

Lærerens Hakkekylling?

*En kvalitativ studie av fire unge voksnes
erfaringer med lærermobbing*

Katrine Brandsar



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Lærereens hakkekylling?

En kvalitativ studie av fire unge voksnes erfaringer med lærermobbing.

© Forfatter: Katrine Brandsar

År: 2016

Tittel: Lærerens hakkekylling? En kvalitativ studie av fire unge voksnes erfaringer med lærermobbing.

Forfatter: Katrine Brandsar

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er lærermobbingens påvirkning på selvvverd.

Formål: Formålet med denne studien er å sette søkelyset på erfaringene til et utvalg av fire unge mennesker som har opplevd mobbing fra lærer. For å belyse denne formen for krenkelse og kanskje bidra til å opplyse om at lærermobbing foregår i norske skoler. Studien omhandler også hva slags påvirkning lærermobbing har for elevers selvvverd, med oppmerksomhet rettet mot akademiske selvvurderinger. Valg av tema for studien er tatt på bakgrunn av en etterlysning fra Djupedalutvalget etter mer kunnskap om lærermobbing, et tema som inntil nylig var tabubelagt (NOU 2015:2, 2015, s.305; Røiseland, 2006; Sandsleth, 2007).

Problemstilling: Problemstillingen som jeg har valgt for min studie er: *Hvilke erfaringer har elever med mobbing fra lærer, og hvordan påvirket mobbingen elevenes selvvverd?*

For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet fem forskningsspørsmål som er basert på mine egne refleksjoner. Og de lyder som følgende: A) *Hva slags betydning har elevers atferd for opplevelser av lærermobbing?* B) *Hvordan beskriver elevene forholdet til skolen i tiden da de opplevde mobbing fra lærer?* C) *Hvilke handlinger fra lærere anser elevene som mobbing?* D) *Hva ble gjort for å forhindre mobbingen fra lærer?* E) *I hvilken grad påvirket lærermobbingen elevenes akademiske selvvurderinger?*

Metode og materiale: I denne studien har jeg benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode, med semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode, for å få kjennskap til informantenes subjektive erfaringer (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Utvalget består av fire unge voksne mellom 18-35 år som alle opplever eller har opplevd mobbing fra en eller flere lærere i løpet av tiden som elev. For å kunne vurdere alle informantene på like premisser har jeg valgt å sentrere studien rundt den tiden da informantene opplevde mobbing fra lærer, og med det utelatt eventuelle følger mobbingen har fått i etterkant. Fenomenologi og hermeneutikk er benyttet som bakteppe for min tolkning (Dalen, 2011). Analysen har blitt gjennomført ved hjelp av Giorgis (2009) fenomenologiske analysemodell.

Resultater og konklusjoner: Selv om flere av informantene beskrev seg selv som urolige i tiden da de opplevde mobbing fra lærer, er det ingen av informantene som trekker noen likhetstegn mellom egen atferd og opplevelser av lærermobbing. De antyder i stedet at det var

lærerne som hadde personlige problemer. Informantene formidlet at forholdet til skolen i tiden da de opplevde mobbing fra lærer var negativt. Informantene mistrivdes på skolen, grunnet negative relasjoner til lærere med autoritær lederstil som de opplevde som krenkende. Flere av informantene forteller at de også opplevde mobbing fra medelevene. Derfor kan mye tyde på at lærernes handlinger bidro til å legitimere mobbing fra jevnaldrende. Likevel presiserer informantene at lærernes handlinger var «verre», noe som kan forklares med en asymmetrisk maktforskjell mellom lærere og elever (Colnerud, 2007). Handlingene informantene opplevde kan deles inn i tre kategorier av krenkelser, latterliggjøring og baksnakking, avstraffelser og diskriminering. Tre av informantene hevder at handlingene var bevisste fra lærernes side og at formålet til lærerne var å plage dem. Den fjerde informanten reiser spørsmål om handlingene hun opplevde var mobbing eller om de var resultater av lærernes uvitenhet. I denne studien fremkommer det funn som indikerer at lite ble gjort fra skolens side for å forhindre det elevene opplevde som mobbing fra lærere. Dette kan forklares med kollegial lojalitet, men også frykt blant kollegene for de aktuelle lærerne. Det kan også tenkes at skolene mangler konkrete tiltak mot lærermobbing (McEvoy, 2005). Funn i denne studien identifiserer mulige avbøtende tiltak for å hindre lærermobbing. Disse kan være; veiledning av lærere, faste rutiner for å identifisere, besvare og forbygge. I ytterste konsekvens kan oppsigelse være nødvendig. I lys av denne undersøkelsen er det mye som indikerer en sammenheng mellom lærermobbing og akademisk selvvurdering. Flere av informantene forteller at de lot seg påvirke av lærernes handlinger, og vurderte seg selv negativt på skolen på bakgrunn av lærerne. Tendensene i datamaterialet antyder en sammenheng mellom akademiske selvvurderinger og selvverd hos informantene i denne studien, men det kan virke som om positive relasjoner til medelever kan fungere som beskyttende faktorer for noen elevers selvverd.

Hode, ropte hun. Hva betyr *hode* på tysk? Fred Hansen var stum, ubevegelig, jeg innbilte meg at bak leppene beit han tenna sammen. Hammer slo oppgitt ut med armene og pekte på Freds skeive sveis. – Dummkopf! sa hun og dytta ham ned mot pulten (...) – Alle kørder med ham, sa Gunnar stille. – Lærerne også. Det er faen meg for kvalmt! (Saabye Christensen, 1984, s.143-144).

Forord

En lang vår er ved veis ende. En vår fylt av blod, svette og tårer, men også glede, latter og oppturer. Endelig har dagen kommet. Dagen jeg har gledet meg til og lengtet etter i fem lange (og spennende) år. Dette er en dag fylt av ekstatisk lykke, men også vemod og klump-i-halsen. Det er rart å forlate et inspirerende miljø som jeg har vært en del av i mange år. Det er rart å ikke kunne kalle meg student lenger! Plutselig er jeg «voksen», hva nå det måtte innebære?

For ti år siden leste jeg, på anbefaling fra en lærer, boken Beatles for første gang. Dette er en bok fylt til randen av fascinerende karakterer, som jeg har lest gang på gang. En av karakterene er Fred Hansen, en maktesløs gutt med en forferdelig tysklærer, som krenker han gang etter gang. Det er mange elever som opplever slike krenkelser fra lærer hver eneste dag, men det er sjelden vi hører noe om dem. Det er de elevene denne studien handler om.

På tampen av en lang vår er det mange som fortjener en takk! Jeg vil først og fremst takke min fantastiske veileder Jorun Holth Eggen, for inspirerende samtaler og veldig god hjelp. Jeg vil også takke mine motiverende studievenner, håper vi kan være venner til evig tid, minst! Jeg vil med dette forordet også rette en stor takk til mine øvrige venner, støttespillere og min flotte familie som har hatt klokketro på meg gjennom hele perioden. Takk til Taran og Helene for god moralsk støtte, da var dere begge nevnt med navn i forordet, akkurat som dere ba om selv! Tusen takk til min fantastiske prøveinformant, denne oppgaven er for deg! Takk til mamma og pappa, for korrekturlesing, motivasjon og hjertevarme.

Sist men ikke minst tusen takk til mine fire fantastiske informanter. Takk for at dere åpnet dere opp og fortalte om erfaringene deres til meg. Uten dere - ingen oppgave.

Bærums Verk, 1 juni 2016.

Katrine Brandsar.

Innholdsfortegnelse

Lærerens hakkekylling?	III
Sammendrag	V
Forord	VIII
Innholdsfortegnelse	X
1 Innledning	1
1.1 Introduksjon til tema	1
1.2 Formål og problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaring.....	4
1.4 Disposisjon og avgrensning	5
2 Teori om lærermobbing	7
2.1 Lærermobbing	8
2.2 Omfang og utvikling	9
2.3 Provoserende elever?.....	11
2.4 Relasjonens betydning.....	12
2.4.1 Klasseledelse	13
2.4.2 Bevisste eller ubevisste handlinger	15
2.5 Forhindre lærermobbing.....	16
3 Teori om selvverd	18
3.1 Selvvurdering	18
3.2 Kilder som påvirker elevers selvvurderinger	21
3.2.1 Andres vurderinger.....	21
3.2.2 Sosial sammenligning	22
3.2.3 Selvtribuasjon.....	23
3.2.4 Psykologisk sentralitet.....	24
4 Metode	25
4.1 Vitenskapsfilosofiske betraktninger	26
4.2 Utvalg	28
4.2.1 Tilgjengelighetsutvalg	28

4.2.2	Utvalgsprosessen	29
4.2.3	Endelig utvalg	30
4.3	Datainnsamling.....	30
4.3.1	Semistrukturert intervju.....	31
4.3.2	Prøveintervju	32
4.3.3	Gjennomføring av intervjuene.....	32
4.3.4	Transkribering	34
4.4	Analyse.....	35
4.4.1	Girorgis analysemodell	35
4.4.2	Min analyse	36
4.5	Kvalitetssikring	38
4.6	Etiske betraktninger.....	40
5	Presentasjon av resultater	42
5.1	Beskrivelser av atferd.....	43
5.1.1	Atferd på skolen	43
5.2	Elevenes forhold til skolen.....	44
5.2.1	Å være på skolen	44
5.2.2	Relasjoner til lærerne	44
5.2.3	Beskrivelser av lærerne	45
5.2.4	Læreren som sosial rollemodell	46
5.3	Handlingene	47
5.3.1	Lærernes handlinger.....	47
5.3.2	Reaksjonene	49
5.3.3	Bevisste eller ubevisste handlinger	50
5.4	Tiltak for å forhindre mobbingen	51
5.4.1	Fortelle hjemme.....	51
5.4.2	Skolens innsats for å forhindre mobbingen.....	52
5.4.3	Forslag til tiltak	53
5.5	Lærermobbing og selvvverd.....	54
5.5.1	Andres vurderinger.....	54
5.5.2	Sosial sammenligning	55
5.5.3	Selvattribuasjon.....	56
5.5.4	Psykologisk sentralitet.....	57

6	Drøfting av funn	58
6.1	Atferden.....	58
6.2	Relasjonene	59
6.3	Handlingene	62
6.4	Avdekking, tiltak og konsekvenser	67
6.5	Selvverd.....	70
6.5.1	Kilder som påvirker elevs selvverd	70
7	Avslutning	74
7.1	Oppsummering	74
7.2	Kritikk av egen studie	76
7.3	Pedagogiske implikasjoner av studien	77
8	Litteraturliste	79
	Vedlegg	89

1 Innledning

I dette innledningskapittelet skal jeg gi dere lesere en introduksjon til denne studiens tema. Jeg skal videre presentere studiens formål og problemstilling. Før jeg deretter skal redegjøre for tre sentrale begreper som fungerer som grunnsteiner for min studie. Til slutt i kapitlet vil jeg beskrive studiens videre oppbygning og avgrensning.

1.1 Introduksjon til tema

I følge Opplæringsloven § 9a-1 har alle elever i norsk skole rett på et godt fysisk og psykososialt miljø, som fremmer helse, trivsel og læring hos elevene. Videre fastslår Opplæringsloven § 9a-3 at skolen skal arbeide aktivt og systematisk for et godt psykososialt miljø hvor den enkelte har krav på trygghet og sosial tilhørighet. Dersom noen ansatte ved skolen får kjennskap til, eller mistanke om, at noen elever utsettes for krenkende ord eller handlinger skal det, om mulig gripes inn, undersøkes og varsles til skolens ledelse (Opplæringsloven, 1998)

Til tross for disse paragrafene opplever flere tusen norske elever daglig krenkelser i form av mobbing fra andre elever i skolen (Roland, 2014). Mobbing er et alvorlig samfunnsproblem, som i de siste tiår har fått mye oppmerksomhet i kjølvannet av blant andre Peter Paul Heinemann og Dan Olweus sine pionerstudier om mobbing blant skoleelever (Sandsleth, 2007; Roland, 2014).

Langt mindre oppmerksomhet er gitt til forhold hvor skolens egne ansatte mobber elever og hvor elevene utsettes for negative handlinger som de ansatte som profesjonelle i utgangspunktet har et lovfestet ansvar for å forhindre (Twemlow, Fonagy, Sacco, & Brethour, 2006; NOU 2015:2, 2015, s. 107; Damsgaard, 2010, Opplæringsloven, 1998). Professor i pedagogikk Thomas Nordahl forklarte i 2006 en mulig årsak til denne tausheten gjennom å hevde at lærermobbing er et tabubelagt område (Røiseland, 2006). Året etter skrev Gudmund Sandsleth at lærermobbing er et tema vi i dag tør å snakke om (Sandsleth, 2007). Samtidig etterlyste Djupedalutvalget i 2015 mer kunnskap om tema (NOU 2015:2, 2015, s. 355). Noe som tilsier at det stadig er behov for forskning på temaet lærermobbing, som tidligere var tabu, men som vi nå tør å snakke om (Sandsleth, 2007; Røiseland, 2006).

På bakgrunn av den manglende oppmerksomheten for temaet skulle en anta at det er svært få elever som utsettes for slike handlinger. Denne antakelsen stemmer dessverre ikke med virkelighetens skole. Tall fra elevundersøkelsen 2015 understreker at lærere som krenker og mobber elever er et reelt problem i norske skoler ettersom hele 1,6 prosent av elevene i undersøkelsen hevder at de har opplevd mobbing fra lærer, mens ytterligere 0,9 prosent oppgir at de har blitt mobbet av andre ansatte ved skolen 2-3 ganger i måneden eller hyppigere (Wendelborg, 2016). Funn som dette har ifølge Befring og Duesund (2012) bidratt til å utvide mobbebegrepet til også å gjelde lærermobbing, hvor noen lærere mobber enkeltelever gjennom blant annet latterliggjøring og ved bruk av spydige og ydmykende kommentarer. Gjerne kamouflert fra lærer sin side som disiplinierende eller motiverende tiltak i forbindelse med undervisningen, men som av elevene kan oppfattes som dypt krenkende (McEvoy, 2005; Alberti-Espenes, 2012).

Flere studier indikerer at elever som opplever mobbing fra jevnaldrende og lærere har betydelig lavere selvverd enn elever som ikke opplever mobbing (Björkquist, Ekman & Lagerspetz, 1982; Krugman & Krugman, 1984; O'Moore & Kirkham, 2001). Elever som blir mobbet opplever stadig å få negative tilbakemeldinger fra omgivelsene, noe som etter hvert kan påvirke elevenes tanker om seg selv og sin egen verdi (Roland, 2014). Selvverd er et komplekst fenomen med flere mindre uavhengige selvvurderinger på ulike områder (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Som Skaalvik & Skaalvik (2013) skriver er det en mulig samvariasjon mellom mobbing fra jevnaldrende og sosiale selvvurderinger. Videre hevder de at det er liten sannsynlighet for at mobbing fra jevnaldrende påvirker akademiske selvvurderinger i noen betydelig grad (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Funn fra McEvoy (2005) og Flygare og Johansson (2013) beskriver en annen virkelighet ved tanke på lærermobbing, i lys av deres studier kan det se ut som om lærermobbing påvirker elevens forhold til skolen og vurdering av egne akademiske ferdigheter. Jeg ønsker derfor å undersøke om elever som opplever mobbing fra lærer vurderer sine akademiske ferdigheter negativt, eller om elevenes akademiske selvvurderinger er upåvirket?

Min personlige interesse for temaet lærermobbing har sin opprinnelse i en genuin interesse for mobbeproblematikk, vekket på et tidlig tidspunkt i min utdanning som en følge av mine egne personlige erfaringer. Sommeren 2015 leste jeg utredningen *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt miljø* fra Djupedalutvalget, hvor utvalget i kapittel 8 tar for seg problematikken med ansatte i skolen som krenker, mobber, trakasserer og diskriminerer

elever (NOU 2015:2, 2015, s.107-109). Utvalget etterlyser i kapittel 20 mer forskning på problemet. For å få mer kunnskap og i større grad kunne forebygge (NOU 2015:2, 2015, s. 355). Når jeg leste denne utredningen for første gang kom jeg på en historie som en eldre dame har fortalt meg, om hvordan hennes dialekt ble systematisk latterligjort av en lærer foran hele klassen, da hun kom som innflytter til et nytt sted for over 70 år siden. Denne historien gjorde sterkt inntrykk på meg, og den danner bakgrunnen for mitt valg av tema som er lærermobbingens påvirkning på elevers selvvverd.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å sette søkelyset på erfaringene til et utvalg unge voksne som har opplevd mobbing fra en eller flere lærere i løpet av sin tid som elev. For å belyse de subjektive opplevelsene av denne formen for krenkelser, og kanskje bidra til å opplyse om at lærermobbing forekommer i norske skoler. Slik at de negative handlingene hvor lærerne selv motarbeider elevens rett til et godt psykososialt miljø kan bli oppdaget og stanset umiddelbart, som Opplæringsloven understreker at skolene er pliktige til å gjøre i § 9a-3 (Opplæringsloven, 1998). Videre ønsker jeg å undersøke hva slags påvirkning mobbingen fikk for mine informanternes selvvverd, med oppmerksomhet rettet mot deres akademiske selvvurderinger.

Min problemstilling vil av den grunn være som følgende:

- **Hvilke erfaringer har elever med mobbing fra lærer, og hvordan påvirket mobbingen elevenes selvvverd?**

For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet fem forskningsspørsmål basert på mine egne refleksjoner rundt tema lærermobbing. Forskningsspørsmålene lyder som følgende:

- *Hva slags betydning har elevers atferd for opplevelser av lærermobbing?*
- *Hvordan beskriver elevene forholdet til skolen i tiden da de opplevde mobbing fra lærer?*
- *Hvilke handlinger fra lærere anser elevene som mobbing?*
- *Hva ble gjort for å forhindre mobbingen fra lærer?*
- *I hvilken grad påvirket lærermobbingen elevenes akademiske selvvurderinger?*

1.3 Begrepsavklaring

Problemstillingen og underproblemstillingene består av flere begreper. I denne begrepsavklaringen vil jeg redegjøre for tre av begrepene som er *Elever, Lærermobbing og Selvverd*.

Med begrepet *Elever* mener jeg unge mennesker som har opplevd mobbing fra lærer i løpet av sin tid som elev. Mitt utvalg består av unge voksne som går på skole eller som tidligere har gått på skole. Begrepet elever blir brukt som en fellesbetegnelse, for at det ikke skal være noe skille mellom informanter som er aktive elever og informanter som er tidligere elever. Da denne studiens formål ikke er å undersøke forskjeller mellom aktive og tidligere elevers opplevelser av lærermobbing. Studien har heller ikke som mål å undersøke hva slags følger mobbingen fra lærer har fått for informantene i ettertid.

Begrepet *Lærermobbing* referer til lærere som krenker elever på en slik måte at elevene opplever det som mobbing. Krenkelser beskrives som handlinger med en bevisst eller ubevisst intensjon om å krenke eller skade andre, det er mottakers subjektive oppfattelse av handlingen som avgjør om den er krenkende eller ikke (Førland, 2004 ref. i Alberti-Espenes, Houg & Teisberg, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2010). Mobbing er krenkelser gjentatt over lengre tid, med et skjevt maktforhold mellom partene (Olweus & Roland, 1983; Roland, 2014). Mellom en lærer og en elev vil det alltid være et asymmetrisk maktforhold, ettersom en lærer på bakgrunn av sin profesjon har mer makt enn en elev. Denne makten kan brukes på en positiv måte, men den kan også brukes på en negativ måte. Enten med et ondskapsfullt formål eller som ubevisste krenkelser som kan oppfattes som mobbing (Damsgaard, 2010; Sandsleth, 2007; Colnerud, 2007; NOU 2015:2, 2015, s. 109).

Selvverd er en del av selvoppfatningen. Selvoppfatning kan handle om konkrete forhold som for eksempel vurdering av en prestasjon. I tillegg til slike konkrete forhold kan selvoppfatningen knyttes til generelle vurderinger kalt selvverd, hvor mennesker verdsetter seg selv høyt eller lavt, alt ettersom de har et positivt eller negativt inntrykk av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I den senere tid har det blitt erkjent at begrepet selvverd er et for abstrakt begrep, mennesker vurderer ikke seg selv som en helhet alene, de foretar i stedet flere vurderinger på forskjellige områder hver eneste dag. Slike selvverdinger er erfaringsbaserte

og kan være av akademisk, sosial, emosjonell eller fysisk karakter (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Elever som opplever mobbing fra lærer mistrives på skolen (Flygare & Johansson, 2013). Mange elever uttrykker også bekymring for egen akademisk kompetanse, på bakgrunn av gjentatte negative tilbakemeldinger fra lærere (McEvoy, 2005). Noe som bidrar til å indikere en mulig samvariasjon mellom lærermobbing og akademisk selvvurdering, som denne studien bygger sine antakelser på.

1.4 Disposisjon og avgrensning

Denne studien er bygd opp over *sju kapitler*.

I det *første kapitlet* har jeg redegjort for bakgrunnen for valg av tema lærermobbingens påvirkning på elevers selvvurd. Videre har jeg beskrevet studiens formål, problemstilling og mine fem forskningsspørsmål. Jeg har også avklart hva jeg legger i begrepene elever, lærermobbing og selvvurd.

I mitt *andre kapittel* vil jeg gi en historisk introduksjon til tema lærermobbing. Jeg vil også redegjøre for omfang og utvikling av lærermobbing, samt Granströms (2007) hypotese om at det er de provoserende elevene som opplever mobbing fra lærer. Videre vil jeg beskrive relasjonens betydning, hvor jeg også har inkludert autoritær klasseledelse, krenkende straffetiltak og krenkende diskriminering i undervisningen. Deretter vil jeg presentere Djupedalutvalgets distinksjon om lærere som mobber elever bevisst og lærere som ubevisst mobber elever gjennom krenkende lærerpraksis (NOU 2015:2, 2015, s. 109). Til slutt i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hva andre forskere antyder skoler gjør for å forhindre lærermobbing.

Lærermobbing kan få flere konsekvenser for de det gjelder, i min studie har jeg avgrenset konsekvensene til elevenes selvvurd med oppmerksomheten rettet mot deres akademiske selvvurderinger. Dette er tema for mitt *tredje kapittel*, hvor jeg vil presentere det overordnede begrepet selvvoppfatning, før jeg vil beskrive selvvurderingstradisjonen og Rosenbergs (1979) fire prinsipper for selvvurdering.

I *kapittel fire* vil jeg beskrive denne studiens metodiske avgjørelser. Jeg vil her redegjøre for metodiske valg, vitenskapsfilosofisk bakteppe, utvalg, datainnsamling, analyse, kvalitetssikring og etiske betraktninger.

I *kapittel fem* vil jeg presentere resultatene fra mine fire intervjuer. Jeg vil tematisere resultatene under mine fem forskningsspørsmål i femten kategorier. Hvor lærermobbing på bakgrunn av forskningsspørsmålenes ordlyd vil få mer oppmerksomhet enn selvverd.

Kapittel seks omhandler drøftingen av resultater. I dette kapittelet vil jeg med utgangspunkt i forskningsspørsmålene drøfte mine funn opp mot eksiterende teori.

I *kapittel syv* vil jeg oppsummere mine funn. Jeg vil også kritisere min egen studie, samt redegjøre for studiens pedagogiske implikasjoner, hvor jeg vil inkludere mine forslag til videre forskning.

2 Teori om lærermobbing

En av de første som rettet oppmerksomhet mot fenomenet mobbing var den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann. Heinemann beskrev i begynnelsen av 1970 - årene mobbing som et aggressivt gruppefenomen, hvor en gruppe angriper en irriterende eller forstyrrende inntrenger eller avviker (Roland, 2014; Heinemann, 1973). For å beskrive dette kollektive angrepet trakk Heinemann paralleller til dyreforskeren Konrad Lorenz (1968) beskrivelser av hvordan rovdyr går til kollektivt angrep som en «mobb» på avvikere av egen art (Heinemann, 1973; Sandsleth, 2007). I 1973 ga psykologen Dan Olweus ut boken *Hackkycklingar och översittare* med utgangspunkt i sine studier av gutters aggresjon, boken vekket stor oppmerksomhet nasjonalt og internasjonalt, og den kom ut på norsk i 1974. I motsetning til Heinemann som anså mobbing som et gruppefenomen, hevdet Olweus at det var personlighetstrekk som avgjorde om noen ble mobber eller mobbeoffer (Roland, 2014; Olweus, 1973; Olweus, 1974; Olweus, 1992). Dette er et perspektiv på mobbing som siden har preget forskningen på feltet (Roland, 2014). Norske Erling Roland fremhever betydningen av ubalanse i forholdet mellom partene. Mobbing er ikke en konflikt mellom to jevnbyrdige parter, men et overgrep hvor den ene parten er sterkere enn den andre (Roland, 2014). På bakgrunn av dette har Roland konstruert en definisjon av hva mobbing er, som mange støtter seg til (Roland, 2014). Den lyder som følgende:

Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen (Roland, 2014, s. 25)

De negative handlingene som er en forutsetning for at noe skal kunne kalles mobbing kan forekomme i flere former. Olweus (1992) har satt et skille mellom direkte mobbing og indirekte mobbing. Direkte mobbing beskrives som åpne angrep i direkte kontakt med den utsatte (Olweus, 1992; Roland, 2014). Indirekte mobbing skjer ikke i direkte kontakt med offeret, men kan vise seg som sosial utestenging, isolasjon og utfrysning (Olweus, 1992; Roland, 2014; Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger & Lumpkin, 2014).

Videre skiller Gladden et al., (2014) mellom fysisk, verbal, relasjonell mobbing, samt ødeleggelser av andres eiendom. Hvor fysisk mobbing omhandler fysisk kontakt mellom offer og plager, og innebærer handlinger som slag, spytting, sparking ol. Verbal mobbing på sin

side beskrives som sårende muntlig eller skriftlig kommunikasjon. Noe som innebærer blant annet bruk av trusler, muntlig latterliggjøring og kallenavn (Gladden et al., 2014; Wendelborg, 2016). Relasjonell mobbing kan være skading eller kontrollering av vennskap eller andre sosiale relasjoner. Eksempler på det kan være manipulering, isolering, ignorering, utsetting av rykter, verbalt eller digitalt, og spredning av uheldige bilder. Ødelegging av andres eiendom kan være stjeling eller ødeleggelse av andes eiendeler med formål om å såre eller å skade andre (Gladden et al., 2014; Wendelborg, 2016).

2.1 Lærermobbing

Frem til 1990-tallet var oppmerksomheten rundt mobbing rettet mot mobbing blant elever. I 1996 gjennomførte Dan Olweus en pioner studie med navn «*Mobbing av elever fra lærere*» som skulle snu oppmerksomheten på mobbing over i en annen retning. Studien ble gjennomført ved hjelp av et anonymt spørreskjema og hadde et utvalg på 2400 norske elever. Funnene var overraskende, hele 2 % av elevene hevdet at de hadde vært offer for mobbing fra lærer (Olweus, 1996). Olweus valgte i sin undersøkelse å definere lærermobbing ved hjelp av ordet *plaging*:

Vi sier at en elev blir *plaget av en lærer* hvis læreren *gjentatte ganger* sier ubehagelige og sårende ting til eleven eller er overlegen og spydig ovenfor ham eller henne. Vi regner det *ikke* som *plaging* om slike ting skjer bare *en enkelt gang*. Det er *heller ikke plaging* hvis læreren blir irritert på eller irettesetter eleven fordi han eller hun opptrer bråkete og forstyrrende eller ikke har gjort leksene sine (eller liknende) (Olweus, 1996, s. 9).

