veldig klar på at mobbing er å utøve en bestemt form for makt, som den andre part synes er ubehagelig. Makt og muligheten til påvirkning og innflytelse er viktig eller kanskje grunnleggende for de fleste mennesker. Og de fleste av oss er nok tilbøyelige til å bruke den makt og innflytelse vi måtte besitte på en positiv måte og tilsynelatende i et ikke-skade prinsipp i forhold til andre mennesker. Videre sier Roland at når makten utføres ansikt til ansikt, kan man se eller ane hvilken reaksjon den andre har. Roland viser til Mc Clellands (1972) ide om personalized power. Motivet bak denne ideen er at det er en draging mot makt som gir tilfredsstillelse i seg selv, hvor plageren er tilbøyelig til å tenke ut fra "If I win, you loose" og "I loose, if you win" (Roland, 2007). Plagerne opplever bekreftelse på sin makt gjennom at offeret blir tvungent til underkastelse. Mobberne blir med andre ord belønnet gjennom seier. At offeret viser sinne eller redsel, kan også virke lystskapende, og være delaktig drivkraft til å fortsette mobbingen. Det finnes også en viss effekt av å ha tilskuere som kanskje applauderer handlingene. Tilskuerne kan også være tilbøyelige til å bli deltagende i mobbingen både på grunn av at mobberer kan utgjøre en "tøff modell" for dem, men også ved at de kan høyne sin egen status blant kameratene. Dette fenomenet blir kalt sosial smitte. Olweus sier videre at en mobber kan ha et sterkt behov for å dominere andre (Olweus, 1992). I foregående eksempel med dynamikk innad i gruppen av mobbere vil denne underkastelsen bekrefte gruppens makt og gi energi til prosessene innad i gruppen og støtte opprettholdelsen av dens eksistens. Roland(2007) sier at begge dimensjonene, tilhørigheten ved negativ fellesorientering og makt gjennom avmakt, hadde en sterk predikasjonskraft på det å utsette andre for plaging og effekten av de to aspektene samlet, var veldig sterk.

4.3.3 Legitimering av mobbingen

"Øye for øye" og "tann for tann" er en norm som i vår kulturkrets er gjennomgående akseptert og gjør at hevn er rettferdig (Roland, 2007). Dette kan også brukes til å legitimere det som oppfattes som klart normbrytende atferd. Roland sier at mobber ofte bruker to teknikker til dette. Den ene teknikken er fordreining av referanserammen. Her speider mobberer etter noe de kan anklage offeret for. I dette forspillet er det gjerne en av plagerne som leder an, og alt offeret sier eller gjør blir av mobberer tillagt negative motiver, selv om det ikke nødvendigvis har hold i virkeligheten. Mobberer holder på til offeret "gjør en feil" som igjen brukes til å forsterke presset og nedverdigheten. Mobberer har da laget seg en anledning til å utsette offeret for de handlingene eller represaliene de tør før hemningene slår inn(Roland, 1983).

Den andre taktikken er en tåkelegging og omforklaring (Roland, 1983). For at mobberne skal unngå å plages av samvittighetskvaler for mobbehendelsen, kan mobberne snakke sammen om hendelsen og oppnå en felles forståelse seg i mellom. Slik fordreies hendelsen og omforklares til at offeret fikk som fortjent for det han gjorde. I følge Olweus (1992) kan man snakke om en forandring i synet på mobbeofferet som er degraderende og til slutt kan gjøre at offeret blir oppfattet som en verdiløs person som nesten ”tigger om juling”. Her sier også Roland (2007) at den enkeltes ansvar for hendelsen blir svekket ved at de var flere om det. ”Det var ikke bare meg”, er en vanlig frase. Videre sier Roland at en konsekvens er at hemningene svekkes når bevisstheten om ansvar går ned. Olweus (1992) kaller dette en pulverisering av ansvaret som leder til mindre skyldfølelse. Det kan også virke som om den enkeltes ansvar blir lagt på gruppen som objekt, hvor objektet gruppe blir applisert ansvaret. I tillegg til å være passive offer, nevner både Olweus (1992) og Roland (2007) at mobbeofferet kan ha atferd som predikerer det å bli utsatt for mobbing. Denne atferden er typisk irriterende og provoserende for omgivelsene, uten at det fremstår som mobbing av andre, og det oppstår ofte en spenning rundt dem hvor det lett kan utløses konflikter.

4.4 Begrunnelse for valg av teori

Teorien er relevant for forståelsen av barnets perspektiv og dets opplevelse av det som barnet definerer som mobbing. Barnet befinner seg blant mange andre barn og voksne som det skal lære å forholde seg til og som alltid vil være rundt barnet og påvirke det. Å forsøke å ta barnets perspektiv slik det blir presentert, og uti fra dette forstå hva barnet forsøker å formidle bak ordene. Teorien skal også vise noen normale prosesser som skjer som en del av hverdagslivet, som vi ikke tenker over, men som er viktige for barnet som skal utvikle seg og finne sin plass i sitt daglige liv, og passe inn i samfunnet. Forstyrrelser som mobbing, utsetter barnet for ekstra belastninger. Det er også viktig å forstå hvordan mobbing driftes og opprettholdes slik at man kan hjelpe både offer og mobber. Dette er av betydning for hvordan barnet har det både fysisk og psykisk i dagliglivet sitt, men også på lang sikt i forhold til psykiske ettervirkninger av mobbingen.

5.0 Metodisk tilnærming

5.1 Valg av metode

Den opprinnelige betydningen av metode er ”veien mot målet” (Kvale & Brinkmann, 2009). Studiens formål var å få informasjon om barns opplevelser omkring mobbing. Da mye forskning omkring mobbing regnes som kvantitativ forskning, og selvbiografiene stort sett er skrevet av voksne, ble det et naturlig valg å henvende seg til de som hadde opplevd mobbingen. Jeg valgte derfor å benytte meg av kvalitativ metode og forskningsintervju, da denne metoden gir mulighet til å få frem nyanser og en dypere innsikt i informantenes livsverden. Dette var viktig for å besvare studiens formål. I et kvalitativt intervju produseres data mellom intervjuer og intervjuperson. Data blir ikke samlet inn, men skapes gjennom en fortolkende prosess (Aase & Fossåskaret, 2007). Dataene ble derfor produsert gjennom meg som intervjuer og den enkelte informant. Produksjonsprosessen fortsatte gjennom transkripsjon, og senere analyse. Kvalitativ metode bygger på teorier om fortolkninger (hermeneutikk). Fenomenologisk tenkning hører også inn her. Denne tenkningen er opptatt av å fange akkurat hvordan mennesket opplever et fenomen i sin livsverden og fremstille essensen og det varige ved dette, slik som det fantes hos intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er likevel ikke mulig å favne all kunnskapen informanten meddeler, da denne er for kompleks.

Når informanten meddelte meg informasjon, fortolket jeg denne ut ifra de kategorier og begreper jeg har. Dette ga meg antakelser om hva informanten ville formidle. Ved å spørre ytterligere kunne jeg få bekreftet min antakelse med belysende informasjon eller jeg ble veiledet i riktig retning til det informanten virkelig mente med sitt utsagn. Det var viktig at informanten godkjente min fortolkning, slik at det ble størst mulig likhet mellom det jeg oppfattet og det informanten mente å formidle.

På grunn av problemet med å få nok informanter til intervjuene, har jeg også gjort bruk av to selvbiografier hvor forfatterne hadde opplevd mobbing i barndommen. Jeg gransket dem i forhold til temaene jeg hadde satt opp i intervjuguiden samt at jeg tok notater underveis.

5.2 Kvalitativt forskningsintervju

Et intervju er som en samtale, men har en viss struktur og hensikt. Til tross for struktur i form av tema og forslag til spørsmål, var intervjuene uformelle og avslappet og jeg lot informantene snakke uten å avbryte i likhet med hvordan et semistrukturert intervju tillater (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette gav meg mer informasjon enn jeg hadde spørsmål. Forskningsintervjuet går dypere inn enn en vanlig hverdagssamtale. Et kvalitativt forskningsintervju forsøker å finne frem til intervjupersonens forståelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å intervju barn som hadde opplevd mobbing, kunne jeg få informasjon om deres opplevelser, sagt med deres ord. Vi forstår ikke verden likt, selv om vi skulle observere det samme fenomenet på likt. Mennesker kan dele en opplevelse, men vil ikke nødvendigvis ha samme oppfattelse om den. For da å finne ut så mye som mulig hva den enes opplevelse er, må den andre etterspørre den og forsøke å forstå denne ut fra den enes beskrivelse. Ønsket om å lære den andres livsverden å kjenne, blir uttrykt på en god måte i det følgende:

”Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe med å forstå?” (Spradley, 1979, s. 34 gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2009, s.138.)

Det er viktig å ha inngående kunnskaper om temaet man skal forske på, slik at man i intervjusituasjonen kan stille gode oppfølgingsspørsmål til svaret som blir gitt, men også at man klarer å fange opp det som ikke blir sagt og stille oppfølgingsspørsmål her. Det skjer det noe i møtet mellom det forskeren sanser, ser eller blir fortalt, og de kategoriene og begrepene han tar i bruk i sin ordning og analyse av de ”fakta” som han har fått tilgang til (Aase & Fossåskaret, 2007). Ved å favne dette usagte ”noe” og begrepliggjøre det kan man få tak i det og gjøre det tilgjengelig for fortolkning. Da åpner man også opp for å stille flere belysende spørsmål. Dette krever kunnskap om temaet. At jeg hadde kunnskap om temaet mobbing gjorde det mulig for meg å stille oppfølgende spørsmål som kunne belyse svarene som ble gitt, ytterligere, men også å hjelpe frem nyanser som ikke umiddelbart var synlige. Informantene gjorde ofte bruk av fakter i form av grimaser, avfeiende vifting med hendene, skulderheising, benektende risting på hodet og lignende. Dette i kombinasjon med det de verbalt uttrykte, virket understrekende og styrkende på det de sa. Også når informanten virket nølende og ettertenksom i svarprosessen, oppfordret det meg til å etterspørre ytterligere. Det

kan også tenkes at informanten i intervjuprosessen oppdaget nye aspekter ved sin fortelling som kunne formidles til meg. Da jeg gjorde bruk av to selvbiografier, hadde jeg ingen mulighet til å etterspørre. Men biografiene gav innholdsrike beskrivelser av opplevelser forfatterne hadde gjort seg med mobbing, da de var barn.

5.3 Utvalg

Jeg bestemte tidlig at jeg ville snakke med barn som hadde vært utsatt for mobbing, og reflekterte rundt hvilket antall barn som ville være nok til å belyse oppgavens tema. På grunn av oppgavens omfang og avsatt tid, fant jeg at 5 barn ville være tilstrekkelig. Jeg hadde også satt noen kriterier for deltakelse. Deltakeren skulle være mellom 10 og 13 år, både gutter og jenter, ha vært utsatt for mobbing eller ”erting” i nåværende tid, eller inntil to år tilbake i tid. Det skulle også i forhold til den mobbede/ ertede eleven ha vært A: satt inn tiltak i henhold til skolens tiltaksplan mot mobbing, eller B: innsatt tilfeldige uformelle tiltak mot mobbingen av tilfeldige lærere. Tiltakene som er av tilfeldig art, er registrert hos en lærer hvor det fører til ”følg med litt ekstra rundt den mobbede eleven” effekt hos lærere.

At jeg helt i begynnelsen i kontakt med skolene, tilførte begrepet erting, i tillegg til begrepet mobbing i presentasjonen av studien, var fordi at en rektor ga uttrykk for at det er usikkerhet blant personalet i forhold til bruken av begrepet mobbing, da noe var å regne som erting. Jeg så at dette kunne føre til at noen elever kunne falle utenfor undersøkelsen, selv om de ble utsatt for mobbing.

Jeg kontaktet et antall skoler hvor jeg regnet med ville gi nok deltakere. Jeg etablerte kontakt med rektorer og sosiallærere. Hvor rektor ikke hadde anledning, ble jeg satt i kontakt med sosiallærer. Her presenterte jeg studien og de fleste skolene var da behjelpelig med å sende ut brev per post til de elevene som var aktuelle kandidater i forhold til studiens kriterier. Dette var et samtykkeskjema med informasjon om studien og invitasjon til deltakelse og min kontakt informasjon. Jeg kontaktet 16 skoler og fikk besøke 10 av dem. På denne måten fikk jeg kun to informanter i alder 10 og 11 år. Dette ble for lite utvalg, og jeg bestemte at jeg skulle ta med to selvbiografier. Selvbiografiene søkte jeg frem ved å bruke universitetsbiblioteket i Agder. Jeg brukte avansert søk med søkeordene ”barn og mobbing”. Dette ga 127 treff. Jeg valgte her ”et annerledes liv” av Ruben Klipper. Likeledes gjorde jeg for den andre selvbiografien med søkeordene ”tapt skolegang”. Dette ga fire treff hvor det var én selvbiografi, ved navn ”Aldri for sent å bli et lykkelig barn” av Terje Forsberg.

Selvbiografiene ble søkt frem i samarbeid med min veileder ved å bruke søkeord. Det var viktig at biografiene hadde mobbing som et av temaene. Også at mobbingen skjedde da de var barn og gikk på skole. De måtte selvsagt kvalifisere for samme premissene som de andre informantene med tanke på alder. Noe som ble annerledes i forhold til intervjupersonene var at premissene A og B bortfalt. Disse premissene skulle si noe om skolens vurdering av informantens situasjon og tiltakene som var satt i gang i forhold til dette. Forfatterne av selvbiografiene defineres som informanter.

5.3.1 Foreldre som supplerer

Det ene intervjuet fant sted hjemme hos informanten. Her var også foreldrene til stede. Jeg fikk vite mye av dem omkring mobbesituasjonene. Da informanten var et stillferdig barn som svarte ja og nei hvor det var mulig, lot jeg foreldrene komme med supplerende informasjon. Dette for å unngå å presse barnet. Barnet ble hele tiden spurt både av foreldre og meg om det som ble sagt, stemte. Når det ikke stemte korrigerte barnet det ved å si nei, og kom så med sin versjon. Jeg har derfor valgt å definere foreldrene som informanter, da de forsøkte å hjelpe barnet sitt til å formidle sin opplevelse av mobbing. Dette nevnes i funnene som ”foreldre til informant”. Under intervjuet var jeg bevisst på at foreldrene hadde en annen opplevelse av tiden rundt mobbingen enn informanten hadde. Når foreldrenes versjon divergerte fra barnets versjon la jeg barnets versjon til grunn for videre oppfølgingsspørsmål, og i det hele tatt til grunn for resten av intervjuet. At foreldrene var til sted kan ha påvirket informantens svar. Men informanten uttrykte klart og tydelig sin uenighet og korreksjon hvis foreldrene sa noe feil. Foreldrene kan også ha påvirket hvilken vei samtalen skulle dreie. Kanskje hvis foreldrene ikke var til stede ville informanten latt samtalen gå en annen retning. Men informanten virket ikke å være hemmet av foreldrenes tilstedeværelse, og jeg oppfattet ikke at foreldrene kontrollerte samtalen. Jeg antar at svarene informanten gav, sammen med foreldrene, ikke ville være stort avvikende om informanten hadde vært alene. Spørsmålene var ikke av en slik karakter at foreldrene ville ha behov for å kamuflere noe.

