

«Læreren visket ut stemmen min, sakte men sikkert»



**En kvalitativ undersøkelse om
hvordan elever beskriver
sitt møte med
lærere de opplever
krenker og mobber dem.**

Kristin Håvik

Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på spesialpedagogikk.

NLA Høgskolen,
Bergen, høsten 2018.

Veileder: Jan Gilje

Til deg som strever og har tungt å bære

Stille, står eg i stormen,
tar imot all slags vær og vind.
Aleine kaver eg gjennom tiden som skulle vært så fin.
Det ordner seg for snille jenter, det går nok bra til slutt.
En sånn som deg kan klare dette og.
Bare fortsett
å smile.
En barndom løper i fra meg,
og eg sitter gjenglemt på en benk.
Aleine går eg og leiter etter en glede som er glemt.
For det ordner seg for snille jenter, det går nok bra til slutt.
En sånn som deg kan klare dette og.
Bare fortsett
å smile.
Eg har gått i gjennom
ting som har gjort meg til den eg er.
Eg ville ikkje ha vært foruten,
for det ordner seg
for meg.

Sangtekst: «Det ordner seg for snille jenter», av min datter
Kaja Malena Håvik, 19 år
høsten 2018

Bilde på forside: Illustrasjon av Lisa Aisato.
Hentet fra <http://www.aisato.no/> . Trykket med tillatelse.

Sammendrag

Temaet for denne masterstudien er hvordan elever opplever å bli krenket og mobbet av lærere. Fokuset er hvordan disse opplevelsene kan påvirke dem, både når de går på skolen og i ettertid. Mitt forskningsspørsmål har vært: *Hvordan beskriver elever sitt møte med lærere de opplever krenker og mobber dem?*

Formålet med denne studien har vært å undersøke et utvalg grunnskoleelevers erfaringer med krenkelser og lærermobbing, og å sette større søkelys på dette enda så tabubelagte og lite belyste temaet (NOU 2015: 2). Fenomenet lærermobbing har blitt utforsket gjennom et utvalg litteratur. Litteraturgrunnlaget for denne masteroppgaven bygger, i likhet med rådende norsk forskning på mobbing, i særlig grad på skandinavisk forskning og litteratur.

I studien min viser jeg, på bakgrunn av empiri, at lærermobbing antakeligvis kan forårsake fysiske og psykiske problemer (Idsøe & Idsøe, 2016). Et såret sinn gir en såret kropp, og mobbeutsatte barn blir ofte syke voksne (Kirkengen & Næss, 2015).

Mitt prosjekt har tatt utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming, der semistrukturert intervju har blitt benyttet som metode. Denne metoden valgte jeg for best mulig å kunne granske elevers opplevelser av krenkelse og lærermobbing (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2011). Mitt utvalg består av seks unge mennesker som opplever å ha blitt krenket og mobbet av lærere. Skildringene deres utgjør grunnlaget for min analyse.

Et barn er sårbart i seg selv, men hvert enkelt barn er også sårbart på sitt særegne vis (Sævi, 2018). Alle barn kan komme til å havne i situasjoner der de føler seg krenket av en lærer. Likevel er de mest sårbare barna spesielt utsatt for å føle det slik. I møte med særlig sårbare barn må de voksne være særlig påpasselige med sin væremåte, slik at krenkelser unngås (Idsøe & Idsøe, 2016; Nordhaug, 2018).

I tillegg til å ha blitt krenket og mobbet av lærere, kommer det frem i intervjuene at fem av seks informanter også ble mobbet av medelever. Beskrivelsene deres antyder derfor at lærere og medelever kan påvirke hverandre til å krenke og mobbe. Elever kan etterligne lærere som er dårlige rollemodeller. Likeledes kan lærere påvirkes av sterke elevgrupper, og slik selv ta del i mobbingen for å bli populære (Twemlow et al., 2006). Mine funn viser at en lærers negative væremåte kan være med å bidra, bevisst eller ubevisst, til at elever føler seg utrygge på skolen. De utsatt elevene kan dessuten slite med en rekke uheldige konsekvenser i lang tid etter at mobbingen har opphørt.

På tross av at tre av mine informanter varslet rektor om den opplevde lærermobbingen, erfarte ingen av dem at skolen satte i gang tiltak. Min studie indikerer dermed at skolen har enkelte pedagogiske utfordringer med å avdekke og følge opp lærermobbing.

Djupedalsutvalget etterlyser, i sin utredning (NOU 2015: 2), mer forskning og kunnskap på feltet for å kunne sette i gang gode tiltak. I min studie viser jeg at et slikt tiltak vil være å forbedre ugunstige relasjoner mellom lærer og elev. Det er lærerne som må ta ansvar for dette. De må derfor gjøre seg kjent med elevene, deres sinnsstemning og hjemmeforhold (van Manen, 1993), og vise vilje til å forstå elevenes sårbarheter.