Blant negative handlinger utført av lærer fremhever Olweus (1996) trakasseringer, spydigheter, fornærmelser og urettferdige behandlinger (Colnerud, 2007). Slike handlinger er ikke nødvendigvis grov mobbing, sett i et elev til elev perspektiv, det alvorlig aspektet er at handlingene kommer fra en lærer som står i en helt annen maktposisjon enn elevene. Hvor læreren på bakgrunn av sin profesjon, sin utdanning og rolle, har mer makt enn en elev (Colnerud, 2007; Damsgaard, 2010; Damsgaard, 2003). Denne makten setter lærerne i en spesiell posisjon hvor de har plikt og rett til å ta det ansvaret som følger med elevenes opplæring. Makten er derimot ingen invitasjon til utøvelse av autoritær makt, som innebærer å bruke makt uoverveid og ubegrunnet i møtet med for eksempel provoserende elever

(Damsgaard, 2003; Granström, 2007). Norderhaug (1999) understreker dette ved å fremheve distinksjonen mellom å *ha makt til*, som er positivt og ønskelig, og som handler om å kunne påvirke andre til å bruke sine muligheter og kvaliteter fullt ut. Mot det å *ha makt over*, som innebærer å ha herredømme over en annen, hvor den ene parten undertrykkes enten bevisst eller ubevisst til avmakt. I dette tilfelle en elev som opplever seg mobbet av en lærer (Damsgaard, 2010; Damsgaard, 2003). I slike situasjoner kan selv mindre grove handlinger bli oppfattet som dypt sårende og krenkende. Dette på bakgrunn av at elevene står i en særdeles utsatt og sårbar posisjon, med få fluktmuligheter fra handlingene, ettersom mobbingen fra lærer som regel forgår i klasserommene (Colnerud, 2007; McEvoy, 2014; Mellin-Olsen & Rasmussen, 1975). Det er erkjent at lærere som mobber elever i de fleste tilfeller ikke får noen sanksjoner for sine handlinger (McEvoy, 2014). Elevenes konsekvenser kan derimot være mangelfull læring, svak motivasjon og et negativt forhold til skolen, som igjen kan medføre frafall fra skolen (McEvoy, 2005; Flygare & Johansson, 2013; Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger & Hammarstrom, 2006; Tangen, 2012).

Dan Olweus henviser ikke direkte til maktaspektet i sin definisjon, han nevner det indirekte i sin rapport (Olweus, 1996). Dette til tross for at det åpenbart er store maktforskjeller mellom lærere og elever. Av den grunn anser jeg Olweus (1996) sin definisjon som god, men ikke tilstrekkelig for å definere fenomenet lærermobbing. Jeg velger derfor å vise til Twemlow et al. (2006) definisjon som jeg anser som mer dekkende med tanke på min forståelse av fenomenet lærermobbing:

Bullying teacher was defined as a teacher who uses his/her power to punish, manipulate, or disparage a student beyond what would be a reasonably disciplinary procedure (Twemlow et al., 2006. s. 10).

Oversatt til norsk forteller denne definisjonen at en lærer som mobber er en lærer som misbruker sin makt for å straffe, manipulerer eller nedvurdere en elev, utover det en normalt betrakter som akseptabel disiplin og oppdragelse.

2.2 Omfang og utvikling

Det finnes lite forskning på omfanget av elever som opplever å bli mobbet av lærere og andre ansatte ved skolen, og vi vet lite om hvor omfattende problemet er (NOU 2015:2, 2015, s. 108). Blant de få undersøkelsene som finnes viser elevundersøkelsen 2015 at 1,6 prosent av

norske elever hevder at de har blitt mobbet av lærer og 0,9 prosent at de har blitt mobbet av andre ansatte ved skolen 2-3 ganger i måneden eller oftere. Elevundersøkelsen som blant annet registrerer elever som opplever mobbing fra lærer, har siden 2012 hatt en positiv nedgang i antall tilfeller fra 3 prosent som hadde opplevd mobbing fra lærer og 2,2 prosent som hadde opplevd mobbing fra ansatte 2-3 ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2016). Årsaken til denne positive nedgangen kan være tilfeldig, men det kan tenkes at mer fokus på tema har bidratt til, og bidrar til, at tallene synker (Sandsleth, 2007). Noe som er udelte positivt i kampen for å bekjempe lærermobbing.

I en utvalgsundersøkelse fra Sverige ble tilsvarende tall som i elevundersøkelsen funnet, da ca. 1,3 prosent av elevene oppgir at de har blitt direkte mobbet av ansatte ved skolen. Denne studien indikerer at flere gutter enn jenter blir utsatt for mobbing fra lærer, samt at eldre elever er mer utsatt for negative handlinger fra lærere enn det yngre elever er (Flygare & Johansson, 2013). Videre antyder Olweus (1996) i sin studie at lærere i 50 prosent av tilfellene kun mobber en elev i klassen.

Blant undersøkelser gjennomført utenfor Skandinavia viser israelske studier at 13 prosent av elever mellom 7-11 trinn og 22 prosent av elever mellom 4-6 trinn blir utsatt for fysiske overgrep fra skolens ansatte minimum 1 gang i måneden. Ytterligere 29 prosent av de yngste og 25 prosent av de eldste utsettes for psykiske overgrep fra ansatte 1 gang i måneden eller oftere (Benbenishty, Zeira & Astor, 2002; Benbenishty, Zeira, Astor & Khoury-Kassabri, 2002). I alternative skoler er omfanget enda høyere, 86 prosent av elevene forteller at de har opplevd direkte fysisk mobbing fra lærer, mens 88 prosent rapporter at de har opplevd direkte og indirekte verbal mobbing (Whitted & Dupper, 2008; Olweus, 1992)

Resultatene fra de overnevnte undersøkelsene er svært sprikende, noe som kan forklares med ulik forståelse av lærermobbing (Flygare & Johansson, 2013). Det kan også tenkes at høye tall i enkelte studier kan være resultat av en ukritisk behandling av elevens svar. Her skal en være forsiktig med påstander, en elev kan for eksempel krysse av for mobbing i harnisk over en lærer som har gitt lekser. Dette er av naturlige årsaker ikke mobbing, men det kan bli registrert som det i en anonym spørreundersøkelse.

Resultatene av en studie fra USA beviser at lærere ofte vet at det forekommer mobbing blant lærere, da hele 33 prosent av de spurte lærerne svarer at de kjenner til lærerkolleger som har mobbet elever. 45 prosent av de spurte lærerne innrømmer mer eller mindre motvillig at de

selv har mobbet en elev i løpet av sin karriere som lærer (Twemlow et al., 2006). Tallene sammenfaller med en studie fra England hvor 36,7 prosent av de spurte lærerne innrømmer at deres handlinger kan ha blitt oppfattet som mobbing av elevene minst en gang det siste semesteret (Terry, 1998). Med utgangspunkt i disse tallene kan det se ut som om mange lærere er klar over at kolleger mobber elever, og at en del lærere er klar over at egne handlinger kan bli oppfattet som mobbing av elevene. På tross av dette blir lite gjort for å forhindre slike negative handlinger fra lærere (McEvoy, 2014; Zerillo & Österman, 2011).

2.3 Provoserende elever?

I sitt kapittel *Lärare som provoceras av elever* i boken *Utstött – en bok om mobbning* omtaler Kjell Granström (2007) lærerens rolle som en semiprofesjonell rolle. Ettersom lærere i motsetning til andre profesjonsutøvere har lite konkret vitenskap å støtte sin gjerning på, derfor er mye av det læreren gjør i klasserommet bygget på personlige meninger og refleksjoner. Dermed kan elever som utviser atferd som lærerne kan oppleve som provoserende «forstyrre» lærerens undervisning og lærerens visjoner om lærerrollen, dersom lærernes profesjonelle rolle fremstår som uklar (Granström, 2007). Provokasjonene kan være relativt subtile handlinger, som ubevisst småprat og uoppmerksomhet hos elevene på bakgrunn av manglende interesse eller evne til å håndtere oppgavene fra lærer (Granström, 2007). Sørлие og Nordahl (1998) omtaler slik atferd som lærings- og undervisningshemmende atferd. Lærings- og undervisningshemmende atferd er relativt høyfrekvente problemer i skolen ettersom 7-17 prosent av elevene utviser slik atferd ukentlig. Isolert sett er heller ikke lærings- og undervisningshemmende atferd noe stort problem, men atferden kan ved stort omfang utfordre lærerens jobb (Sørлие & Nordahl, 1998; Nordahl, Sørлие, Manger & Tveit., 2005; Ogden, 2009). Lærere som er utrygge på sin profesjonelle rolle kan ved slike provokasjoner reagere på en lite gjennomtenkt og personlig måte, og med det mobbe eller krenke elevene (Granström, 2007).

Dan Olweus (1996) hevder i motsetning til Granström (2007) at det ikke er noen sammenheng mellom provoserende atferd og lærermobbing. Han antyder i stedet at det er forhold hos læreren som fører til mobbing av elever. Olweus (1996) deler lærere som mobber elever inn i tre kategorier: a) Lærere med store personlige problemer eller problemer med yrkesrollen, b) Lærere som har kommet i et uheldig motsetningsforhold til en eller flere elever i klassen og c) Lærere som er altfor hardt presset av langvarig stress eller utbrenthet.

2.4 Relasjonens betydning

Relasjoner er noe som utspilles mellom mennesker. Integrert i relasjonene ligger de innstillinger, holdninger og oppfatninger som mennesker har av hverandre, som implisitt forteller noe om andre menneskers betydning (Hennum, 2002 ref. i Nordahl et al., 2005; Nordahl, 2002; Drugli, 2012). Positive relasjoner mellom lærere og elever er en forutsetning for læring og utvikling. Elever som har et godt forhold til sine lærere opplever i større grad tilhørighet og faglig støtte fra lærer, noe som igjen kan påvirke deres motivasjon for læring og deres faglige prestasjoner (Nordahl, 2012; Sørli & Nordahl, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Drugli, 2012; Bru & Thuen, 1999).

Studier indikerer at yngre elever har bedre relasjoner til sine lærere enn det eldre elever har, og at jenter har bedre relasjoner til sine lærere enn det gutter har (Pianta, 1999; Murray & Murray, 2004; Kesner, 2000). Relasjoner er stabile, og kvaliteten av tidligere relasjoner har betydning for senere læring (Hamre & Pianta, 2001; Brendgen, Wanner & Vitaro, 2006). Hamre og Pianta (2001) referer til forskning som viser at elever som har en positiv relasjon til sine lærere i barnehagen og i barneskolen har betydelig bedre forutsetninger for å lykkes på skolen enn elever som har en negativ relasjon til sine lærere. Positive relasjoner kjennetegnes av egenskaper som tillit, anerkjennelse, verdsettelse, opplevelser av å bli sett og å være i posisjon til andre (Nordahl et al., 2005).

Elever som oppfatter seg mobbet av lærer har ofte negative relasjoner til sine lærere, med et høyt konfliktnivå mellom lærer og elev (Alberti-Espenes et al., 2015; Hamre & Pianta, 2001; Brendgen, Wanner & Vitaro, 2006). I konfliktfylte relasjoner forekommer det ofte sinne, trass, kritikk, disharmoni, engstelse og mistillit mellom partene. Det skal mye til for at elevene skal spørre lærerne om hjelp, og lærerne oppsøker heller ikke elevene for å tilby sin hjelp (Pianta, 1999; Drugli, 2012). I en negativ relasjon vil lærerne ofte opptre klandrende ovenfor elevene (Drugli, 2012). Det er den negative atferden som får mest oppmerksomhet, og det eleven utlyser av positive atferd vil i mindre grad bli fanget opp, da positiv atferd ikke stemmer overens med lærernes «bilde» av eleven (Drugli, 2012). Lærernes atferd i negative relasjoner blir av den grunn preget av kontroll i stedet for nærhet, hvor lærerne kommanderer elevene fremfor å henvende seg til de på en vennlig og høflig måte. Noe som kan skape et negativt læringsmiljø preget av mistillit (Drugli, 2012; Hamre & Pianta, 2001). Elevene på sin

side kan ved varige negative relasjoner reagere med utfordrende atferd og unngåelse, noe som bidrar til å hemme relasjonen ytterligere (Drugli, 2012).

Læreren er en sosial rollemodell for resten av klassen, og kan gjennom sin atferd høyne og svekke elevers sosiale posisjoner i klasserommet (NOU 2015:2, 2015 s. 107; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom en lærer er negativ, avisende eller ignorerende ovenfor en elev, kan dette medføre at medelever utestenger den samme eleven (Hughes & Chen, 2006 ref. i NOU 2015:2, 2015 s. 107; Hughes & Chen, 2011; White & Kistner, 1992). Hvis eleven allerede er stemplet av lærer, kan eleven oppleve å bli en «syndebukk» i sosiale sammenhenger (Berger, 2000). Noe som kan bidra til å legitimere mobbing fra medelever (NOU 2015:2, 2015 s. 107).

Relasjoner er dynamiske, og negative relasjoner til elever kan forbedres (Drugli, 2012). Forholdet mellom en lærer og en elev vil alltid være preget av asymmetri i lærerens favør, det er derfor lærerens oppgave som profesjonell å endre de negative relasjoner (Drugli, 2012; Damsgaard, 2003). Selv om læreren som privatperson kan mislike eleven, er det viktig at læreren er profesjonell nok til å ikke la sine egne antipatier prege forholdet til sine elever. Når læreren ikke klarer å leve opp til dette kravet er det nødvendig å foreta endringer (Damsgaard, 2003). Hvor læreren enten alene eller i samarbeid med kollegaer arbeider for å endre sitt forhold til eleven. En god skolekultur med positive holdninger til og omtale av elever kan være et godt utgangspunkt for en slik endring (Drugli, 2012; Damsgaard, 2003).

2.4.1 Klasseledelse

En klasse krever som andre sosiale systemer en leder, en rolle læreren på bakgrunn av sin profesjon er forpliktet til å ta (Nordahl, 2002; Damsgaard, 2010). God klasseledelse kan defineres som lærers evner til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats (Nordahl, 2002, s. 125). Klasseledelse kan ifølge Nordahl (2002) inndeles i dimensjoner, som igjen kan plasseres i et aksesystem, og med det deles inn i fire ulike stiler, ettergivende, forsømmende, autoritær og autoritativ klasseledelse (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2005). Nordahl (2002) fremhever dimensjonene varme og kontroll i sin beskrivelse av god klasseledelse, dette kan karakteriseres som autoritativ klasseledelse. Djupedalutvalget antyder i sin utredning en mulig sammenheng mellom opplevelser av lærermobbing og autoritær klasseledelse (NOU 2015:2, 2015, s.109). Dermed vil jeg i det påfølgende avsnittet presentere noen kjennetegn ved autoritær klasseledelse.

En autoritær klasseleder kjennetegnes av å ha en høy grad av kontroll over elevene, men med få nære relasjoner (Nordahl, et al., 2005; Nordahl, 2002). Autoritære klasseledere bruker strategier som makt for å opprettholde kontroll, og enkelte lærere bruker sin posisjon ovenfor elevene på en negativ, fryktinngytende og devaluerende måte (Nordahl et al., 2005; Nordahl, 2002). Slike strategier kan være bruk av sarkasme, spydigheter og latterliggjøring av elever (Nordahl, 2002). Autoritær klasseledelse kan på bakgrunn av maktforskjellene oppleves som mobbing, selv om dette ikke alltid er lærerens intensjon (Colnerud, 2007; NOU 2015:2, 2015, s.108). Elevene kan på sin side reagere aggressivt på en slik klasseledelse. Aggresjonen er sjelden rettet mot den autoritære lærer, men den kommer til uttrykk ovenfor andre lærere eller i andre kontekster (Nordahl, 2002).

I sammenheng med autoritær klasseledelse vil jeg nevne krenkende straffetiltak og krenkende diskriminering i undervisningen (Alberti-Espenes, 2012). Her må det bemerkes at det ikke er noen direkte sammenheng mellom disse momentene. Jeg velger likevel i lys av teori om klasseledelse å anta at lærere som praktiserer autoritær klasseledelse i større grad enn andre lærere benytter seg av krenkende straffetiltak og krenkende diskriminering i sin undervisning.

Krenkende straffetiltak kan være ulike former for frihetsberøvelse som ekskludering av elever fra lek, aktivitet og frisk luft (Alberti-Espenes et al., 2015). Hvor noen elever blir tvunget til å oppholde seg på et bestemt sted, for eksempel på et bestemt område i skolegården eller blir holdt igjen i klasserommet mot sin vilje (Alberti-Espenes, 2012). Bruk av fysisk makt som tiltak i undervisningen kan på sin side benyttes i *svært lempelige* former (NOU, 1995:18, 1995, s. 304). Slike former for fysisk makt kan være å varsomt lede en elev bort fra en situasjon eller tilbake i faglig aktivitet (NOU, 1995:18, 1995, s. 305; Alberti-Espenes et al., 2015). Andre former for fysisk straff som spanskrør, ørefiker, slag med linjal, lugging og klyping er ulovlig ifølge Straffeloven § 271 (Straffeloven; 2005; Ogden, 2009). Til nå har jeg omtalt krenkende straffetiltak av relativt fysisk karakter, men krenkende straffetiltak kan også være av mer verbal form. Eksempler på slike tiltak kan være bruk av negative brev og meldinger til foreldre, samt moralprekener med formål om å snakke elever til fornuft på en nedlatende måte (Nordahl et al., 2005).

Diskriminering handler om å behandle noen annerledes på bakgrunn av egenskaper som for eksempel faglig nivå eller atferd (Alberti-Espenes, 2012; Nordahl et al., 2005). En type diskriminering er nivådelte grupper av elever (Alberti-Espenes, 2012). Lærere kan ifølge Kunnskapsdepartementets (2013) veileder til Opplæringsloven § 8-2 organisere elever i

mindre grupper i 25 prosent av timene. I de resterende timene skal elevene oppholde seg i sine ordinære klasserom (Opplæringsloven, 1998). Mange lærere benytter seg av denne muligheten, for å forenkle sin egen og elevers hverdag (Alberti-Espenes, 2012). Likevel viser studier at slik organisering kan oppleves krenkende og være uheldig for elevenes læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2013). I tillegg til å organisere undervisningen har lærere autoritet til å avgjøre hva som er riktig og hva som holder høy kvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan karakteriseres som vurderingsmakt (Damsgaard, 2010). De fleste lærere vurderer elevene ut fra klare begrunnelser og kriterier, likevel finnes det lærere som vurderer noen elever ut fra skjulte grunnlag, med mangelfulle kriterier eller private begrunnelser (Damsgaard, 2010). En slik diskriminerende vurderingspraksis kan oppleves krenkende av noen elever (Damsgaard, 2003; Damsgaard, 2010; Alberti-Espenes, 2012).

2.4.2 Bevisste eller ubevisste handlinger

Djupedalutvalget konstaterer i sin utredning at det finnes lærere i den norske skolen som bevisst mobber elever gjennom ondskapsfullt misbruk av makt, for å håne og såre elever (NOU 2015:2, 2015, s. 109; Colnerud, 2007; Sandsleth, 2007). Dette er et klart mindretall av lærere i skolen, men en kan ikke overse at de finnes (Twemlow et al., 2006). Da historien viser at det finnes lærere med politiske, religiøse eller personlige holdninger i skolen, som kan være skadelig for elevene (Sandsleth, 2007). Djupedalutvalget poengterer videre at det også finnes lærere som ubevisst med sin atferd krenker elever. Slike lærere mangler ofte perspektiv på egne handlinger, og ser heller ikke skadevirkningene (NOU 2015:2, 2015, s. 109). Med bakgrunn i Twemlow et al.,(2006) sin studie, kan det tenkes at de fleste lærerne ikke mener å krenke elever, men gjør det likevel gjennom uheldige feiltrekk i møte med elevene (Alberti-Espenes et al., 2015). Slike feiltrekk kan ha opphav i en voksenkultur hvor negative relasjoner opprettholdes eller hvor autoritær klasseledelse blir benyttet (NOU 2015:2, 2015, s. 109; Alberti-Espenes et al., 2015).

2.5 Forhindre lærermobbing

Mobbing kan for mange oppleves som skambelagt (Lindberg, 2007). Skam kan ifølge den amerikanske sosiologen Thomas J Scheff inndeles i to ulike former. Den ene formen for skam er erkjent skam og den andre formen er ikke-erkjent skam. Erkjent skam får sjelden store konsekvenser for de det gjelder, mens ikke-erkjent skam kan få alvorlige psykiske og sosiale konsekvenser for dem det gjelder (Scheff, 2000). Noe som kan påvirke elevenes muligheter og vilje til å varsle om mobbingen, ettersom mobbing kan være preget av ikke-erkjent skam, og med det være vanskelig å snakke med andre om. Ved å fortelle om mobbingen formidler eleven i samme vending at vedkommende ikke duger eller ikke blir akseptert (Lindberg, 2007; Scheff, 2000). Lindberg (2007) hevder likevel at jenter er mer tilbøyelig til å fortelle om mobbing til sine foreldre enn det gutter er.

Årsaker til at elever ikke forteller om mobbing behøver ikke alltid å relateres til skam. Det kan også tenkes at elever unnlater å fortelle om mobbing i frykt for represalier fra mobberne, i dette tilfelle lærere (Lindberg, 2007). En tankegang som i aller høyeste grad kan være reell i denne studiens tilfelle, da lærerne gjennom sin profesjon har mer makt enn elevene (Damsgaard, 2003; Damsgaard, 2010). Det er heller ikke utenkelig at elevene unnlater å fortelle om handlingene, i den tro at foreldrene ikke kan forhindre mobbingen uansett (Lindberg, 2007; Nordahl, 2003; Damsgaard, 2003).

Antakelsen om at foreldrene ikke kan gjøre noe samsvarer med funn fra en norsk studie av tjenestekvalitet og service i PPT hvor foreldrene klager på manglende lytting, manglende tilbakemeldinger, manglende intervensjoner og manglende oppfølging fra skolen (Anthun, 2002 ref. i Nordahl et al., 2005; Anthun & Larsen, 2003 ref. i Nordahl et al., 2005). Funn som dette kan sees i lys av Nordahls (2003) beskrivelser av foreldre som tar kontakt med skolen for å få bedre innflytelse over sine barns skolegang. Hvor foreldrene blir møtt av forsvar fra lærernes og rektors side, og hvor skolen tilsynelatende beskytter sine egne for eventuell kritikk fra foreldre gjennom en slags form for kollegial lojalitet (Nordahl, 2003; Ohnstad, 2012).

Studier indikerer at mange lærere har kjennskap til kolleger som mobber elever, likevel blir svært lite gjort fra skolens side for å hindre det (Twemlow et al., 2006; McEvoy, 2014). Årsakene til denne lojaliteten kan ha en sammenheng med lærernes posisjoner i skolen, da lærere som mobber elever ofte er godt etablerte og verdsatte i kollegiet (McEvoy, 2005;

Shakeshaft, 2004). En annen forklaring kan være frykt blant lærerne, enten for den læreren som mobber, eller frykt for å bli ekskludert ved en eventuell varsling (Colnerud, 2007). Lærerne blir dermed tvunget inn i en unnvikende tilskuerrolle som kan være krevende å komme ut av (Colnerud, 2007). En tredje årsak til at lærerne som mobber elever ikke blir konfrontert, kan være manglende rutiner i skolen for behandling av denne typen krenkelser (McEvoy, 2005).

Det faktum at lærermobbing sjelden blir forhindret strider imot barnekonvensjonens krav om hensyn til barns beste og Opplæringsloven § 9a-3 krav om handlingsplikt ved mistanke om mobbing. Ettersom Opplæringsloven § 9a-3 fastslår at skolene skal iverksette enkeltvedtak i henhold til Forvaltningsloven dersom foreldre ber om tiltak (Barne- og familiedepartementet, 2003; Opplæringsloven, 1998; Forvaltningsloven, 1967).

Som Colnerud (2007) skriver er det skoleledelsens ansvar å forhindre at elever opplever mobbing fra lærer, elever har rett på å ha en trygg og god hverdag, uten frykt for mobbing hverken fra lærere eller medelever. Colnerud (2007) beskriver det kollegiale samarbeidets viktige betydning i skolen, ettersom et slikt samarbeid kan medføre økt innsikt og innflytelse i den enkelte lærers virksomhet.

Ved tanke på tiltak rettet direkte mot lærermobbing fremmer Zerillo og Österman (2011) forslag om å innføre faste rutiner i skolene for å identifisere, besvare og forebygge lærermobbing. Slike rutiner kan fungere som en oppvekker for lærerne, og få de til å reflektere over egen atferd. Zerillo og Österman (2011) forslår også mentorveiledning av lærere som av ulike årsaker har problemer med å omgås provoserende elever. En slik mentor kan veilede lærerne til respektfull klasseledelse, som ikke innebærer maktoverskridelser (Flygare & Johansson, 2013).

3 Teori om selvverd

Selvoppfatning er et vidt begrep som omfavner mange aspekter og som kan brukes i ulike betydninger, men de fleste forskere begrenser begrepet til å omhandle den bevisste oppfatningen et hvert enkelt menneske har av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Selvoppfatning kan være knyttet til spesifikke områder og ferdigheter, som for eksempel fysiske, akademiske, emosjonelle, moralske og sosiale områder (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Begrepet selvoppfatning kan også vise til menneskers generelle oppfatninger, hvor mennesker verdsetter seg selv som helhet, enten positivt eller negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Med utgangspunkt i dette kan en si at selvoppfatningen er hierarkisk oppbygd, med en overordnet selvoppfatning som tilsvarer selvverd, og med flere underordnede sub-oppfatninger (Hattie, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Skaalvik og Skaalvik har en vid, men anerkjent definisjon av selvoppfatning og den lyder som følgende: «*Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 82). Videre hevder de at begrepet selvoppfatning best kan forstås som «*En fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger eller forventninger i forhold til seg selv*» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 83)

Forskning innenfor feltet selvoppfatning har tradisjonelt vært inndelt i to ulike retninger. Den ene retningen er selvvurderingstradisjonen hvor begrepet selvverd spiller en sentral rolle, en retning som er representert av blant annet Morris Rosenberg (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Rosenberg, 1979). Den andre retningen er forventningstradisjonen, som Albert Banduras teori om forventning om mestring tilhører (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tyngdepunktet i selvvurderingstradisjonen omhandler affektive eller følelsesmessige aspekt ved selvoppfatningen. Mens tyngdepunktet i forventningstradisjonen henviser til den kognitive delen av selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På bakgrunn av studiens problemstilling og omfang vil ikke forventningstradisjonen få noe ytterligere oppmerksomhet.

3.1 Selvvurdering

Selvvurdering bygger på det *vurderende* aspektet ved selvoppfatning, hvor elevene beskriver seg selv, som for eksempel flink i matte eller en som læreren misliker. Som igjen *vurderes* i

henhold til ulike standarder som tidligere prestasjoner eller egne forventinger. Vurderingene blir sett i lys av kulturelle verdier, i vestlig kultur gir det å gjøre det bra på skolen status i samfunnet, noe som kan påvirke selvvurderingene til den enkelte elev (Evenshaug & Hallen, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Tradisjonelt har forskningen i selvvurderingstradisjonen vært konsentrert om den globale, overordnede og generelle selvvurderingen, her omtalt som selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Som er en affektiv reaksjon eller en vurdering som elevene gjør av seg selv som helhet (Woolfolk, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et nært beslektet begrep til begrepet selvverd er selvakseptering, som peker på en persons generelle positive eller negative verdsetting av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 1988) Internasjonalt blir begrepene «self esteem» og «self worth» brukt om samme fenomen (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I denne undersøkelsen bruker jeg begrepet selvverd, som også Skaalvik og Skaalvik (2013) benytter seg av.