5.4 Datainnhenting

Møtestedet fikk informanten bestemme, men jeg hadde laget alternativer i tilfelle de ikke kom med forslag. Kvale og Brinkmann (2009, s 141) bruker begrepet iscenesettelse av intervjuet. De første minuttene er viktige for intervjupersonens oppfattelse av intervjuer. Da

informantene mine skulle fortelle om sine vonde opplevelser til en fremmed intervjuer, var det viktig at de opplevde trygghet og respekt. I intervjurommet i et offentlig nøytralt bygg, hadde jeg satt frem brus og godteri. Det andre intervjuet var hjemme hos informanten. Jeg var avslappet og hadde god tid. En kort introduksjon av studien ble gitt samt gjennomgang av samtykkeerklæringen (se vedlegg nr. 7) og jeg forsikret meg igjen om at informantene visste hva vi skulle snakke om. Jeg valgte mine ord med omhu for å unngå å påvirke informanten. Jeg forklarte også om bruken av båndopptaker. På forhånd hadde jeg forberedt en semistrukturert intervjuguide (Se vedlegg nr. 9) og startet således med første spørsmål i denne. Informantene svarte på spørsmålet, men gav så mye mer informasjon enn hva hvert enkelt spørsmål etterspurte. Alle spørsmålene som stod i intervjuguiden ble ikke stilt fordi informantene allerede hadde besvart dem gjennom å fortelle og kretse rundt historiene sine. Ved bruk av båndopptaker fikk jeg konsentrere meg om informanten, beholde blikkontakt og observere kroppsspråket. Dette gjorde også at jeg kunne konsentrere meg om det informanten formidlet, og lettere stille gode oppfølgende spørsmål. Jeg informerte om når intervjuet var slutt og skrudde av båndopptakeren. I etterkant intervjuet snakket vi i 10 minutter litt løst om nåværende skolesituasjon og andre ting informanten brakte opp. Jeg spurte også hvordan informantene opplevde intervjuet og om de hadde noen spørsmål. På dette svarte de at de ikke hadde noen spørsmål, og at de opplevde intervjuet som greit. Hele veien har jeg kommunisert med informanten så godt jeg har kunnet i forhold til deres alder.

Gjennom å lese biografiene ble det avklart at informanten opplevde at lite ble gjort fra skolens side. Det skal også sies at forfatterne levde sine barneår og gikk på skole lenge før manifest mot mobbing kom. Dog gikk den ene informanten i grunnskolen etter at de store forskningsprosjektene med økt fokus på mobbing ble i gang satt i 1983. Den ene biografien er av eldre årgang. Den andre er av nyere dato, men viser likheter til den eldre, mellom mobberne og den opplevde plagingen. Likeledes kan trekkene fra mobbingen i biografiene gjenkjennes i de to intervjuene som er gjort, noe som kan gjøre at den eldre litteraturen fremdeles er aktuell.

Jeg leste biografiene og gjorde notater underveis fra beskrevne mobbesituasjoner. Jeg skrev ned sitater og tematiserte uttalelser fra informantenes synsvinkler, slik jeg tolket dem. Veiledende til dette arbeidet hadde jeg intervjuguiden som jeg benyttet i intervjuene.

5.5 Å intervju barn

Jeg har valgt å la både barn og foreldrene samtykke i deltakelsen til studien. Dette fordi min målgruppe var 10 til 13 år. I hovedsak er det en juridisk myndighetsgrense på å delta i forskning uten foreldres samtykke. Men barn er viktige bidragsytere til forskning og man må se den unges evne til å for så hva forskningen dreier seg om, og om de har forutsetninger for å gi et informert samtykke til deltakelse. Det er også avgjørende hva slags forskning det er snakk om å delta i. Hvis foreldrene samtykker er det i all hovedsak ingen nedre aldersgrense. Man kan også snu diskusjonen til barns rett til deltakelse og prinsippet om brukermedvirkning. Barn ned i 12 års alderen kan delta uten foreldrenes samtykke (Backe-Hansen, 2012). Da dette er en stor og viktig diskusjon som jeg ikke har forutsetninger for å ta, valgte jeg å la foreldrene avgjøre om barna skulle delta.

Ved å la foreldrene spørre barna om deltakelse kan det være lettere for barna å si nei. Når man intervjuer barn gir man dem muligheten til å gi uttrykk for sine egne opplevelser og verdensoppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2009). På den andre side kan det være bra å beskytte barnet mot å delta i forskning som kan virke skadende. Å spørre barn om sine opplevelser i forhold til mobbing kan virke opprivende. Men det å beskytte barnet kan også virke sensurerende på at barn får uttale seg (Cree, Kay & Tisdall, 2002, s. 50). Å studere barn kan konfrontere oss med en todelt utfordring. Vi risikerer som i andre forskningssammenhenger en etnositetsproblematikk, altså å vurdere det vi skal studere ut fra eget ståsted. Det andre er at vi som voksne er posisjonert i kulturen av voksenroller og familieposisjoner, og kan derfor få problemer med å ta den nødvendige avstanden og reflektere over voksen måten av å konseptualisere barn og barndom (Solberg, 1996). Jeg har på forhånd lest litt om å intervju barn. Jeg brukte den kunnskap og kjennskap jeg har til barn på best mulig måte. Språket jeg brukte var enkelt, med minst mulig bruk av vanskelige ord. Jeg stilte ett spørsmål om gangen, og åpnet tydelig opp for at det var greit å spørre meg hvis det var noe de ikke forstod. Jeg var også bevisst på at jeg kunne ha en maktposisjon som kunne fremtvinge informasjon. Jeg var derfor bevisst på å følge med på kroppsspråket til barnet i tillegg til det verbale språket og avbryte eller pause intervjuet hvis barnet skulle trenge det.

5.6 Transkripsjon

Jeg transkriberte intervjuene manuelt dagene etter jeg hadde utført dem, for å huske mest mulig om det visuelle som utspant seg i intervjusituasjonen. Lyden med tonefall, pause etcetera, gjengis på lydbandet, men det visuelle som fant sted som informantens ansiktsuttrykk og kroppsspråk gikk tapt i transkripsjonen.

Jeg tilføyde også tonefall, kremting, stemningsleie og liknende i parentes for å belyse det som ble sagt. Når transkripsjonene var gjennomført, utgjorde de sammen med notatene fra selvbiografiene, materialet som ligger til grunn for fremstilling av informantenes opplevelser og valg av temaene.

5.7 Analyse

Analyseprosessen startet allerede da jeg valgte tema for studien min. Det var noen spørsmål av spesiell interesse i forbindelse med mobbing som jeg ønsket å få svar på. Intervjuguiden springer også ut fra nettopp dette. Jeg er bevisst og reflektert over min medformende kraft (Aase & Fossåskaret, 2010, s. 35), som jeg kommer videre inn på senere i kapitlet. Analysen av et intervju omfatter ifølge Kvale og Brinkmann (2009) fem trinn som er 1: oppnå følelse av tekstens helhet, 2: bestemme de ”naturlige” meningsenhetene, 3: uttrykke de ”naturlige” meningsenhetenes dominerende tema, 4: undersøke meningsenheten i lys av undersøkelsens spesifikke formål og 5: binde sammen de viktigste emnene til et deskriptivt utsagn. Jeg startet med å lese gjennom transkripsjonene og notatene som jeg hadde utarbeidet fra selvbiografiene flere ganger for å skaffe meg en følelse av helheten og bestemme de naturlige meningsenhetene slik informanten uttrykte dem. Jeg fjernet meg også fra intervjuspørsmålene. Dette var en prosess hvor jeg gikk litt frem og tilbake i de fem trinnene, for å virkelig forstå hva informanten ville si og for å tematisere dette. Gjennom hele det skriftlige materialet markerte jeg de forskjellige meningsenhetene med forskjellige farger, og de som fremstod med lik karakter med lik farge. I denne prosessen skrev jeg kortfattede stikkord ved siden av de naturlige enhetene. Av alt jeg hadde markert fant jeg så temaer som dominerte de naturlige meningsenhetene, som jeg tolket var det informanten ville si. Dekonstruktiv lesning river teksten i stykker og forsøker å finne hva som blir sagt og hva som ikke blir sagt, deretter beskrive teksten på nytt (Kvale & Brinkmann, 2009) Her går jeg utover det som direkte blir sagt i teksten og fortolker frem meningsstrukturer (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg hadde nå en oversikt over temaer og foretok så en utvelgelse av de temaene som kunne være med å gi

svar på studiens formål. Dette materialet benyttet jeg videre i studien og knyttet dem sammen til deskriptive utsagn i kapitlet presentasjon av funn, hvor jeg fortolker informantenes utsagn og forsøker i fortettet form å formulere eller fremheve hva informanten oppfatter som meningen med sin uttalelse og beskrives med begreper som tilhører informantens definisjon av situasjonen, og ikke bare forskerens begreper (Gilje & Grimen, 1993). Videre i fortolkningen legger jeg en bredere forståelsesramme til grunn, som går utover informantens egen. I diskusjonskapitlet brukes en teoretisk ramme til fortolkningen av informantenes utsagn. Dette er i tråd med hva Kvale og Brinkmann (2009) sier om selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse.

5.8 Forskningsetiske overveielser

Cree et al. (2002) stiller to viktig spørsmål som jeg vil ta med her til videre refleksjon i forhold til forskning på barn. Jeg gir ingen svar på dem. Hvordan kan vi som voksne tolke og skrive om barns liv, og hvem sin analyse blir det? Hvor langt skal forskeren gå for å beskytte barn, og hvordan kan dette igjen være med å frata barn og unge sin stemme?

Etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse og oppstår spesielt på grunn av kompleksiteten med å utforske menneskers liv. Man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved studiens fremgangsmåte ble barna ivaretatt ved at ikke jeg visste hvem som ble kontaktet, og skolen visste heller ikke hvem som kontaktet meg. Jeg har valgt og ikke gjengi hvilke skoler som er med i studien. Dette på grunn av gjenkjennerbarhet av informantenes opplysninger.

I et forskningsintervju er det et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Det var jeg som hadde spørsmålene, og barnet var forventet å svare på dem. I tillegg tilhørte jeg de voksne, hvor kategorien voksen kan besitte en makt over barn, som kan påvirke svarene barnet gir. Jeg besitter også makten til å gjøre fortolkning og bruk av barnets utsagn uten at barnet får anledning til å godkjenne dette.

Studien ble godkjent i Fakultetets etiske komité (vedlegg nr. 1), og ble så godkjent i Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (vedlegg nr. 4). Regional etisk komité ble forespurt om sin vurdering men fant at dette faller utenfor komitèens mandat (vedlegg nr. 2 og 3).

Informasjonsskrivene med samtykke erklæring ble overlevert skolene, for at de skulle sende dette per post hjem til de utvalgte informantene. Dette for å sikre valgfri deltakelse. Her har

skolen mulighet til å gjøre noen valg. De kan sende ut informasjonsskrivet til alle som kvalifiserer for studien, eller de kan på grunn av egne motiver, velge ut elever som har fått god hjelp mot mobbingen. De som fikk informasjonsskrivet hjem og som ville delta, sendte samtykke erklæringen undertegnet av foreldre og deltaker, pr post. Jeg ville bevisst ha foreldrenes samtykke uansett barnets alder. Jeg tok kontakt og avtalte sted for møte. Jeg informerte igjen om mulighetene for å trekke seg når som helst og at ved behov for å samtale med helsepersonell i etterkant, kunne de ta kontakt med helsesøster ved den respektive skolen.

Båndopptaker, transkriberte intervjuer og samtykkeskjemaer har vært oppbevart innelåst hvor kun jeg har adgang. Jeg har flere sikkerhetsinnretninger på min datamaskin for å beskytte sensitiv informasjon. Aidentifisering av informantens utsagn er gjort slik at opprinnelige navn er byttet ut med fiktive navn eller i sin helhet fjernet. Spesielle og gjenkjennbare opplysninger i utsagnene er endret slik at de ikke kan gjenkjennes, men at utsagnene likevel beholder sin mening.

Barn og voksne lever i forskjellige sosiale verdener med (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg er vant med å omgås barn, men likevel er dette første gang jeg skal forske på dem. I møtet med barnet forklarte jeg kort om hva jeg ønsket å vite. Jeg passet meg for ledende spørsmål da barn lett lar seg lede av voksnes spørsmål og at svarene kan bli upålitelige eller misvisende (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg forsøkte å gjøre barnet trygt, og gjentok at ingen får vite hva barnet hadde fortalt til meg, og at lærerne heller aldri vil få vite at barnet har deltatt. Hvis barnet likevel ville meddele dette til andre, stod det fritt til det.

5.8.1 Egen rolle som forsker

Jeg var før jeg bestemte meg for studiens tema svært opptatt av mobbing, da min sønn ble utsatt for dette gjennom 4 år i grunnskolen. Erfaringene bidro til en kunnskap som bare foreldre som opplever mobbing av sitt barn får. Det er en sår kunnskap jeg gjerne skulle vært foruten. Men når det er sagt er det også noe motiverende ved kunnskapen. Det har gitt meg en energi til å gå dypere inn i problematikken. Jeg vet noe om temaet som forelder. Dette kan være til fare for studiens reliabilitet, ettersom min forutinntatthet kan farge studien. Jeg har reflektert mye over dette i forhold til min forskning, og har derfor strebet for å få objektivitet som subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Men ren objektivitet er umulig og heller ikke hensiktsmessig. Gadamer brukte begrepet forforståelse eller for-dommer, i likhet med Poppers begrep forventningshorisont. Dette er nødvendig for at vi skal ha visse ideer for hva vi skal se etter, og det er også med på å gi undersøkelsen en retning (Gilje & Grimen, 1993).

En av grunntankene i hermeneutikken er at vi forstår noe ut i fra våre forforståelser eller fordommer. Mine personlige erfaringer inngår i min forforståelse. Det er viktig å være reflektert i forhold til hva det kan innebære. Gilje og Grimen (1993) nevner at ikke alle deler at forforståelsen er uttalt eller språklig formulert. Den kan også ligge uartikulert eller skjult. Slike elementer kan virke styrende for min fortolkning. Videre sier de at en persons forforståelse er reviderbar og kan forandres i møtet med nye erfaringer. Dette betyr at deler av vår forforståelse kan bli revidert i møtet med nye erfaringer. Uforming av problemstillingen kan bygge på mine personlige erfaringer og således også utforming av noen av spørsmålene. Til intervjuene forberedte jeg meg og reflekterte rundt objektivitet som min subjektivitet og prøvde å legge bort mine erfaringer og være objektiv. Likevel i møtet med det mobbede barnet, så jeg forventningshorisonten. Derfor forsøkte jeg å la forforståelsen min heller gi ideer til utdypende spørsmål og slik belyse svarene enda mer, men også for å etterprøve min egen kunnskap på feltet.

5.9 Studiens validitet og reliabilitet

Validiteten eller gyldigheten av studien sier noe om hvorvidt studien undersøker det den er ment å skulle undersøke, altså om resultatene er gyldige for fenomenet som ble undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom hele studien har jeg vært opptatt av problemstillingen og om jeg jobber i henhold til denne, om det er den rette vei å gå for å fremskaffe kunnskap om problemstillingen. Å validere er å stille spørsmål om kunnskapens gyldighet, hva det er gyldig for og under hvilke betingelser. Også om det finnes alternativer til det man i første omgang tenker og ser, og deretter holde alternative tolkninger og versjoner opp mot hverandre (Malterud, 2011).

Svarene som informantene gav har bidratt til å besvare problemstillingen. Jeg har nøye beskrevet min fremgangsmåte ved innhenting av dataene, presentasjon av funn som siden blir diskutert i oppgavens diskusjonsdel. Jeg har begrunnet valg av teori. Dette gjør at andre kan se hvordan jeg kom frem til funnene. Dette bidrar til validering. Validering handler således ikke bare om metodene som har blitt benyttet, men også forskeren som person og hans moralske integritet som jeg har sagt noe om i avsnittet egen rolle som forsker. Valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og kan fremfor å bli sett som produktvalidering, ses som en prosessvalidering (Kvale & Brinkmann, 2009).