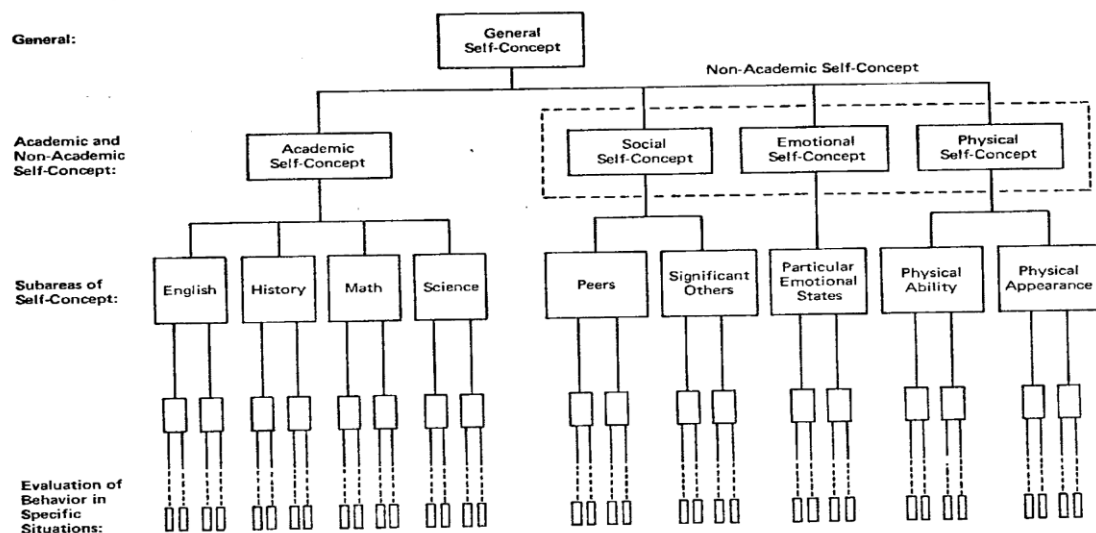
For å forklare hva et positivt selvverd er, vil jeg først forklare hva positivt selvverd **ikke** er. Positivt selvverd er ikke selvdyrkelse, ei heller overlegenhet eller arroganse (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Rosenberg, 1979). Men derimot aksept og respekt av seg selv slik en er, hvor en ser på seg selv som en person med verdi (Rosenberg, 1979). Noe som vil gi en ballast av trygghet til å godta seg selv og våge å se egne styrker og svakheter (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I den senere tid har det blitt erkjent at begrepet selvverd blir for abstrakt og for lite definert, siden elever kan ha vidt forskjellige vurderinger av seg selv på ulike områder (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Slike vurderinger blir kalt selvvurdering, som er elevenes vurderinger av sine egenskaper som for eksempel dyktighet, prestasjoner eller utseende. Som i motsetning til selvverd omhandler daglige vurderinger av spesifikke områder eller situasjoner, og ikke en generell vurdering av en helhet. Eksempler på slike områder kan være akademiske, sosiale, emosjonelle og fysiske selvvurderinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Elever kan ha flere vurderinger av seg selv på de ulike områdene, noe som har resultert i nye tanker om en multidimensjonal selvvurdering med avgrensede områder (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tillegg til å være multidimensjonal er selvvurderingen også hierarkisk bygd opp, hvor det globale selvverd fortsatt representerer en overordnet vurdering, men hvor det også tas forbehold om at elevene vurderer seg selv på mer spesifikke områder. Vurderingene foregår på flere stadier som står i relasjon til hverandre, og

som sammen kan påvirke helheten (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Rosenberg, 1979).

Multidimensjonal - hierarkisk selvvurdering ble i 1976 presentert av Richard Shavelson, Judith Hubner og George Stanton, som en pyramideformet modell over fem nivåer. Hvor «General self-concept» som Skaalvik og Skaalvik (2013) oversetter til selvvord troner på det øverste nivået. Som på neste nivå inndeles i generell selvvurdering på akademiske og ikke-akademiske (sosiale, emosjonelle og fysiske) områder. Det tredje nivået er tilknyttet selvvurderinger på mer avgrensede områder, som for eksempel enkeltfag som engelsk, matematikk og historie i akademisk selvvurdering (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). De siste nivåene i modellen representer elevenes konkrete vurderinger av seg selv i spesifikke situasjoner (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Modell:



(Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, s. 412)

Som modellen illustrerer kan konkrete erfaringer føre til svingninger i elevenes selvvurderinger. Det globale selvvord er i de fleste tilfeller stabilt uavhengig av de eventuelle

svingningene, selv om også det kan påvirkes gjennom gjentatte negative vurderinger innenfor ett eller flere områder (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Rosenberg, 1979). Til tross for at erfaringer over lengre tid kan påvirke elevenes selvverd, er ikke selvverd en statisk komponent, og erfaringene behøver ikke sette varige spor (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dermed kan en elev ha et negativt selvverd tidlig i livet på grunn av for eksempel mobbing fra lærer, som igjen kan bli positivt gjennom positive erfaringer som for eksempel endring i lærerens atferd eller lærerbytte (Damsgaard, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

3.2 Kilder som påvirker elevers selvverdinger

Morris Rosenberg (1979) presenter i sin bok *Conceiving the Self* fire prinsipper som kan påvirke elevenes konkrete selvverdinger, men også deres selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det første prinsippet er *Reflected Appraisals* som omhandler andres vurderinger. Det andre prinsippet er *Social Comparisons* som oversatt til norsk blir sosial sammenligning. Det tredje prinsippet er *Self-Attribution* eller selvattribusjon. Det fjerde og siste prinsippet omtaler Rosenberg som *Psychological Centrality* her oversatt til psykologisk sentralitet (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

3.2.1 Andres vurderinger

Rosenberg (1979) hevder i sitt første prinsipp at selvverd blir påvirket av tilbakemeldinger fra andre. Slike vurderinger blir kalt «reflekterte vurderinger», og de utgjør en av de aller viktigste kildene til menneskers selvverdinger (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Rosenberg henviser for å beskrive denne prosessen til teori om symbolsk interaksjonisme. Hvor sentrale aktører er *George Mead*, *Charles Cooley* og *Harry Sullivan* (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Mead, 2005; Cooley, 1902; Sullivan, 1953). Cooley (1902) illustrer denne prosessen gjennom sin speilbildeteori kalt «the looking-glass self» teori. Hvor omgivelsenes reaksjoner utgjør et sosialt speil som viser et bilde av de andres vurderinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Harter, 1996). Mead beskriver utvikling av selvet som en dynamisk, men også en sosial prosess. Med et subjektivt selv, kalt *jeg*, som er den ubevisste delen av selvet, og det objektive selvet omtalt som *meg*, som representerer omverdenen. Hvor elevene i dette tilfellet gjennom persepsjon lar seg påvirke av andres oppfatninger, normer og

vurderinger som de siden internaliserer og gjør til sine egne (Rosenberg, 1979; Mead, 2005; Imsen, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette skjer gjennom å studere seg selv gjennom andres øyne eller «briller». De andre omtales av Mead som «generaliserte andre» og kan være andre mennesker så vel som hele samfunn (Mead, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

De vurderingene og normene som ansees som viktige kommer i hovedsak fra signifikante andre. Begrepet signifikante andre ble introdusert av Harry Sullivan, og det referer til personer som er viktige i elevenes liv. Slike personer kan for eksempel være lærere, foreldre og medelever, som i sin rolle som signifikante andre har stor betydning for utviklingen av elevenes selvverd (Sullivan, 1953; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Rosenberg (1979) hevder på sin side at alle signifikante andre er ikke like signifikante, det er de «ekte» signifikante andre som har mest innflytelse på selvverd (Rosenberg, 1979; Hattie, 1992). Av den grunn kan det tenkes at tilbakemeldinger fra en godt likt kontaktlærer kan ha større betydning for elevens selvverd, enn tilbakemeldinger fra en vilkårlig mat og helse lærer, selv om begge lærerne i utgangspunktet kan være signifikante andre.

Som Rosenberg (1979) påpeker er det verdt å legge merke til at det å se seg selv gjennom andre ikke er synonymt med at det en ser er den virkelige oppfattelsen til den andre, da en bare persiperer et bilde av den andres oppfatning. Det er derfor ikke de andres oppfatning som påvirker elevens vurderinger, men derimot elevenes tolkning og forestilling av de andres oppfatning (Rosenberg, 1979; Harter, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dermed behøver ikke den signifikante læreren å ha en negativ oppfatning av en elev, men elevene kan oppfatte det som negativt, noe som igjen påvirker elevenes vurderinger av seg selv.

3.2.2 Sosial sammenligning

Sosial sammenligning som kilde til selvvurderinger og selvverd baserer seg på tanker om at mennesker lærer om seg selv ved å sammenligne og vurdere seg selv med andre individer eller andre grupper (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Festinger (1954) beskriver dette i sin teori om sosial sammenligning, som vektlegger den direkte sammenligningen et menneske gjør av seg selv i henhold til andre mennesker (Festinger, 1954; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Som Festinger (1954) påpeker er mennesket av natur motivert for å vurdere sine synspunkter og evner i forhold til andre, men som regel mangler en et objektivt mål til dette. Av den grunn vil det da være naturlig å sammenligne seg med andre som ligner en selv og som er i samme referansegruppe (Festinger, 1954; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Hattie,

1992). Lærerens skolefaglige vurderinger kan dermed fungere som råmateriale for den sosiale sammenligningen blant elevene (Skaalvik & Skaalvik, 1988).

Sosiale sammenligning vil alltid være påvirket av de subjektive oppfatningene til den som foretar sammenligningen. Hvilken verdi den sosiale sammenligningen får for elevenes selvverd, vil være farget av om sammenligningen skjer på et område som oppleves som viktig for den det gjelder (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For en skolelei elev i den videregående skolen vil kanskje ikke karakter 3 i matematikk spille like stor rolle som for en elev som verdsetter skolen og faget matematikk høyt.

3.2.3 Selvattribusjon

Selvvurderinger og selvverd blir også påvirket av psykologiske mekanismer i oss, hvor mennesker trekker konklusjoner om seg selv på bakgrunn av egne observasjoner av egen atferd og atferdens resultater (Rosenberg, 1979). Rosenberg henviser til Heider (1958) som har forsket på hvordan mennesker forklarer årsakene til sine handlinger. Heider (1958) skiller mellom internal og eksternal attribusjon. I internal attribusjon forklares årsakene til handlingene med personlige forhold, som egne evner og egen innsats, men også som motivasjon eller intensjon (Heider, 1958; Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ved eksternal attribusjon forklares årsakene til handlingene med forhold utenfor en selv, slike årsaksforhold kan forklares med flaks, oppgavers vanskelighetsgrad eller kvaliteter ved undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Rosenberg, 1979).

I tillegg til årsaksforklaringer som internal og eksternal attribusjon nevner Skaalvik og Skaalvik (2013) graden av kontrollerbarhet i attribusjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Eksternale årsaker blir i de fleste tilfeller ansett som ukontrollerbare for elevene, da det er utfordrende for elever å kontrollere kvaliteten på undervisningen og vanskelighetsgraden av oppgavene ettersom det er lærerne som innehar kontrollen over dette. For at elevene skal kunne oppleve eksternale årsaker som kontrollerbare er det en forutsetning at elevene får tilstrekkelig tilgang på hjelp og støtte fra lærer, og at de har medansvar ved for eksempel valg av oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Internale årsaksforklaringer er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) enklere å kontrollere ettersom elevene kan styre sin egen innsats, mens evner igjen er mindre kontrollerbare og mer styrt av tilfeldigheter. Internal kontrollerbar attribusjon har vist seg å være mest nyttig med hensyn til læring, siden elevene opplever at de selv er årsaken til handlingen og at de selv har kontroll til å styre og påvirke sin egen situasjon

(Nordahl et al., 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Under forutsetning av at de få god støtte fra lærer og opplevelser av at innsats nytter (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

3.2.4 Psykologisk sentralitet

Selvverd er som nevnt hierarkisk og multidimensjonalt oppbygd med flere mindre komponenter som sammen påvirker det selvverd (Rosenberg, 1979). Komponentene har ulik betydning for selvverd, alt ettersom de vurderte områdene blir verdsatt eller ikke av vedkommende. Viktige områder omtales som psykologisk sentrale, og har med det større betydning for elevenes selvverd (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Forskjellige samfunn vil ha ulike standarder, og vil bedømme sine borgere deretter (Rosenberg, 1979). Tilbakemeldinger fra omgivelsene vil av den grunn ha ulik påvirkning på oss, avhengig om tilbakemeldingene kommer på områder som er psykologisk sentrale for oss eller ikke (Rosenberg, 1979). En del områder vil være psykologisk sentrale i alle samfunn, mens andre områder vil ha ulik sentralitet i ulike samfunn. I vestlige samfunn er gode skolefaglige ferdigheter anerkjent (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Ettersom gode skolefaglige ferdigheter kan fungere som døråpnere for fremtidig arbeidsliv. Svake skolefaglige ferdigheter kan på sin side føre til marginalisering og utstøting fra samfunnet (Befring, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Korrelasjonen mellom akademiske selvvurderinger og selvverd er gjennom ulike studier dokumentert som sterk (Skaalvik & Hagtvet, 1990; Skaalvik, Valås & Sletta, 1994). Elever som vurderer seg selv som flinke på skolen, har betraktelig høyere selvverd enn elever som vurderer seg selv som svake på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

4 Metode

Metode kommer av det greske ordet *methodos*, som betyr det å følge en vei mot et mål (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004). Bruk av metode er nødvendig innenfor all vitenskapelig virksomhet, ettersom metoden fungerer som en garanti for at de påstandene forskere kommer frem til er holdbare (Kvernbekk, 2002). Noe som er viktig siden forskningsarbeid er kvalitetsarbeid, med formål om å skaffe ny kunnskap, og gjennom det bidra til fornyet fagkompetanse på områder som for eksempel lærermobbing, som det er lite kunnskap om fra før (Befring, 2007; NOU 2015:2, 2015, s. 107).

For å få dypere innsikt i lærermobbingens påvirkning på selvverd har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Kvalitativ metode blir brukt for å studere mennesker i deres naturlige sosiale kontekst, med den hensikt å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin egen livsverden (Dalen, 2011; Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009). For å få kjennskap til informantenes erfaringer har jeg valgt å benytte meg av intervju, noe jeg vil utdype ytterligere i kapittel 4.3.1. Dette valget ble tatt ettersom intervju kan fungere som en effektiv innfallsvinkel for økt forståelse av informanternes perspektiver og refleksjoner rundt det å ha opplevd mobbing fra lærer (Dalen, 2011).

Bruk av kvalitativ metode med intervju som forskningsmetode har flere dokumenterte fordeler, men også noen ulemper, som jeg som forsker må reflektere over (Larsen, 2007; Dalen, 2011). En av fordelene er den personlige kontakten mellom forsker og informant. Denne kontakten kan føre til at jeg lettere kan komme i dybden av sårbare temaer som for eksempel lærermobbing. En slik kontakt kan også gjøre det lettere å benytte relevante oppfølgingsspørsmål for å forfølge temaer som kommer opp i intervjuene, og for å klarne opp i eventuelle misforståelser. Videre kan personlig kontakt forhindre frafall ettersom det kan være vanskeligere for informanter å trekke seg fra en intervjuundersøkelse enn fra et spørreskjema (Larsen, 2007).

Blant ulempene vil jeg nevne manglende generaliseringsmuligheter, det kan være vanskelig å overføre resultatene til andre situasjoner, ettersom svarene er personlige og sentrert rundt den enkelte informants livsverden (Larsen, 2007; Dalen, 2011). Selv om kvalitative intervju innebærer personlig kontakt, kan det være utfordrende for informantene å svare helt ærlig i intervjuene (Larsen, 2007). Dette gjelder spesielt om sensitive temaer som lærermobbing og

selvverd, som kan fremkalle følelsesmessige reaksjoner hos de involverte. Et hensiktsmessig alternativ til intervju kan være et anonymt spørreskjema, som Dan Olweus benyttet seg av i sin studie «*Mobbing av elever fra lærere*», og som er anbefalt ved forskning på mobbing (Roland, 2014; Olweus, 1996). Jeg vurderte å benytte meg av spørreskjema i prosessens startfase, men forkastet tanken, ettersom formålet med studien ikke var å studere bredden i fenomenet. Jeg ønsket derimot å få kjennskap til subjektive erfaringer med lærermobbing, noe som gjorde kvalitativt intervju til et naturlig valg (Repstad, 1987). Den siste ulempen jeg vil nevne er intervjueteffekten. Hvor informantene på grunn av intervjuenes setting kan komme til å svare det de tror er riktig, eller det de tror jeg vil høre, uten å ta hensyn til egne meninger og opplevelser (Larsen, 2007). Som et forsøk på å redusere denne risikoen presiserte jeg både før og under intervjuene at jeg var interessert i informantenes subjektive opplevelser.

4.1 Vitenskapsfilosofiske betraktninger

Vitenskap er et komplekst og mangfoldig foretak, og har flere ulike betydninger. To av betydningene er prosedyrer og metoder på den ene siden, og systematisk og overordnet kunnskap på den andre (Kvernbekk, 2002). Innenfor vitenskapsfilosofi har det tradisjonelt blitt skilt mellom deduktive og induktive tilnærminger til forskning. Ved en deduktiv tilnærming er formålet med vitenskapen å stadfeste sannhet. Dette blir gjort ved å gå fra det generelle til det mer partikulære, hvor en teori er vitenskapelig dersom den er verifiserbar og med det kan bekreftes eller om den er falsifiserbar og kan avkreftes (Kvernbekk, 2002; Vedeler, 2000). Induktiv tilnærming kjennetegnes av å gå i motsatt retning av deduktiv tilnærming, fra det partikulære til det generelle. Slutninger blir trukket på bakgrunn av enkelttilfeller, og det som gjelder for noen gjelder for alle. Ved tanke på min problemstilling kunne en induktiv slutning være at alle elever som opplever mobbing fra lærer har lavt selvverd på bakgrunn av negative akademiske selvvurderinger. Ganske sannsynlig, men samtidig vanskelig å bevise, noe som kan påvirke studiens gyldighet (Kvernbekk, 2002).

Mens deduktiv tilnærming brukes for å teste teori, har induktiv tilnærming konstruksjon av ny teori som sitt formål (Kvernbekk, 2002). I følge Djupedalutvalgets rapport er det et sterkt behov for mer forskning på tema lærermobbing (NOU 2015:2, 2015, s. 355). Noe som gjør induktiv tilnærming til et naturlig valg for min studie. Samtidig ønsker jeg å fremstå med troverdighet i min studie. Dermed har jeg valgt å kombinere deduktiv og induktiv tilnærming ved å benytte meg av en abduktiv tilnærming som ble introdusert i det nittende århundre av

Charles S. Peirce, som et forenende alternativ til induktiv og deduktiv tilnærming, hvor jeg finner nye mønstre og danner meg oppfatninger ut fra min egen empiri, som jeg sammenligner med eksisterende teori om lærermobbing og selvvord (Dalen, 2011; Charmaz, 2014).

Selv om vitenskapsteoretikere hevder at vitenskap begrenser seg til to (i den senere tid tre) vitenskapelige tilnærminger, er det blant praktiserende forskere erkjent at det finnes flere vitenskapelige tilnærminger (Kvernbekk, 2002). Formålet med mitt prosjekt var å få kjennskap til unge menneskers subjektive erfaringer med lærermobbing. Jeg ønsket å kartlegge hvordan det oppleves å bli mobbet av lærer, og hvilken påvirkning mobbingen fikk for elevenes selvvord. Derfor falt valget mitt på en tilnærming rettet mot subjektive erfaringer. *Fenomenologien* ble grunnlagt av filosofen Edmund Husserl rundt år 1900 (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne tilnærmingen representerer et aktørperspektiv, hvor formålet er å forstå og beskrive sosiale fenomener ut i fra informantenes livsverden (Befring, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Alvesson & Sköldberg, 2008 ref. i Dalen, 2011). For at forskeren skal kunne forstå omverdenen slik som informanten forstår den er det viktig å gjennomføre en *reduksjon*, hvor forskeren setter seg selv *i parentes*. Som blir gjort gjennom å legge egen forståelse og egne tolkninger til side, til fordel for en fordomsfri beskrivelse av fenomenene slik informantene opplever de (Kvale & Brinkmann, 2009; Gall, Gall & Borg, 2007).

Jeg er veldig interessert i mobbeproblematikk og selvvord, har litt kjennskap til det fra før, og har i tillegg satt meg inn i mye litteratur om tema. Dermed sitter jeg igjen med en viss forforståelse av tema, som kan være utfordrende å sette *i parentes*. Av den grunn har jeg valgt å kombinere fenomenologisk tilnærming med hermeneutisk tilnærming, hvor forskerens forforståelse og forståelse er nyttige virkemidler for vellykket tolkning (Wormnæs, 2005). *Hermeneutikk* er en gammel disiplin med aner fra antikken, som i den senere tid har blitt videreutviklet av den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (Hjardemaal, 2011; Fay, 1996; Fuglseth, 2006). Begrepet hermeneutikk kommer av gresk og betyr tolk eller fortolker (Hjardemaal, 2011). Tolkning blir brukt for å kunne fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart fremstår i datamateriale (Thagaard, 2009). I søken etter meningsinnholdet må mening og helhet forstås i lys av hverandre. Denne helheten omtales som en hermeneutisk sirkel hvor de enkelte meningsdelene forstås ut fra helheten, og hvor helheten tilpasses til de enkelte meningsdelene (Thagaard, 2009; Dalen, 2011).

Hermeneutikk kan være et godt valg i spesialpedagogisk forskning, ettersom mange studenter og forskere velger å fordype seg i temaer de har erfaringer med og som de har en viss forforståelse for, noe min interesse for og personlige erfaringer med mobbeproblematikk bekrefter (Dalen, 2011; Wormnæs, 2005). Min bakgrunn kan ha bidratt til lettere tilgang til informantene, ettersom jeg hadde en innsikt og forståelse av temaet som kan ha bidratt til at informantene åpnet seg for meg og som kan ha gitt meg lettere forståelse av deres livsverden (Dalen, 2011). Selv om personlig erfaring med tema kan gi meg lettere tilgang, innsikt og forståelse, bærer forforståelse også med seg risiko. En av risikoene med forforståelse er for stor personlig involvering, hvor jeg i min analyse og tolkning lar mine egne erfaringer og refleksjoner dominere for mye, til fordel for informantenes subjektive erfaringer, som er utgangspunktet for denne studien (Dalen, 2011). For å redusere denne risikoen har jeg forsøkt å sette meg selv *i parentes* i min behandling av dataene, samtidig som jeg har inkludert mine egne refleksjoner rundt det informantene formidler i drøftingskapittelet (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.2 Utvalg

For å kunne gjennomføre min studie var det nødvendig med et representativt utvalg av unge mennesker med opplevelser av lærermobbing. Gjennomføring av kvalitative studier kan være en omfattende prosess (Larsen, 2007). Dermed var det naturlige begrensinger for hvor mange informanter jeg kunne ha med i min studie. Selv om et lite utvalg er anbefalt i kvalitative studier, er det viktig å ta hensyn til at utvalget ikke blir for lite ettersom det kan svekke studiens kvalitet (Larsen, 2007; Postholm, 2005). Dukes (1984) anbefaler mellom tre og ti informanter for mindre forskningsprosjekt (Dukes, 1984; Postholm, 2005). Da dette mastergradsprosjektet har en relativt begrenset tidsramme anså jeg det som overkommelig å ha et utvalg på tre til fem informanter.

4.2.1 Tilgjengelighetsutvalg

Et tilgjengelighetsutvalg er en seleksjonsform som brukes for å sikre et tilstrekkelig utvalg for studien. Utvalget er strategisk ved at informantene har egenskaper som er relevant for studiens problemstilling, og basert på de som er tilgjengelige for studien (Thagaard, 2009).

Tilgjengelighetsutvalg er gunstig for studier av nærgående og personlige temaer som lærermobbing og selvverd. Hvor det å få tak i passende informanter kan være en utfordring (Thagaard, 2009). Ut i fra min problemstilling hadde jeg følgende krav til egenskaper hos mine informanter:

- Informantene måtte være unge voksne, over 18 år. Min øvrige aldersgrense var mer fleksibel, og ble til en viss grad styrt av utvalget. Jeg regner likevel alle mennesker under 35 år som unge voksne.
- Informantene skulle ha oppfattet seg som mobbet av en eller flere lærere i løpet av tiden som elev

4.2.2 Utvalgsprosessen

Et tilgjengelighetsutvalg kan som nevnt være utfordrende å rekruttere, og det er dermed vanlig å benytte *snøballmetoden*. Poenget med *snøballmetoden* er at forsker kontakter personer med relevante egenskaper eller kvalifikasjoner, som igjen gir kontaktinformasjon til mulige informanter som de har kjennskap til (Thagaard, 2009). *Snøballmetoden* kan være risikofylt, og den har flere ulemper som forsker bør reflektere over før metoden blir benyttet. For det første er det en mulighet for at alle informantene blir rekruttert fra det samme miljøet, noe som kan gi et skjevt utvalg som ikke er representativt for populasjonen. For det andre kan en eventuell kontaktperson komme til å formidle sensitiv informasjon, uten nødvendig samtykke fra de involverte. Noe som kan være et etisk dilemma dersom informantene ikke er interessert i å delta i studien (Thagaard, 2009; NESH, 2006).

For å unngå dette valgte jeg å kontakte ulike miljøer, for å få videreformidlet min henvendelse til mulige informanter som kunne ta kontakt direkte med meg dersom de ønsket å delta i studien (Thagaard, 2009). Jeg fikk kontakt med flere instanser som forsøkte å hjelpe meg uten resultat. Neste steg for meg var da å ta kontakt med ulike skoler. Etter denne henvendelsen var det noen skoler som ikke ønsket å videreformidle forespørselen. Andre skoler videreformidlet forespørselen min til sine elever/ studenter via fronter og lignende, men ingen elever/studenter valgte å ta kontakt med meg. De resterende skolene valgte å ikke besvare henvendelsen min.

Ettersom jeg ikke fikk noen informanter gjennom snøballmetoden bestemte jeg meg for å prøve mindre tradisjonelle metoder for utvalgsrekruttering. Jeg valgte å ta direkte kontakt med personer med egenskaper og kvaliteter som passet til min studie. Jeg fikk kontakt med den første informanten via en bekjent av min mor. Den bekjentes barn har opplevd mobbing fra lærer, og var på mange måter som «skreddersydd» med tanke på min problemstilling. Personlig hadde jeg ingen relasjon til denne informanten, og hadde heller ikke kjennskap til vedkommende sine opplevelser. For å rekruttere flere informanter valgte jeg å ta direkte kontakt med kandidater jeg anså som passende ut fra blogger, artikler på VGs og Aftenpostens nettsider. Jeg tok uformell kontakt med flere via FaceBook sin chattefunksjon. Tre av de jeg kontaktet var villige til å delta i min studie.

4.2.3 Endelig utvalg

Mitt endelige utvalg besto av fire unge mennesker mellom 18 og 34 år, som alle har til felles at de har opplevd mobbing fra lærer over en lengre periode gjennom tiden som elev. Utvalget består av tre menn og en kvinne. Kjønnfordelingen er preget av skjevhet i mannlig favør, noe som muligens kan påvirke resultatet. Denne skjevheten kan likevel forklares ettersom det ifølge Flygare og Johansson (2013) er flere gutter enn jenter som utsettes for mobbing fra lærer. Jeg ønsket i utgangspunktet et utvalg hvor informantene var nær hverandre i alder og hvor lærermobbingen var et avsluttet kapittel i deres liv. Slik at jeg kunne studere det hele i et retrospekt (Befring, 2007). På grunn av de tidligere nevnte utfordringer med informantrekruttering endte jeg opp med et utvalg med relativt stor spredning i alder. I tre av informantenes tilfelle ble mobbingen avsluttet for flere år siden. Den fjerde informanten fortalte at vedkommende fortsatt var elev ved den samme skolen, og at hun stadig hadde et negativt forhold til flere av sine lærere. Jeg vil derfor sentrere studien rundt tiden som elev, og vil ikke ta for meg hva som eventuelt har skjedd i ettertid med informantene.

4.3 Datainnsamling

I denne studien har jeg valgt å benytte kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode. Begrepet intervju henviser til en *utveksling av synspunkter* mellom to personer som fører en samtale om et felles tema (Kvale & Brinkmann, 2009). For å få gode beskrivelser av informantenes oppfattelser av egen livssituasjon (Dalen, 2011). Som Dalen (2011) påpeker er et intervju særlig nyttig for innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser. Noe som

passer bra med tanke på mitt formål som er å undersøke informantens subjektive opplevelser av lærermobbing, og hvordan dette påvirket deres selvvord.

4.3.1 Semistrukturert intervju

Dalen (2011) velger i sin beskrivelse av intervju å skille mellom strukturerte intervju som kan minne om en survey i sin utforming med klare spørsmål og svaralternativer og mer åpne intervju bygget på uformelle samtaler (Dalen, 2011; De Vaus, 2002). Hun påpeker videre at det ikke er noe fasitsvar for intervjuets utforming, forsker må selv designe et intervju som er egnet for studiens formål (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet med min studie er å få kunnskap om opplevelser av lærermobbing og dennes påvirkning for elevers selvvord. På bakgrunn av dette valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju, som kjennetegnes av å ha klare temaer eller spørsmål i en ferdiglaget intervjuguide. I et slikt intervju er det gangen i intervjuet som avgjør rekkefølgen av temaene eller spørsmålene, med rom for utdypende oppfølgingsspørsmål dersom det er nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Jeg har ikke mye erfaring med intervju, og var usikker på hvordan jeg skulle beherske denne formen for dialog. Derfor valgte jeg å lage en intervjuguide med fastlagte spørsmål og støttespørsmål (*i kursiv*) som også hadde rom for improvisasjon med tanke på rekkefølge og oppfølgingsspørsmål. Noe jeg aktivt benyttet meg av i gjennomføringene av intervjuene. Temaet for min studie kan være personlig og sårbart for informantene, jeg ønsket derfor å skape en trygg atmosfære, slik at informantene lettere kunne åpne seg opp for meg (Dalen, 2011). For å få til dette valgte jeg å benytte meg av Dalens (2011) traktprinsipp i min intervjuguide, hvor jeg åpnet intervjuene med generelle spørsmål hvor jeg ba informantene beskrive seg selv som elever. Før jeg med varsomhet tilnærmet meg formålet med intervjuene gjennom noen mer sensitive spørsmål om temaene lærermobbing og selvvord. Jeg avsluttet intervjuene med noen generelle spørsmål for å lukke trakten (Dalen, 2011; Johnsen, 2006).

Før intervjuene satte jeg meg godt inn i intervjuguiden, og lærte meg den mer eller mindre utenat, noe som gjorde at jeg greide å frigjøre meg fra guiden. For å få med meg alt informanten sa og for å kunne ta vare på informasjonen, valgte jeg å benytte meg av en liten diktafon (DVR – Digital Voice Recorder), som jeg satte meg godt inn i før prøveintervjuet og de ordinære intervjuene (Dalen, 2011).

4.3.2 Prøveintervju

Som nevnt er jeg en relativt uerfaren intervjuer, jeg valgte av den grunn å gjennomføre et prøveintervju. Som Dalen (2011) skriver bør det alltid gjennomføres et eller flere prøveintervju, for å teste ut intervjuguiden og intervjurollen (Dalen, 2011; Johnsen, 2006). Jeg gjennomførte et prøveintervju på en venninne som hadde erfaringer med lærermobbing. Ved å gjennomføre et slikt prøveintervju fikk jeg prøvd ut intervjuguiden som jeg også fikk tilbakemeldinger på. Med det resultat at jeg endret ordlyden i noen spørsmål og rekkefølgen på andre spørsmål i intervjuguiden. Jeg fikk også ærlige tilbakemeldinger på min rolle som intervjuer. Prøveinformanten opplevde meg som behagelig og lyttende. Prøveinformanten utalte at hun hadde gruet seg til å snakke om sine erfaringer på forhånd, men hevdet etter intervjuet at min rolige væremåte gjorde det lettere å snakke om mobbingen og hennes selvværd. Etter intervjuet lyttet vi til opptaket sammen, hvor vi kartla min bruk av oppfølgingsspørsmål, pauser og tilbakemeldinger (Thagaard, 2009). Noe som ble til svært nyttig hjelp i mine videre intervjuforberedelser.

4.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Som allerede omtalt var det en utfordrende prosess å få tak i informanter som møtte mine kriterier til studien. Derfor bestemte jeg meg for å benytte meg av de informantene jeg fikk tilgang til, uten å ta hensyn til geografiske avstander. Utvalget jeg endte opp med var hovedsakelig bosatt i andre landsdeler enn meg selv. På grunn av begrenset økonomi og tid besluttet jeg å gjennomføre intervjuene ved hjelp av den nettbaserte tjenesten FaceTime. Tre av intervjuene ble gjennomført med hjelp av FaceTime, det fjerde intervjuet ble gjennomført med telefon, ettersom teknologien sviktet.

Det er vanskelig å finne litteratur som omhandler FaceTime intervju, av den grunn støtter jeg meg til teori om telefonintervju.

Opdenakker (2006) skiller mellom intervju som er synkron i tid eller rom og intervju som er asynkron i tid eller rom. Et telefonintervju er synkront i tid, men asynkront i rom. Fordi forsker og informant kan kommunisere med hverandre, men ikke se hverandre (Opdenakker, 2006). Fordeler med telefonintervju er at de er effektive, forsker kan nå informanter som geografisk sett er bosatt langt unna, uten at det innebærer omfattende kostnader. Videre kan telefonintervju være praktisk for å nå mennesker som har en travel hverdag, noe flere av mine

informanter har (Gall, Gall & Borg, 2007; Opdenakker, 2006). Ulemper med et telefonintervju kan være manglende tilstedeværelse av nærhet mellom forsker og informant, Ettersom intervjuet er asynkronisert i rom, kan det være vanskelig å lese hverandres reaksjoner. Forsker må derfor være ekstra observant og lyttende til hva informantene sier (Opdenakker, 2006). Informanten som jeg intervjuet over telefon fortalte likevel i etterkant av intervjuet at vedkommende opplevde det som lettere å fortelle om det vanskelige temaet når vi ikke hadde direkte kontakt. Noe Gall, Gall & Borg (2007) bekrefter ved å hevde at telefonintervju kan fungere godt ved sensitive temaer, da det kan være lettere å snakke om sensitive temaer når informanten og forskeren ikke ser hverandre. Et FaceTime intervju er som et telefonintervju synkronisert i tid, men ikke helt asynkronisert i rom siden forsker og informant ser hverandres ansikt på en smarttelefon/dataskjerm og kan lese hverandres reaksjoner.

En av fordelene med FaceTime-intervju og telefonintervju er at de kan gjennomføres i hjemmet, siden informant og forsker ikke behøver å befinne seg på samme sted. Noe som kan føre til økt grad av trygghet, fordi begge parter er på trygg grunn (Gall, Gall & Borg, 2007). Både jeg og informantene var i våre respektive hjem under intervjuet, og alle intervjuene ble innledet og avsluttet med generell småprat. Intervjuene ble gjennomført relativt uforstyrret og alene, med kun noen mindre forstyrrelser, i form av noe bakgrunnsstøy og tidvis litt hakkete bilde. Intervjuenes varighet var mellom 1 - 1,5 time, alt ettersom hvor mye informantene fortalte.

På grunn av omstendighetene var jeg opptatt av å respondere informantene på en god måte, for å bekrefte for informantene at jeg aktivt lyttet til det de fortalte meg (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette gjorde jeg gjennom omfattende bruk av oppmuntrende tilbakemeldinger til informanten, slike tilbakemeldinger blir kalt prober. Eksempler på prober som jeg benyttet meg av var korte responser som «ja», «mmm», «hm», smil, små nikk og andre gester der det passet seg inn (Thagaard, 2009). Jeg brukte også oppfølgingsspørsmål. De oppfølgingsspørsmålene jeg benyttet meg mest av var spørsmål for å få mer nyanserte svar, hvor jeg forsøkte å få informantene til å beskrive sine følelser og reaksjoner (Thagaard, 2009). Eksempler på oppfølgingsspørsmål som jeg benyttet meg av er «Hva følte du da?», «Hvordan opplevde du det?», «Hva tenkte du da?». Slike oppfølgingsspørsmål kombinert med bruk av pauser gav informantene mulighet til å reflektere, noe som resulterte i gode og nyanserte svar fra informantene (Thagaard, 2009; Dalen, 2011). Andre oppfølgingsspørsmål var spørsmål av

en mer fortolkende karakter, hvor jeg prøvde å presentere min tolkning av det informantene sa. Gjennom spørsmål som «forstår jeg deg riktig når jeg oppfatter...». Her fikk informantene mulighet til å bekrefte min tolkning og rette opp i eventuelle misforståelser (Thagaard, 2009). Jeg benyttet meg også av oppfølgingsspørsmål for å få informantene til å gi meg mer informasjon, ved spørsmål som «Kan du si mer om...» eller kan du «Fortelle om...» (Thagaard, 2009).

I forkant av intervjuene satte jeg meg godt inn i intervjuguiden, slik at jeg kunne bruke den på en fleksibel måte (Johnsen, 2006). Noe som var til stor nytte i intervjuene siden informantene ved flere tilfeller omtalte temaer som jeg hadde med i min intervjuguide på et tidligere tidspunkt enn beregnet. Flere av informantene beskrev også andre temaer, som var relevante for min studie, men som jeg ikke hadde med i min informantguide. Jeg fulgte opp disse temaene med improviserte spørsmål, dette medførte litt ulikt innhold og litt forskjellige fokusområder i intervjuene, selv om det overordnede temaet for studien selvfølgelig var det samme.

4.3.4 Transkribering

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Hvor talespråk omgjøres til skriftlig materiale som kan analyseres av forskeren (Kvale & Brinkmann, 2009). For å få en god transkripsjon anbefaler Dalen (2011) og Kvale og Brinkmann (2009) at intervjuene tas opp på lydopptak, noe jeg også gjorde ved å bruke en privat diktafon, som jeg transkriberte fra ved å spole og stoppe lydfilet. Det er ikke noe standardmål for hvordan en transkripsjon skal gjennomføres og hva den skal inneholde av for eksempel non-ord, intonasjoner og pauser. Dette er det transkripsjonens formål som avgjør, en detaljert språklig analyse vil for eksempel kreve en mer nøyaktig transkripsjon enn en lettlest utgave av et intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å transkribere intervjuene ordrett, men på min egen dialekt som er moderat bokmål. Jeg inkluderte non-ord som «hmmm» og «eh» i mine transkripsjoner, for å få nyttig informasjon om hvordan informantene uttrykte seg. Jeg utelot å markere pauser, da det er tidkrevende, og noe jeg anså som unødvendig for min studie. Når jeg skulle skrive inn resultatene i rapporten valgte jeg likevel å fjerne non-ordene, ettersom jeg opplevde at non-ordene ikke gav meg noe nyttig informasjon, de var bare forstyrrende elementer.

De to første intervjuene ble transkribert umiddelbart etter at de respektive intervjuene var gjennomført. De to siste intervjuene ble transkribert umiddelbart etter gjennomføringen av det siste intervjuet. Min konklusjon fra dette er at jeg ved de første to intervjuene hadde intervjuene i friskt minne, mens jeg i de siste to intervjuene måtte memorere litt på forhånd ut fra mine egne notater fra intervjuene for å få inn den samme stemningen. Hvor jeg hadde beskrevet mine reaksjoner, informantens reaksjoner og eventuelle avbrytelser, som jeg også markerte som merknader i transkriberingene. Jeg gjorde notater for å få med meg hele konteksten, og da særskilt informantens non-verbale reaksjoner som kan være utfordrende å fange opp på et lydopptak (Postholm, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009).

4.4 Analyse

For å kunne fremheve informantens subjektive opplevelser av lærermobbing har jeg valgt å ta utgangspunkt i fenomenologisk analyse (Giorgi, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologisk analyse er skildrende, forsker skal i sin analyse beskrive hva informantene sier, og finne essensen i materialet (Giorgi, 2009).

4.4.1 Girorgis analysemodell

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Amadeo Giorgi sitt fenomenologiske analysesystem (2009). Som Giorgi beskriver i boken *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Dette er en metode over tre steg, hvor det overordnede målet er å finne essensen i det informantene forteller.

I det *første steget* skal forsker lese gjennom transkripsjonen flere ganger for å få en god forståelse av helheten i intervjuet, hva er det intervjuet egentlig handler om.

Gjennomlesningene skal være fordomsfrie, og forsker skal forsøke å legge bort egen forståelse og forforståelse (Giorgi, 2009).

I det *andre steget* skal forskeren igjen lese gjennom teksten og dele den opp i naturlige meningsenheter, ut i fra hvordan intervjuet forløper og hvordan informantene uttrykker seg. Forsker gjennomfører dette ved å sette et merke i transkripsjonen for hver gang informanten skifter tema i intervjuet. For deretter å bryte hele intervjuet ned i små meningsbærende enheter med informantens egne ord, hvor enhetene som har relevans for studiens formål blir

ivaretatt, mens enhetene som ikke har noen relevans for studien forkastes (Giorgi, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009).

Det *tredje steget* er selve hjertet i analysesystemet. Dette steget er inndelt i flere faser, og er det mest intensive og krevende steget i Giorgi (2009) sitt analysesystem. I den første fasen skal forsker gå igjennom meningsenhetene som er basert på informantenes egen ord for deretter å transformere dem om til termologi fra forskerens eget fagfelt, i mitt tilfelle spesialpedagogikk (Giorgi, 2009). Som Girogi (2009) presiserer skal forskeren her benytte seg av *fri variasjon i fantasien*, som innebærer å mentalt fjerne et og et element ved fenomenet, for å se om det endrer måten fenomenet viser seg på (Husserl, 1983 ref. i Giorgi, 2009) Av den grunn bør forsker gå igjennom denne prosessen flere ganger, for å studere dataene fra flere vinkler (Giorgi, 2009). Helldin (1990) illustrerer i sin doktoravhandling *Den unika speciallärarkompetensen?* hvordan denne prosessen kan utføres. Helldin (1990) benytter to kolonner i sin analyse. Helldins venstre kolonne består av meningsenhetene uttrykt i informantenes egne ord, i den høyre kolonnen er meningsenhetene uttrykt med fagterminologi i fra forskerens fag. Neste fase i det tredje steget for forskeren er å ta utgangspunkt i meningsenhetene i venstre og høyre kolonne, og formulere et sammenfattet utsagn som beskriver den enkelte informants mening om fenomenet. Etter at denne prosessen er gjennomført med samtlige intervju, skal intervjuene sammenlignes. Forsker skal ifølge Helldins (1990) tolkning lete etter *transteman*, som er sammenfallende temaer som finnes i flere av de sammenfattede utsagnene. Helldin (1990) avslutter sin analyse på dette nivået, ettersom hans mål er å beskrive det som er felles i informantene beskrivelser av fenomenene. I motsetning til Giorgi som benytter informantenes beskrivelser for å finne fenomenets essens. Noe Helldin (1990) anser som unødvendig ettersom hans analyse ikke har som hensikt å beskrive det *universelle* i fenomenet, noe jeg støtter meg til i min analyse.

4.4.2 Min analyse

Jeg bestemte meg tidlig i prosessen for å la meg inspirere av Giorgis (2009) analysemodell for å få mer kunnskap om elevenes erfaringer med lærermobbing, og hvordan mobbingen fra lærer påvirket elevenes selvverd. Likevel innebærer min analyse mer av min egen refleksjon enn det Giorgi (2009) etterspør i analysemodellen. Dette valget er tatt på bakgrunn av at lærermobbing er et tema med lite forskningsbasert kunnskap, dermed har jeg valgt å benytte meg av tolkning i min analyse.

Dalen (2009) anbefaler bruk av dataprogram for bearbeiding og tilrettelegging av dataene. Jeg vurderte å benytte meg av et slikt program, men valgte å la det være ettersom jeg anså det som overkommelig oppgave å behandle datamaterialet manuelt. Dette valget gjorde jeg grunnet en mistanke om at jeg ville få en bedre oversikt og få bedre kontakt med datamaterialet dersom jeg tok utskrift av transkripsjonene og gjorde analysen manuelt. Å gjennomføre en analyse uten å bruke digitale hjelpemidler er trolig en mer omfattende prosess enn analyser med digitale hjelpemidler (Dalen, 2009). Jeg brukte derfor god tid og ble godt kjent med datamaterialet etter mange gjennomlesninger, noe som gjorde prosessen mer til en spennende enn en krevende opplevelse.

Jeg hadde i utgangspunktet relativt klare temaer i min intervjuguide og antok, før jeg gjennomførte intervjuene, at jeg kunne bruke disse som meningsbærende enheter (Giorgi, 2009). Slik intervjuene utartet seg valgte jeg å bruke intervjuguiden mer fleksibelt enn først antatt (Kvale & Brinkmann, 2009). Noe som resulterte i det som for meg fremsto som uoversiktlige transkripsjoner. Jeg valgte derfor å benytte meg av meningskoding, ved å fargekode og tematisere dataene (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg fikk 15 temaer, som jeg plasserte under mine fem forskningsspørsmål i en tabell med tre kolonner som jeg hadde laget selv på min PC. Jeg hadde en tabell for hvert forskningsspørsmål og bearbeidet intervjuene separert, noe som resulterte i totalt 16 tabeller.

Deretter delte jeg teksten inn i meningsbærende enheter i den første kolonnen i tabellene, og beskrev informantenes utsagn i deres egen språkdrakt i kolonnen til venstre. Når en av informantene for eksempel opplevde sin lærer som en «*streng og arrogant jævel*» brukte jeg informantens egne ord i kolonnen for å beskrive meningen. I den tredje kolonnen, lengst til venstre i tabellen, omskrev jeg ytringen ved hjelp av termologi fra mitt eget fagfelt som er spesialpedagogikk, ytringen en «*streng og arrogant jævel*» ble da transformert til en «*meget autoritær lærer*» (Giorgi, 2009; Helldin, 1990).

Etter at denne prosessen var tilbakelagt konstruerte jeg fire sammenfattede utsagn, et utsagn for hvert forskningsspørsmål. Før jeg ved bruk av merknader i teksten knyttet min empiri sammen med teori. I den siste delen av analysen skal forskeren ifølge Helldin (1990) finne sammenfallende temaer hos de ulike informantene. Jeg gjennomførte denne delen ved hjelp av fire nye dokumenter, et dokument for hvert forskningsspørsmål, som jeg digitalt limte mine ferdiglagde utsagn inn i. Før jeg sammenlignet hva de ulike informantene berettet om de ulike teamene i de ulike forskningsspørsmålene, og gjennom benyttelse av tematisering fant

passende sitater (Dalen, 2011). Ut i fra dette fant jeg likheter og ulikheter mellom informantenes erfaringer i min empiri som jeg reflekterte over og sammenfattet med passende teori.

4.5 Kvalitetssikring

I følge Dalen (2011) og Kvale og Brinkmann (2009) har det tradisjonelt vært lite oppmerksomhet på kvalitetssikring innenfor kvalitativ forskning, enkelte forskere har sågar sett helt bort fra dette behovet. Litteratur om reliabilitet og validitet har i hovedsak vært rettet mot kvantitative forskningstradisjon, hvor det har blitt utarbeidet finurlige og standardiserte metoder for kvalitetssikring, metoder som hverken er mulige eller hensiktsmessige i kvalitativ forskning. Dermed har det i nyere forskningslitteratur blitt utviklet en egen termologi og innhold for kvalitetssikring i kvalitativ forskning (Dalen, 2011).

Begrepet *reliabilitet* i kvantitativ forskning henviser til nøyaktighet og om studien er etterprøvable av andre forskere (Larsen, 2007; Dalen, 2011). Innenfor kvalitativ forskning har forskerens rolle en klar betydning, denne rollen utvikles i samspill med informanten og konteksten. Noe som vil ha betydning for resultatene, og kan av den grunn være vanskelig for andre å etterprøve (Dalen, 2011).

En måte å sikre reliabilitet på i kvalitative studier er å redegjøre nøyaktig for de enkelte leddene i forskningsprosessen, slik at en annen forsker i prinsippet kunne tatt på seg de samme «forskerbrillene» i den aktuelle prosessen (Dalen, 2011). Jeg har gjennom min metodedel redegjort så nøyaktig som mulig for hvordan jeg har gjennomført min studie. Gjennom å beskrive min utvalgsrekruttering, gjennomføring av intervjuer, transkribering og analysering så transparent som mulig.

Begrepet *validitet* henspiller til gyldighet og relevans. Er dataene som har blitt samlet inn relevante for problemstillingen og formålet med studien. Innenfor kvalitativ forskning er det lettere å sikre høy validitet enn høy reliabilitet, dermed vil jeg utdype validitet nærmere enn reliabilitet (Larsen, 2007). Som Dalen (2011) beskriver har det i de senere årene dukket opp flere som har forsket på validitet i kvalitative studier. En av dem er Joseph Maxwell (1992), som skiller mellom fem former for validitet som kan brukes for å beskrive studiers gyldighet. De fem formene er *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet*, *generaliseringsvaliditet* og *evalueringsvaliditet*. I min studie har jeg ikke noe ønske om å

generalisere ei heller evaluere, av den grunn vil jeg ikke utdype de to siste validitetsformene videre.

Deskriptiv validitet handler om at forskeren må skildre det vedkommende har hørt, lest eller observert korrekt (Maxwell, 1992; Befring, 2007). Her er det viktig at forsker ikke forvrenger det informantene sier, ved å misforstå, transkribere feil, glemme eller utelate det informanten forteller (Maxwell, 1992; Dalen, 2011). For å sikre deskriptiv validitet forsøkte jeg å lage en klar og ikke-ledende intervjuguide. Jeg transkriberte intervjuene etter tydelige opptak fra en god diktafon, som jeg kontrollerte flere ganger, for å få korrekt informasjon til min studie.

Maxwell (1992) fremhever også *Tolkningsvaliditet* i sin drøfting av validitet.

Tolkningsvaliditet omhandler forskerens evne til å oppfatte og tolke det informanten sier på en korrekt måte, uten å forvrengte det informanten egentlig mener (Maxwell, 1992). For å gjøre dette er det viktig å leve seg inn i og få innsikt i de erfaringene, opplevelsene og meningene informantene har gitt uttrykk for i intervjuet (Befring, 2007). En forutsetning for tolkningsvaliditet er tykke beskrivelser i intervjuene, som ikke bare gjengir objektive beskrivelser, men som også inkluderer elementer som informantens meninger med handlingene, konteksten rundt, informantens fortolkning og forskerens fortolkning (Dalen, 2011; Thagaard, 2009). For å sikre tolkningsvaliditet har jeg brukt oppfølgingsspørsmål, både for å få fyldigere beskrivelser av handlinger og kontekst, men også for å forfølge det informantene sier, for å få en forståelse av deres fortolkning av lærermobbingen og hvordan den har påvirket deres selvvord. Jeg har også benyttet oppfølgingsspørsmål i den hensikt om å oppklare mine eventuelle misforståelser, slik at jeg ikke fremstiller eller tolker informantene feil i min analyse.

Teoretisk validitet handler om i hvilken grad forskeren greier å bruke begreper, mønstre og modeller som kan gi en god teoretisk forståelse, som står i sammenheng med de fenomenene som studeres og forskerens tolkning av dem (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). For å sikre teoretisk validitet har jeg benyttet meg av abduksjon i min analyse, gjennom å veksle mellom empiri fra mine egne data og teoretiske forstillinger og begreper om lærermobbing og selvvord (Dalen, 2011). Som Dalen (2011) presiserer er det viktig at slike analytiske grep kommer tydelig frem for leseren, av den grunn har jeg valgt å skille tydelig mellom hva som er min empiri og mine egne refleksjoner og hva som er andres forskning i drøftingen av resultatene.

4.6 Etske betraktninger

Begrepet etikk kommer av det greske ordet *ethos* som betyr sedvane, som kan forklares som ulike måter å handle på, moralholdning eller karakter. Dagens bruk av begrepet etikk handler i stor grad om å være reflektert i møte med omverdenen, og å prøve å betrakte og reflektere over hvilke vurderinger, normer og regler som er passende i enhver sammenheng (Bjørndal, 2002). Samfunnet har en rekke etiske prinsipper nedfelt i retningslinjer for forskningsarbeid. Disse retningslinjene blir regulert og kontrollert av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og er blant annet nedfelt i De nasjonale forskningsetiske komitéene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (Dalen, 2011; NESH, 2006). Retningslinjer skiller seg fra lover i den forstand at de fungerer som veiledning for forskeren, hvor forskeren selv må veie og vurdere bruk av de ulike retningslinjene, alt ettersom hva slags type forskningsprosjekt det er. Retningslinjene er likevel ikke fullstendig adskilt fra lovverk. I følge Forvaltningsloven § 13e har forskere taushetsplikt angående personlige forhold hos informantene, noe som sammenfaller med kravet om konfidensialitet (NESH, 2006; Forvaltningsloven, 1967). Som NESH (2006) påpeker vil det også i mange forskningsprosjekt være et rettslig krav om samtykke, noe jeg skal komme tilbake til.

Blant de etiske retningslinjene som var aktuelle i mitt prosjekt var det første kravet om *Meldeplikt* (NESH, 2006). For å finne ut om mitt prosjekt var meldepliktig eller ikke sendte jeg i desember 2015 inn meldeskjema til NSD, hvor jeg blant annet beskrev prosjektets problemstilling og formål, plan for datainnsamling og behandling av personopplysninger. Jeg fikk tilbakemelding om at prosjektet var meldepliktig, og prosjektet ble registrert i NSD sin database.

Jeg har også tatt hensyn til NESH (2006) krav om *informert og fritt samtykke*. Et samtykke er fritt når det avgis uten ytre press eller begrensninger av handlingsfriheten. Samtykke er informert når informanten blir orientert om forskningsprosjektet tema og formål, og hva deltakelse vil innebære. Det er forskerens ansvar å sikre at informasjonene om prosjektet gjøres forståelig for informanten. Hensikten med fritt og informert samtykke er å forebygge krenkelser av personlig integritet (NESH, 2006). Jeg valgte å formulere et tydelig og transparent informasjonsbrev, som jeg sendte på mail til informantene. Hvor jeg beskrev prosjektets formål og informantenes deltakelse. Jeg understreket at det var frivillig å delta og

at informantene kunne trekke seg når som helst i prosessen, uten negative konsekvenser. Noe jeg repeterte i intervjuene.

Kravet om *konfidensialitet* betyr at alt datamateriale må behandles ansvarlig, og informantenes frihet og vern om privatlivets fred er baktanken bak dette kravet.