Reliabilitet eller gyldighet viser til hvor pålitelige resultatene er, og har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom hele forskningsprosessen finnes ting som kan påvirke studiens reliabilitet. Eksempelvis kan det i intervjuet ha noe å si hvordan spørsmålene blir stilt, om disse er ledende eller hvordan man velger å ordlegge seg, i forhold til hvilket svar man får. Transkripsjonen av intervjuene hvor informanten har talepauser, kremter eller uttrykker noe i et bestemt tonefall, blir oversatt til skriftspråk av forskeren. Jeg har forsøkt å få dette med i transkripsjonene på den måten jeg har hørt dem og tolket dem. En annen transkriptør ville kanskje ha utelatt dette. Det er ønskelig med høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke vilkårlig subjektivitet, men et for sterkt fokus her kan motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Tranøy (1986) sier at for vitenskapelig virksomhets vedkommende er det et formål og en grunnverdi å frembringe holdbar og verdifull kunnskap. Studien er ment å bringe frem slik pålitelig kunnskap. Dette leder hen til tanken om verdifrihet hvor Tranøy sier det er lite logisk å tro på at en vitenskapsmann bør være absolutt verdinøytral og likevel samtidig mene at sin vitenskapelige virksomhet legitimeres derved at den bidrar til en eller annen form for medmenneskelig velferd (Tranøy, 1986). Videre nevner han at det tradisjonelt stilles krav om sanndruelighet, ærlighet og oppriktighet til vitenskapsmannen.

6.0 Presentasjon av funn

6.1 Presentasjon av informantene

Informantene mine fortalte såre historier om en skolehverdag hvor mobbing er en del av innholdet. Hver dag grudde de seg til det de visste ville komme. To av dem er i dag voksne og har gitt beretningene om sine vonde barneår i bokform. Likevel er det levde liv, likt til de to andre informantene som i dag er barn, og gjennomgår mobbing.

De er barn når de utsettes for mobbing. Oppvekstvilkårene deres er sterkt varierende da den ene informanten vokste opp på 1950 og 1960 tallet, den andre på 1980 og 1990 tallet. De to intervjuede vokser opp i dag. Alle informantene levde sammen med foreldre og søsken, unntatt en som opplevde at familien ble splittet da informanten var 10 år. Opplevelsen av støtte fra foreldrene varierer. En av informantene har uttrykt sterk omsorgssvikt og mange brutte relasjoner. Alle informantene har flyttet minst en gang og byttet skole og miljø. Den ene hadde ved femte skoleår, byttet skole fem ganger. En av informantene hadde to diagnoser som på grunn av symptomer gjorde at han ble sett på som annerledes. Diagnosene var Tourette Syndrom og AD/HD. Informantene som ble intervjuet gikk fremdeles på skole da intervjuet ble gjort. Situasjonen hadde blitt mye bedre for den ene, hvor opplevelsen av mobbing ikke lenger var til stede. Den andre informanten var fremdeles i en situasjon med mobbing hvor informanten opplevde hjelp fra lærer av og til, men ikke noe som førte til fravær av mobbing mer enn 1-2 dager av gangen.

6.2 Opplevelsen av å bli mobbet

Informantene uttalte at de hadde vært utsatt for mobbing. De ga en beskrivelse av sin oppfattelse av begrepet mobbing og at det for dem gikk et klart skille mellom det og erting. Skillet artet seg ikke som en definisjon, men som noe følt. Hvordan en av informantene opplevde forskjellen mellom erting og mobbing kan følgende sitater vise:

”Erting det blir vel sånn, folk slenger noe stygt til deg og sånn. Men mobbing det blir hvis de holder på og ertes pluss liksom sånn fæl, veldig fæl erting som holder på lenge liksom. Hvis man for eksempel sier sånn derre; jeg liker ikke å ha krøller da. Og hvis de begynner: na na nanana (ertemelodi) (informantens navn) har krøller, det blir liksom erting. Men hvis de holder på lenge i flere dager og ertes på en ting, da føler

jeg det blir mobbing. Jeg føler liksom sånn: -oi der kom det noe stygt til meg. Oi det holdt på lenge liksom. Det blir liksom veldig mye sånn oi oi!”

Et annet eksempel kan belyse en individuell grense mellom moro og mobbing. Grensen er informantens egen, og har blitt til gjennom flere opplevelser og hennes interaksjon med seg selv. Hun sier hun kan ”le med” ved noen anledninger med erting og at ”det er gøy”. Det hun i situasjonen oppfatter kan sies å være innen hennes grense. Fortsetter derimot ertingen og hun føler det går over hennes grense, har oppfattelsen hennes endret seg. Hun synes ikke det er greit lenger og opplever ertingen som noe dumt.

”Hvis det er en sånn, liten spøk ert ting liksom, da skjønner jeg jo at det er det, og da ler jeg noen ganger med. Og det kan være liksom gøy, liksom når folk sånn tulle ert litt. Men hvis det blir skikkelig sånn tulle ert ert, da er det ikke noe greit, for da hvis man ikke forstår at det er en ert, nei en tull, så blir det litt dumt.”

Felles for alle var at de hadde opplevd å bli plaget over lengre tid. En uttalte at mobbingen opphørte etter ca 1 år. En hadde blitt mobbet i 1 år og ble det fortsatt på intervjuetidspunkt. To opplevde mobbing i hele oppveksten. Tre av dem hadde opplevd at plagingen begynte når familiene hadde flyttet og barna måtte begynne på ny skole. Å flytte innebar at de gamle vennene var borte og de måtte finne seg til rette i en ny klasse. Videre kan tapet av vennerelasjoner ha betydning for hvordan eller om de opplever støtte fra andre i den nye klassen, mot mobbing.

6.2.1 Hvem mobbet?

Hvor mange det var som deltok aktivt i mobbingen per gang varierte for alle informantene. Noen ganger var det en mobber, andre ganger var det flere. Flere av informantene nevner også at de opplevde tilskuerne til mobbesituasjonen som noe negativt. Tilskuerne lo. Det kan være av betydning for mobberne at de kanskje fant støtte i tilskuerne og følte oppmuntring til å fortsette med mobbingen. Opplevelsen av at det er en eller flere som er aktive og flere andre som er i nærheten som tilskuere, sier noen informanter dette om:

”Det var bare 2-3 stykker som plaga meg, men det skremmende var at alle de andre bare stod der og lot seg underholde av mine plager.”

Mobbingen ble opplevd som verre med tilskuere enn uten. Tilskuerne ble i større eller mindre grad regnet som medmobbere altså omtrent like slemme som mobberen selv.

”Noen ganger når jeg liksom blir veldig lei meg og sånn fordi at de mobber meg når de sier liksom noe som går skikkelig hardt inn på meg sånn, også har de sagt liksom ja, jeg hadde et kjæledyr og han døde. Da () og () fikk vite det så kalte de meg for (). Også dreiv de og mobbet på meg for sånn () og sånn også ble jeg lei meg fordi kjæledyret akkurat hadde dødd og jeg var vant til å liksom ha han som jeg kunne kose med på kvelden når jeg lå i sengen. Også ble jeg så lei meg og løp inn på do også satt jeg der også kom alle jentene i klassen sånn ”åhhh, (informantens navn), hva er det som skjer, kan jeg få lov til å komme inn? Bare meg.., det er bare jeg som er her....!” (sies med ertende stemme). Og så hører jeg alle andre bak.”

Informanten forteller her om en hendelse som gikk hardt inn på henne. Da mobberne fikk greie på at dyret hadde dødd, brukte mobberne dette til å mobbe informanten. Det kan se ut som mobberne benytter et svakt punkt hos mobbeofferet for å få mye reaksjon. Da informanten var på toalettet kom en jentegjeng hvor en av jentene tok initiativet til å forsøke å komme inn til informanten, ved å presentere en løgn. De andre jentene ler i bakgrunnen, noe som gjorde at informanten kunne anta at dette ikke var godt ment. Alderssammensetningen på mobberne varierer også hos informantene. For tre av informantene begrenset alderen på mobberne seg til samme alderstrinnet og et trinn over. For en varierte alderen på mobberne fra informantens egen alder til flere år eldre. I denne biografien nevnes også lærere som mobbere, dels aktive og passive i form av å tillate mobbingen ved å være tilskuer.

6.2.2 Hvor foregikk mobbingen?

Arenaen for hvor mobbingen foregår er varierende, men er ofte på skolens område i skoletiden. Noen av informantene ble mobbet like foran lærer, mens noen ble mobbet der det var liten sjanse for at mobbingen skulle bli oppdaget. Sistnevnte betyr at det er et sted hvor informanten er alene med liten sjanse til å få hjelp. Mobbingen foregår for en informant bare på skolen. Det er her informanten treffer de som mobber. De deler ikke nærmiljø og treffer derfor ikke på hverandre i fritiden. For noen hadde mobbingen spredt seg fra skoletiden til også å ramme fritiden deres. Mobbingen kunne være selve starten på fritiden etter skolen. En informant fortalte blant annet at mobberne ventet på han ved sykkelstativet.

En annen informant opplevde at mobberen som ikke bodde i det nærmeste nabolaget og tilhørte ”gaten”, begynte å oppsøke fotballbanen hvor informanten trente med fotballaget sitt.

”Far til en informant uttaler dette: Dette utartet seg ganske fort. (..) oppsøkte han på fotballbanen vår, selv om den her mobberen ikke spiller fotball. Og så etter hvert dukket han opp utenfor huset. Han (mobberen) bor ikke her. (..) Da gikk alle sikringene i skallen på meg altså. Liksom en ting er at han plaget han på skolen, men han får ikke være i fred på fotballtreningen! Får han ikke gå utenfor døren i nabolaget en gang?”

Denne mobberen forsøkte også å infiltrere vennene til informanten, som bodde i ”gata”, ved å besøke dem. Det førte til at informanten vanskelig kunne forlate sitt hus for å ut å leke. Infiltrering av venner brukes for å ”stjle” vennene slik at de skal gå sammen med mobberen. Dette kan beskrives som en makt mobberen bruker for å plage offeret sitt ved å skille ut og ekskludere denne fra gruppen.

6.2.3 Hvordan ble informantene mobbet?

Informantene hadde opplevd nokså forskjellig ting i mobbesituasjonene. Det ble utøvd direkte fysisk vold som slag, spark, holding, å bli fratatt ting og dytting. Psykisk vold som vemmelige blikk, ekskludering, herming, trusler, verbal trakassering, forfølgelse etcetera. En informant forteller at det ble ropt stygge ting etter han og han opplevde å bli slått og sparket. Samme informant opplevde en alvorlig hendelse, som blir fortalt av foreldrene:

”Informantens mor og far forteller gråtkvalte: (...) til han kom hjem en dag og han hadde hatt svømming. Da forteller (informantens navn) at den gutten (mobberen) prøvde å.... holde han.... holde han under vannet.”

For en informant ble skoledagen en type oppbevaring og bare en dag han måtte komme gjennom, i klasserommet, hvor informanten antakelig ikke hadde energi eller konsentrasjon til å følge med. Friminuttene ble heller ikke frie minutter, men ble til en scene hvor hans lidelse utspilte seg.

”På skolen var jeg alene. I timene satt jeg bare og så på lampa i taket, i friminuttene ble jeg døpt i snøen og erta for å være søring. De skulle bløgge meg og rive tarmene mine ut, sa de. Jeg gikk ofte for meg selv og gråt.”

En informant forteller om sin start på fritiden etter skolen. Om ikke mobberne ventet på han hver dag, var likevel trusselen om det tilstedet. En trussel kan oppleves som en sannhet, helt til man oppdager at den er uten innhold. Trusselen mistet sin sannhet når informanten

oppdaget at det ikke stod noen og ventet ved sykkelstativet. Trusselen gjentar seg hver gang han skal til sykkelstativet.

”Verst var det likevel når de stilte seg opp ved sykkelstativet etter skoletid, og det gjorde de ofte. Der ble jeg mobba på ulike måter. (---) Flere ganger ble jeg dytta slik at jeg falt med hodet inn i de andre syklene.”

En annen informant forteller om internatet han og søsteren bodde på for å gå på skole:

”Vi (informanten og søsteren) var mye plaga, særlig på kveldene, for de voksne på internatet var gjemt bak dørene sine, så det var fritt frem for mobberne. Det var juling og erting, og noen ganger kledde de meg naken og jaga meg ut på gangen til underholdning.”

De bodde borte fra foreldrene og internatet overtok til dels oppdragerrollen fra foreldrene. Fritiden ble også tilbrakt på internatets område, da internatet lå avsondret på en øy borte fra allmennheten. Dette bød på lite kontakt med andre mennesker og informanten hadde ingen mulighet til å komme unna eller søke beskyttelse hos andre voksne. At de ansatte var gjemt bak dørene sine og ikke brydde seg om hva barna gjorde mot hverandre kan ha virket som en tillatelse til mobbeatferden. På samme tid sier det også at informanten skulle tåle det som skjedde. Internatet besitter en makt og autoritet overfor elevbeboerne i form av den institusjonen det er, hvor eleven forventes å underkaste seg. Det sitter på en måte i internatets vegger. Informanten ble fange i internatlivet med grunnleggende utrygghet hvor andre styrte premissene for formingen av hans liv, og hans selv.

Å få satt ut rykter eller få ropt usannheter etter seg slik at alle i nærheten kan høre det og le av det sier denne informanten noe om:

”... det var en stund de holdt på med å si at (venninnen navn) var gravid og hadde stein i magen. De kalte, ja gutten for Stein.” (informant 1).

Videre forteller denne informanten:

”Nai de sier sånne dumme ting som dustegreier, sånn ja for eksempel ja la meg se om jeg kan komme på en ting da. Det er liksom sånne usannheter liksom, men de har tullet med meg og venninnen min at vi har vært sånn at jeg og venninna mi har vært lesber og sånn og ja.”

Denne mobbingen har en seksuell betoning. Mobberne bruker ordet lesber om de to venninnene. Det er lite sannsynlig at alle mobberne som benytter dette ordet, helt vet hva det betyr. De aner vel heller at ordet i all enkelhet kan brukes som et skjellsord og for dem har ikke ordet den betydningen det har hos de fleste voksne. Og det er kanskje heller ikke poenget. Poenget er vel heller at det har en slagkraft som gjør at informanten opplever dette som mobbing.

En informant forteller om en episode som utspilte seg i sjøkanten i hjembygden hans. Informanten opplevde at faren i raseri holdt informanten opp ned etter bena og dukket hodet hans under vann. Dette ble observert av noen andre mennesker som videreformidlet dette slik at det ble til en bygdehistorie. Historien gikk på bygda og andre barn mobbet informanten på skolen med at det var slik faren basket og badet ungene sine. Informanter sier at å høre historien bli fortalt av mobberne, som moret seg, gjorde mer vondt enn selve drukningsopplevelsen. Det var uten tvil fysisk og psykisk smertefullt å bli holdt opp ned i vannet av far. Det er også en fryktelig handling som er unormal og avvikende. De andre barna begynner å fortelle historien og fortolke den fryktelige hendelsen til å bli en normal hygiene situasjon hvor ekstreme aktiviteter blir gjort normale. Informanten blir kollektivt latterliggjort og den opprivende opplevelsen blir gjenstand for andres latter og moro. Det kan tenkes at informanten opplevde dette som en omdefinering av den farlige hendelsen og sine følelser knyttet til det.

6.3 Nære relasjoners betydning – opplevelse av støtte/ikke støtte

Informantenes relasjoner varierer i både antall og styrke. Fra opplevelsen av og ikke å ha noen støttende relasjoner og være mer eller mindre overlatt til seg selv, til å oppleve sterk støtte i mange relasjoner. I den eldste biografien, hvor oppveksten foregikk på 50 og 60 tallet, kommer det frem svært sviktende omsorg fra foreldre, i en grad som i dag ville bli karakterisert som grov barnemishandling. Sett ut i fra tiden det foregikk, var det også den gang å regne som omsorgssvikt og barnemishandling. Men likevel kan opplevelsene som er beskrevet i denne biografien være med på å vise verdien og betydningen av relasjoner til andre mennesker. Kanskje også det uforanderlige ved dette behovet. De andre informantene, har betydelig flere og sterkere relasjoner rundt seg. To er i hjem bestående av mor, far og søsken. En informant opplevde at mor forlot hjemmet når han var ti år og bodde da sammen med far og søsken. Utenfor hjemmet finnes andre relasjoner som venner og naboer med flere.

I tillegg til å få elementære behov dekket slik som behovet for mat, klær og bosted, har barnet behov for å oppleve støtte uavhengig av om det blir utsatt for mobbing. Når barnet blir utsatt for mobbing, kan nære relasjoners støtte gjøre en forskjell ved at de snakker med barnet om det som oppleves som ubehagelig eller at de direkte involverer seg i saken.