Datamaterialet blir behandlet konfidensielt når forskeren hindrer bruk og formidling av personlig informasjon, som kan skade informanten. Innenfor kravet om konfidensialitet finner en også kravet om anonymitet. Informantene har krav om beskyttelse. En måte å beskytte informantene på er å anonymisere dem både gjennom prosessen og i den endelige rapporten (NESH, 2006). Kravet om konfidensialitet har jeg forsøkt å imøtekomme ved å anonymisere informantene, både i lydopptakene, transkriberingene og i rapporten. De eneste personopplysningene som har blitt brukt i denne studien er indirekte personopplysninger som kjønn, skoletype og aldersgruppe.

5 Presentasjon av resultater

Min problemstilling er som nevnt i innledningskapittelet «*Hvilke erfaringer har elever med mobbing fra lærer, og hvordan påvirket mobbingen elevenes selvvverd ?*». For å kunne besvare problemstillingen har jeg utarbeidet fem forskningsspørsmål, som vil være utgangspunkt for min presentasjon og drøfting av data.

- *Hva slags betydning har elevers atferd for opplevelser av lærermobbing?*
- *Hvordan beskriver elevene forholdet til skolen i tiden da de opplevde mobbing fra lærer?*
- *Hvilke handlinger fra lærere anser elevene som mobbing?*
- *Hva ble gjort for å forhindre mobbingen fra lærer?*
- *I hvilken grad påvirket lærermobbingen elevenes akademiske selvvurderinger?*

I min analyse av intervjuene kom jeg frem til 15 temaer som jeg vil presentere under mine fem forskningsspørsmål. Grunnet forskningsspørsmålenes ordlyd vil lærermobbing og selvvverd bli vektet ujevnt i presentasjonen og drøftingen av resultatene av studien. Etter Giorgis (2009) anbefaling vil jeg først presentere resultatene fra hvert enkelt tema, før jeg deretter i kapittel 6, vil drøfte resultatene mot relevant teori.

Mine informanter er svært forskjellige, og de hadde varierte erfaringer med lærermobbing som de hadde opplevd på forskjellige tidspunkt i livet og i ulik nærhet i tid. Dette kan ha preget deres besvarelser. Av den grunn ser jeg på det som hensiktsmessig å foreta en kort presentasjon av informantene. *Informant 1* er en gutt i trettiårene som opplevde mobbing fra to lærere på barneskolen. *Informant 2* er en gutt i tjueårene som opplevde mobbing fra en lærer på barneskolen. *Informant 3* er en gutt i tenårene som opplevde mobbing fra en lærer på videregående. *Informant 4* er en jente i tenårene som opplever mobbing fra tre lærere på videregående.

Ettersom to av informantene opplevde mobbing fra lærer på barneskolen, mens de resterende informantene opplevde mobbing fra lærer i den videregående skolen, er det en naturlig variasjon i min studie. Jeg velger derfor noen steder å referere til de eldste elevene andre steder til de yngste elevene, selv om deres kronologiske alder tilsier noe annet.

5.1 Beskrivelser av atferd

I dette delkapittelet vil jeg presentere elevenes beskrivelser av egen elevatferd. For å kartlegge om elevene utviste noen form for atferd som kan ha fått lærerne til å reagere uheldig. Det må likevel understrekes at ingen elevatferd kan legitimere negative handlinger fra lærer.

5.1.1 Atferd på skolen

Under kategorien «Tiden som elev» i min intervjuguide ba jeg informantene om å beskrive seg selv som elever. Formålet med dette spørsmålet var å få kjennskap til om informantene utviste atferd som kan forklare de negative handlingene fra lærer. Selv om atferden aldri kan forsvare lærernes handlinger.

Informant 1 beskriver seg selv som elev på følgende måte:

Jeg var et urolig barn, som var litt frustrert fordi at jeg lærte ting mye seinere enn alle andre (...). Jeg hadde litt lærevansker, konsentrasjonsvansker og dysleksi. (...) Jeg prøvde å skrive noen lapper, for å få noen andres oppmerksomhet. For jeg satt jo å kjeda meg, jeg falt jo av lasset. (...) Noen lærere så på meg som et problembarn.

Informant 1 formidler at han hadde store vansker med å lære og at han hadde konsentrasjonsvansker, noe som gjorde han frustrert. En frustrasjon som resulterte i en uro i klasserommet som av noen lærere ble oppfattet som atferdsproblemer. Lærevansker har vært et gjennomgående mønster blant guttene i studien, Informant 2 og 3 forteller om tilsvarende vansker i ulik grad av styrke. Informant 2 beskriver sin atferd som litt urolig, han forteller om småprat og kroppslig uro i klasserommet, men trekker ingen assosiasjon mellom lærevanskene og atferden. Informanten forteller at han greide seg svært bra på skolen, til tross for vanskene, ettersom han var en «svært reflektert og interessert elev». Informanten presiserer at hans atferd ikke skilte seg nevneverdig ut fra medelevenes atferdsmønster. Informant 3 forteller på sin side at han var urolig som barn, men understreker at han var mye roligere da han gikk på videregående. Informanten poengterer at han ønsket å lære og fulgte godt med i undervisningen. Informant 4 beskriver seg selv som en «stille, middels flink og pliktoppfyllende elev». I lys av informantens beskrivelser virker det ikke som om hennes atferd er til plage for elever eller lærere, men informantens meddeler at hun har en sykdom som «hemmer» hennes faglige prestasjoner.

5.2 Elevenes forhold til skolen

I dette delkapittelet vil jeg beskrive elevenes motivasjon for å være på skolen. Videre skal jeg redegjøre for elevenes relasjoner til lærerne, både lærerne elevene opplevde mobbing fra, men også elevenes øvrige lærere. Jeg vil deretter formidle hvordan elevene beskrev lærerne de opplevde mobbing fra. Før jeg til slutt vil illustrere i hvilken grad lærernes atferd påvirket medelevenes behandling, opplevde elevene bare mobbing fra lærere eller opplevde de mobbing også fra medelevene?

5.2.1 Å være på skolen

Dette temaet tok informantene for øvrig opp selv flere ganger under intervjuet og her er et lite utvalg av hva de fortalte om å være på skolen.

Informant 3 beskriver sitt forhold til skolen på følgende.

Jeg ble mobbet av lærer, og sluttet på videregående etter et halvt år. (...) Mitt forhold til skolen er dårlig, jeg har null interesse av å gå på skolen. (...) Det er skolen som har ødelagt min motivasjon.

Informant 4 fremhever vennene sine som sin motivasjon for å gå på skolen.

Ja, jeg har jo likt meg. Men jeg vil jo si at vennene mine gjør at jeg liker meg der. (...) Det er jo noen fag jeg gleder meg til også er det noen fag jeg ikke vil gå til i de hele tatt.

Det er ingen av informantene som utviser direkte glede ovenfor skolen, flere forteller at de verken er eller var motivert for å gå på skolen, til tross for at de i utgangspunktet likte å lære. I de timene og fagene hvor de opplevde mobbing fra lærer var motivasjonen for å møte opp lav. Noe som indikerer at lærermobbing kan ha påvirkning på elevenes trivsel, som igjen kan ha innflytelse på deres motivasjon for å fullføre skolen. Likevel kan det se ut som om positive relasjoner til medelever kan fungere som en motivasjonsfaktor for å komme på skolen.

5.2.2 Relasjoner til lærerne

Som det forrige forskningsspørsmål indikerer hadde informantene svært ulike beskrivelser av seg selv som elev, men alle hadde et negativt forhold til skolen. I informantenes beskrivelser kommer det frem at samtlige hadde negative relasjoner til lærerne som de opplevde som

mobbere. Tre av informantene avgrensner de negative relasjonene til noen få lærere, mens jenta i utvalget opplever at skolen som institusjon har en «*negativ holdning*» til henne.

Informant 3 beskriver sin relasjon til læreren på følgende måte:

Jeg hadde ikke noe forhold til læreren. (...) Læreren var en jeg rett ut hadde lyst til å slå ned. (...) Jeg fikk aldri hjelp.

Informant 4 skiller seg ut fra de andre informantene ved å fortelle om flere lærere som hun opplever negative handlinger fra. Hun fremhever likevel en lærer som hun har mye med å gjøre, og beskriver relasjonen på følgende måte:

Jeg tror ikke læreren liker meg, og jeg tror at læreren vet at jeg ikke er noe fan av læreren heller.

Informantene forteller gjennomgående om konfliktfylte relasjoner, hvor de opplevde sine lærere som avvisende og urimelige. De tok heller ikke kontakt med lærerne, med mindre det var helt nødvendig. Dette er forståelig, ettersom avvisende lærere trolig ikke innbyr til positiv kontakt.

Flere av informantene forteller om positive relasjoner til de øvrige lærerne, selv om flere følte seg sviktet. Informant 1 fremhever relasjonen til klasseforstanderen som særdeles positiv, men meddeler samtidig at også denne relasjonen utviklet seg i aggressiv retning, ettersom læreren ikke gjorde noe for å stoppe mobbingen. Denne opplevelsen resulterte i at informanten resten av sin skoletid «*hatet lærere*». På spørsmål om hva lærerne kunne gjort for å forbedre relasjonene, hevder samtlige informanter at forhold som økt interesse og økt omsorg fra lærernes side kunne ført til bedring i relasjonen. Som Informant 4 sier «*kunne lærerne iallfall latt som om de likte elevene*».

5.2.3 Beskrivelser av lærerne

Informantene beskriver lærerne som de opplevde mobbing fra som skremmende mennesker, med mye makt, og med negative relasjoner til elevene.

Informant 1 uthever dette ved å si at:

Lærerne var sadister (...)De var sånne som hele tiden sendte elevene på gangen. De hadde respekt. Og du visste at du ikke skulle kødde for mye med dem. De var autoritære.

Informant 3 på sin side sier at læreren var:

Læreren var ikke så populær. For meg var læreren en frekk, arrogant, lat drittsekk.

Flere av informantene forteller at også medelevene hadde negative relasjoner til de konkrete lærerne. Informant 1 fremhever dette ved å fortelle om medelever som også var stemplet som problembarn som ble utsatt for tilsvarende handlinger. Informant 3 forteller at noen av elevene likte læreren, og så på lærerens atferd som «tøff», selv om læreren var en «streng og arrogant jævel». Han hevder at selv om noen medelever likte læreren, var det mange av elevene som også mislikte vedkommende. Informant 4 benytter begrepet makt i sin beskrivelse av lærerne, «makt er viktig for lærerne, og de misbruker den i møte med elevene». Hun beretter allikevel i likhet med flere av de andre informantene at lærerne behandler henne annerledes, enn de andre elevene.

5.2.4 Læreren som sosial rollemodell

Lærere har mye makt i klassen, og er med sin atferd et sosialt forbilde i klassen. Noe flere av informantene bekrefter, lærernes atferd påvirket medelevenes atferd.

Informant 1 forteller at:

(...) lærerne fikk de andre elevene til å le av meg (...). (...) Jeg var ikke populær, snarere tvert imot. Jeg følte at de to lærerne bidro til det sånn indirekte ved å henge meg ut. .

Informant 2 medgir at:

(...) Litt av problemet med min sak var jo at elevene så at det var greit av en lærer, det var så åpenlyst, så fulgte de på en måte etter. Så det ble jo veldig masse (...)

Sett i lys av situatene kan det se ut som lærerne fungerte som rollemodeller for de andre elevene. Da informantene forteller at de også ble mobbet av sine medelever. Informant 2 hevder videre at læreren behandlet han som en «syndebukk når det skjedde noe negativt i skolegården», uavhengig av om informanten var deltakende eller ikke. Informant 3 meddeler

at han ble «*dulta til*» av sine medelever, men presiserer at han ikke så på medelevenes handlinger som mobbing, mer som en spøk. Han hevder at det er verre å bli mobbet av en lærer enn en elev, selv om handlingene tilsynelatende kan være av lik art, noe flere av de andre informantene samtykker i. Som Informant 1 og Informant 2 understreker har de i dag tilgitt medelevenes handlinger. Lærernes handlinger var derimot mer alvorlige enn medelevenes handlinger, og dermed vanskeligere å tilgi.

5.3 Handlingene

I dette delkapittelet vil jeg beskrive handlingene fra lærer som elevene opplevde som mobbing. Videre vil jeg gjengi elevenes reaksjoner på handlingene. Før jeg vil presentere elevenes refleksjoner over om handlingene var bevisste eller ubevisste fra lærernes side.

5.3.1 Lærernes handlinger

Informantene var svært engasjerte når de fortalte om handlingene fra lærerne. De beskrev flere konkrete hendelser innenfor et bredt spekter av negative handlinger. Fra latterliggjøring og baksnakking. Til handlinger som avstraffelser og diskriminering i skolen. Informantene rapporterer om flere tilfeller av negative handlinger utført av lærere, gjennomført i klasserom og i mindre grupperom, over et tidsrom fra noen måneder til flere år. Her er et utvalg av handlingene:

Informant 1 og Informant 3 beretter om verbale krenkelser utført av lærer. Informant 1 forteller at læreren fikk han til å lese høyt i klassen, vel vitende om at informanten hadde dysleksi. Med det resultat at informanten leste feil. Informanten ble ytterligere ydmyket av læreren som «*lo, fremfor å hjelpe*». Informant 3 på sin side meddeler at læreren «*etterlignet dialekten*» hans i hver eneste skoletime, noe informanten opplevde som mobbing.

Informant 3 opplevde at læreren baksnakket han sammen med en vikarlærer:

Når jeg gikk på videregående så hørte jeg til og med at to av mine lærere snakket bak ryggen min. Jeg hadde knekt kragebeinet mitt, og da var det liksom et problem at jeg ikke kunne gjøre en dritt med en arm, jeg var lat. (...).

Denne informanten var den eneste av informantene som fortalte om eksplisitte hendelser med baksnakking. Informanten overhørte at læreren snakket om han bak hans rygg med en annen

lærer. Selv om ingen andre informanter nevner baksnakking som virkemiddel forteller Informant 4 at hun har en «*mistanke*» om at lærerne snakker om henne bak hennes rygg, og at skolen har en «*negativ innstilling*» til henne som person.

Informant 1 er den eneste av informantene som opplevde fysiske handlinger utført av lærere:

(...) Læreren nedverdiga meg, tok meg i håret og fikk meg til å sprelle, læreren slengte meg i veggen og slo meg i magen (...).

(...) Den andre læreren tok pulter og skjøv de inn i mellomgulvet mitt (...).

(...) Jeg hadde blåst en tone feil i blokkfløyta mi (...)

Selv om Informant 1 var den eneste av informantene som fortalte om fysiske handlinger, var det flere av informantene som berettet om uprovoserte utskjellinger. Hvor de ble skjelt ut av lærerne for det de selv anser som bagateller.

Informant 2 illustrerer dette på følgende måte:

(...) Jeg ble alltid sendt på gangen, måtte sitte igjen og fikk kjeft av læreren. (...).

(...) Det var jo for så vidt saklig det læreren sa, men det var liksom ekstremt små ting som ble blåst ut av proporsjoner. Læreren liksom lette etter grunner for å straffe meg.

Informant 2 opplevde lærerens handlinger som ubegrunnet og blåst ut av alle proporsjoner. Like fullt forteller informanten at han i forkant av den aktuelle episoden i dette eksempelet hadde utvist urolig atferd, noe som kanskje kan ha forklart denne utskjellingen. Informant 4 beretter på sin side om utskjellinger uten noen direkte provokasjon fra hennes side. Informanten valgte å fortelle om en negativ handling til sine foreldre, som igjen tok kontakt med skolen. Informanten ble i den påfølgende timen skjelt ut av sin lærer, hvor hun ble «*beskyldt for å lyve*» om hendelsene. Det kan tenkes at læreren ble provosert av at hun hadde fortalt om de forhenværende hendelsene til sine foreldre. På den andre side beskriver informanten en annen utskjelling i etterkant av en misforståelse, som trolig ikke hadde opphav i noen provokasjon, hverken fra jenta selv eller hennes foreldre.

Flere av informantene forteller at lærerne bidro til å motarbeide deres læring og utvikling.

Informant 1 ble ekskludert fra sin ordinære klasse. Til fordel for en klasse for «*problembarn*», noe informanten opplevde som svært krenkende, en opplevelse som påvirket informantens læringsutvikling negativt. Informanten følte seg stigmatisert av lærerne, og hevder at denne diskrimineringen førte til ytterligere sosial uthenging.

Informantene 3 og 4 forteller at lærerne gav dem dårlige karakterer eller strøk dem i fagene, til tross for at de ut ifra egne utsagn presterte bedre enn karakterene tilsvarte, noe Informant 4 fikk bekreftet av en lærer:

(...) jeg hadde en høring i faget med en annen lærer som sa at jeg hadde god måloppnåelse (...). Men så var ikke læreren der på den høringen, den andre læreren snakket med læreren før jeg fikk karakteren, også fikk jeg tre (informanten humrer oppgitt) selv om jeg hadde høy måloppnåelse.

Et fellestrekk i alle informantenes beskrivelser er manglende tilrettelegging og liten tilgang på hjelp er noe de anser som mobbing. Dette har av naturlige årsaker påvirket informantenes skolefaglige resultater. Informant 3 utdyper dette ved å fortelle at han aldri fikk hjelp av læreren i timen, med det resultat at han måtte spørre medelevene når han «*lurte på noe*». Informant 4 hevder på sin side at lærerne ikke tilrettelegger undervisningen, noe som igjen påvirker hennes muligheter for å prestere.

5.3.2 Reaksjonene

Til tross for at handlingene var av svært ulik karakter, beskriver informantene relativt like følelsesmessige reaksjoner. Reaksjonene informantene forteller om er i hovedsak følelser som sinne og frykt.

Informant 2 illustrerer sine reaksjoner på følgende måte:

Det var veldig urettferdig følte jeg. Jeg var 8-9 år og visste ikke hvordan jeg skulle takle det (...). Jeg ble jo ofte veldig sur eller sint på læreren. Spesielt da jeg prøvde å komme meg ut. For jeg var jo låst inne eller stengt inne. (...) så det er redd, urettferdig og sint som beskriver mine følelser best (...)

Ut i fra informantens beskrivelser kan det virke som om han reagerte med sinne ovenfor for læreren. Han bekrefter dette ved å fortelle at han i «perioder også angrep læreren». Likevel kan det se ut som om hans forsøk på selvforsvar ble hindret av lærernes makt, ettersom informanten fikk ytterligere straff når han protesterte. Dette funnet sammenfaller med Informant 1 sine erfaringer, informanten forteller at han i perioder reagerte med sinne ovenfor lærerne. Dette reaksjonsmønstre medførte ytterligere krenkelser fra lærerne, ettersom han ble «sendt av lærerne til rektors kontor», beskyldt for å være uskikkelig. Informant 4 forteller på sin side at hun «har lyst til å konfrontere lærerne», men at hun ikke tør å gjøre det i redsel for sanksjoner fra lærerne. Sett i lys av informantenes beskrivelser kan det se ut som om informantene reagerte med aggresjon, det kan også virke som om informantenes reaksjoner ble stoppet av lærernes makt.

5.3.3 Bevisste eller ubevisste handlinger

Jeg var interessert i å få kjennskap til informantenes refleksjoner over i hvilken grad mobbingen var bevist fra lærerens side. Informantene fremsto som relativt splittede i sine besvarelser.

Informant 1 forteller at:

Det var bevisst (med en personlig årsak) (...). Etter en konfrontasjon i voksen alder fortalte læreren at jeg var en som irriterte læreren hele tiden, læreren hadde ikke noe til overs for meg.

Informant 2 tror lærerens handlinger var bevisste, men erklærer samtidig at læreren har kommet med en annen versjon av handlingene i ettertid, noe informanten forøvrig anser som «tøvt» ettersom handlingene har gjentatt seg med andre elever.

De påsto at det var jeg som var problemet, og at det var nødvendig. (...) Vi er nok uenig i hva som foregikk. (...) det er noe læreren sliter med, læreren må ha noen å hakke på

Informant 3 hevder med et snev av tvil i stemmen at handlingene var bevisste. Informant 4 var den eneste i utvalget som åpent stilte seg tvilende i om handlingene var mobbing. I lys av det informanten forteller kan det virke som om mye av lærernes handlinger dreier seg om uvitenhet i og rundt hennes helsetilstand. Noe informanten selv også påpeker. På tross av

dette konkluderer informanten med at lærerne oppfører seg på en uakseptabel måte, og handlingene tenderer mot mobbing.

5.4 Tiltak for å forhindre mobbingen

I dette delkapittelet vil jeg beskrive hva hjemmet og skolen gjorde for å forhindre mobbingen. Avsluttende vil jeg presentere elevenes refleksjoner over hva skolen burde gjort for å stoppe mobbingen.

5.4.1 Fortelle hjemme

Jeg ønsket å få kjennskap til i hvilken grad informantene fortalte om handlingene fra lærer hjemme, og om foreldrene og andre foresatte gjorde noe for å forhindre mobbingen.

Tre av informantene valgte å fortelle om handlingene til sine foreldre. Informant 1 unnlot å fortelle om handlingene hjemme, ettersom han hadde et konfliktfylt forhold til foreldrene. Informant 4 har en nær relasjon til sine foreldre, og foreldrene engasjerer seg mye for å få slutt på de negative handlingene og for at jenta skulle få en bedre tilrettelagt undervisning. Informant 2 og Informant 3 valgte å fortelle om mobbingen hjemme etter en tid. Informantene understreker imidlertid at de ikke fortalte om hendelsene på eget initiativ.

Informant 2 beskriver det å fortelle om mobbingen hjemme på følgende måte:

Jeg fortalte om det til mamma, pappa og storesøster – ingen andre (...) Jeg fortalte episoder og sånt om hva som skjedde. Men det var ikke alltid jeg hadde lyst til å si hva som skjedde. Men til slutt sa jeg jo hva som skjedde etter litt masing fra de. For de så jo fort at det var noe som var galt.

I resultatene fremkommer det funn som viser at jenta er mer tilbøyelig til å fortelle om mobbingen hjemme enn guttene, som var mer motvillige til å fortelle. Informant 3 forteller at det likevel var en lettelse da han «sprakk» ovenfor foreldrene sine, da han unnlot lenge å fortelle om handlingene. Fordi han ikke ville plage foreldrene sine. Ettersom foreldrene ifølge informanten ikke kunne gjøre noe uansett for å forhindre mobbingen.

5.4.2 Skolens innsats for å forhindre mobbingen

Samtlige informanter forteller at de enten selv eller ved hjelp av sine foreldre tok kontakt med skolen for å få en slutt på mobbingen. Informant 1 valgte å ta opp saken med sin kontaktlærer:

Vi i gruppa hadde et møte med kontaktlæreren om de lærerne som plaga oss, men kontaktlæreren ville liksom ikke tro på oss (...). (...) vi var jo problembarn (...).

De tre andre informantene fortalte om handlingene til sine foreldre, og det er foreldrene som i hovedsak har hatt kontakt med skolen for å få slutt på mobbingen. Informantene medgir at de har liten kjennskap til samtalenes innhold. Likevel er det klare indikasjoner på at lite ble gjort fra skolens side for å forhindre mobbingen på langvarig basis. Som Informant 3 forteller tok informantens far kontakt med skolens ledelse for å få slutt på mobbingen. Etter informantens eget utsagn ble det bedring i to dager, før det reverserte. Dette samsvarer med Informant 4 som forteller at skolens ledelse i utgangspunktet tok foreldrenes henvendelse seriøst, men at alt stagnerte etter tre uker.

Ut i fra informantenes beskrivelser kan det virke som om skolens ledelser var mer opptatt av å beskytte sine egne, enn å sette inn tiltak mot lærermobbingen.

Informant 2 beskriver det hele på følgende måte:

(...) De (foreldrene) fortalte at det var støtte til læreren og ikke meg på en måte. Læreren ble beskyttet av rektor (...). (...) Skolen la jo skylda på meg, det var jeg som var problemet (...).

I et forsøk på å forstå hvorfor lærerne ble beskyttet av skolen var jeg nysgjerrig på om informantene hadde noen tanker om hva slags posisjon lærerne hadde blant sine kollegaer.

Informant 1 sier at han i ettertid av hendelsene har reflektert over lærernes posisjon, og hvorfor lærerne fikk holde på slik som de gjorde:

Begge de to lærerne hadde arbeidet lenge på skolen og de hadde maktposisjoner, både på skolen og i samfunnet ellers. De var mye eldre og hadde mye respekt blant de andre lærerne (...). (...) I senere tid har flere lærere kontaktet meg og fortalt at de visste hva som

skjedde, de kunne ikke gjøre noe, lærerne var veldig sterke, men de kunne liksom ikke gjøre noe. De var veldig sterke (...). (...) Jeg følte at mange var feige, de turte ikke å ta opp kampen.

Informant 4 forteller at en av lærerne er svært ung, mens de to andre er middelaldrende. Hun beskriver lærerne som populære, men fremhever at lærerne trolig har sterke meninger også blant sine kolleger. Informant 3 beskriver læreren som en «*arrogant sjef*», også blant de andre lærerne. På bakgrunn av skildringene kan det virke som om lærerne hadde mektige posisjoner i skolen. Likevel virker det ikke som om alle lærerne var populære i den forstand. Snarere er det mye som indikerer at lærerne også blant kollegene fremsto som skremmende personer med mye makt.

5.4.3 Forslag til tiltak

Som nevnt virker det ikke som om skolene har gjort noe for å forhindre lærermobbingen. Snarere kan det se ut som om skolenes beskyttelseskultur bidro til å opprettholde lærermobbingen. Likevel hevder Informant 1 at han etter hvert fikk «*fred*», uten at han har noen videre forklaring på hvorfor. Informant 2 forteller på sin side at foreldrene valgte å flytte han til en annen skole, hvor han etter eget utsagn fikk det mye bedre. Blant de to informantene som har erfaring med lærermobbing i den videregående skolen rapporterer Informant 3 at han droppet ut av skolen, mens Informant 4 erklærer at hun «*prøver å holde ut i tiden som er igjen*».

Jeg ba derfor informantene reflektere over hva skolene burde gjort for å stoppe mobbingen, informantenes besvarelser var kjønnsinndelt.

Guttene i utvalget gav uttrykk for at lærerne burde mistet jobben. Informant 3 beskriver sine tanker på følgende måte:

(...) Bare å kasta ut den læreren tror jeg hadde vært en stor lettelse for hele skolen.

Informant 4 fremhever veiledning av lærere som et mulig tiltak, og da særlig veiledning av yngre lærere, ettersom unge lærere fortsatt har mulighet til å «*forbedre*» sin lærerrolle.

5.5 Lærermobbing og selvverd

I dette delkapittelet skal jeg presentere elevenes svar på spørsmålene rundt lærermobbingens påvirkninger på deres akademiske selvvurderinger.

5.5.1 Andres vurderinger

Alle informantene fortalte at de lot seg påvirke av lærernes handlinger.

Informant 1 vurderte seg som relativt svak på skolen, som følge av lærernes handlinger:

Jeg hadde veldig store lærevansker og konsentrasjonsvansker, jeg skjønnte aldri elementære regler i norsk og engelsk (...). (...) Jeg følte meg dum (...) jeg fikk på en måte bekrefta det med å bli sendt på en spesialgruppe.

Som sitatet illustrerer oppfattet informanten seg som dum og annerledes på bakgrunn av lærevanskene. Han ble plassert i en spesialgruppe, noe han opplevde som en bekreftelse på at han var dum. Det kan dermed virke som om informanten tok over lærernes holdninger, og lot lærernes holdninger prege hans akademiske selvvurderinger, men også hans selvverd.

Det å overta andres holdninger forteller også informant 3 om:

Jeg følte at jeg var dårligere enn det jeg var, både i forhold til skolefaglige ferdigheter, men jeg kunne også føle at jeg var dårlig ellers, som for eksempel til å støvsuge huset (...).

Her kan det virke som om informanten overtok normene om at han var «dårlig» og overført de følelsene ikke bare til akademiske vurderinger, men også andre arenaer i livet. Dette indikerer en samvariasjon mellom negative akademiske selvvurderinger og selvverd. Likevel behøver ikke denne innflytelsen å være determinerende for all fremtid. Informant 2 forteller at han «*lurte på seg selv*» i tiden da han opplevde mobbing fra lærer, selv om han vurderte seg selv som flink på skolen. Videre sier han at inntrykket ble snudd etter at han byttet skole, han fikk bekreftet at han var flink. Selv om han hadde «*lav selvtillit*» i tenårene. Informant 4 på sin side forteller at hun prøver å ikke la seg prege av handlingene utover det faglige, ved å «*prøve å glemme det*» når hun ikke er sammen med de aktuelle lærerne. Hun beretter som den eneste av informantene om positive relasjoner med medelevene og beskriver seg selv som «*populær*», noe som kanskje kan fungere som en beskyttende faktor for hennes selvverd.

Andres vurdering har innflytelse på selvverdinger, likevel er det verdt å bemerke at vurderingen og oppfatningen ikke alltid trenger å være sammenfallende. Informant 1 beskriver dette hvordan han antok at alle lærerne så på han som et problem, noe som ikke var reelt:

(...) Jeg har spurt lærere om jeg var en veldig urolig person, var jeg en dårlig person mot andre? (...) Av og til har du en annen virkelighetshistorie enn det det egentlig er, men jeg måtte bare få det bekrefta ikke sant, måtte spørre hvordan det egentlig var (...). (...) Men begge lærerne sa til meg at du var en av de beste i klassen, det var så mye godt humør i deg (...).

Alle informantene forteller at de i ulik grad lar seg påvirke av lærernes handlinger. På tross av dette er det bare jenta i utvalget som beskriver lærerne som signifikante andre. Dette begrunner hun med å fortelle at «lærernes vurderinger er viktige for videre utdanning». Blant de øvrige informantene er det relativt bred enighet om at lærerne som mobbet ikke var signifikante andre. Informant 1 underbygger dette ved å svare «nei, overhodet ikke!».

5.5.2 Sosial sammenligning

Flere av informantene fortalte at de vurderte seg selv som akademisk svakere enn sine medelever. I lys av Informant 3 og Informant 4 beskrivelser kan det se ut som om lærerne hadde direkte innflytelse på den sosiale sammenligningen. Ettersom lærerne etter informantenes egne utsagn vurderte de annerledes, enn medelevene.

Informant 3 beskriver dette som:

Jeg gjorde på en måte det (sammenlignet seg med andre medelever) når jeg så prøven til en av dem, da gjorde jeg faktisk det. Hvorfor får han 3 eller 4, når jeg fikk stryk og hadde gjort ti ganger mer.

Selv om det ut i fra Informant 3 sitt utsagn kan se ut som om læreren vurderte han på bakgrunn av private kriterier, er det likevel ikke noe utover informantens egne ord som beviser at han ble vurdert annerledes enn sine medelever. Informant 4 motbeviser som nevnt i kapittel 5.3.1 dette ved å fortelle om andre lærere i andre fag, men også i de samme fagene som vurderte hennes faglige prestasjoner annerledes.

De øvrige informantene sa ingenting om urettferdige vurderinger, noe som kan være logisk ettersom elever i barneskolen ikke fikk karakterer. Informant 1 forteller likevel at han vurderte seg selv som svakere enn sine jevnaldrende, ettersom han ble plassert i en «spesialgruppe». Dette illustrerer at også yngre elever kan foreta sosiale sammenligner med sine medelever.

5.5.3 Selvattribusjon

Flere av informantene fortalte i intervjuene at de vurderte sine akademiske ferdigheter som middelmådige eller svake. Jeg var av den årsak interessert i å få kjennskap til om de plasserte årsaken til dette hos seg selv eller hos lærerne. Og om de opplevde årsaken som kontrollerbar eller ukontrollerbar. De som fortalte mest om dette var Informant 3 og Informant 4.

Informant 4 formidler at hun har akseptert situasjonen:

Før ble jeg veldig lei meg hver gang jeg på en måte ikke fikk til ting, nå har jeg på en måte lært meg å akseptere at jeg har jobbet hardt for ting, men ikke fått det til, så må jeg på en måte akseptere det (...). (...) Jeg føler på en måte litt motgang, samtidig hadde det kanskje vært litt lettere om jeg hadde fått konkrete mål (...). (...) Jeg vet ikke hvordan jeg kunne gjort noe bedre selv, ettersom jeg ikke har kapasitet til å gjøre ting (...). Samtidig får jeg ikke den hjelpen jeg trenger for å oppnå målene jeg har satt meg (...).

Informant 3 hevder at han arbeidet flittig med fagene, likevel opplevde han å stryke i fagene hvor læreren underviste:

(...) så mye som jeg gjorde det halve året, så hadde jeg faktisk forventa å få en toer. Men når jeg strøyk i alt det halve året så var det liksom, ja.

I lys av sitatene kan det se ut som om elevene til tross for god innsats, opplevde å få dårlige karakterer på skolen det kan virke som om Informant 4 attribuerer årsaken til egne evner og egen kapasitet. Likevel hevder informanten at hun kunne fått bedre læringsvilkår, dersom «lærerne hadde tilrettelagt undervisningen» etter hennes behov.

5.5.4 Psykologisk sentralitet

Med tanke på skolens påvirkning ovenfor elevenes selvværd ønsket jeg å få kjennskap til om informantene, i tiden de opplevde mobbing fra lærer, anså skolens akademiske innhold som viktig.

Informant 4 snakket mye om skolen, for henne er det svært viktig å prestere på skolen, ettersom gode karakterer er avgjørende for hennes fremtidige utdanningsmuligheter.

Som et oppfølgings spørsmål etterlyste jeg hennes tanker rundt dagens «flink pike syndrom», blir hun påvirket av det?

Det er jo så høye forventinger til ungdommene nå, og snittene til skolene er jo så høye. Det blir jo veldig sånn at man jobber så hardt at man nesten ikke har kapasitet til de, så ja. Jeg tror man blir veldig påvirket av de rundt seg når det kommer til å være så flink som mulig.

Også de øvrige informantene valgte å fremheve skolens viktige posisjon i samfunnet, men ikke i like stor grad som Informant 4. Informant 1 forteller at han ønsket å «prestere», men fikk det ikke til. Informant 3 sier at han var interessert i å lære, men at han opplevde at læreren hindret han.

6 Drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg drøfte mine resultater i henhold til eksisterende teori om lærermobbing og selvverd.

6.1 Atferden

Et gjennomgående trekk hos mine informanter var ulike former for lærevansker. Guttene i utvalget beskriver ulike former for lærevansker og konsentrasjonsvansker. Jenta på sin side forteller om kronisk sykdom som gjør henne utmattet på skolen, som igjen påvirker hennes læringsmuligheter. Ved tanke på lærevansker kan frustrasjoner og uro være sekundære trekk (Lyster, 2011; Silver, 1976). Slike atferdstrekk kan tenkes å provosere noen lærere (Granström, 2007). Jeg ba derfor mine informanter om å beskrive egen elevatferd, for å se om det var noen mulig sammenheng mellom eventuell provoserende atferd og lærermobbing. Provoserende elevatferd kan aldri forsvare tilfeller av lærermobbing, men det kan kanskje forklare hvorfor lærermobbing oppstår? (Granström, 2007; McEvoy, 2005).

Et par av informantene forteller om småpratting og kroppslig uro i klasserommene, som følge av kjedsomhet og frustrasjon. Atferden som informantene beskriver kan minne om det Sørli og Nordahl (1998) omtaler som lærings og undervisningshemmende atferd. Denne formen for atferd er relativt høyfrekvent ettersom 7 – 17 prosent av norske elever utviser slik atferd en eller flere ganger i uken (Sørli & Nordahl, 1998). Siden atferden gjerne er subtil, er det mange lærere som ikke vurderer enkelttilfeller av slik atferd som noe problem, men atferden kan oppleves som en belastning dersom den er omfattende (Ogden, 2009; Nordahl et al., 2005). I lys av informantenes beskrivelser kan det virke som om deres uro vedvarte over en viss tidsperiode. Informant 1 bekrefter dette ved å fortelle at han ble plassert på en gruppe for elever med problematferd. Noe som underbygger det at atferden kanskje kan ha blitt oppfattet som provoserende av noen av hans lærere (Granström, 2007). Lærere som reagerer på provoserende atferd er ofte lærere som i utgangspunktet er usikre på sin egen rolle. Småpratting og kroppslig uro fra elever kan oppleves som bekræftelser på at de ikke mestrer lærerrollen (Granström, 2007). Slike opplevelser kan føre til personlige og ureflekterte utbrudd fra lærerne som elevene kan oppleve som mobbing (Granström, 2007). Men er det virkelig så enkelt at noen lærere provoseres av enkelte elever, og utviser ugunstig atferd i ren frustrasjon? Eller er det mer som ligger bak handlingene?

En faktor som kan motbevise det at atferden stakk seg ut som særskilt provoserende er beretninger om medelever som oppførte seg på tilsvarende måte, uten at atferden fikk noen negative konsekvenser for dem. Et annet interessant funn i min studie er også at det kun er elevene som ble mobbet av lærer på barneskolen som beskriver seg selv som urolige, elevene som opplevde mobbing fra lærer på videregående betegner seg derimot som rolige, interesserte og meget lærevillige elever. Som Sørli og Nordahl (1998) hentyder er omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd relativt jevnt fordelt over alle alderstrinn. Av den grunn kan det virke som at denne typen atferd er like vanlig i den videregående skolen som i barneskolen. Med bakgrunn i resultatene er det ingen av studiens eldste elever som bekrefter påstanden om provoserende atferd. Funn fra Flygare og Johansson (2013) impliserer at eldre elever er mer utsatt for krenkelser fra lærer enn det yngre elever er. Det kan derfor virke som om at det er andre faktorer enn elevatferd som er bakgrunnen til at flertallet av elevene i mitt utvalg har opplevd mobbing fra lærer. Som Olweus (1996) skriver er det ikke noen sammenheng mellom negativ og bråkete elevatferd fra elever og lærermobbing. Det må ligge noe annet bak lærernes handlinger som for eksempel ulike personlige forhold hos læreren som kan trigge negative handlinger (Olweus, 1996).

6.2 Relasjonene

Informantene omtaler sin atferd i tiden da de opplevde mobbing fra lærer ulikt, men fremstår relativt samstemt i beskrivelsen av sitt forhold til skolen som institusjon. Alle informantene forteller at de i utgangspunktet ønsket å lære, men det kan virke som om opplevelsene av mobbing påvirket deres motivasjon til å være på skolen. Dette med å ha liten motivasjon eller ønske om å gå på skole sammenfaller med funn fra Flygare og Johansson (2013) sin studie, hvor elever som opplever lærermobbing kjennetegnes av å mistriives på skolen og å ha liten tillit til sine lærere. En mistrivsel som kan føre til økt frafall fra skolen, noe Informant 3 bekrefter i sine uttalelser (Delfabbro et al., 2006). Informant 4 skiller seg ut i så måte ved å fortelle om nære sosiale relasjoner i klassen, som motiverer henne for å komme på skolen. I følge Drugli (2012) er ikke dette et uvanlig funn da ungdommer som regel setter relasjoner til sine jevnaldrende høyere enn relasjoner med lærerne. På tross av dette er det klare sammenhenger mellom lærerkontakt og læring også hos eldre elever (Drugli, 2012). Dette hentyder at positive relasjoner til medelever kan fungere som motivasjonsfaktor for å komme på skolen, likevel kan det fortsatt se ut om positiv lærerkontakt er avgjørende for læring.

Funn som dette bidrar til å påvise hvilken betydning positive relasjoner til lærere kan ha for elevers læring og utvikling. Positive relasjoner til lærer kan fungere som virkemidler for trivsel og tilhørighet i skolen, som igjen har vist seg å trigge motivasjon for læring og positive læringsopplevelser (Nordahl, 2012; Sørli & Nordahl, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Drugli, 2012). Når informantene skulle beskrive sitt forhold til lærerne de opplevde som mobbere fortalte de om konflikter og lite personlig kontakt. Drugli (2012) omtaler slike relasjoner som konfliktfylte negative relasjoner, som i motsetning til positive relasjoner kan fungere som bremseklosser for læring og utvikling. Og som kan fremprovosere ytterligere negativ atferd fra elevene (Drugli, 2012; Granström, 2007).

I lys av denne studien kan det virke som om informantene hadde negative relasjoner til sine lærere. Negative relasjoner kan ha sitt opphav i manglende kjemi mellom lærer og elever (Damsgaard, 2003). Det kan også tenkes at den negative kontakten kan ha sammenheng med lærernes klasseledelse (Nordahl, 2002). Informantene beskriver sine lærere som strenge, spydige og skremmende personer med mye makt, men med liten omsorg for elevene. Denne karakteristikken samsvarer relativt godt med autoritær klasseledelse, som kjennetegnes av høy grad av kontroll, men med liten varme og med få nære relasjoner til elevene (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2005). Etersom autoritære klasseledere kjennetegnes av å ha svake relasjoner til elevene, skulle en anta at lærerne hadde dårlige relasjoner til alle elevene (Nordahl, 2002). En påstand flere av mine informanter aviser, de var alene om å bli behandlet dårlig av lærer. Dette funnet samsvarer med Olweus (1996) sin studie som indikerer at lærerne i 50 prosent av tilfellene mobber en elev i klassen.

Med utgangspunkt i resultatene kan det virke som om de fleste av informantene opplevde mobbing fra toppen to lærere, unntaket er likevel jenta i utvalget som forteller om flere lærere som hun opplever som ubehagelig. Hun hevder at skolen som helhet har en negativ holdning til henne, og at lærerne snakker om henne bak hennes rygg. Det kan virke som om skolen har en skolekultur hvor det er akseptert at lærere tar ut frustrasjoner og egne antipatier over enkeltelever i andres påhør (Damsgaard, 2003). En slik åpenhet for frustrasjoner og antipatier kan føre til at andre lærere blir «smittet», og utvikler negative holdninger ovenfor de samme elevene (Drugli, 2012; Damsgaard, 2003).

De øvrige informantene forteller om positive relasjoner til andre lærere, likevel meddeler flere at de følte seg sviktet ettersom ingen av lærerne gjorde noe for å hindre mobbingen. Informant 1 opplevde det som et svik at klasseforstanderen ikke trodde på han når han fortalte om

mobbingen. Han beretter videre at han reagerte med sinne ovenfor læreren når han ikke ble trodd. I følge Nordahl (2002) kan slike følelser ovenfor en lærer være en reaksjon på en annen, mer autoritær, lærere. Hvor elevene tar ut sin frustrasjon ovenfor en lærer på en uskyldig tredjepart, en annen lærer. På den andre siden forteller informanten at han reagerte på denne måten fordi han følte seg sviktet av læreren. Denne opplysningen indikerer et tillitsbrudd, noe som resulterte i enda en negativ relasjon (Nordahl et al., 2005). Informanten forteller i samme vending at han mistet tilliten til alt av lærere. Det kan virke som om relasjonene var stabile, og at de negative erfaringene påvirket kvaliteten i hans senere relasjoner. Noe som understreker hvilken betydning den tidlige relasjonen kan ha for senere læring og utvikling (Hamre & Pianta, 2001; Brendgen, Wanner & Vitaro, 2006).

Selv om tidlige relasjoner er stabile, er alle relasjoner dynamiske, og de kan forbedres (Drugli, 2012). En lærer og en elev står i en asymmetrisk relasjon i henhold til hverandre, og det er alltid lærerens jobb å snu relasjonen, enten alene eller ved hjelp av kollegaer (Drugli, 2012; Damsgaard, 2003). Informantene formidler i tråd med Nordahl et al. (2005) at økt interesse og omsorg fra lærernes side kunne bedret relasjonen. Som Informant 4 poengterer kunne «*lærerne iallfall latt som de likte elevene*». Damsgaard (2003) påpeker i likhet med jenta at en ikke kan kreve at lærere skal like elever, men at det må stilles krav om at lærerne er profesjonelle nok til å legge vekk egne antipatier i møtet med elevene. Likevel kan det diskuteres i hvilken grad en lærer kan «late som»? Vil ikke det bli gjennomskuet av de allerede sårbare elevene som er vant til negative relasjoner til lærere, hvor de opplever lærerne som mobbere? Er det ikke bedre om elevene for eksempel bytter skole? Eller vil dette alternativet medføre en stilltiende legitimering av lærernes handlinger? Etersom elevene bytter skole, mens lærerne tilsynelatende kan gå fri fra sine handlinger (McEvoy, 2014)

Jeg ønsket med studien å få kjennskap til om elevene opplevde mobbing fra medelevene, da funn fra Flygare og Johansson (2013) indikerer en viss sammenheng mellom elever som opplever mobbing fra lærer og elever som blir mobbet av medelever. Informant 3 poengterer at noen av medelevene likte læreren, og betraktet lærerens handlinger som «*tøffe*». Videre beretter han at noen elever tok etter lærerens handlinger ved å «*dulte*» til han. Dette samsvarer med Informant 1 som hevder at lærerne indirekte bidro til at han også ble mobbet av medelevene ved å oppfordre til og tillate at medelevene lo av han. Djupedalutvalget presiserer at en slik etterligning kan forklares med at lærerne er sosiale rollemodeller for sine elever, og med det har stor påvirkningskraft på hvordan elevene behandler hverandre (NOU 2015:2,

2015, s. 107). Informant 2 forteller at læreren også brukte sin makt til å henge han ut i skolegården, ved å ikke gripe inn i mobbing, men også ved å utnevne eleven til syndebukk. En tendens som kan sees i lys av Berger (2000) som hevder at elever blir stemplet av læreren i konflikter blant medelever. Hvor læreren ikke nødvendigvis alltid mobber aktivt, men aksepterer handlingene ved å være passiv tilskuer (Olweus, 1992).

Med bakgrunn i informantenes beskrivelser kan det virke som om guttene i utvalget ble mobbet av sine medelever. Et spørsmål som dukker opp i denne sammenhengen er om det er noen forskjell på lærermobbing og elevmobbing? Informant 1 og Informant 2 forteller at de i ettertid har tilgitt sine medelever. Informant 3 medgir på sin side at han aldri har betraktet handlingene fra medelevene som mobbing, men snarere som vennskapelig leking, til tross for at enkelte av handlingene var av relativt lik art. Han understreker dette ved å si at «*et barn er et barn, mens en voksen er voksen*». Dette insinuerer en forskjell mellom elever og lærere, hvor lærernes handlinger kan oppleves som mye mer alvorlige enn medelevers handlinger. En mulig årsak til dette kan være det asymmetriske maktforholdet mellom lærere og elever, ettersom elevene alltid vil være naturlig underdanige sine lærere, som på bakgrunn av sin profesjon alltid vil ha mer makt enn en elev (Colnerud, 2007; Damsgaard, 2010). En makt som kan brukes positivt til å påvirke, men som også kan brukes på en ugunstig måte, som en elev kan oppleve som mobbing (Damsgaard, 2003; Norderhaug, 1999).

6.3 Handlingene

Som nevnt i forrige delkapittel viser resultatene fra denne studien funn som indikerer at elevene har negative relasjoner til sine autoritære lærere, noe som kanskje kan ha fungert som grobunn for flere negative handlinger fra lærerne. Mine informanter beskriver et sammensatt spekter av krenkelser utført av lærer som de opplevde som mobbing. Fra verbal latterliggjøring og baksnakking, via fysiske og verbale avstraffelser, til ignorering og urettferdig undervisningspraksis. Felles for dem alle var at handlingene gjentok seg over tid og ble utført av de samme lærerne. Noe som ifølge anerkjente forskere gjør handlingene til mobbing (Roland, 2014; Olweus & Roland, 1983; Utdanningsdirektoratet, 2010).

Informantene forteller at arenaen for flere av handlingene var klasserommene, men de forteller også om negative handlinger utført i mindre rom og garderober. Skolen og klasserommet er langt på vei en tvangsorganisasjon, og elevene har derfor få lovlige

fluktmuligheter fra lærernes handlinger (Mellin-Olsen & Rasmussen, 1975; Colnerud, 2007; McEvoy, 2014).

Funn fra Olweus (1996) og Flygare og Johansson (2013) kvantitative studier indikerer at elever som opplever mobbing fra lærer hovedsakelig utsettes for direkte verbale handlinger som spydigheter, sarkasme og latterliggjøring. Mine resultater viser imidlertid at direkte verbale krenkelser er tilstedeværende, men ikke spesielt fremtredende. Da det bare er to av informantene som omtaler slike handlinger, gjennom å referere til tilfeller av verbal latterliggjøring fra lærerne i klasserommene. Det kan dermed virke som om elevene i mitt utvalg opplevde verbale krenkelser, men i mindre omfang enn det Olweus (1996) og Flygare og Johansson (2013) angir. På den andre siden er det et par av informantene som beskriver opplevelser av baksnakking blant lærerne, som de plukket opp gjennom å overhøre samtaler blant lærere eller ved å «føle» på stemninger. Noe som i denne sammenhengen kan betegnes som verbale handlinger utført av lærere, uten direkte kontakt med elevene (Gladden et al., 2014; Olweus, 1992).

Informant 1 var den eneste av informantene som hadde erfaringer med fysisk avstraffelse fra lærere, noe han opplevde som mobbing. Dette til tross for at handlingene som omtales kanskje kan karakteriseres mer som vold enn som mobbing i den forstand, informanten velger likevel å betegne handlingene som mobbing, noe denne fenomenologiske studien tar hensyn til. Samtidig er det et interessant moment at eleven velger å omtale de tilsynelatende voldelige handlingene som mobbing. Ettersom vold og mobbing i lys av Opplæringsloven § 9a-3 virker til å være to forskjellige krenkelser (Opplæringsloven, 1998). Kanskje forsøkte informanten å nedjustere alvorlighetsgraden i handlingene fra vold til mobbing? Eller at han ubevisst ble påvirket av mitt bruk av begrepet mobbing? Kanskje er det jeg som operasjonaliserer begrepet mobbing feil? På en annen side er jo mobbing en form for vold (Roland & Vaaland, 1996). Dermed har jeg valgt å drøfte denne informantens erfaringer som mobbing utført av lærer.

Handlingene som informanten omtaler er straffbare i henhold til Opplæringsloven § 9a-3, men også udiskutabelt forbudt i samsvar med Straffeloven § 271 (Straffeloven, 2005; Opplæringsloven, 1998). Noe som tenderer mot at handlingene kan defineres som vold. Til tross for at slike voldelige handlinger er ulovlige viser resultatene fra elevundersøkelsen 2015 at flere barn og unge opplever fysiske handlinger fra lærer og andre ansatte ved skolen, ettersom «*Noen slo, dyttet, sparket eller holdt meg fast så jeg ble redd*» er den nest største

gruppen av krenkelser elever opplever (Wendelborg, 2016, s. 24). Det må tas hensyn til at elevene som rapporterer om fysiske krenkelser, kan referere til fysisk makt brukt i «*svært lempige former*», som i samsvar med NOU 1995:18, 1995, s. 305 er akseptert i skolen. Dersom dette er tilfelle er informantens opplevelser relativt uvanlige, ettersom handlingene han beskriver ikke kan karakteriseres som makt brukt i «*svært lempige former*». Samtidig er «*så jeg ble redd*» et merkelig utsagn i denne sammenheng. Et slikt utsagn indikerer at det finnes lærere som benytter seg av fysisk makt, som en del elever opplever som skremmende, og informantens opplevelser er ikke unike.

«*Noen truet meg*» er den krenkelsen fra lærer med høyest frekvens i elevundersøkelsen (Wendelborg, 2016, s. 22). Dette bekrefter flere av informantene ved å fortelle om mer eller mindre uprovoserte utskjellinger fra lærere. Informant 2 forteller likevel at «*læreren for så vidt var saklig*» i sine uttalelser, noe som kan tolkes dithen at handlingene ikke var særskilt truende. På en annen side er det verdt å bemerke at læreren står i en annen maktposisjon enn eleven (Colnerud, 2007). Det å bli holdt igjen og skjelt ut av en lærer som står i en helt annen maktposisjon kan oppleves som frihetsberøvende og truende for en elev, og med det medføre opplevelser av avmakt (Wendelborg, 2016; Alberti-Espenes et al., 2015; Damsgaard, 2003). Flere av informantene forteller at de forsøkte å ta igjen ovenfor lærerne. De fleste av forsøkene ble imidlertid raskt stoppet av lærernes makt, da informantene enten ble kjeftet på av lærerne eller ble sendt til rektors kontor anklaget for å være uskikkelige. Noe som bekrefter hvilken makt lærere har over elever (Damsgaard, 2003).

Med makt følger mange muligheter, både makt til å hjelpe og makt til å bestemme over andre (Norderhaug, 1999). En av mulighetene er retten til å behandle elever ulikt. Denne makten kan utføres på en saklig måte med velbegrunnet årsak, men også på en mer usaklig måte, uten noen kjent årsak (Damsgaard, 2010; Alberti-Espenes, 2012). En av de tydeligste tendensene i min studie er nettopp dette, handlinger hvor lærere diskriminerer elever over lengre tid. Disse tendensene kom klarest frem hos elevene som hadde opplevelser med lærermobbing fra den videregående skolen. Et par av informantene forteller at lærerne til stadighet gav dem dårlige karakterer eller stryk i flere fag, på tross av deres innsats og andre lærers vurderinger.

Damsgaard (2010) omtaler slik forskjellsbehandling som misbruk av vurderingsmakt, hvor vurderinger blir fattet på bakgrunn av ukjente eller personlige kriterier.

Forskjellsbehandlingen åpenbarte seg også i situasjoner hvor elevene opplevde å bli ignorert av lærerne i undervisningen. Det kan virke som om deres negative relasjoner til lærerne

medførte manglende faglig støtte fra lærer, som igjen kan ha påvirket elevenes resultater (Drugli, 2012; Bru & Thuen, 1999).

Til nå har jeg omtalt forskjellsbehandling av relativt indirekte karakter i den videregående skolen, men Informant 1 fortalte også om direkte forskjellsbehandling i barneskolen (Olweus, 1992). Som informanten forteller ble han skilt ut av sin ordinære klasse ettersom han var et såkalt problembarn. Det å stemple elever som problembarn kan være krenkende i seg selv (Damsgaard, 2003). Det å bli plassert i en egen gruppe kan om mulig oppleves som enda mer diskriminerende (Alberti-Espenes, 2012).

Som Alberti-Espenes (2012) poengterer kan lærere diskriminere elever med gode intensjoner. Et av formålene med diskrimineringen kan være å tilrettelegge for mer gunstig undervisning, selv om forskning viser at effekten av slik organisering kan fungere mot sin hensikt (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ved tanke på vurderingene lærerne gjør av elevene kan det også tenkes at lærerne ikke selv var klar over at vurderingene ble oppfattet som mobbing (Damsgaard, 2003). Disse påstandene kan sees i sammenheng med Colnerud (2007) som skriver at den asymmetriske maktforskjellen kan føre til at lærernes handlinger kan tolkes som mobbing, selv om det ikke nødvendigvis er lærernes intensjoner. Dette tenderer mot at det kanskje kan finnes lærere som krenker elever uten å være klar over det selv? Er handlingene i så tilfelle mobbing?