6.3.1 Hjemmets relasjoner

Basen til de fleste barn er huset som rommer familien. Familiene kan ha forskjellige konstellasjoner og gir også rom for kjæledyret. Relasjonene i familien har varierende styrke og betydninger. For noen barn er hjemmet det stedet de først forteller om mobbingen, i søken på støtte og trøst. Andre barn sier det kanskje rett til læreren. For noen barn kan det ta lang tid før de forteller det til noen.

En informant fortalte det til sin mor og opplevde mors bekymring og omtanke. Det kan se ut som om informanten opplever støtte i sine opplevelser og trøst fra mor gjennom mors uttrykte følelser i forhold til at barnet hennes blir utsatt for mobbing. Også det mor sier hun skal gjøre, kan tenkes å gi støtte til informanten da det betyr at noe skal gjøres mot mobbingen.

”Mamma ble liksom, ja ho syns det er kjedelig med mobbing og sånn, og ho ble veldig sur inni seg på en måte. For hun vil jo ikke at jeg skal bli mobbet og sånn. Også ehm, også sier hun at vi skal få slutt på det, også skal hun snakke med (lærers navn) og sånn.”

Videre forteller informanten at hun har sagt i fra flere ganger hjemme hvorpå mor har uttrykt medfølelse som er genuin nok, men som ikke ledet til uttrykt handling som uttalt i sitatet over. Ved en hendelse tok moren hennes kontakt med mor til mobberer da mobberer mobbet informanten og uttalte å ha stjålet en viktig eiendel fra informanten. Dette ble aldri oppklart, og informanten måtte selv skaffe seg en ny. Lærer ble aldri informert.

Barn som lider under omsorgssvikt stiller som regel med begrensede ressurser. De kan mangle det meste og har få eller ingen omsorgspersoner i hjemmet, som virker støttende. Mangel på materielle goder er ikke sidestilt med mangel på omsorg. En informant opplevde å leve under svært kritikkverdige forhold, også sett ut fra tiden dette utspilte seg (1950-1960). Han forteller om mangel på kjærlighet, om redsel og ensomhet.

Denne informanten opplevde store mangler på alt. I tillegg til den økonomiske fattigdommen, opplevde han å mangle det elementære, som kjærlighet og trygghet. Han var overlatt til seg selv og hadde ingen til å beskytte seg eller tale hans sak. Videre sier han:

”Far gjorde aldri noe når vi ble plaga av andre, bare hvis noen gjorde han noe. Han sa at vi ikke var bedre sjøl, og da jeg ble steinet, kalte han det for en lek.”

Selv om dette er langt tilbake i tid, finner man fremdeles barn som lider under liknende omstendigheter og er overlatt til seg selv, med få støttende relasjoner. Informanten fikk lite anerkjennelse fra sine nærmeste relasjoner, for sine opplevelser av urettferdighet og dårlig behandling. Da han ble steinet av mobberne og var nær ved å miste livet, omdefinerte faren dette til lek i stedet for den alvorlige voldshandlingen det var. For informanten kan dette ha blitt opplevd som at far sviktet han. Informanten hadde en klar oppfattelse av steineepisoden og hadde formidlet dette til sine foreldre. Likevel underkjente faren informantens opplevelse og kalte det for en lek. Med dette kan informanten ha opplevd at faren fordelte anerkjennelse til mobberne. Informanten kan ha opplevd at faren unnskyldte mobbernes handlinger.

Fra et slikt fravær av støttende relasjoner i hjemmet, har en annen informant flere og sterke relasjoner i hjemmet. Informanten fortalte mor og far om mobbingen på skolen, og det gikk noe tid før de tok dette på alvor. Da foreldrene på grunn av en mobbeundersøkelse ved skolen, ble oppmerksomme på det som foregikk, engasjerte de seg hver dag i barnets skoledag. Foreldrene sier noe om oppfølgingen i etterkant som nok informanten fant stor støtte i:

”For det er klart at det ble en helt annen oppfølging fra huset når vi ble klar over det. For da spør vi hver dag. Da var det hver dag rapportering om hvordan dagen hadde gått. Da var det ikke nok å si fint.”

Videre sier foreldrene:

” () Vi lot det gå 14 dager. Fra skjemaet (skoleundersøkelsen), fra vi var oppmerksomme på det, at vi begynte å telle dager. Til vi tok kontakt med skolen.”

Foreldrene til informanten var aktive og snakket hver dag med barnet sitt. De ville vite om hendelsene i løpet av skoledagen. Man kan anta at foreldrene dannet seg et bilde av skolehverdagen til barnet sitt, som forberedelse til å møte skolen. Det er trolig at foreldrene ville kontakte skolen umiddelbart hvis det oppstod en hendelse som var uakseptabel i deres øyne. Foreldrene inntar en filterfunksjon i påvente av skolemøtet.

En informant hadde en viss støtte hjemmefra, men ikke i forhold til mobbingen. Informanten hadde to diagnoser som ga atferdsutslag hvorpå atferdsutslagene kom i fokus.

Atferdsutslagene var veldig uttalte og fokuset som var rettet mot dem, kan tenkes å ha kamouflert for mobbingen som foregikk. Informanten hadde oppfølging fra hjemmet i forhold til diagnosene. Det kan likevel tenkes at denne oppfølgingen likevel gjorde noe nytte i forhold til mobbingen selv om den ikke var rettet mot det. Far uttaler:

”Den hersens mobbinga, som jeg ikke fikk høre om før senere, hadde gjort det vanskelig for ham på skolen og derfra bar det ut i elendighet.”

Det kan se ut som at det var så mye omkring denne informanten i forhold til atferdsutslagene forårsaket av diagnosene hans at far ikke hadde forstått at det foregikk mobbing. Informanten hadde heller ikke sagt noe om det. Det kan også tenkes at informanten følte mobbingen av han og hans unormale atferd som berettiget slik at han ikke sa noe om det. Han var jo selv fortvilt og lei av den.

En kanskje undervurdert støtte er kjæledyr. En informant hadde kjæledyr som ble verdsatt veldig høyt og som virket trøstende. Dyret kunne jo ikke snakke eller forstå hva informanten sa. Men likevel er det et annet levende vesen som får en betydning for informanten. Dette spesielle levende vesenet har en annen betydning for informanten enn det ville hatt for noen utenforstående. Det kan komme av at informanten har bygget opp et forhold til dyret sitt ved å snakke med det og mate det. I tillegg kan dyret tillegges egenskaper vi utenforstående kan ha problemer med å se, men som for informanten er innlysende. Dette dyret var informanten glad i, og derfor var dette et svært sårbart punkt. Når dyret døde ble informanten mobbet for å ha tatt livet av dyret. Dødsfallet til dyret var for informanten trist i seg selv, om ikke beskyldningen om å ha forårsaket det skulle komme i tillegg.

”De noen ganger når jeg liksom blir veldig lei meg og sånn fordi at de mobber meg når de sier liksom noen som skikkelig hardt inn på meg sånn også har de sagt liksom ja, jeg hadde et dyr til kjæledyr, og han ble syk og døde også, også da (to mobberes navn) fikk vite det da, så kalte de meg for dyremisshandler. Ja, også dreiv de og mobbet på meg for sånn dyremisshandler og sånn også ble jeg lei meg fordi Olli akkurat hadde dødd og jeg var vant til å ha liksom han som jeg kunne kose med på kvelden når jeg lå i senga.”

6.3.2 Vennerelasjoner

Opplevelsen av å ha noen å gå sammen med, og å slippe å være alene er for de aller fleste viktig. At man har noen å gå sammen med kan også beskytte mot å bli utpekt som mobbeoffer. Det er lettere å angripe en som er alene. Venner kan også beskytte direkte mot mobbing. En informant sier dette om vennenes hjelp:

”Nei, de prøvde å få han til å holde seg unna. Så hadde jeg den sterkeste gutten i klassen som venn også.”

En annen informant forteller dette om ei jevnaldrende jente i klassen hvordan hun støttet han i mobbesituasjoner når de andre hermet etter han:

”Cindy var en god støtte for meg gjennom hele oppveksten. Spesielt i skolesituasjon, men også på fritida (---) Men Cindy var min gode hjelper, og sa klart ifra til dem som mobba meg: Dette må dere godta. Dette kan ikke Ruben noe for!”

Cindy og Ruben kjente hverandre før skolestart og han hadde stor tillit til henne. Cindy støttet Ruben direkte i mobbesituasjoner. Men hun var også den som Ruben hang sammen med, slik at han gikk sjeldent alene på skolen. De hadde avklart seg i mellom at de ikke skulle være kjærester, men bare bestevenner.

En annen informant opplevde at også venninnen ble mobbet. I stedet for at hun trakk seg vekk for å unngå selv å bli mobbet, tok hun parti med venninnen og oppfordret henne til og ikke bry seg om mobberne og sa:

”Ahh (venninnens navn), vi gidder ikke høre på dem, hvis de snakker så bare later vi som vi ikke hører de.”

Den støtten som informantene her gir til sin venninne har kraft og førte til at mobbingen omkring det temaet stoppet. Når det er flere som går mot mobberne kan det se ut som at det gir en positiv effekt. Samme informant forteller om en bedring, hvor hun uttaler at mobberne ser ut til å ha redusert mobbe atferden sin. Hun har en klar formening om hvorfor og forteller at i tillegg til å mobbe henne, har han hatt en brysom og forstyrrende atferd i klassen. Dette førte til at mange i klassen ved en anledning begynte å kjeft på han og ba han om å slutte å ødelegge for alle. At flere i klassen sier imot og viser at de ikke aksepterer mobberens atferd kan virke støttende for informantene. Det kan også bidra til å dempe mobbers følelse av

dominans og få denne til å føle seg mindre sikker på seg selv slik at han vil begrense den type atferd hvor han vet han blir kollektivt irettesatt og ansett som mindre kul.

Å ha venner og tilhøre grupper bestående av andre barn som leker sammen er viktig. Informanten som vokste opp under særdeles dårlige omstendigheter på 1950 og 1960 tallet og som sier han ved 5 års alder hadde opplevd mer vondt enn mange opplever i et helt liv, forteller om gode tider da han begynte i første klasse med jevnaldrede Kirsti som han var veldig glad i.

”Jeg begynte i 1 klasse sammen med Kirsti, og det var bare velstand. Jeg trivdes på skolen de dagene jeg gikk der. Det var den eneste skolen jeg trivdes på, og den eneste skolen hvor jeg hadde venner og kjæreste, ho Kirsti. Så alt var bare bra. () Jeg sprang der midt i flokken og følte samhörighet og at jeg var en av ”gutta boys”

Informanten flyttet svært ofte, nesten hvert år. Flytting og bytte av skole kan virke ødeleggende på etablerte velfungerende relasjoner. En informant som hadde byttet skole fortalte om forrige skole hvor hun ikke opplevde mobbing. Hun forteller at hun var vant til å henge med alle, og hadde det bra. Ved den nye skolen var det i tillegg til mobberne, også intriger i venninne relasjonene, som utspilte seg nesten daglig. Dette førte med seg en del venninne utbyttinger og utrygghet i forhold til egen posisjon. Dette betegnet hun ikke som mobbing.

6.3.3 Andre relasjoner

I tillegg til de relasjonene som er nevnt ovenfor finnes det også andre relasjoner av varierende styrke rundt informantene. Særlig i biografiene beskrives andre relasjoner av betydning. De har varierende betydning for informantene i kampen mot mobbingen. Noen var personell i skolen, mens andre var venner eller bekjente av foreldrene. Likheter mellom dem var at informantene hadde funnet dem av en slik betydning at de ble nevnt i biografiene. En intervjuet informant hadde brukt både lærere og helsesøsteren ved skolen til støttende samtaler.

Det ser ut til å være litt ulike fremgangsmåter, når en lærer blir gjort kjent med at det foregår mobbing. På spørsmålet om hva lærer gjorde når han ble kjent med mobbingen, oppgir en informant at læreren svarte: ”hvis han gjør det en gang til så skal vi snakke med han”.

Videre forteller informanten om konkrete tiltak som ble satt i gang. Dette opplevde som støttende:

”Han (mobberer) måtte skifte gruppe, på grunn av at jeg satt ved siden av han. Og bytte plass i garderoben.”

Her blir mobberer flyttet bort fra sin faste plass både i gruppesammenheng og fysisk plass i garderoben. Informanten får bli i sin gruppe og vil kunne fortsette med å være en del av denne. Dette kan virke bekreftende på informantens tilhørighet, og til og med styrke denne i gruppen. Også de andre i gruppen kan oppleve at informantens tilhørighet blir bekreftet når det er mobberer som blir flyttet.

6.4 Veier til tiltak

Når et barn sier fra om mobbingen kan det ta tid før noe blir gjort, hvis noe blir gjort. Informantene forteller veldig forskjellige beretninger om mobbingen og veien frem til å få hjelp. Når det blir gitt hjelp er ikke det samme som at mobbingen opphører øyeblikkelig. For noen er veien kort, og de opplever å få fort hjelp og slutt på mobbingen. For andre er den kronglete og lang og de sier fra mange ganger til flere relasjoner.

”Em først startet jeg med å si, fortalte det til (navn) kontaktlæreren min. Også blei det liksom, em, jeg startet med ei (navn) sånn hjelpelærer da, for hun passer på han (mobberens navn). Sånn hva han holder på med og sånn. Også sa ho det videre til (kontaktlærerens navn) også prøvde hun å snakke med foreldrene til (mobberens navn), men det hjalp ikke, også gikk jeg til helsesøster og snakket litt med ho og sånn.”

Det kan se ut som at det er litt tilfeldig hvem som først kontakter hvem, når informanten har brukt begrepet mobbing på sitt ubehag, både hjemme og på skolen. Det ligger nok en forventning fra alle parter at lærer er den som skal agere først og gjøre det som er nødvendig for å få slutt på mobbingen. Funnene viser at dette kan føre til at mobbingen får pågå lengre før det blir satt i gang tiltak. Til tross for at det var mange involverte som alle hadde et ansvar overfor informanten, fikk mobbingen pågå lenge, og for noen informanter fortsatte mobbingen over år.

En informant opplevde ingen involvering fra hjemmet i sin opplevelse av mobbing. Heller ingen hjelp fra skole. En annen informant fortalte om mobbeopplevelsene til 3 lærere og en helsesøster samt egne foreldre. Dette gikk over litt tid, og det kan tenkes at informanten fortalte det til foreldrene og lærerne etter hvert som mobbingen føltes ubehagelig, i håp om å få hjelp. Til sist når hun opplevde at mobbingen ikke opphørte kontaktet hun helsesøster. Lærer involverte foreldrene til mobberen, men det var angivelig ingen kontakt i saken mellom skole og hjemmet til informanten.

En tredje informant sa også fra om mobbing til to lærere og hjemme uten at det ble gjort noe med det. Mobbingen fikk pågå. Foreldrene hadde ikke fanget det opp. Lærerne hadde ikke tatt utsagnet om mobbing på alvor. Det var gjennom en skoleundersøkelse et halvt år senere at det ble avdekket og ble da tatt alvorlig. Da tok skolen kontakt med foreldrene til informanten og varslet om hva de hadde avdekket i undersøkelsen. Når foreldrene var informert om dette ble de på vakt og vare i forhold til barnet sitt. Og ved en anledning ble det opprettet kontakt med mobber i et forsøk på å endre dennes atferd. Da dette viste seg og ikke ha effekt, tok de kontakt med mobberens foreldre og gjorde dem oppmerksomme på hva som foregikk. Etter en alvorlig episode i skolesammenheng, ba informantens foreldre om et samarbeidsmøte med skolen, hvor en koordinator, 2 lærere og foreldrene til informanten var til stede. For den fjerde informanten ble ikke mobbingen noen gang virkelig avdekket, verken av skole eller foreldre.