Djupedalutvalget skiller mellom lærere som bevisst mobber elever, gjennom å misbruke sin makt for å sverte elevene det gjelder. Og lærere som ikke er klar over at deres undervisningspraksis oppleves som krenkende, som eksempel er lærere med negative relasjoner til elever eller lærere med autoritær klasseledelse (NOU 2015:2, 2015, s.109). Siden denne studien har utgangspunkt i elevenes perspektiv, er det vanskelig å svare på om lærerne mobbet bevisst, eller om handlingene var ubevisste. Som Einarsen, Hoel og Nielsen (2005) beskriver i sin omtale av mobbing i arbeidslivet kan tankeløshet volde skade. Likevel er det den subjektive opplevelsen av handlingene som avgjør om noe er mobbing eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Informantene besvarte spørsmålene om handlingene var bevisste eller ikke på forskjellig måte. Informant 1 var overbevist om at handlingene var bevisste og at intensjonen var å skade. Informanten underbygger denne påstanden ved å referere til en samtale i voksen alder, hvor læreren innrømmet både årsak og handlingene. Årsaken var av personlig karakter, og vil

av hensyn til de involverte ikke gjengis i denne studien. Samtidig er det interessant for studiens formål at årsaken ikke har noen direkte sammenheng med informantens atferd. Dermed er det mye som indikerer at provoserende atferd og status som problembarn, ikke kan forklare lærermobbingen i hans tilfelle (Granström, 2007). Informant 2 forteller at handlingene var personlig motivert, men meddeler at læreren i ettertid har hevdet at handlingene var nødvendig ettersom informanten var urolig. Noe som tilsier at læreren likevel kan ha opplevd informantens atferd som provoserende, og at handlingene kanskje var ment som oppdragende eller motiverende tiltak (Granström, 2007; McEvoy, 2005). Informanten hevder derimot at lærerens begrunnelse ikke har rot i virkeligheten, ettersom historien har gjentatt seg med andre elever som læreren har hatt i ettertid. Han forteller videre at det var noe galt med læreren. Denne konstateringen sammenfaller med Dan Olweus (1996) sin antakelse, hvor lærere med utfordringer med sin rolle kan komme til å mobbe eller trakassere elever, uten at det trenger å ligge noen provoserende atferd til grunn. Olweus (1996) drøfter forøvrig ikke spørsmålet om handlingene fra lærer er bevisst eller ubevisst, noe som bidrar til å underbygge kompleksiteten i fenomenet lærermobbing.

Informant 4 er den eneste i utvalget som er tvil om handlingene hun opplever er mobbing. Hun forteller om negative relasjoner til lærere som utøver mye makt. Likevel velger hun å sette spørsmålsteget ved om handlingene er mobbing, eller om lærerne handler med uvitenhet. Det kan virke som om hun oppfatter mobbebegrepet som et for «hardt» begrep, som kan virke i overkant anklagende ovenfor lærerne? Befring og Duesund (2012) bekrefter på mange måter dette i sin drøfting av begrepet lærermobbing hvor de skriver at elever kan benytte termen mobbing om all negativ kommunikasjon og alle handlinger fra lærer. Derfor bør statistikk over omfang av lærermobbing tolkes med en viss kritisk sans. På den andre siden forteller Informant 4 om gjentatte handlinger fra i alle fall en av lærerne, noe som sammenfaller med anerkjente betegnelser av mobbing (Roland, 2014). Dermed kan det oppsummert virke som om guttene i utvalget opplever lærernes handlinger som mobbing. Jenta på den andre siden er litt i tvil, men konkluderer likevel med at lærere ikke skal opptre slik hennes lærere har gjort, noe som «*nok gjør handlingene til mobbing*».

Med bakgrunn i informantenes beskrivelser kan det virke som om noen av elevene anser lærernes handlinger som bevisste handlinger og med det mobbing, mens andre er litt i tvil. Ettersom studien er ensidig fra elevenes perspektiv, har ikke lærerne mulighet til å forklare seg eller forsvare seg. På tross av dette er det interessant at Djupedalutvalget velger å skille

mellom bevisste og ubevisste handlinger fra lærere. Hvor den første halvdel handler om bevisst maktmisbruk, mens den andre halvdel av Djupedalutvalgets forklaring omhandler lærere med mangelfulle perspektiver på egne handlinger og handlingenes konsekvenser for elevene (NOU 2015:2, 2015, s. 109). Hvor eksempler på sistnevnte kan være autoritær klasseledelse og opprettholdelse av negative relasjoner (NOU 2015:2, 2015, s.109; Alberti – Espenes et al., 2015). Samtlige informanter forteller om autoritære lærere og negative relasjoner som kime til lærermobbingen, noe som etter en bokstavelig tolkning av Djupedalutvalget, skulle tilsi at handlingene fra lærer var ubevisste handlinger. På den andre siden hevder flere av informantene at lærernes handlinger var bevisst og personlig betinget, funn fra denne studien indikerer også at lærerne opprettholdt negative relasjoner og brukte autoritær makt for å trykke elevene ned til avmakt. Det kan virke som om det i noen skolemiljøer er akseptert at lærere utøver makt over og opprettholder negative relasjoner til elever de misliker (Damsgaard, 2003). Dermed er det reelle bilde kanskje mer kompleks enn det Djupedalutvalget presenterer. Ja, lærere kan krenke elever ubevisst gjennom sin lærerpraksis, men ugunstig lærerpraksis kan i noen sammenhenger brukes som et «verktøy» for å krenke enkeltelever.

6.4 Avdekking, tiltak og konsekvenser

Som drøftet i det foregående delkapitlet beretter informantene om et bredt spekter av handlinger, utført av lærer, som de opplevde som mobbing. Det fremkommer av resultatene at lærerne hadde mye makt, noe som førte informantene til opplevelser av avmakt. Avmakt kan på sin side relateres til taushet (Norderhaug, 1999; Damsgaard, 2003). Dermed reiser det seg et spørsmål om elever som opplever mobbing fra lærer forteller om mobbingen hjemme?

En del mennesker som opplever mobbing, opplever en ikke-erkjent følelse av skam, som kan gjøre det utfordrende å fortelle om hendelsene til andre (Sheff, 2000; Lindberg, 2007). Funn fra Lindberg (2007) indikerer likevel at jenter er mer tilbøyelige til å fortelle om mobbingen til sine foreldre, enn det gutter er. Dette bilde stemmer overens med funnene i min studie, jenta i utvalget forteller om en tett relasjon til foreldrene, hvor det er naturlig for henne å fortelle om det hun opplever på skolen. To av guttene i utvalget meddeler at de motvillig fortalte om hendelsene. Begge bekrefter likevel at de opplevde det å fortelle om mobbingen som en lettelse. Informant 1 valgte å ikke fortelle noe om hendelsene hjemme, han hadde en negativ relasjon til sine foreldre. På bakgrunn av dette kan det tenkes at barns tilknytning til

foreldrene kan påvirke deres velvilje til å fortelle om handlingene til foreldrene (Killen, 2013; Lindberg, 2007). Til tross for at Lindberg (2007) relaterer fenomenet skam til mobbing, vil ikke Informant 3 betegne grunnen til at han ikke ønsket å fortelle noe om handlingene som skam. Denne fornektelsen kan tenkes å være en indikator på ikke-erkjent skam (Scheff, 2000). På den andre siden forteller informanten at han ikke ønsket å plage sine foreldre, da de ikke kunne gjøre noe uansett. Dette kan være en annen årsak til at elever ikke ønsker å fortelle om mobbing (Lindberg, 2007).

Blant de informantene som berettet om mobbingen til sine foreldre, valgte samtlige foreldre å ta kontakt med skolen. Informantene formidler at foreldrene i liten grad fikk varig støtte fra skolen. Funn som dette sammenfaller med Nordahl (2003) sin studie som indikerer at rektorer sjelden tar hensyn til foreldrenes innspill og kritikk, de velger å beskytte sine egne kolleger fremfor å lytte til foreldrenes budskap. Informant 2 understreker dette ved å fortelle at hans foreldre fikk beskjed fra rektor ved skolen om at det var informanten som var problemet, ikke læreren. Informant 1 valgte selv å ta kontakt med sin kontaktlærer, men også han fikk tilbakemelding om at han var et «*problembarn*». Et spørsmål som oppstår her er hvorfor alt av ansvar for handlingene ble tillagt elevene. En kan undre seg over om dette kan ha forbindelse med lærernes posisjoner i kollegiet.

Resultatene fra denne studien tegner et bilde av lærere med mektige posisjoner i skolen og i samfunnet forøvrig. Dette samsvarer med McEvoy (2005) som poengterer at lærere som mobber elever i de fleste tilfeller er godt etablerte lærere, som i utgangspunktet burde forventes å behandle elever bedre. Årsaken til dette fenomenet er uklart. Det kan kanskje tenkes at også etablerte lærere kan være usikre på sin rolle? (Olweus, 1996; Granström, 2007). Informantenes posisjon var vanskelig og flere forteller om kvaler rundt det å varsle om mobbingen. Denne følelsen er relativt forståelig ettersom elever kan risikere å bli mistrodd, og kanskje til og med bli straffet hvis de sier i fra (Shakeshaft, 2004; Whipped & Dupper, 2011).

Med utgangspunkt i det informantene beskriver kan det virke som om lærerne ble beskyttet, i en slags kollegial lojalitet (Ohnstad, 2012). Denne beskyttelsen kan til en viss grad være forståelig, da det kan være vanskelig å anklage egne kollegaer. Arbeidstakere har også rett på beskyttelse fra arbeidsgiver i henhold til Arbeidsmiljøloven § 4-3 fjerde ledd (Arbeidsmiljøloven, 2005). Samtidig kan kollegial lojalitet blant lærere være et dilemma i tilfeller som dette da det kan bryte med FN's konvensjon om beskyttelse av barnas beste

(Ohnstad, 2012; Barne- og familiedepartementet, 2003). Mistankene om kollegial lojalitet forsterkes av informantenes påstander om manglende velvilje fra skolens side til å gjøre noe permanent med mobbingen, til tross for at informantene og foreldrene etterlyste tiltak. Det at elevenes og foreldrenes henvendelser ikke blir undersøkt og behandlet av skolene bryter med Opplæringsloven § 9a-3 som omhandler skolens handlingsplikt ved mistanke om mobbing (Opplæringsloven, 1998).

Til nå har jeg gjennom min drøfting insinuert at lærerne ble beskyttet. Flere av informantene trekker likevel inn elementer som ikke nødvendigvis handler om beskyttelse av lærere, men som snarere kan minne om frykt. På bakgrunn av resultatene er det mye som indikerer at lærerne var fryktede personer, også blant de andre lærerne. Som Colnerud (2007) formidler unngår mange lærere å varsle om lærermobbing på bakgrunn av egen frykt for de konkrete lærerne. Dette kan være en forståelig reaksjon, selv om en slik reaksjon kan påvirke elevenes tillit til lærerne (Ohnstad, 2012). Informant 1 understreker dette ved å kalle lærerne feige. Det var feigt av lærerne å ikke gjøre noe for å forhindre mobbingen, og informanten mistet tilliten til alt som het lærere.

Jeg var nysgjerrig på om det til slutt ble satt inn noe tiltak for å forhindre mobbingen?

Informant 1 var den eneste av informantene som forteller at mobbingen på et tidspunkt tok slutt, uten at han har noen forklaring på hvorfor det skjedde. Informant 2 og Informant 3 forteller at de sluttet på skolen gjennom henholdsvis å bytte skole og ved å droppe ut av skolen. Mens Informant 4 på sin side sier at hun stadig går på skolen, med mål om å «*holde ut*». Sett i lys av disse opplysningene kan det virke som om lærere som mobber elever sjelden får noen konsekvenser for sine handlinger, mens konsekvensene for elevene kan være store (McEvoy, 2014).

På spørsmål om hva skolene kunne gjort for å forhindre mobbingen har informantene flere forslag. Flere av informantene mener lærerne burde mistet jobben. Ansatte som gjør seg skyldige i alvorlige brudd på Opplæringsloven, skal ifølge Arbeidsmiljøloven § 15-14 sies opp (Opplæringsloven, 1998; Arbeidsmiljøloven, 2005). Lærermobbing må kunne sies å være et alvorlig brudd på Opplæringsloven § 9a-3 (Opplæringsloven, 1998). På en annen side er det verdt å bemerke at lærerne kan ha krenket elevene ubevisst, noe som gjør bildet mer komplekst. Mer gjennomførbart er kanskje Informant 4 sitt forslag om rådgiving av unge lærere, dette innspillet samsvarer med Zerillo og Österman (2011) forespørsel om mentorveiledning for lærere som har problemer med sin rolle. Et slikt mentorprogram ble

høsten 2010 innført som et tilbud til nye lærere, på bakgrunn av en avtale mellom Kunnskapsdepartementet (KD) og Kommunesektorens organisasjon (KS) (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ikke desto mindre er det et faktum at det ofte er eldre, «godt satte» lærere som mobber elever, noe flere av informantene bekrefter i sine uttalelser (McEvoy, 2005). Derfor kan mentorveiledning være utfordrende for å forhindre lærermobbing, ettersom slike tilbud ofte er rettet mot nyutdannede lærere. Selv om det kan fungere som et forebyggende tiltak mot fremtidige tilfeller av lærermobbing. Av den grunn kan tettere kollegialt samarbeid og bedre rutiner å identifisere, behandle og forebygge lærermobbing kanskje være et mer gunstig tiltak for å forhindre lærermobbing? (Colnerud, 2007; Zerillo & Österman, 2011; Flygare & Johansson, 2013).

6.5 Selvverd

Mitt siste forskningsspørsmål omhandler min antakelse om at mobbing fra lærer kan påvirke elevers akademiske selvvurdering, og med det kanskje truer elevers selvverd. Dette forskningsspørsmålet ble formulert med bakgrunn i forskning fra McEvoy (2005) og Flygare og Johansson (2013) som indikerer at elever som opplever mobbing fra lærer har lavere tiltro til skolen og til egne akademiske ferdigheter, enn elever som ikke opplever mobbing.

6.5.1 Kilder som påvirker elevers selvvurderinger

I følge Morris Rosenberg (1979) er det fire prinsipper som påvirker elevers selvvurderinger. De fire prinsippene er andres vurderinger, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet.

Rosenberg (1979) fremhever *andres vurderinger* som det prinsippet med størst innflytelse på elevers selvvurderinger. Flere av mine informanter samtykker i dette gjennom å meddele at de i utgangspunktet vurderte seg selv som svake på skolen på bakgrunn av ulike vansker, en følelse som på mange måter ble forsterket av lærenes handlinger. Som Informant 1 utdyper oppfattet han seg selv som dum og annerledes på skolen sammenlignet med medelevene. Ettersom lærerne behandlet han annerledes enn de andre. Sett i lys av denne uttalelsen kan det virke som om informanten speilet seg i og internaliserte lærernes holdninger (Cooley, 1902; Mead, 2005). Informant 3 formidler at han overførte tankene fra skolen til mer generelle vurderinger. Noe som underbygges av den veldokumenterte korrelasjon mellom akademiske

selvvurderinger og selvverd (Skaalvik & Hagtvet, 1990; Skaalvik, Valås & Sletta, 1994). Elever som vurderer seg selv som svake på skolen, har betydelig lavere selvverd enn elever som vurderer seg selv som sterke på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et unntak i denne sammenhengen er Informant 4 som forteller at hun prøver å glemme handlingene når hun ikke er sammen med de aktuelle lærerne. Hun beretter også om positive relasjoner til medelever, som kanskje fungerer som beskyttende faktorer for hennes selvverd (Nordahl et al., 2005; Berg, 2005).

Rosenberg (1979) hevder at andres vurderinger har betydning for menneskers selvvurderinger. På tross av denne innflytelsen har ikke alle andres vurderinger like mye innflytelse. Det er de signifikante andres vurdering som er viktige. Slike personer kan være foreldre, men også lærere og andre innflytelsesrike personer som elevene har en positiv relasjon til (Sullivan, 1953; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Nordahl et al., 2005). Forutsetningen om den positive relasjonen kan forklare informantenes uvilje til å omtale lærerne som signifikante andre. Jenta i utvalget er den eneste som karakteriserer lærerne som signifikante andre, til tross for at også hun har negative relasjoner til lærerne (Drugli, 2012). Dette forklarer hun med at lærernes akademiske vurderinger er viktige for hennes fremtid. Gjennom dette utsagnet fremhever hun lærernes makt i skolen, som kan brukes til det gode for å tilrettelegge for best mulig læringsvilkår og en positiv fremtid, men som også kan brukes feil i møte med elevene (Damsgaard, 2003; Befring, 2004).

Til tross for at flere av informantene benektet at lærerne hadde status som signifikante andre, innrømmer de samtidig at de lot seg påvirke av lærernes handlinger som de opplevde som mobbing. Denne innrømmelsen kan sees i tråd med Drugli (2012) som hevder at lærere alltid vil være signifikante andre i elevers liv. Manglende tillit til og anerkjennelse fra lærer påvirker elevers selvverd negativt (Drugli, 2012). Dette kan medføre at elevene devaluerer lærernes rolle som signifikante andre i et forsøk på å beskytte seg selv (Drugli, 2012). Det kan også tenkes at det hele ikke dreier seg om beskyttelse av selvverd, men at lærerne ikke ble regnet som «ekte» signifikante andre av elevene, og med det ikke hadde noen sterk innflytelse på elevenes selvverd (Rosenberg, 1979). Informant 2 forteller om et skolebytte hvor han fikk en positiv relasjon til sin lærer, og med det fikk nye positive erfaringer, hvor han fikk bekreftet at han var flink. Sett i lys av denne opplysningen kan det virke som om den nye læreren kanskje hadde sterkere innflytelse. Likevel forteller informanten at han hadde lav

selvtillit i tenårene, noe som kanskje kan ha hatt en sammenheng med hans opplevelser av lærermobbing?

Andres vurderinger er som Rosenberg (1979) poengterer en illusjon, og behøver ikke å være reell virkelighet. I en del tilfeller av lærermobbing stemmer nok elevenes bilde med virkeligheten, like fullt kan det ikke utelates at det hele dreier seg om en misoppfattelse. Handlingene som elevene opplever som mobbing kan ha vært lærernes forsøk på å motivere og tilrettelegge i skolesammenheng for økt læring. Hvor elevene på sin side opplever handlingene som mobbing og vurderer seg selv som svake på skolen som en følge av handlingene. Informant 1 beskriver denne illusjonen på følgende måte «*av og til har du en annen virkelighetshistorie enn det det egentlig er*». Selv om informanten opprettholder det faktum at lærerne som mobbet han gjorde det med overlegg, kan det tenkes at mobbingen i noen av de andre informantenes tilfeller kan ha hatt sitt opphav i ubevisste handlinger. Dette kan ha ført til negativ akademisk selvvurdering, som i enkeltes tilfelle også truet deres selvvverd.

Rosenbergs (1979) andre prinsipp er *sosial sammenlikning*, som omhandler menneskers naturlige behov for å sammenligne seg selv med andre (Festinger, 1954). Et gjennomgående funn i min studie er det at informantene sammenlignet seg selv med sine medelever og vurderte seg selv som svakere på skolen. Med utgangspunkt i beskrivelsene kan det virke som om informantene nedla mye innsats, på tross av dette rapporterer flere at de ble vurdert negativt av lærerne på skolen. De eldste elevene forteller at de fikk dårligere karakterer, mens de yngste elevene beskriver følelser av å være mindre kompetente på skolen enn medelevene. I lys av skildringene er det mye som indikerer at lærernes faglige vurderinger kan ha hatt innflytelse på informantenes sosiale sammenligninger (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Slike vurderinger kan på den ene siden være rettferdige, ettersom elevene kan prestere ulikt på skolen. Det kan også tenkes at elevene kan oppleve lærernes vurderinger som urettferdige, selv om vurderingene kan ha vært redelige (Rosenberg, 1979). Likevel kan det ikke utelates at negative relasjoner til elevene kan føre til at lærerne nedvurderer elever, og gir dem dårligere tilbakemelding enn det de fortjener (Drugli, 2012). Som nevnt er det tendenser i resultatene som antyder at informantene hadde negative relasjoner til lærerne de opplevde mobbing fra. At denne forskjellsbehandlingen var reell kommer frem i informantenes beskrivelser av andre læreres vurderinger. Både eksternt i andre fag hvor de fikk gode resultater, men også internt i de samme fagene med andre lærere.

Prinsippet *selvattribusjon* henspiller på ulike årsaksforklaringer for egen atferd (Heider 1958 ref. i Rosenberg, 1979). Heider (1958) skiller mellom internal og eksternal attribusjon, som i senere tid har blitt supplert med grad av kontrollerbarhet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge Graham og Willams (2009) og Stipek (1988) begge referert til i Skaalvik og Skaalvik (2013) er internal attribusjon til innsats og strategi mest effektivt for læring, ettersom attribusjon til en kontrollerbar årsak gjør det enklere å opprettholde troen på egen innsats. En forutsetning for dette er støttende lærere og opplevelser av at innsats nytter (Nordahl et al., 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Flere informanter i denne studien opplevde lærerne som lite støttende og attribuerte nederlagene på skolen til egne evner. Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker at slik ukontrollerbar internal attribusjon er svært uheldig da det kan fremkalle frafall fra undervisningen. Jenta i utvalget forteller at hun har innfunnet seg med sin situasjon, men meddeler samtidig at bedre støtte fra lærerne kunne hjulpet henne til å prestere bedre. Ut i fra hennes beskrivelser kan det nesten virke som om lærerne gjennom den negative atferden spolerer hennes læringsmuligheter. Dette antyder at en del av ansvaret kan plasseres på eksterne faktorer i miljøet. Slike faktorer kan være kontrollerbare dersom det for eksempel foreligger en positiv relasjon mellom lærer og elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Drugli, 2012). Sett i lys av informantenes beskrivelser er det mye som indikerer at det er en mulig sammenheng mellom negative lærer-elev relasjoner og opplevelser av lærermobbing. På bakgrunn av dette kan en anta at elever som opplever mobbing fra lærere attribuerer sine nederlag til ukontrollerbare faktorer som lærerne i disse tilfellene representerer.

Som nevnt i kapittel 3 består menneskers selvverd ikke bare av en overordnet vurdering, da det har blitt erkjent at mennesker vurdering av seg selv består av flere mindre komponenter kalt selvvurderinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På tross av dette er ikke alle vurderingene like *psykologisk sentrale* for elevers selvverd (Rosenberg, 1979). Med bakgrunn i informantenes beskrivelser kan det se ut som om de anså gode akademiske ferdigheter som psykologisk sentrale områder. Det var viktig for informantene å prestere på skolen, ettersom gode akademiske ferdigheter kan fungere som inngangsbillett for fremtid yrkesliv (Befring, 2004). Som nevnt tidligere forteller flere av informantene at lærermobbingen forhindret deres læringsmuligheter. Både direkte gjennom negative vurderinger, og indirekte ettersom de opplevde å ikke få hjelp av læreren. Dermed er det mye som indikerer at lærermobbing kan påvirke elevers akademiske selvvurderinger, som igjen dersom skolen oppleves som psykologisk sentral kan påvirke elevenes selvverd.

7 Avslutning

I utredningen «Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø» avgitt til kunnskapsdepartementet 18. mars 2015 etterlyser Djupedalutvalget i kapitel 20 mer forskning på temaet lærermobbing (NOU 2015:2, 2015, s. 355). Et tema som inntil nylig har vært et tabubelagt område (Sandsleth, 2007; Røiseland, 2006). Etterlysningen kombinert med min interesse for mobbeprobematikk ble spiren til denne studien som omhandler lærermobbingens påvirkning på elevers selvverd.

Min problemstilling ble dermed: **Hvilke erfaringer har elever med mobbing fra lærer, og hvordan påvirket mobbingen elevenes selvverd?**

For å besvare min problemstilling utarbeidet jeg fem forskningsspørsmål basert på mine egne refleksjoner, som lyder som følgende. A) Hva slags betydning har elevers atferd for opplevelser av lærermobbing? B) Hvordan beskriver elevene forholdet til skolen i tiden da de opplevde mobbing fra lærer? C) Hvilke handlinger fra lærere anser elevene som mobbing? D) Hva ble gjort for å forhindre mobbingen fra lærer? E) I hvilken grad påvirket lærermobbingen elevenes akademiske selvvurderinger?

7.1 Oppsummering

Det første forskningsspørsmålet var basert på Kjell Granström (2007) sin antakelse om at lærere som har utfordringer med egen rolle kan provoseres av elever som utviser utfordrende atferd i klasserommet? Informantene fremsto som relativt splittede i sine besvarelser, de yngste elevene beskrev seg selv som urolige i den tiden da de opplevde mobbing fra lærer, mens de eldste elevene karakteriserte seg selv som rolige og lærevillige. Derfor kan det ved første øyekast virke som om de yngste elevene utviste atferd som kanskje kan ha blitt oppfattet som provoserende av noen lærere. Informantene determinerte i midlertid denne påstanden gjennom å henvise til personlighetstrekk hos lærerne som de mener var opphavet til mobbingen.

Informantene forteller om negative og konfliktfylte relasjoner til lærerne som de opplevde krenkende handlinger fra. Lærerne beskrives av elevene i mitt utvalg som svært autoritære klasseledere, som gjennom sin atferd markerte det informantene oppfattet som avsky. En opplevelse som medførte mistriivsel på skolen. Lærere er gjennom sin rolle et sosialt forbilde

for resten av elevene, og kan bidra til å legitimere mobbing blant medelever (NOU 2015:2, 2015, s.107). Flere av informantene forteller at de også opplevde mobbing fra medelevene. De presiserer likevel at lærernes handlinger var en verre opplevelse, noe som ble forklart med lærernes asymmetriske maktposisjon.

Negative lærer relasjoner og autoritær klasseledelse kan oppleves som mobbing av noen elever, noe informantene langt på vei bekreftet i sine uttalelser (NOU 2015:2, 2015, s. 109; Alberti-Espenes et al., 2015). Jeg var likevel interessert i å få kjennskap til om informantene hadde opplevd noen spesielle handlinger som de opplevde som mobbing. Funnene fordelte seg i tre ulike grupper av krenkende handlinger. Den første gruppen var ulike verbale krenkelser i form av latterliggjøring og baksnakking som informantene oppfattet som mobbing. Videre berettet elevene om fysiske og verbale avstraffelser. Det mest fremtredende funnet i denne studien var likevel direkte og indirekte diskriminering i undervisningen som informantene opplevde som mobbing. Informantene forteller at de reagerte med følelser av sinne og frykt ovenfor lærerne, og de formidler at alle forsøk på forsvar ble stoppet av lærernes makt. Tre av fire informanter hevder at lærerne var bevisste i sine handlinger, den siste informanten var derimot mer tvilende i sin beretning. Det må bemerkes at dette er informantenes subjektive opplevelser, og de trenger ikke å samsvare med lærernes intensjoner, men det er likevel et interessant funn i denne sammenheng at flere av informantene insinuerer at lærerne visste hva de gjorde.

Sett i lys av tendensene i datamaterialet kan det virke som om lærerne ble beskyttet av skolens ledelser. Da etterspørslers om varige tiltak fra foreldrene og elevene selv ikke ble imøtekommet. En mulig årsak til dette kan være kollegial lojalitet eller frykt for mektige lærere, men det kan også tenkes at skolene ikke har kjennskap til noen tiltak for å forhindre lærermobbing. Oppsigelser, veiledning og faste rutiner for å identifisere, besvare og forhindre lærermobbing, er implikasjoner som bør tas til etterretning i videre forskning på forebygging av og tiltak mot lærermobbing.