I tillegg til de involverte i voksenleiren, kan det også skje en polarisering blant elevene, hvor de tar stilling til om de støtter mobberen eller om de støtter offeret. Skjer dette i stor grad kan det føre til mer mobbing, eller som en informant opplevde at hele klassen gikk i mot mobberens atferd i klasserommet.

6.4.1 Hvilken reaksjon fikk informantene fra lærer når de sa fra om mobbingen?

Informantene har fortalt at de har sagt klart i fra til læreren sin om at de blir mobbet. De har også fortalt hva som gjøres for å mobbe dem. Det sees visse likheter mellom utsagnene til 2 av informantene. Den ene informanten sier dette om opplevelsen av responsen fra lærer når hun sa ifra:

”Nei. Hun sa bare sånn...ja det var ikke noe greit... jeg skal snakke med han (---) Nei, jeg har sagt i fra flere enn 3 ganger(sies på en utførlig ettertrykkelig måte). Men det var 3 gangen at, ja at hun først tok det på alvor.”

En annen informant fortalte om et liknende utsagn første gangen han sa fra til læreren: ”Ehh, nei han sa, hvis han gjør det en gang til så skal vi snakke med han”. På spørsmål om informanten følte at han ble tatt alvorlig svarer informanten ved å si ”mmm”(nektende lyd) og rister på hodet.

Informantene forteller om lærerens reaksjon på deres utsagn, nå i ettertid og hvilke følelser informanten nå knytter til det. Fra de sa fra første gangen er det gått en tid. Det kan være at informanten når de sa fra første gang, følte at de ble hørt og tatt på alvor, men at erfaringene i etterkant når mobbingen fortsatte, gjør at de endrer sin mening til at de ikke ble tatt på alvor. Lærers utsagn om at hvis det skjer en gang til så... ,betyr jo at lærer ser et behov for å gripe inn, men vil avvente til mobbingen manifesterer seg ved gjentakelse.

6.4.2 Hva kan ha vært med på og motvirket at informantene ble tatt på alvor?

Informantene har gitt uttrykk for noe som de mener kan ligge til grunn for at det tok tid før noe ble gjort. En informant nevner selve tiden:

”Ehh, jeg har jo liksom sagt det som er skjedd, men hun har aldri hatt så god tid for det er hun som passer på hele klassen. Og vi er veldig mange og sånn. Så da blir det bare sånn kjapt det jeg forteller liksom (mobberens navn) har sagt ja, det og det, og gjort det. Også er vi ferdige. Hun går liksom ikke inn på det.”

Videre sier denne informanten noe som kan virke som forklarende eller unnskyldende for lærers manglende håndtering:

”Ehh, det er litt vanskelig å si. Ehh hun (kontaktlærer) gjør jo sitt beste det ho gjør nå. Også (kontaktlærers navn) som vi har nå da, for hun er jo egentlig ikke ferdig utdannet, hun holder på med siste året på lærerskolen nå.”

Denne informanten forteller om en ikke ferdig utdannet lærer, som er veldig opptatt med flere typer sport og alle eksamenene også har hun hele klassen i tillegg. Informanten ser ut til å tillegge kontaktlæreren å være flink og flittig og gjør sitt aller beste. Det kan se ut som at informanten bagatelliserer viktigheten av sin opplevelse av mobbingen og beskytter læreren, fordi læreren som jo gjør sitt beste, ikke får stoppet mobbingen.

En annen informant hadde under intervjuet støtte fra foreldrene sine. Her uttrykker en forelder hvorfor ikke de gjorde noe når informanten fortalte om mobbingen:

”Noen plaga deg, også sier han det stillferdig en gang. Også så så så okei ja vel ikke sant, også hører du ikke mer så tenker du ikke mer på det. Som en episode av så mange ting som skjer i løpet av en dag.”

Når man i et hjem snakker sammen om dagens innhold både på jobb og skole kan det komme frem opplysninger om at barnet har følt seg plaget på skolen. Det er et utsagn som forteller noe om hvordan barnet har hatt det i dag og betyr ikke umiddelbart at barnet blir mobbet. Det er lett å tenke at det er en engangshendelse og til vanlig har ikke barnet mitt det slik på skolen.

Videre forteller forelderen fra møtet med skolen vedrørende mobbingen:

”Det må sies at den ene læreren hun er helt nyutdannet, hun andre er gammel og erfaren. Så jeg har nå sagt det til hun yngste først , hun som er nyutdannet, så skjønner du jo at det ikke slår inn med en gang for det er en ny situasjon dette med den opplæringen, hun sitter i en helt ny setting i livet.”

Forelderen legger vekt på erfaring som lærer for å kunne håndtere mobbing, og hun som er nyutdannet har ikke det. Hun blir unnskyldt på grunn av manglende erfaring, mens hun andre er gammel og erfaren. Hun blir ikke unnskyldt, men heller ikke angrepet. Forelderen her viser forståelse for situasjonen og at det er manglende erfaring hos den ene læreren og dette blir en unnskyldning for at informanten har opplevd mobbing over lengre tid. Det kan tenkes at foreldrene ikke føler at de kan anklage skolen ettersom de selv ikke har fanget opp mobbingen.

En annen informant som slet med symptomer som ga atferdsutlag sier dette om hvorfor mobbingen stort sett fikk pågå fritt:

”Jeg tror mye av årsaken ligger i at symptomene gir såpass komiske og rare utslag, og det er kanskje ikke så underlig at barn og unge reagerer med erting når de ser en som er annerledes.”

Videre forklarer informanten:

”Det kanskje ikke bestandig vondt ment, bare en reaksjon på en som ikke følger normen.”

Denne informanten forklarer mobbingen som en naturlig konsekvens av at han oppførte seg annerledes. Han fulgte ikke normen for normal oppførsel og de andre barnas reaksjon på dette var erting. Den kan tenkes at lærerne og foreldrene ble blendet av alle symptomene informanten utviste slik at de helt overså mobbingen, fordi de andre barna bare reagerte på den annerledes oppførselen.

Jeg gjorde også noen andre funn. Ved første møte med en rektor ved en skole, fant jeg at det i tillegg var nødvendig å ta i bruk begrepet erting, i min presentasjon til skolen. Dette fordi det ikke var enighet blant personalet om hva som var mobbing og hva som var erting. Å utelate begrepet erting i min presentasjon til skolen, ville kunne stenge for elever som oppfattet seg som mobbet, fordi personalet kunne definere det som erting.

Videre var det en skole som rapporterte om at de ikke hadde mobbing ved sin skole. En skole nektet meg adgang og ville ikke delta i undersøkelsen, da de så dette som å henge ut en allerede sårbar gruppe. En annen skole uttalte at de ikke så noe behov for ”flere av de mobbeundersøkelsene”. Alle kontaktene her er via rektor eller rektors stedfortreder.

7.0 Diskusjon

7.1 Innledning til diskusjon

I dette kapitlet diskuterer jeg noen av funnene som har kommet frem, i lys av utviklingen av barnets selv i sosial interaksjon. Den sosiale interaksjonen skal også ses i lys av om mobbingens mekanismer og hvordan mobbingen kan ha påvirket informantene. Diskusjonen foregår i den forståelse at opplevelsen av mobbing er subjektiv og definisjonsretten ligger hos barnet (Manifest mot mobbing 2011-2014). Hovedspørsmålene som stilles samsvarer med underpunktene i studiens problemstilling.

7.2 Hva var det som gjorde at informanten definerte seg selv som mobbet?

For å kunne definere mobbing, må det finnes en oppfattelse om hva mobbing er og en ide om avgrensning mellom mobbing og erting, hos informanten. Oppfattelsen om hva mobbing er, er subjektiv. Gitt definisjonsrett, vil det gi informanten retten til å definere noe som mobbing og noe annet som erting. I den sosiale orden blant medelevene har hvert barn sin sosiale posisjon som hele tiden er i endring. De sosiale interaksjonene er mange, og ved at de følger implisitte interaksjonsregler er de dagligdagse interaksjonene ikke noe man nødvendigvis legger merke til (Levin & Trost, 2005). Cooley peker på at vi legger merke til ting gjennom kontrasten (Cooley 1902/1922) (Levin & Trost, 2005) altså at noe er forskjellig fordi det fremtrer annerledes. Mobbing er en atferd som gjenkjennes av flere forskjellige elementer (jf.4.2), blant annet uvennlige og negative handlinger, og er noe annet enn den dagligdagse omgangsformen, altså noe som opptrer annerledes. En enkel handling kan også ha karakter av mobbing (Roland & Vaaland, 1996).

7.2.1 Informantene definerer mobbing – på et erfaringsgrunnlag.

”Hvis menneskene definerer eller oppfatter situasjonen som virkelig, er den også det i sine konsekvenser” (Levin & Trost, 2005, s. 11). I følge Thomas teorem er informantens definisjon av situasjonen virkelig, også i sine konsekvenser. Ved dette tankebildet får informantens mobbedefinisjon mer vekt enn bare ved at en situasjon blir definert som mobbing. Det tilkommer konsekvenser til definisjonen. Informanten handler ut fra sin oppfattelse om å være mobbet. Men hvordan vet informanten at det er mobbing? Mennesket blir sosialisert inn i samfunnet og blir lært normer og regler. Sosialiseringprosessen ligger til

grunn for definisjonen av situasjonen og gjør at vi definerer situasjoner nokså likt. De fleste av oss har lært at negative handlinger mot andre ikke er lov og er normstridende.

De fleste av oss har også lært at mobbing inneholder negative handlinger mot andre mennesker. Roland og Olweus nevner en rekke elementer som ligger i begrepet mobbing (Roland, 2007)(Olweus, 1992). Noen av disse elementene er ubalanse i styrkeforholdet mellom mobber og informant og hjelpeløsheten eller avmaktsituasjonen informanten befinner seg i. Dette kan være av spesiell betydning for informanten sett i lys av Thomas teorem. Ved at informanten oppfatter seg som underlegen i styrkeforholdet og føler avmakt i mobbesituasjonen, vil dette utledet fra Thomas teorem, føre til at informanten også handler deretter. Handler deretter, både i interaksjon med seg selv og andre. I informantens interaksjon med seg selv vil dette involvere dialektikken mellom "I" og "Me" (Levin & Trost, 2005). Dialektikken vil sannsynligvis bli preget av negative meldinger til "Me", hvor "Me" forsøker å moderere kritikken ut fra implisitte normer og regler som forteller at dette er feil. I informantens forestillingsverden kan dette identifiseres som mobbing. I interaksjon med andre kan dette påvirke den sosiale posisjonen i de kontinuerlige forhandlingene (jf. 4.1.4).

Funnene tyder på at informantens definisjon av mobbing kan være basert på erfaringer, og mobbers negative handling lar seg dermed identifisere som mobbing. Hos alle informantene utførte mobber det som av informant ble opplevd som ondsinnet handlinger. Disse handlingene så ut til å sikte seg inn på spesielt sårbare punkter hos informantene. En informant hadde mange svært synlige tics og det ble for mobberne lett å finne noe de kunne mobbe han for da han var klart avvikende i fra mobbernes forestillingsverden om hva som er innenfor sosialt anerkjente rammer. Dette kaller Roland sosiale stigma som mobberne kan være enig om å mislike (Roland, 2007). Det kan tenkes at dette utløser hurtige og svært følelsesladde responser hos informantene, noe som kan være av betydning for mobbers maktfølelse (Roland, 2007). Videre peker funnene på at mobbingen foregikk over tid, noe alle informantene uttrykte. Når mobbingen gikk over tid tyder det på gjentakende handling. Noe kunne starte som erting, men når det fikk gå over tid og ble en gjentakende handling, omdefinerte informanten situasjonen til mobbing.

Det kan også tenkes at informantene hadde opplevd så mange negative handlinger fra mobberen, at det etter hvert også ble en selvoppfyllende profeti. Altså at informantene forventet mobbehandling og derav tolker enhver handling fra mobber som det, selv om handlingene fra mobbers side ikke nødvendigvis alltid var ment som mobbing. Dette er i tråd

med symbolsk interaksjonistisk perspektiv om at en stimulus mottas og tolkes, for så å lede til handling (Levin & Trost, 2005).

Den andres mening om oss er viktig for oss. For informantene er det således viktig hva medelevene mener om dem. Det kan tenkes at de jevnaldredes mening er spesielt viktig, da de kan fungere som en referansegruppe, som setter en standard for det som er sosialt anerkjent, for eksempel klesstil. Når informantene opplevde å bli utsatt for verbale negative utsagn fra en eller flere mobbere, opplevdes det vondt. Informantene tolket utsagnene som noe som ble rettet mot dem, hvor innholdet var negativt og uttrykte hvilken mening mobberen hadde av informanten. Det var ofte tilskuere til mobbesituasjonene, som igjen kan ha ledet informanten til å tolke at alle hadde samme meningen som mobberen. Denne forestillingen informanten danner seg om de andres syn på han, gir informanten et bilde av seg selv (Levin & Trost, 2005). Dette er med å danne informantens synspunkter på seg selv og bidrar, antakeligvis på en negativ måte, til informantens selvfølelse. Da dette er en gjentakende prosess (Schibbye, 2002), kan stadige mobbeopplevelser påvirke informantens utvikling av selvet og føre til lav selvfølelse

Det kan se ut som at mobbingen for den ene informanten ble et langt forløp med flere avbrutte sekvenser hvor informanten tenderer til å avrunde, eller se den ene mobbebehandlingen som avsluttet når den endret uttrykk. Den nye handlingen ble raskt identifisert som erting, for så å bli omdefinert til mobbing ved tidsbegrepet. Altså når mobbebehandlingen endrer uttrykk, kan det se ut som om informanten betegner mobbesituasjonen som avsluttet og en ny starter.

Likevel betegner informanten seg som mobbet, og det kan derfor virke som om alle sekvensene blir lagt sammen til å utgjøre grunnlaget for å definere seg som mobbet. Dette er i tråd med Roland(2007) og Olweus(1992) tanker om negative handlinger over tid og at den negative handlingen kan bytte uttrykk og fremdeles inngå i handlingen over tid. Men det kan også ligge en fare her i forhold til å ikke avdekke mobbingen. Ved å avrunde en ”situasjon” som inneholder elementer av mobbing, og nærmest kalle den for avsluttet eller en engangshendelse, kan det føre til at det tar lengre tid før mobbingen blir formulert og formidlet.

7.2.2 Informantens opplevelse av mobbe-makt.

Underkastelse fra den andre bekrefter makten(Roland, 2007). Mobber tar makt over offeret, uten at offeret samtykker til dette. Det oppstår en ubalanse i maktforholdet dem i mellom. Mobbing er utøvelse av makt. I dette ligger implisitt, at mobber har identifisert et svakt punkt

hos det utpekte offeret, som kan gjøre mobbers ønsket respons mulig. Hvis offeret reagerer med å vise ubehag eller blir lei seg, kan det gi mobberen tilfredsstillende og bekrefte mobbers makt. Måten bekreftelsen foregår er også i tråd med det Schibbye sier om at man affektivt opplever å bli fanget opp av den andre, for så å ta seg selv tilbake som forandret (Schibbye, 2002). Mobber kan ha et sterkt behov for å dominere den andre (Olweus, 1992) og slik styrke sin makt over offeret. Makt kan ha mange forskjellige uttrykk, og det som kan være felles for uttrykkene er at makten er rettet mot noen og kan gjøre at noen føler avmakt. Offerets avmakt står i kontrast til mobbers makt. Roland sier offeret er litt hjelpeløs (Roland, 2007).

Informantene hadde opplevelser av å bli mobbet uten selv å kunne stoppe dette. Videre forteller informantene at de gjorde forsøk på å få slutt på mobbingen, ved forskjellige tiltak som å trekke seg bort, ignorere, gå i opposisjon, eller å si ifra til noen som de antok kunne hjelpe dem. Avgjørelsene som informantene tok i disse situasjonene har sannsynligvis blitt nøye vurdert ut fra definisjonen av den enkelte situasjon, og diskusjonen mellom det relativt spontane og agerende "I" og det modererende "Me" (Levin & Frost, 2005). Avgjørelsen er viktig i forhold til hvorvidt neste trekk informanten foretar seg, som for eksempel å svare igjen, vil medføre en endring i mobbesituasjonen, om den kan opphøre eller eskalere. Det kan se ut som om avgjørelsen delvis ligger hos mobberne fordi de kan besitte en makt (jf.3.3.2).

Videre finner jeg noen forskjeller i hvordan informantene forholdt seg i mobbesituasjonene. Hos 3 av informantene var mobbingen, i tillegg til verbal trakassering og ekskludering, også preget av vold. Det kan se ut som om disse informantene ble utsatt for en grov fysisk mobbing, og derav viser mer hjelpeløshet enn den ene informanten som ikke ble utsatt for fysisk mobbing. En grunn til hjelpeløsheten hos de tre informantene, kan være at det alltid lå en trussel om vold. Hvis mobbingen i en situasjon begrenset seg til å være verbal trakassering, kan det tenkes at informanten valgte å holde en lav profil og ikke provosere med å ta igjen eller gjøre forsøk på motstand, for muligens å unngå at det utviklet seg til en fysisk utagering.

Den ene informanten som ikke opplevde vold, og som kunne vise lett opposisjon mot mobberne, deretter velge å trekke seg bort, viser en form for motmakt. Dette kan vise at mobberne ikke har klart å ta hele makten i fra offeret sitt. Det kan tenkes at kjønn vil ha innvirkning på disse funnene, da man kan anta at det forekommer mer vold blant gutter enn blant jenter, noe også Roland sier (Roland, 2007, s 80). En annen faktor som kan tenkes å medvirke, er graden av annen støtte (jf.7.3.1).

I funnene forekommer det også oftere at det er flere plagere på en gang, altså en gruppe plagere, enn bare en plager alene. Kun en informant ble plaget av *en* mobber. Denne ene mobberen utøvde ofte vold mot informanten. De tre andre informantene opplevde alle å bli plaget av medelever som fremstod som organisert i grupper. Det kan se ut som at det er en glidende overgang mellom tilskuere og de som tilhører gruppen som mobber, som kan ses i sammenheng med hva Roland sier om at tilskuere også kan bli trukket med da mobberne kan fremstå som tøffe modeller (Roland, 2007).

Slike modeller kan være tøffe og bli ”sett opp” til av flere, gjerne fordi de fremstår som sterke og viser dominans. Hvis de er en gruppe, kan det være sterk attraksjon og tilhørighet mellom medlemmene. De har en fellesorientering (Roland, 2007). Dette ”felles” kan bidra til samhold i gruppen. Utad kan gruppen også signalisere samhold og tilhørighet. Tilhørigheten kan for noen utenforstående virke tiltrekkende og de kan ha et ønske om å tilhøre gruppen. Hos tre av informantene kommer det frem at de ble mobbet av grupper og at de også på et vis hadde oppfattet at det fantes en gruppekonstellasjon. Informantene brukte ikke begrepet gruppe, men blant annet ”de”, og ”de andre”. Gruppen ble ledet og medlemmene støttet / applauderte atferden. Videre kan det også se ut til at de hadde konstatert at det fantes et samhold innad i gruppen da informantene refererte til ”de” og ”de andre” og at ”de” ofte var utførere av den negative atferden, samt at medlemmene støttet hverandre ved å le, og bytte på å utføre mobbe atferden. Roland kaller dette en negativ fellesorientering (Roland, 2007).

Mobbingen informantene ble utsatt for blir også en del av sosialiseringssprosessen til informantene. Ved at de observerer at de fleste andre elevene ikke ble mobbet, men fikk gå i fred hvor de ville, kan ha ledet dem til å tro at det er noe ”galt” med dem selv. For alle informantene dreide noe av mobbingen seg om karakteristika ved dem selv. Ved at mobberne formidler negative karakteristika, som en sannhet, kan bidra til negativt selvbilde hos informanten. Mobberne som ”den generaliserte andre” (Levin & Trost, 2005), kan fungere som en referanse hvor mobberne definerer offeret og hvor offeret etter hvert kan tro på, og se seg selv som mobberne har definert han/henne.

Funnene viser at mobberne kunne ha makt til å plassere informanten som et offer i det sosiale rom. Denne posisjonen fikk informanten hos andre elever også, som betød at det var ”lov” å plage informanten. Ved at andre elever underbygget dette kunne den sosiale orden opprettholdes. Det kan tenkes at informantens offerposisjon også opprettholdes ved dette fordi

forhandlingene om den sosiale orden blir vanskelig for offeret ettersom han ikke har full autonomi.

Mobberne ropte usannheter etter en informant. En annen informant fikk ropt stygge ting etter seg. Dette kan bidra til at informanten ved "den generaliserte andre" som dette utgjør, også etter hvert kan tenkes å adoptere deler av den definerte identiteten han har blitt tildelt av mobberne, til sin egen identitet. Dette degraderende synet kan minne om hva Olweus sier om at offeret til slutt kan bli oppfattet som en verdiløs person (Olweus, 1992). Funnene tyder på at hos to av informantene, som i dag er voksne, hadde mobbingen bidratt til dårligere selvbilde.

Plagergruppen har gjerne to, tre aktive mobbere som der og da drives av samhörigheten, eller det Roland (2007) kaller fellesorientering. Informantene opplevde å være alene på utsiden av mobbegruppen, men også på utsiden av tilskuerguppen. Informantene opplevde trakassering fra mobberne. Rundt stod tilskuerne. Ofte grep ingen inn, og noen av tilskuerne virker til å applaudere i form av latter eller vise at de lar seg underholde av det som skjer. Denne gruppen kaller Olweus passive mobbere eller medløpere (Olweus, 1992). Det kan også gi konsekvenser for de som står rundt og er tilskuere til mobbing. Forskning viser noen likhetstrekk i symptomer, som desensibilisering for negativ skoleatferd og grad av empati, hos tilskuer og offer (Nabuzoka et al, 2009, s. 850).

Det kan tenkes at informantene opplevde at, i tillegg til at mobberne utviste ekskluderende og negativ atferd mot dem, også tolket det som en ekskludering fra alle som stod rundt. Det kan se ut som om alle er enige i mobbernes atferd. Hvis det var noen venner til stede, blant tilskuerne, som ikke tør å gripe inn, kan dette oppleves ekstra belastende.

Det kan være vanskelig å bryte inn i en mobbesituasjon, da det kan ligge en trussel om straff, eller at innbryteren selv kan bli offer for mobbingen. Selv om mobbingen er klart normbrytende atferd, kan det finnes regler til forventet atferd fra tilskuerne, som forhindrer at noen bryter inn. Dette opprettholder en type sosial orden (Levin & Trost, 2005). Denne sosiale orden er i kontinuerlig forhandling og forandring og gir spesielt medløperne sjanse til å høyne sin posisjon ved å delta i mobbingen (Olweus, 1992). Informanten har mindre mulighet til forhandling av sin posisjon.

Mobber har også makt til å velge tid og sted for mobbingen. Funnene viser at mobber velger å trakassere offeret sitt på steder hvor det ikke er så lett å bli oppdaget. Dette kan for

informantene medføre at de stadig er utrygge. De vet aldri når mobberne kan finne på å mobbe og de må også hele tiden passe på hvor de går, i frykt for at mobberne kan være på samme vei. Det kan tenkes at dette også kan bidra til isolasjon. Videre finner jeg at mobbingen spredte seg inn i fritiden. Mobber forsøkte å infiltrere nærmiljøet til den ene informant og besøkte informantens venner, som kan tenkes å være unaturlig da informantens venner ikke var ”naturlig” omgangsvenner med mobber, i skolen. Dette kan sees som en makt mobber har til å ekskludere offeret sitt. Det kan tenkes at informanten følte seg isolert og fikk begrenset sine muligheter til å være utendørs i eget nærmiljø.

7.3 Hva opplevde informanten som hjelp når de ble utsatt for mobbing?

Det har som sagt vært en prosess over tid, før informantene bestemte seg for å be om hjelp. Når informanten ba om hjelp var det fordi de vurderte sin situasjon som uutholdelig. I dette ligger at de over tid har opplevd negative handlinger fra mobber (Roland, 2007), og at de selv har stått imot, ved muligens å omdefinere mobbingen eller ved unngåelsesatferd, men at de nå ikke greier mer fordi det er blitt for mye. I denne noe uklare grensen mellom å stå imot og ikke greie mer, ligger også sperren for å ”sladre”. Sperren for å sladre kan hos noen være høy. Å sladre til en autoritetsperson, som en lærer, kan blant elever være forbundet med noe negativt. Dette kan ha flere årsaker, men en kan være å beskytte sin sosiale posisjon (Levin & Trost, 2005). En som sladrer kan bli utsatt for ytterligere mobbing, samt at stemplet sladrebank kan medføre en utfordring for den sosiale posisjonen.

7.3.1 Nære relasjoner som lindrer - medaktører for å stoppe mobbing.

I barnets nære relasjoner inngår gjerne omsorgspersonene som mor og far. Disse er viktige primær relasjoner, men også andre personer av betydning, kommer inn i forhold til å oppleve hjelp mot mobbing. Disse er også relasjonelle forbindelser, men kan tenkes å være av ”av og på” type, og kvalifiserer kanskje heller å bli kalt allianser. Funn viser i tillegg til foreldre, at venner, helsesøster, lærer og kjæledyr var av betydning for informantens opplevelse av støtte når de følte seg utsatt for mobbing. Det kan se ut som om disse personene kan utgjøre en gruppe med noen felles trekk, som gjorde at informanten søkte akkurat dem. Hvem som inngår i denne gruppen ser ut til å avhenge av informantens definisjon av situasjonen, mulig på bakgrunn av hvor alvorlig informanten vurderer mobbingen eller hvor lang tid det har

foregått. Ikke minst hvilke personer informanten tenker ut i fra sin forestillingsverden kan gi den hjelp og støtte han ønsker.

De informantene som oppsøkte en av disse utvalgte personene gjorde det i søken etter støtte. Den kan tenkes at informanten opplevde sin situasjon med mobbing som fortvilende. Støtten som ble gitt var verbal, og støttende i forhold til informantens opplevelse og definisjon av situasjonen. Støtten som mottas av "I", vil formidle dette videre til "Me", i tråd i med stimulusbegrepet (Levin & Trost, 2005). Støtten, hvis mottatt, får en betydning for informanten og vil kunne roe med "Me". Alt som mobberne har beskytt "I" med, har blitt lagret i "Me". Dette kan virke opprivende, for mobbingen strider på alle måter med hva "Me" besitter av kunnskap og erfaringer om hvordan man skal oppføre seg mot hverandre. I tillegg kommer utsagnene fra mobber som, hvis det er karakteristikker, kan tolkes som hvordan mobberne ser på informanten. Støtten som informanten mottar kan derfor tenkes å ha en balanserende effekt på følelsene i nået, og det som Schibbye kaller selvet (Schibbye, 2002). Denne balanserende effekten i nået må kun ses som å kunne være funksjonell i nået, da den langsiktige effekten av mobbing er vist å ha konsekvenser (jfr. 3.3). Støtten førte ikke umiddelbart til at mobbingen opphørte, men det kan se ut som om den kan hatt en lindrende effekt for informanten. Lindrende effekt i nået som både beroliger "I" og "Me", men som kan se ut som også "fyller på" med motstandsdyktighet til neste gang mobbing inntreffer.

Studien viser at det var store variasjoner i antall, kvalitet og grad av støtte i informantenes relasjoner og allianser. At informantene gjentakende oppsøkte alliansene kan bekrefte alliansenes positive funksjon. Det kan tenkes at informanten ikke ville fortsette å oppsøke en allianse som ikke han finner støtte i. Støtten som blir gitt informanten av betydningsfulle personer, kan ha bidratt til motstandsdyktighet. Interaksjonen mellom informanten og den støttende relasjonen eller alliansen, kan ved støttende ord, hjelpe og trøste informanten. Støttende ord kan bekrefte informantens oppfattelse av mobbingen, og at mobberens atferd er uakseptabel og normbrytende. Dette kan støtte selvet ved å gi dialogen innover i selvet et positivt innhold. Funnene kan tyde på at mobbesituasjonen for informantene ble mer håndterlig hvis de opplevde å ha støttende relasjoner og allianser. På den annen side kan det vises seg, at mangel på støttende relasjoner og allianser, kan ha gitt negative konsekvenser for informantens håndtering av mobbingen.

Informantene hadde på forskjellig vis meddelt sin opplevelse av mobbing til noen. Alle som ble meddelt mobbingen utviste en respons. Videre kan det se ut som at det er store variasjoner

i informantenes opplevelse av responsene. En informant som hadde få støttende relasjoner eller allianser, opplevde å få omdefinert mobbingen til lek. Dette ble gjort av en forelder som regnes å ha en primær relasjon til informanten. Det kan tenkes at informanten kan ha opplevd denne omdefineringen som et svik, spesielt fra en person som forventes å skulle vise omsorg og bry seg. Videre kan informantene ha tvilt på sine følelser og sin definisjon av situasjonen, da denne ble omdefinert av en person informanten normalt har tillit til. Dessuten kan det være naturlig for et barn å stole på at det voksne sier er riktig. Informanten har gjennom interaksjon i oppveksten, innlært visse gjeldende premisser som ligger til grunn for å definere en situasjon. Man kan anta at distinksjonen mellom de to definisjonene har utfordret informantens selv. Det kan også ha skapt et ”rom” mellom informantens egen opplevelsversjon og den omdefinerte versjonen. Dette ”rommet” kan bli mindre etter hvert som informanten tenker og automatisk gjentakende tolker situasjonen, som igjen leder til ny oppfattelse eller definisjon av situasjonen. Den nye definisjonen blir ifølge Thomas teorem, sann i sine konsekvenser (Levin & Trost, 2005) og kan for informanten ha bidratt til ulike grader av desensibilisering for blant annet negativ skoleatferd (jfr. 3.3). En slik omdefinering kan også fortelle informanten at hans opplevelse ikke stemmer med virkeligheten.

Funn tyder også på at det å ha en venn er av betydning. Ikke bare kan denne vennen gjøre en aktiv inngripen og be mobberne om å stoppe mobbingen. Som en informant gjorde da venninnen ble mobbet, hevet de seg verbalt over mobberne og gikk bort. Vennen viser også sin støtte til informanten utad til mobberne. Kanskje kan dette bidra til usikkerhet eller uenighet blant mobberne. Dette kan medvirke til at mobberne ikke får den reaksjonen og den uttellingen som de hadde regnet med, som igjen kan ha betydning for dynamikken og drivkraften i gruppen til mobberne (Roland, 2007). Det kan kanskje sees som et mislykket forsøk på mobbing eller et angrep med lite suksess, som kan gi mindre energi til gruppen enn et vellykket angrep som kan bekrefte makten gruppen har. Gruppen får lite belønning gjennom et mislykket forsøk hvor offeret kan gå forbi med hodet hevet.

Jeg finner flere tilfeller hvor en venn grep inn for å stoppe mobberen. Noen ganger fra å utøve vold mot informanten. Man kan stille seg undrende til hvorfor barna som tilskuere står og ser på at noen utsetter andre barn for vold. Denne mobberen hadde flere ganger utsatt offeret sitt for voldshandlinger. Roland(2007) sier at det blant tilskuerne kan finnes en fiktiv norm som lar den enkelte tilskuer tro at det overgrepet som skjer, blir akseptert og støttet av de andre tilskuerne, da ingen griper inn. En inngripen kan derfor kreve stort mot, da vennen må bryte

med det som ser ut som et fellesskap som støtter mobbingen. Vennen må våge å utsette seg selv for å bli mobbet, i tillegg ”å gå mot” alle de andre som står rundt.