Med bakgrunn i mine funn er det mye som indikerer at opplevelser av lærermobbing påvirker elevers akademiske selvvurderinger. Flere av informantene forteller som nevnt om manglende muligheter for hjelp, diskriminering og urettferdige vurderinger, som medførte negative erfaringer i fagene som igjen påvirket deres akademiske selvvurderinger. På bakgrunn av resultatene kan det virke som om alle informantene lot seg påvirke negativt av lærernes vurderinger, siden skolen var et psykologisk sentralt område for informantene. Likevel kan

det se ut som om de i mitt utvalg som vurderte seg selv som akademisk svake i utgangspunktet ble mer påvirket av lærernes vurderinger, enn de av informantene som vurderte seg selv som akademisk sterke. Det kan også virke som om de eldste elevene i større grad omtalte sosial sammenligning og selvattribusjon som kilder til selvvurdering, enn det de yngre elevene gjorde. I min problemstilling benyttet jeg meg av begrepet selvverd som henspiller på den totale vurderingen et hvert menneske har av seg selv. Tendensene i mine resultater indikerer en sammenheng mellom akademisk selvvurdering og selvverd hos flere av informantene i mitt utvalg. Studien antyder likevel at positive relasjoner med medelever kan fungere som beskyttende faktor for noen elevers selvverd.

7.2 Kritikk av egen studie

Jeg ønsket i utgangspunktet å gjennomføre en retrospektiv studie, hvor informantene var jevnaldrende og hvor mobbingen hadde forgått og var avsluttet på cirka samme tidspunkt i informantenes liv (Befring, 2007). Grunnet utfordringer med informantsrekrutering fikk jeg et utvalg med stor aldersspredning, informantene hadde opplevd lærermobbing på forskjellige tidspunkt, og tiden fra mobbingen var avsluttet hadde en spredning fra 25 år til fortsatt pågående opplevelser. Dermed ble studien gjennomført i et retrospektiv for noen av informantene og i samtid for den siste informanten, noe rapporten bærer preg av. Dette skapte et naturlig skille mellom informantene, og de kan ha blitt vurdert på ulike premisser. Det at studien for noen av informantene ble gjennomført i et retrospektiv kan også ha påvirket informantenes beskrivelser, da det ikke er utenkelig at informantene kan ha glemt, utelatt eller forvrengt detaljer som kunne ha hatt betydning for studien. Studien omhandler også forhold som informantene ikke hadde direkte innflytelse på, noe som kan ha påvirket deres besvarelser.

Studien baseres på informantenes subjektive vitnesbyrd, og tar med det ikke hensyn til lærernes perspektiv, til tross for at flere av funnene omhandler forhold som lærerne kanskje ville omtalt annerledes enn elevene. For eksempel er det ikke utenkelig at lærerne oppfattet elevens urolige/ passive atferd som provoserende, og med det reagerte personlig på handlingene, som informantene opplevde som mobbing. Flere av informantene antydte i intervjuene at lærerne var bevisste i sine handlinger, noe jeg ikke har mulighet til å stadfeste, ettersom de aktuelle lærerne ikke fikk mulighet til å forklare seg i denne studien. Handlinger som informantene kan ha oppfattet som mobbing, kan for eksempel ha vært følger av feilslått

humor, forsøk på undervisning eller mentaliseringsvikt hos de aktuelle lærerne (Colnerud, 2007; Alberti-Espenes et al., 2015; McEvoy, 2005).

7.3 Pedagogiske implikasjoner av studien

Formålet med denne studien var å belyse et utvalg unges voksens erfaringer med lærermobbing. For å sette søkelyset mot dette fenomenet, og bidra til å opplyse omverden om at lærermobbing eksisterer i norske klasserom. Det er lite forskning på lærermobbing, men ikke desto mindre har det i min studie fremkommet funn som kan få implikasjoner for pedagogisk virksomhet (NOU 2015:2, 2015, s. 355). Mine funn indikerer at negative relasjoner og autoritær klasseledelse kan føre til handlinger som verbal latterliggjøring og baksnakking, avstraffelser og diskriminering i undervisningen. Enkelte elever kan oppleve slike handlinger som mobbing, som igjen kan få implikasjoner for elevenes akademiske selvvurderinger og selvvverd. En pedagogisk implikasjon av dette funnet er behovet for *positive lærer-elev relasjoner* også med *provoserende elever*, og *autoritative klasseledelse i skolen*, for å unngå at opplevelser av lærermobbing oppstår.

Dersom noen foreldre eller elever melder om lærermobbing er skolene pliktige til å *ta henvisningene på alvor, og sette inn tiltak i lys av Opplæringsloven § 9a-3*. I følge mine informanter ble ikke dette gjort, noe som kan forklares med kollegial lojalitet eller frykt for mektige lærere. Med det resultat at lærerne blir beskyttet på bekostning av elevene som har rett på beskyttelse ifølge FNs barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 2003). En slik beskyttelse av lærerne er ikke holdbar praksis, derfor er det behov for konkrete tiltak for å forhindre lærermobbing. I lys av mine funn og eksisterende teori kan *oppsigelser, mentorveiledning, og faste rutiner for å identifisere, besvare og forebygge lærermobbing* være mulige tiltak for å forhindre lærermobbing (Zerillo & Österman, 2011). I følge rapporten *Forecasting demand and supply of labour by education* utgitt i 2013 av statistisk sentralbyrå vil lærermangel i nær fremtid være et omfattende problem i norske skoler (Cappelen, Gjefsen, Gjelsvik, Holm & Stølen, 2013). Oppsigelser av lærere kan dermed være uheldig for denne utviklingen, spesielt hvis lærere krenker elever ubevisst. Høsten 2010 ble det innført et tiltak om veiledning av nyutdannede lærere (Utdanningsdirektoratet, 2015). Et paradoks er det likevel at det i hovedsak er etablerte lærere som mobber elever (McEvoy, 2005). Dermed kan veiledning av nyutdannede lærere fungere som et forebyggende tiltak for lærermobbing i fremtiden, men det kan ikke forhindre all lærermobbing, med mindre tiltaket blir utvidet til å

gjelde alle lærere. Av den grunn kan innføring av faste rutiner i skolen for identifisering, behandling og forebygging av lærermobbing være det best egnede tiltaket for å forhindre lærermobbing, ettersom et slikt tiltak kan nå alle lærerne (Zerillo & Österman, 2011). For at tiltak skal kunne gjennomføres konsekvent er det nødvendig med økt *oppmerksomhet fra statelig hold*. Den 18 april 2016 presenterte kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen en tiltakspakke mot mobbing basert på Djupedalutvalgets utredning. Røe Isaksen omtaler ikke lærermobbing utover en generell oppfordring til aktivitetsplikt ved mistanke om mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne utelatelsen av lærermobbing ble debattert i en leder i nettavisen til Porsgrunns Dagblad (Porsgrunns Dagblad, 2016, 26.04). Lederen blir avsluttet med en appell fra et tidligere leserinnlegg som understreker behovet for økt oppmerksomhet rundt fenomenet lærermobbing, som stadig virker til å være et tabubelagt område.

(...) Fenomenet er så touchy at politikerne tar i det med silkehandsker. De ønsker rett og slett ikke å legge seg ut med lærerne. Vi mener at en tiltakspakke vil være fullstendig verdiløs dersom den ikke også inneholder tiltak mot lærere som mobber elever. Det handler om en liten gruppe lærere. De aller, aller fleste mobber ikke, og det er ingen som er tjent med at fenomenet dysses ned (Porsgrunns Dagblad, 2016. 26.04).

Behovet for videre forskning på lærermobbing er derfor stort. Derfor vil jeg her presentere noen fokusområder som bør få mer oppmerksomhet. Et tema som jeg ikke har belyst er *digital lærermobbing*. Jeg har heller ikke omtalt hvilke *psykiske følger* lærermobbing kan få. Eller hvordan lærermobbing har påvirket elevers *selvverd i ettertid*. Det kunne også vært interessant å studere problematikken fra *lærernes perspektiv*. Hva driver en lærer til å utøve krenkende handlinger mot en elev? Er lærerne klar over at handlingene de utøver kan oppleves som mobbing? Er handlingene i så tilfelle mobbing? En slik vinkling kan kanskje besvare noen av de ubesvarte spørsmålene som har fremkommet i denne studien.

8 Litteraturliste

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelser i skolen - mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Alberti-Espenes, J., Houg, B., & Teisberg, K. (2015). *En for alle. Hvordan håndtere konflikt, krenkelser og mobbing i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Arbeidsmiljøloven. (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Revidert oversettelse mars 2003 med tileggsprotokoller*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-470). Oslo: Cappelen.
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. (2002). Children`s reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 763-782. doi:10.1016/S0145-2134(02)00350-2
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R., & Khoury-Kassabri, M. (2002). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26 (12), 1291-1309. doi:10.1016/S0145-2134(02)00416-7
- Berg, N. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berger, A. (2000). *Som elevene ser det. Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Björkquist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 307-313. doi:10.1111/j.1467-9450.1982.tb00445.x
- Bjørndal, C. (2002). *Det vurdernde øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brendgen, M., Wanner, B., & Vitaro, F. (2006). Verbal Abuse by the Teacher and Child Adjustment From Kindergarten Through Grade 6. *Pediatrics*. 117 (5), 1585-1598. doi:10.1542/peds.2005-2050

- Bru, E., & Thuen, E. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Cappelen, Å., Gjefsen, H., Gjelsvik, M., Holm, I., & Stølen, N. (2013). *Forecasting demand and supply of labour by education* (SSB rapport 48/2013). Hentet fra: http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/144096?_ts=141cb387d78
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2 utg.). London: Sage.
- Colnerud, G. (2007). När lärare mobbar, kränker eller sårar. I C. Thors (red.), *Utstött - en bok om mobbning* (s. 127-135). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York: C. Scribner's sons. Hentet fra: <https://archive.org/details/humannaturesocia00cooluoft>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. (2003). *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Damsgaard, H. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research* (5 utg.). London: Routledge.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammerstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British journal of Educational Psychology*, 76 (1), 71-90. doi:10.1348/000709904x24645
- Drugli, M-B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203. doi:10.1007/BF00990785
- Einarsen, S., Hoel, H., & Nielsen, M. (2005). *Mobbing i arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Hentet fra: http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2386/Mobbing_i_arbeidslivet.pdf;sequence=1
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science. A Multicultural Approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7 (2), 117-140. doi:10.1177/001872675400700202
- Flygare, E., & Johansson, B. (2013). Elever som utsätts för kränkningar och mobbning skolpersonal. I Skolverket (red.), *Kränkningar i skolan - analyse av problem och lösningar* (s. 92-111). Stockholm: Skolverket. Fritzes.
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>
- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. In K. Fuglseth, & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 256-271). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag .
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational research. An introduction* (8 utg.). New York: Longman Publishers.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh, Pa: Duquesne University Press.
- Gladden, R., Vivola-Kantor, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (n.d.). *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0*. Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S Department of Education. Hentet fra: <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>
- Granström, K. (2007). Lärare som provoceras av elever. I C. Thors (red.), *Utstött - en bok om mobbning* (s. 135-144). Stockholm: Lärarförbundet .
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children`s School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Harter, S. (1996). Historical Roots of Contemporary Issues Involving Self-Concept. I B. Bracken (red.), *Handbook of Self-Concept* (s. 1-38). New York: John Wiley & Sons, INC.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, N.J: Lawrence Earlbaum Associates.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Heinemann, P-P. (1973). *Mobbing: gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal .
- Helldin, R. (1990). *Den unika speciallärarkompetensen? Några speciallärares uppfattningar om relationen till emotionellt och socialt missgynnade ungdomar*. Akademisk avhandling, Uppsala Universitet, Uppsala.

- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. Kleven (red.), F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2 utg. (s. 179-216). Oslo: UNIPUB.
- Hughes, J., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer-relatedness: Effects on academic self efficacy. *J Appl Dev Psychol*, 32(5), 278-287. doi:10.1016/j.appdev.2010.03.005
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessesen, A., Tuft, P., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2 utg.). Oslo: Abstrakt Forlag A/S.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth, & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og Metoder*. (s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kesner, J. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationship. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149. doi:10.1016/S0022-4405(99)00043-6
- Killen, K. (2013). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. (3 utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Krugman, R., & Krugman, M. (1984). Emotional abuse in the Classroom: The Pediatrician's Role in Diagnosis and Treatment. *Am J Dis Child*, 138(3), 284-286. doi: 10.1001/archpedi.1984.02140410062019
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Veiledning om organisering av elevene. Opplæringsloven § 8-2 m.m.* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/veiledning_om_organisering_elevene.pdf?id=222218
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Nye tiltak mot mobbing (Pressemelding). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-tiltak-mot-mobbing/id2484384/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: UNIPUB.
- Larsen, A. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokutvalget .
- Lindberg, O. (2007). Skammen är det värsta. I C. Thors (red.), *Utstött - en bok om mobbning* (s. 37-46). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

- Lorenz, K. (1968). *Den såkalte ondskap : om aggresjon hos mennesker og dyr*. Oslo: Cappelen.
- Lyster, S-A. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard educational Review*, 32(3), 279-300. Hentet fra: <http://www.scribd.com/doc/54081593/Maxwell-1992-Validity-in-Qualitative-Research#scribd>
- McEvoy, A. (2005). Teachers who bully students: patterns and policy implications. Hentet fra: http://standupforstudents.com/blog/wp-content/uploads/2011/12/teachers_who_bully_students.239164537.pdf
- McEvoy, A. (2014). Abuse of Power. Hentet fra: <http://www.tolerance.org/sites/default/files/general/Abuse%20Power.pdf>
- Mead, G. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk forlag.
- Mellin-Olsen, S., & Rasmussen, R. (1975). *Skolens vold*. Oslo: Pax forlag.
- Murray, C., & Murray, K. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762. doi:10.1002/pits.20015
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor reform 97*. (NOVA rapport 13/2003). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Makt-og-avmakt-i-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>
- Nordahl, T. (2012). Forord. I M-B. Drugli, *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel* (s. 6-9). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokutvalget.
- Norderhaug, L. (1999). *Taushetens kultur : om makt, flyktninger og frigjørende pedagogikk*. Oslo: Kulturbro forlag.

- NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring - "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- O`Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283. doi:10.1002/ab.1010
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ohnstad, F. (2012). Kollegialt tyranni i skolen. *Temahefte: Profesjon og profesjonsetikk*, 46-48. Hentet fra:
<http://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/133991/Temahefte%20-%20profesjon%20og%20profesjonsetikk.pdf>
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och övarsittare: forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller : forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen .
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Olweus, D. (1996). *Mobbing av elever fra lærere*. Bergen: Alma Mater.
- Olweus, D., & Roland, E. (1983). *Mobbing. bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Opdenakker, R. (2006). Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research. *Forum Qualitative Sozialforschung = Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Hentet fra: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175/391>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- PD. (2016, April 26). Helt stille fra Torbjørn og Christian. Hentet fra: <http://www.pd.no/pd-mener/lokale-nyheter/skoler/helt-stille-fra-torbjorn-og-christian/s/5-40-90316>
- Pianta, R. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.

- Postholm, M-B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (1987). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi. hva kan skolen gjøre?* (2 utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Vaaland, G. (1996). *Mobbing i skolen. En lærerveiledning*. Oslo: Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books. Inc., Publishers.
- Røiseland, H. (2006, Desember 5). Lærermobbing er tabu. *NRK - Østlandssendingen*. Hentet fra: <http://www.nrk.no/ostlandssendingen/--laerermobbing-er-tabu-1.1429671>
- Saabye Christensen, L. (1984). *Beatles*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sandsleth, G. (2007). *Mobbing. Forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Scheff, T. (2000). Shame and the Social Bond: A Sociological Theory. *A Journal of the American Sociological Association*, 18(1), 84-99. doi: 10.1111/0735-2751.00089
- Shakeshaft, C. (2004). *Educator sexual misconduct: A synthesis of existing literature*. Document No. 2004-09, US Department of Education. Hentet fra: <http://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/misconductreview/report.pdf>
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. Hentet fra: www.jstor.org/stable/1170010?seq=1#fndtn-page_thumbnails_tab_contents
- Silver, L. (1976). The Playroom Diagnostic Evaluation of Children with Neurological Based Learning Disabilities. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 15(2), 240-256. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)61485-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0002-7138(09)61485-0)
- Skaalvik, E-M., & Hagtvet, K. (1990). Academic Achievement and Self-Concept: An Analysis of Causal Predominance in a Developmental Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307. Hentet fra: doi:10.1037/0022-3514.58.2.29
- Skaalvik, E-M., & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: TANO.
- Skaalvik, E-M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E.-M., Valås, H. & Sletta, O. (1994). Task involvement and ego-involvement: Relations with academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(3-4). Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1080/0031383940380306>
- Straffeloven. (2005). Lov om straff. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven>
- Sullivan, H. (1953). *Conceptions of modern psychiatry*. New York: Norton .
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tangen, R. (2012). Veien inn i og gjennom videregående opplæring for ungdom i vanskelige lærings situasjoner . I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 645-662). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Terry, A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255-268. doi:10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvaliativ metode*. (3 utg.). Bergen: Fagbokutvalget.
- Twemlow, S., Fonagy, P., Sacco, F., & Brethour, J. j. (2006). Teachers who bully students: a hidden trauma. *Int J Soc Psychiatry*, 52(3), 187-198. doi:10.1177/0020764006067234
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø*. Udir 2010:2. Hentet fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Veiledning av nyutdannede. Hentet 5. Mai, 2016 fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Wendelborg, C. (2016). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16*. Hentet fra: http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/elevundersokelsen-2015_mobbing-krenkelser-og-arbeidsro-i-skolen_rapport.pdf
- White, K., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children`s peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28(5), 933-940. doi:dx.doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.933

Whitted, K., & Dupper, D. (2008). Do Teachers Bully Students? Findings From a Survey of Students in an Alternative Education Setting. *Education and Urban Society*, 40(3), 329-341. doi:10.1177/0013124507304487

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Wormnæs, O. (2014). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Zerillo, C., & Österman, K. (2011). Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving Schools*, 14(3), 239-257. doi:10.1177/1365480211419586

Vedlegg

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-Lise Rygvold
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 28.01.2016

Vår ref: 46168 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 25.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46168	<i>Lærermobbing, og dens konsekvenser for elevers selvbylde i ettertid</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne-Lise Rygvold</i>
Student	<i>Katrine Brandsar</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 14.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Informasjon om masterprosjektet

«Lærermobbing, og dens konsekvenser for elevers selvoppfatning i ettertid»

Hei mitt navn er Katrine Brandsar. Jeg er masterstudent ved Universitet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk. Våren 2016 skal jeg gjennomføre ett masteroppgaveprosjekt som vil bestå av innhenting av data gjennom intervju og deretter skriving av en oppgave om temaet lærermobbing og dens konsekvenser for selvoppfatningen til de som opplever seg mobbet. Her ønsker jeg å få kontakt med unge voksne over 18 år som kan delta i min undersøkelse, som har opplevd mobbing fra en eller flere lærere.

Formålet med studien er å sette søkelyset på mennesker som har opplevd mobbing fra lærer, slik at de personlige opplevelsene av lærermobbing og mobbingens påvirkning på selvoppfatningen kan bli studert. I overskriften bruker jeg ordet elever, med det mener jeg både nåværende elever som fortsatt går på skole og tidligere elever. Jeg ønsker å få en dypere forståelse av hvordan lærermobbing oppleves, hvilke handlinger fra lærere som blir oppfattet som mobbing og om det blir gjort noe for å stoppe det. Videre vil jeg se på hva slags konsekvenser lærermobbingen har fått for dem det gjelder og deres selvoppfatning i ettertid. Hva har mobbingen gjort med dem det gjelder som person, og hvordan påvirker det livet deres?

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Det å delta i studien vil innebære at du deltar i ett intervju som vil dreie seg om dine opplevelser med lærermobbing og hvordan dette har preget deg og din selvoppfatning. Intervjuet vil etter planen bli gjennomført i februar og det vil vare i 1- 1,5 time, og vi vil møtes på ett avtalt egnet sted. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak og siden transkribert (skrevet ut), før de vil bli brukt i min masteroppgave.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt, og det er bare jeg og min veileder som har tilgang til opplysningene. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes av andre i masteroppgaven. Men enkelte indirekte opplysninger som yrke, kjønn og alder kan fremkomme i masteroppgaven.

Studien vil etter planen bli avsluttet innen august 2016 – da vil all informasjon om deg og alle lydopptak bli slettet og makulert av undertegnede.

Studien er blitt meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig database (NSD).

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra den uten noen begrunnelse, alle opplysninger om deg vil da bli slettet umiddelbart.

Kontaktinformasjon

Dersom du har lyst til å delta, lurer på noe eller om noe er uklart, kan du ta kontakt med meg på mail: k.brandсар@hotmail.no eller på telefon: 93445676. Eller til min veileder Jorun Holth Eggen på mail: te-egge@online.no.

Med vennlig hilsen Katrine Brandsar.

Adresse: Malmgruvebakken 7, 1354 Bærums Verk

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og ønsker å delta i studien.

.....

(Signatur og dato).

Intervjuguide

Temaet for min avsluttende masteroppgave er lærermobbing, og jeg ønsker å snakke med unge mennesker som har følt seg mobbet av en eller flere lærere.

For å få med meg alt du sier vil jeg ta lydopptak av intervjuet, i tillegg vil jeg ta noen små notater underveis.

For å delta må du skrive under erklæringen som du finner nederst på informasjonsskrivet. Du vil hele tiden være anonym, og alt av opplysninger vil bli slettet ved prosjektets slutt. Du kan når som helst trekke deg, og det vil ikke gi noen negative konsekvenser for deg.

Du kan når som helst be om en pause, og du kan også velge å ikke besvare spørsmål.

Lærerne skal du ikke nevne navn, kjønn, alder eller skole på da også de skal være anonyme.

Tusen takk for at du har valgt å la deg intervjuet om dette vanskelige men også viktige temaet, dette betyr mye for meg, og jeg håper det blir en positiv opplevelse for deg.

Innledning

- Alder
- Kjønn
- Yrke

Tiden som elev

Hvis vi går tilbake i tid....

- Kan du beskrive deg selv som elev?
- Kan du beskrive ditt forhold til skolen gjennom tiden som elev? Trivdes du på skolen?

Mobbing

- Hva tenker du på som mobbing?

Lærermobbing

Du er her fordi du har opplevd mobbing fra lærer.....

- Kan du fortelle litt om hvordan mobbingen forgikk?
- -- *Hvordan mobber en lærer*
- -- *Hendelser husker spesielt*

- -- *Hvor ofte/ over hvor lang tid*
- -- *Alvorlighetsgrad*
- -- *I hvilke situasjoner (klasserommet, skolegården ol)*
- -- *på hvilket tidspunkt*
- -- *Mobbing fra en eller flere lærere*
- Hvordan reagerte medelevene dine da du opplevde mobbing fra lærer/e
- Tror du at det var noen årsak til at du opplevde mobbing fra lærer/e?
- Ser du på handlingene fra lærer som mobbing i dag? Ville du følt deg mobbet dersom du opplevde tilsvarende handlinger i dag?
- Hadde du sett på handlingene som mobbing dersom de hadde kommet fra noen andre enn lærer for eksempel en venn eller ett familiemedlem som du var glad i?
- Tror du i ettertid at læreren/e mente handlingene som mobbing?

Læreren

- Hvordan kan man se at en lærer ikke liker en elev?
- Hva slags forhold hadde du til lærere generelt gjennom tiden som elev? Var lærerne viktige personer for deg?
- Hva slags forhold hadde du til læreren/ e som mobbet deg? Kan du beskrive forholdet? Var læreren viktig person for deg?
- -- *Hva burde læreren/e gjort for å forbedre forholdet?*
- Kan du beskrive hvordan læreren/e som mobbet deg var som lærer?
- -- *kontroll/ ikke kontroll. Nær elevene / ikke nær. Populær blant elevene/ ikke populær.*
- Vet du om læreren hadde arbeidet lenge som lærer?

Å fortelle om mobbingen til andre

- Fortale du at du opplevde mobbing fra lærer til noen andre? I så fall til hvem?
- *Hvorfor valgte du å fortelle/ ikke fortelle om det du opplevde?*
- Ble noe gjort for å stoppe mobbingen?
- -- *Hva ble gjort*
- -- *Fungerte det*
- -- *Hva burde blitt gjort*
- -- *Gjorde skolen noe. Hva kunne blitt gjort?*

Selvopfatningen mens mobbingen pågikk.

- Hva slags oppfatning hadde du av deg selv i den tiden du opplevde mobbing fra lærer? I forhold til...

Skolefaglig vurderinger? *Var du flink på skolen? Likte du å jobbe med fagene, likte du noen fag bedre enn andre? Likte du å lære? Hvordan taklet du evt. skolefaglige nederlag?*

Sosiale vurderinger? *Så du på deg selv som en sosial person? Var du lett å komme i kontakt med? Hadde du lett for å få venner? Var du godt likt? Likte du å være sammen med andre? Hvordan taklet du å bli avvist sosialt?*

--var det viktig for deg å prestere på slike områder? Sammenlignet du deg med andre?

- Var du fornøyd med deg selv på det tidspunktet?
- Tror du andre rundt deg hadde den samme oppfatningen av deg som du selv hadde? Tenkte du noe over hva andre mente om deg og ble du påvirket av det?
- Hvordan reagerte du på mobbingen du opplevde fra lærer? Fikk du noen spesiell reaksjon der og da eller etterpå?
- Hvordan påvirket mobbingen du opplevde fra lærer hverdagen din ellers?

Selvopfatningen i ettertid

- Hva slags oppfatning har du av deg selv i dag?
- I forhold til..

Skolefaglige vurderinger/ yrkes vurderinger? *Hva gjør du i dag – skole/ jobbe? Liker du å lære nye ting? Hvordan takler du faglige/kspmessige nederlag? Anser du deg selv som flink?*

Sosiale vurderinger? *Ser du på deg selv som en sosial person? Er du lett å komme i kontakt med? Har du lett for å få venner? Ser du på deg selv som godt likt? Hvordan reagerer du dersom noen aviser deg sosialt? Liker du å være sammen med andre, eller foretrekker du å være alene?*

-- Er det viktig for deg å prestere på slike områder? Sammenligner du deg med andre?

- Hvilken oppfatning tror du andre rundt deg har av deg? Tenker du noe over hva andre mener om deg og blir du påvirket av det?
- Er du fornøyd med deg selv, eller skulle du ønske at noe var annerledes med deg selv?
- Tror du måten du ser på deg selv i dag kan ha noen sammenheng med mobbingen fra lærer som du opplevde på skolen? *Hvorfor/Hvorfor ikke*

- Har mobbingen fra lærer påvirket deg på noen annen måte, har den fått noen andre konsekvenser for deg?
- Hvordan ser du for deg fremtiden din?

Tanker om skolen i dag

- Hva tenker du om lærerne som du opplevde mobbing fra i dag? Hvilke følelser sitter du igjen med når du tenker på det du opplevde?
- Hva tenker du om skolen du ble mobbet på i dag? Hvilke følelser sitter du igjen med?

Generelt

- Er det noe mer du ønsker å tilføye, utover det vi har snakket om?
- Hvordan var det å fortelle om lærermobbingen og det den har gjort med din selvoppfatning til meg?