7.4 Får barn hjelp mot mobbing når de trenger det?

Skolens årlige elevundersøkelse som er obligatorisk på 7. og 10. trinn avdekker hvert år tilfeller av det som kan være mobbing. Det er også en annen frivillig undersøkelse som er rettet mot foreldre som etterspør deres vurdering av skole-hjem samarbeid og elevens læringsmiljø. Om denne undersøkelsen skal gjennomføres ved skolen, er det skolen som avgjør. Elevundersøkelsens resultater blir gjennomgått og noen tilfeller blir betraktet som mobbing, andre blir ”sjekket ut” og funnet å være noe annet, som ikke kvalifiserer for å bli kalt mobbing i henhold til anerkjent definisjon av mobbing. Definisjonen som blir brukt i manifest mot mobbing 2011-2014 legger visse premisser for hva som kan kalles mobbing og som da følgelig skal utløse handling fra skolen (jf. opplæringsloven 9a). Det er ved de fleste skolene laget en handlingsplan mot mobbing. Denne planen er skolens tiltaksplan mot mobbing og skal avdekke, problemløse og forebygge mobbing i skolen. Tiltaksplanen bør av alle ved skolen regnes for å være et verktøy og ufarliggjøres gjennom at den blir anvendelig og ikke noe som ”noen andre” eller rektor får ta stilling til om skal ”slå inn”. Funnene kan vise at informantene definerte seg selv som mobbet lenge før det ble oppfanget av ansvarspersoner i hjemmet eller skolen. Flere av informantene uttalte å ha sagt i fra hjemme. En informant fikk direkte respons fra forelder som bekreftet at forelderens hadde oppfattet informantens melding om mobbing. Likevel opprettet ikke denne forelderens kontakt med skolen. Det er ingen tvil om at forelderens tok informantens mobbemelding seriøst og trodde på informantens definisjon. Det vises gjennom dialogen mellom informant og forelder. Det er også liten tvil om at både forelderens og informant ønsket å få slutt på mobbingen. Grunnen for hvorfor forelderens ikke tok kontakt med skolen kan være flere. Det kan tenkes at det kan være en motstand eller terskel hos forelderens som kan si noe om forelderens trygghet i forhold til å ta kontakt med skolen. Hvor trygt eller utrygt dette kan tenkes å være, kan også avhenge av hvordan skolen fremstår som ”åpen” og ærlig oppfordrer foreldre til å ta kontakt for dialog. Det kan også være foreldre som tviler på barnas utsagn eller ikke tar dem seriøst som også funnene kan peke på, og plasserer utsagnene i kategorien ”tøff omgangstone” eller litt erting som ”ikke er så farlig”. Dermed kan situasjonen bli ufarliggjort og bli en del av elevenes

hverdagslige interaksjon med hverandre i skoledagen. Tanken om at mobbing er utelukkende skolens ansvar å ta tak i kan også lede til troen om at hvis barnet utsettes for mobbing så tar selvfølgelig skolen kontakt med hjemmet for å ordne opp i situasjonen. Informantene hadde sagt fra på skolen om at de ble utsatt for mobbing. Dette førte til en respons hos læreren som bekrefter at læreren oppfattet hva informantene sa. Flere av informantene meddelte læreren, og i det ligger en forventning om at læreren skal foreta seg noe, hvilket også læreren gjorde. Funnene peker på at læreren bekreftet å ha mottatt og forstått informantens melding, ved og verbalt anerkjenne informantens opplevelse. Men i samme anledning utsettes den, fra informanten, forventede intervensjonen ved at lærer sier ”hvis det skjer en gang til så...”. Dette kan for informanten oppleves som om mobberen blir gitt en ny sjanse til å utøve ubehageligheter mot informanten. Når denne utsettelsen av intervensjonen gjentok seg flere ganger, kan informanten oppleve at mobberens atferd har en viss anerkjennelse hos lærer og at kanskje lærer ikke synes det er like ille som informanten. Det kan tenkes at informanten opplever å bli overlatt til seg selv med sin opplevelse av virkeligheten, og lite makt til å påvirke denne. Informanten kan også oppleve dette som at det er noe galt med hans opplevelse og tolkning, og tolke dette som at han bare må tåle mobbingen. Det kan også føre til en tanke om eget ansvar og at han selv må passe bedre på og trekke seg unna de plassene mobberen er.

Læreren som kan ha høy grad av definisjonsmakt kan også muligens ut i fra andre og skjulte motiver, også plassere litt skyld hos mobbeofferet. Både Roland (2007) og Olweus (1992) nevner at mobbeofferet kan ha provoserende atferd. Det kan se ut som om mobbeofferet legger opp til konfrontasjoner. Dette kan tenkes å bidra til at det tar lang tid før det blir gjort noe mot mobbingen. Ved at et barn meddeler at det blir utsatt for mobbing kan det lett tenkes at skolen griper inn for å ordne opp. Funnene viser at flere informanter hadde meddelte lærere om mobbing. Noen informanter ble utsatt for så mye mobbing at det burde være innlysende for lærerne at informantene ikke hadde det bra på skolen.

Lærer har definisjonsmakt, men den kan være påvirket av ledelsens holdninger til mobbing i skolen. En problemstilling kan være at skoleledelsen ikke støtter læreren i identifisering av mobbing. Kanskje skolen ikke har gode nok rutiner for avdekking og oppfølging av mobbing. Skolen kan ha en holdning som tilsier at de ikke har mobbing ved skolen, slik som et av funnene viser. Dette er et skummelt funn som kan tyde på en ledelse som ikke vil vedkjenne seg at mobbing finnes ved deres skole. Dette går trolig på bekostning av de elevene som opplever å bli mobbet ved skolen, slik at de ikke får den hjelpen de har krav på. Det kan også

være vanskelig for foreldre å komme i en god dialog med skolen for å løse en oppstått mobbeproblematikk, hvis ikke skolen er villig til å vedkjenne seg dette problemet. Skolen er ved lov pålagt å drive et systematisk arbeid for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene. Flere skoler har organisert selve arbeidet mot mobbing i en egen tiltaksplan mot mobbing. Skoleledelsen har ansvaret for den daglige gjennomføringen av dette arbeidet. Grunnleggende i dette arbeidet er at dersom en elev melder om mobbing til en lærer utløser det en undersøkelses plikt for lærer.

Når flere av informantene hadde sagt ifra flere ganger til både foreldre, lærer og annet skolepersonal, hva gjenstår da? Informantene hadde gjort det som stod i deres makt, og likevel ble det ikke slutt på mobbingen. Funnene peker på det for en av disse informantene ble, gjennom den årlige skriftlige skoleundersøkelsen, avdekket at han ble utsatt for mobbing. Før dette hadde informanten sagt i fra til lærerne sine flere ganger, men mobbingen fikk fortsette uten at det ble gjort noen grep av betydning. Grep av betydning kunne her vært å bruke skolens tiltaksplan mot mobbing. Hadde lærer brukt tiltaksplanen, ville ikke svaret til informanten vært ”hvis han gjør det en gang til så...” Det kan tenkes at tiltaksplanen ikke ble benyttet, da mobbingen fikk pågå lenge. Dette er i likhet med andre funn som også viser at informanten har sagt i fra mange ganger, men ingenting virksomt blir gjort. Da mobbingen ble avdekket ved skoleundersøkelsen, satte skolen nokså umiddelbart i gang med tiltaksplanen sin. Funnene viser at dette var virksomt. Også informantens hjem ble gjort oppmerksom på mobbingen. Det kan se ut som om skoleundersøkelsen tillegges mer validitet enn informantens utsagn, både fra skole og hjem. Det kan se ut som at hjemmet først tok mobbingen på alvor når skolen hadde definert dette som mobbing. Det kan vise at skolen har en viss makt.

En annen side av dette er at skoleundersøkelsen er skriftlig. Man kan fristes til å spørre om dette virker mer forpliktende for skolen. Hvis skolen ikke foretar seg noe, i en mobbesak som blir meldt via denne skriftlige undersøkelsen, kan skolen i etterkant risikere å bli beskyldt for å begå lovbrudd, da det skriftlige kan spores i etterkant. Men det kan også tenkes at mobbingen som oppdages av lærer, ikke blir videreformidlet rektor, og derfor blir ikke tiltaksplanen brukt. Også hvis lærer ikke er kjent med tiltaksplanen som et verktøy og at lærers undersøkelsesplikt er en del av den, kan dette være til et hinder for at noe blir gjort. Mobbingen får ikke status som sak. Den blir bare hengende i luften med tilfeldige tiltak som ikke har noen dokumentert effekt. *En* informant opplevde fremdeles mobbing på intervju tidspunktet. Det kan se ut som om det her ble gjort tilfeldige tiltak, uten oppfølging

eller evaluering. Tiltakene ser ut til å omhandle og stoppe mobbingen av informanten akkurat der og da, men uten videre oppfølging. Dette kan ha resultert til gjentakelse av mobbingen. Mobberens foreldre ble også kontaktet, uten at informanten opplevde noen reduksjon av mobbingen.

8.0 Konklusjon

Mobbing er et tema som må være på dagsorden til enhver tid. Fokuset må ikke forsvinne. Forskningen har pekt på hva som skjer når man flytter fokuset bort, eller minsker det. Da øker mobbingen (jf. 3.2). Dette betyr at flere barn får det dårlig, ved at de blir utsatt for mobbing. Informantene som i denne studien har bidratt med viktig informasjon, har opplevd mobbing. De vet hva de snakker om. Ved at de fortalte om sine opplevelser får vi andre et innblikk i deres skoledag med mobbing eller trussel om dette. Selvbibliografiene bidro til å vise likheter i mobbingen og dens mekanismer. Også at forekomsten av de handlingene vi i dag kaller mobbing, også er å finne i et historisk perspektiv. Ved at fokuset ble rettet mot dette fenomenet, ble man klar over grusomhetene, og i dag har man utviklet virksomme programmer til forebygging og bekjempelse av mobbing. Likevel blir barn utsatt for mobbing. Studien viser at pågående plaging eller mobbesituasjoner kunne opphøre ved at den ble stoppet av noen. Men dette var tiltak som viste lite effekt på sikt. Mobbingen fortsatte ved en senere anledning. Hvis hjelp mot mobbing defineres som å fjerne mobbingen, også på sikt, slik at barna opplever seg som ikke mobbet, må den videre konklusjonen av studien bli at barna ikke alltid får hjelp mot mobbingen når de trenger det.

Da studien har et lite utvalg er det vanskelig å vurdere reliabiliteten av studien. Men for disse informantene var dette deres opplevelser og studien har derfor en gyldighet for dem. Likevel kan man ane noe om at dette kan være gjeldende for flere barn som har blitt eller blir utsatt for mobbing. Det er i så fall et forslag til ny kvalitativ forskning på barn, hvor man bør ha et større utvalg. Det kunne også vært interessant å kartlegge hvorvidt skolens tiltaksplan mot mobbing, er integrert som verktøy blant lærerne.

Vanskelighetene med å få tak i informanter kan ha flere årsaker. En forklaring kan være at barnet ikke får anerkjent sin definisjon av mobbing, og at lærer omdefinerer som erting. Videre kan skolen begrense muligheten til deltakelse ved å velge ut hvem av elevene som skal få delta. Valgene som gjøres kan ha ulike motiver. Det kan tenkes at det var flere elever som

kvalifiserte for deltakelse i studien, men som ikke fikk invitasjon. Av de som fikk invitasjonen hjem kan det tenkes at det var flere som valgte å ikke delta av ulike grunner.

Litteraturliste:

Aase, T. Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Arbeidsdepartementet, St.meld. nr. 50 (1998-99), punkt: 4.3.3, 4.3.7, 4.4.2, hentet 14.02.12 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/19981999/stmeld-nr-50-1998-99-/4/4.html?id=431466>.

Atferdssenteret. *Læreres opplevelse av fellesskap og omfanget av problematferd i skolen henger nært sammen*, hentet 23.02.12. fra:

<http://www.atferdssenteret.no/forskning/laereres-opplevelse-av-fellesskap-og-omfanget-av-problematferd-i-skolen-henger-naert-sammen-article1323-110.html>.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, *St.mld nr 17. 1999-2000 4.2.1. Handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet. [Oslo] ;*, hentet 26.01.12 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/1999-2000/stmeld-nr-17-1999-2000-/1.html?id=470613>.

Backe-Hansen, E. (2009). *Barn*, hentet 25.04.13 fra:

<https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>.

Caspersen, J. (2011). *Skolekultur og elevresultater – Hvilke muligheter gir TALIS-undersøkelse*. NIFU-rapport 24/2011. Oslo: NIFU, hentet 23.09.12, fra:

<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2011-34.pdf>.

Collin-Hansen, R. (2008). *Barnets rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen*. Universitetet i Bergen, Bergen, hentet 02.04.13, fra:

https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2723/Dr.Thesis_Ragnhild_Collin-Hansen.pdf?sequence=1.

Cree, V.E., Kay, H., Tisdall, K., (2002). *Research with Children: Sharing the dilemmas*, Child and Family Social Work, vol 7, Issue 1, 2002, s 47-56, hentet 25.01.11, fra:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2206.2002.00223.x/abstract>.

Elstad, J.I., Sosial- og helsedirektoratet (2005). *Sosioøkonomiske ulikheter i helse. Teorier og forklaringer*. Oslo: Sosial- og helse direktoratet.

Eriksen, N. (2008). *Hva skal vi gjøre med atferdsproblemene i norsk skole?* Tidsskrift for Norsk Psykologforening, [Vol 45, nummer 7](#)/ 2008, side 849-861. hentet 24.02.12 fra:

http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=65397&a=2.

Farrington, D. P., Ttofi, M. M. (2010). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Campbell Systematic Reviews vol 6/2009, <http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=school-based+antibullying+programs&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDwQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.campbellcollaboration.org%2Flib%2Fdownload%2F718%2F&ei=fntcUdTNLqmS4ATanoHwBg&usg=AFQjCNGOvuMdtj115QZsTBcQZ4sEWMnLCA>.

Fauchald, K. (2010). *En gang Zero-skole, alltid Zero-skole*, SPOR 2/2010 side 16-17, hentet 13.02.12 fra: http://www.forebygging.no/Documents/spor/37_Spor_2_10.pdf.

Forsberg, T. (2007). *Aldri for sent å bli et lykkelig barn*. 4. opplag. Oslo: Lunde Forlag AS.

Gilje, N., Grimen, H., (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Halsan, A. (2011). *ZERO strekker seg over landegrenser*. Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger, hentet 15.02.12. fra: http://saf.uis.no/vi_tilbyr/programmer/zero/article58355-751.html.

Helle, L. (2003). *Mellomtrinns læreren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Idsøe, E. C., Idsøe, Th. (2012). *Emosjonelle vansker - Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Stavanger: Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Hentet 04.04.13 fra: <http://laringsmiljosentret.uis.no/getfile.php/SAF/Til%20nedlast/Respekt/Respektheft%20Emosjonelle%20vansker2.pdf>.

Jakobsen, S. E.. (2001). *Gir mot til de motløse*, Bladet forskning, vol 5/11 2001, hentet 10.02.12. fra: <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Nyhet&cid=1250813612472&pagename=bladeforskning%2FBFRouter>.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet.(2000). *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Rapport 2000. Hentet 26.01.12 fra: <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kuf/rap/2000/0016/ddd/pdfv/111356-problematferd.pdf>.

Klepp, K.-I., Aarø, L. E. (red). (2009). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. 1 utg. (Dan Olweus s 346-359) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Klipper, R. (2011). *Et annerledes liv*. 1 utgave. 1 opplag. Falun: Z-forlag AS.

Kunnskapsdepartementet, (2003). *Manifest mot mobbing – aktivitetsrapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, hentet 15.02.12. fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2003/manifest-mot-mobbing---aktivitetsrapport.html?id=106012.

Kunnskapsdepartementet.(2011-2014). *Manifest mot mobbing – et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, hentet 15.02.13. fra:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifest_mot_mobbing2011_2014_hefte_web.pdf.

Kvale, S., Brinkmann, S., (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2 utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Levin, I. Trost, J. (2005). *Hverdagsliv og samhandling. Med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lødding, B., Vibe, N. (2010). «*Hvis noen forteller om mobbing...*», Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, vol 48/2010, NIFU-rapport, hentet 05.10.11 fra:

<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2010-48.pdf>.

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Nabuzoka, D., Rønning, J. A. and Handegård, B. H.(2009). *Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students*. Educational Psychology, 29: 7, 849 — 866, hentet 29.09.10. fra:

<http://www.barneombudet.no/sfiles/75/74/1/file/exposure-to-bullying-reactions-and-psychological-adjustment.pdf>.

Nordahl, Thomas., Sørli, Mari-Anne., Manger, Terje., Tveit, Arne., (2009). *Atferdsproblemer blant barn og unge*, 3 opplag. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, Torill M.B., Rørnes, K. (red.)(2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet 2006, hentet 13.02.12 fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_for_ord_innledning_avslutning.pdf?epslanguage=no.

Olweus, D., (1992) *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. 1utg. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller*. Oslo: Cappelens Forlag AS.

Pape, H. (2001): *Bare ett forebyggingsprogram anbefalt!*, Rus & avhengighet, vol. 2/2001, side 8-9, hentet 26.01.12 fra:

http://www.idunn.no/file/ci/2824780/rus_2001_02_bare_ett_forebyggingsprogram_anbefalt.pdf.

Roland, E. (1983), *Strategi mot mobbing*. Stavanger-Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget.

Roland, E. Vaaland, G, S., (1996). *Mobbing i skolen. En lærerveiledning*. Oslo: Kirke-/utdannings- og forskningsdepartementet.

- Roland, E. (2007). *Mobbingens Psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roland, E. (2008). *Mobbing i grunnskolen 2004-2008*, Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger, 2008, hentet 07.03.12 fra:
http://ansatt.uis.no/getfile.php/Nyhetsvedlegg/Mobbetrender_des08.pdf.
- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbeviruset"*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Solberg, A., (1996). The Challenge in Child Research: From "Being" to "Doing". I: Brannen, J., O'Brien, M., *Children in Families: Research and Policy*. 53 - 65. Washington, D.C: Falmer Press.
- Schibbye, A. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sourander, A., MD; Jensen, P., MD; Rønning, J. A., PhD; Elonheimo, H., LLM; Niemelä, S., MD; Helenius, H., MSc; Kumpulainen, K., MD; Piha, J., MS; Tamminen, T., MD; Moilanen, I., MD; Almqvist, F., MD. (2007). *Childhood Bullies and Victims and Their Risk of Criminality in Late Adolescence – The Finnish From a Boy to a Man Study*, arch pediatr adolesc , vol 161/2007, hentet 29.09.10 fra:
<http://www.barneombudet.no/sfiles/95/74/1/file/childhood-bullies-and-victims-and-their-risk-of-criminality-in-late-adolescence.pdf>.
- Statistisk Sentralbyrå. (2012). *Elevar i grunnskolen, 1. oktober 2012*. Hentet 13.04.12. fra:
<http://www.ssb.no/utgrs/>.
- Strøm, I.F., Thoresen, S., Larsen, T.W. (2013). *Violence, bullying and academic achievement: A study of 15 year-old adolescents and their school environment*, Child abuse & neglect, vol 37, issue 4, s 243-251, hentet 15.05.2013 fra:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213412002578>.
- Tranøy, K.,E, (1986). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. *Læringsmiljø*. Hentet 06.05.13 fra:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/>
- Vatn, A. S., Bjertness, E., Lien, L. (2007). *Mobbing og helseplager hos barn og ungdom*, Tidskriftet for Den norske legeforening, vol 15/august 2007. Hentet 03.04.13 fra:
<http://tidsskriftet.no/article/1563713>.
- Wendelborg, Ch., Røe, M., Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011, Rapport 2011, mangfold og inkludering*, Trondheim: NTNU samfunnsforskning AS, hentet 02.04.13 fra:
http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen_2011_analyse.pdf?epslanguage=no.

Vedlegg 1 - Fakultetets etiske komité



From: **Ashild Slettebø** (ashild.slettebo@uia.no) You moved this message to its current location.
Sent: Thursday, February 24, 2011 2:50:55 PM
To: Anne-Lise Radziwill (rosseland6@hotmail.com)
Cc: Anne Brita Thorød (anne.b.thorod@uia.no)
Til Anne-Lise Radziwill

Fakultetets etiske komité behandlet søknaden til masterstudent Anne-Lise Radziwill i e-mail og telefonmøte uke 8/2011 og fattet følgende råd: Godkjent for prosjektoppstart som beskrevet i søknaden, men med følgende kommentarer:

FEK forutsetter at prosjektet er godkjent av Personvernombudet hos NSD før oppstart, jamfør prosjektbeskrivelsens fremdriftsplan: <http://www.nsd.uib.no/personvern/>

FEK forutsetter at det etableres en oppfølgingstjeneste for barn som måtte få behov for å samtale med sakkyndig person i etterkant dersom vanskelige følelser skulle oppstå i ettertid. Dette kan være ved at foreldrene får informasjon om kontaktperson som forskeren har avtale med ved helsesøster eller PP-tjeneste. Slik kontaktperson må stå nevnt i informasjonsskrivet. Forskeren kan ikke selv være kontaktperson eller gi eventuell oppfølging.

Vi ber om at det utarbeides et enkelt informasjonsskriv tilpasset barna selv.

Ellers ber vi om at intervjuguiden tar høyde for at det er barn det skal samtales med. Vi anbefaler følgende litteratur:

Øvreeide, Haldor (2009). Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Slik intervjuguiden står mangler innledende samtale med orientering om prosjektet og spørsmålene blir type "revolverintervju" – FEK antar at det ikke er meningen at intervjuet skal foregå slik, men at dette er for å gi informasjon til FEK om hvilke type spørsmål som er relevante.

FEK ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen for FEK; Åshild Slettebø

Åshild Slettebø

Professor, dr.polit.

Vedlegg 2 - Regional etisk komité



UNIVERSITETET I OSLO DET MEDISINSKE FAKULTET

Førstelektor Anne Brita Thorød
Universitet i Agder
Jon Lilletuns vei 9
Grimstad
4879 Fevik

Regional komité for medisinsk og helsefaglig
forskningsetikk sør-øst B (REK sør-øst B)

Postboks 1130 Blindern
NO-0318 Oslo

Telefon: 22 85 05 48

Dato: 14.02.11

Deres ref.:

Vår ref.: 2010/3410 (oppgis ved henvendelse)

E-post: post@helseforskning.etikkom.no

Nettadresse: <http://helseforskning.etikkom.no>

2010/3410b PUUM - Perspektivet til den unge som har vært utsatt for mobbing

Prosjektleder: Anne Brita Thorød

Forskningsansvarlig: Universitetet i Agder, ved øverste ledelse

Mastergradsstudent: Anne-Lise Radziwill

Vi viser til søknad om forhåndsgodkjenning av ovennevnte forskningsprosjekt. Søknaden ble behandlet av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK sør-øst B, i møte 12.01.2011.

Saksfremstilling

Masterprosjekt i en master i psykisk helsearbeid ved UiA. Formålet med prosjektet er å se nærmere på mobbing og iverksettelse av tiltak mot mobbing i skolen. Med utgangspunkt i problemstillingen skal det innhentes data fra unge mellom 10 og 13 år, begge kjønn. Til dette brukes en intervjuguide og båndopptaker iht. oppbevaringsregler fra NSD. Tilgangen til informantene skjer gjennom kontakt med Grimstad kommune for å finne et utvalg skoler.

Forskningsetisk vurdering

Selv om mobbing kan gi helseproblemer kan ikke komiteen se at prosjektet slik det er beskrevet, og slik spørsmålene i intervjuguiden er formulert, har fokus på å gi ny kunnskap om de helsemessige spørsmålene knyttet til mobbing. Prosjektet faller utenfor helseforskningslovens definisjon av medisinsk og helsefaglig forskning og dermed utenfor komiteens mandat jfr. helseforskningsloven § 2 sammenholdt med §§ 9 og 10. Medisinsk og helsefaglig forskning omfatter forskning som har til formål å få ny kunnskap om "helse eller sykdom", jf. definisjonen i helseforskningsloven § 4 a).

Vedtak

Etter søknaden fremstår prosjektet som et samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekt med vekt på sosialpsykologiske perspektiver, og faller derfor utenfor komiteens mandat jf.

Vedlegg 3 - Regional etisk komité

UNIVERSITETET I OSLO
Det medisinske fakultet

Side 2 av 2

Helseforskningsloven § 2. Prosjektet er ikke fremleggelsespliktig, jf. Helseforskningsloven § 10 jf. Forskningsetikkloven § 4 annet ledd.

Komiteens vedtak kan påklages til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag, jfr. Helseforskningsloven § 10, 3 ledd og forvaltningsloven § 28. En eventuell klage sendes til REK sør-øst B. Klagefristen er 3 uker fra mottak av dette brevet, jfr. Forvaltningsloven § 29.

Vi ber om at alle henvendelser sendes inn via vår saksportal:

<http://helseforskning.etikkom.no> eller på e-post til post@helseforskning.etikkom.no.

Vennligst oppgi vårt referansenummer i korrespondansen.

Med vennlig hilsen

Stein Opjordsmoen Ilnes (sign.)
Professor dr. med
Komitéleder


Katrine Ore
Komitésekretær/Rådgiver

Kopi:

- Anne-lise Radziwill, Masterstudent, Universitet i Agder, rosseland6@hotmail.com

Vedlegg 4 - Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne Brita Thorød
Institutt for psykososial helse Arendal
Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 28.02.2011

Vår ref: 26412 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26412	<i>Finnes det noen hindring mellom barnets behov for tiltak, og iverksetting av skolens tiltaksplan mot mobbing?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Brita Thorød</i>
Student	<i>Anne-Lise Radziwill</i>

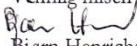
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2011, 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: Anne-Lise Radziwill, Feviktoppen 28 C, 4870 FEVIK

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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

Vedlegg 5 - Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

"Perspektivet til den unge som har vært utsatt for mobbing"

Faglig veileder: Anne Brita Thorød, tlf: 372 33753, mail: anne.b.thorod@uia.no

Bakgrunn og hensikt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie for å se nærmere på mobbing og iverksettelse av tiltak mot mobbing i skolesammenheng. Dette er en studie som skal vise perspektivet til den som blir/har vært utsatt for mobbing. Jeg skal skrive en mastegrad om dette emnet. Jeg er tilknyttet Universitetet i Agder.

Hva innebærer studien?

Jeg vil forta et intervju med hver deltaker i studien og stille noen spørsmål vedrørende mobbingen. Spørsmålene dreier seg om deg som ble mobbet, selve situasjonen hvor mobbingen foregikk, og tiltak mot mobbing. Intervjuet varer ca 1 time. Ingen navn eller noe som gjør at du blir gjenkjent vil bli nevnt, men jeg vil komme til å benytte noen utsagn som er relevant i oppgaven. Jeg kommer til å arbeide med dette fra ca. 01.04.11 til 01.11.11.

Mulige fordeler og ulemper

Jeg håper at studien kan bidra til økt kunnskap for fokus på mobbing i skolen og sikre at de som blir utsatt for mobbing blir ivaretatt når de trenger det. En ulempe med studien er at vi skal snakke om et tema som du kan synes er vanskelig å snakke om. Jeg bruker en båndopptaker og om det føles ubehagelig er jeg villig til å diskutere dette. Det kan da være at jeg må kontakte deg etter intervjuet for å sikre meg at jeg har fått med meg det du sa.

Skulle du i etterkant av intervjuet får behov for noen å snakke med, kan du ta kontakt med en fagperson som er orientert om at dette prosjektet har foregått ved din skole. Ta da kontakt med:

Vedlegg 6 - Informasjonsskjema I

Hva skjer med informasjonen om deg?

Opplysningene vil bli anonymisert før de benyttes i oppgaven. Det vil ikke være mulig å identifisere hverken deg eller skolen, i resultatene av studien når disse publiseres. Men du vil kanskje selv kjenne igjen noen av situasjonene jeg kommer til å bruke. Skolen har heller ikke tilgang til opplysninger som du gir og lærer får ikke greie på din deltakelse. Etter oppgaven er godkjent, blir alle opplysninger om deg slettet. Dette skjer senest 31.12.2011.

Frivillig deltakelse

Du kan når som helst i prosjektperioden uten å oppgi noen grunn, trekke ditt samtykke til å delta i studien. Allerede innsamlede data vil da slettes. Det er frivillig å delta i studien. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte Anne-Lise Radziwill på mail: rosseland6@hotmail.com eller på tlf 92 02 38 56.

Informasjon om utfallet av studien

Du har rett til å lese Masteroppgaven når den er publisert. Dette er meldt personvern for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS).

Skjemaet sendes til:

Ved godkjenning til deltakelse i denne studien, ber jeg dere fylle ut, signere og sende skjemaet pr post til meg forttest mulig. Eller dere kan sende en mail med kontaktinformasjon, så tar jeg kontakt på den kontaktmuligheten dere har oppgitt. Jeg kan da få det utfylte skjemaet når vi møtes.

Min adresse er: Anne-Lise Radziwill, Feviktoppen 28c, 4870 Fevik.

Vedlegg 7 - Samtykkeskjema

Samtykke til deltakelse i studien

Forelderen/ foreldrene/foresatt/foresatte til undertegnende deltaker, godkjenner deltakelsen i studien etter å ha lest informasjonen gitt i dette skrevet.

(signert av en eller begge foreldre/foresatte)

dato

Samtykke fra eleven

Jeg er villig til å delta i studien

(signert av eleven/prosjektdeltaker)

dato

(e-postadresse, tlf eller annen kontaktmulighet)

Jeg bekrefter å ha repetert informasjonen om studien til prosjektdeltaker før intervjuet starter

Anne-Lise Radziwill

Mastergradstudent

Universitetet i Agder, Norge

Vedlegg 8 - Informasjonsskjema II

Til deg som har opplevd å bli mobbet på skolen

Mobbing foregår ved alle skoler, og vi er mange som har opplevd det. Målet er at vi skal ha null toleranse for mobbing. Derfor er det viktig å få vite om det skolen gjør når mobbing oppstår, er godt nok for den som blir utsatt for det.

Derfor er jeg interessert i å få vite noe om din opplevelse da du ble mobbet. Hensikten er blant annet å få vite hvordan og hva skolen gjorde for å stoppe mobbingen, og din opplevelse av dette.

Jeg vil gjerne snakke med deg og stille deg noen spørsmål omkring det du opplevde. Du bestemmer selv hva du vil fortelle. Ingen får greie på det du forteller til meg. Læreren din får heller ikke greie på om du deltar eller ikke. Du kan også når som helst ombestemme deg og trekke deg fra intervjuet.

Jeg bruker en båndopptaker til å ta opp samtalen vår. Dette er fordi jeg ikke klarer å huske alt som du sier. Og jeg vil helst ikke glemme noe.

Du kan velge et sted som vi skal treffes. Hvis du vil kan du ha med deg foreldrene dine.

Hilsen Anne-Lise Radziwill

Vedlegg 9 - Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Tema

Intervjuspørsmål

Mobbeofferet/ Eleven

Har du opplevd å bli mobbet?
Hva gjorde mobberne for å mobbe deg?
Hvem sa du i fra til først?
Eks: Mor, far, lærer, andre
Etter hvor lang tid ca?
Opplevde du da at du ble hørt og tatt på alvor?
Evt. Hvor mange ganger ca sa du ifra?
Kunne du sagt i fra tidligere?
Evt.hvorfor ikke?

Mobbeopplevelsen/situasjonen

Kan du fortelle noe om din opplevelse av mobbingen?
Hvor mange mobbere?
Over hvor lang tid?
Hvordan forholdt du deg når du ble mobbet?
Hvor lenge pågikk mobbingen før det ble gjort noe?
Hvem gjorde noe mot mobbingen?
Syns du at du fikk fort nok hjelp mot mobbingen?
Opplevde du at du fikk god nok hjelp mot mobbingen?

Tiltak mot mobbing når mobbing har oppstått

Hva ble gjort mot mobbingen da du ble mobbet?
Hva kan kontaktlærer gjøre når han/hun får greie på at noen blir mobbet?
Kan den som blir mobbet gjøre noe?
Kan vennene gjøre noe?