Videre plikter skolens ansatte ifølge Opplæringsloven § 9A (2017) å sikre elevene et trygt og godt psykososialt miljø. Derfor er det avgjørende at de ansatte tar elevens opplevelse av krenkelse og lærermobbing på alvor.

Forord

Å skrive master er en krevende, men spennende prosess. Min masteroppgave representerer slutten på et flerårig studium i spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. For meg har dette vært en dannelsesreise, og nå er jeg ved veis ende. Det klinger underlig, men det klinger godt. I tillegg til å jobbe fullt, har studiet krevd både ettermiddager, kvelder, helger og ferier. På tross av mye arbeid har jeg kjent mest på begeistring underveis, fordi temaet har vært svært engasjerende.

Rundt meg har jeg hatt mange gode hjelpere som på ulikt vis har støttet meg, inspirert meg og trodd på meg. Til noen av dere vil jeg rette en stor takk.

Takk til dere seks informanter som våget å dele deres historier med meg, noen av dere for aller første gang. Takk for at dere hadde tillit til meg og gav meg ansvar for forvaltningen av deres opplevelser. Jeg er dere evig takknemlig. Selv om målet er nådd og prosjektet et ferdigstilt, vil jeg bære deres historier med meg resten av livet.

Takk til deg, Jan Gilje, min solide veileder. Med din struktur og din faglige trygghet har du vist meg vei. Takk for dine konstruktive tilbakemeldinger og for din tilgjengelighet, ditt engasjement og våre interessante samtaler. Takk for omsorg og motivasjon i perioder da jeg opplevde prosjektet som vanskelig, og jeg bare rotet det til. Dine mange innspill og din gode støtte underveis har vært helt uvurderlig. Takk for det gode samarbeidet.

Takk til min enestående kollokviegruppe, mine akademiske samtalepartnere Birger, Nina, Susanne og Trond, – for alle de kloke refleksjonene, både på NLA, rundt stuebordene våre og på hyttetur på fjellet. Jeg er så takknemlig for dere.

I tillegg vil jeg takke for alle de lykkeønskninger jeg mottok fra Jostein Alberti-Espenes, Ingrid Lund, Dan Olweus, Kristin Oudmayer, Erling Roland og Pål Roland. De skrev «Dette er et viktig tema og en høyaktuell master», «Lykke til med en svært viktig oppgave – og la meg gjerne få høre hva du finner», «Jeg er svært interessert i å følge ditt arbeid! Hold meg orientert om der skulle dukke opp interessant forskning på området» og «Hvis du skulle komme over noe, er det fint om du sender meg kopi».

Takk til mine beste bestiser, mine mange gode venner og kollegaer for alle entusiastiske heiarop. Jeg gleder meg til å leve sammen med dere igjen.

Tusen takk, pappa Øyvind og mamma Anna Augusta, for alt dere har gitt meg av pedagogisk ballast. Uten den bagasjen hadde jeg aldri vært der jeg er i dag. Takk for at dere i livet og i

relasjonen til meg har vist at kjærlighet og omsorg for andre mennesker kommer først. Muligens lå den aller første spiren til min studie her. Takk kjære lillesøster, Inger Beate, for utallige telefonsamtaler, og for at du leste korrektur.

Til slutt, tusen takk til deg, Knut Olav, min tålmodige mann, for at du så forståelsesfullt har fulgt med fra sidelinjen, og at du med trygg hånd har styrt heimen vår. Takk også for uvurderlig datahjelp. Takk til dere, Kristoffer og Kristina, mine kloke studentbarn, for spennende innspill. Takk til deg, Kaja, for den sterke sangteksten fremme i oppgaven. Takk alle fire, – for den støtten dere har vist en kone og en mamma som i flere år har sittet nedlesset i studier.

Uten dere, ingen master.

Takk!

Bergen, desember, 2018

Kristin Håvik – kristinhaavik@hotmail.com

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Forord	V
Innholdsfortegnelse	VII
1. Innledning	1
1.1. Prosjektets utgangspunkt	2
1.1.1. Personlig begrunnelse for valg av tema	2
1.1.2. Faglig og samfunnsmessig begrunnelse for valg av tema.....	2
1.1.3. Formål med avhandlingen.....	3
1.1.4. En kort begrepsavklaring	4
1.1.5. Forskningsspørsmål og underspørsmål	4
1.2. Avhandlingens oppbygning	5
2. Definisjoner og tidligere forskning	7
2.1. Opplæringslovens kapittel 9A	7
2.2. Krenkelse, mobbing, trakassering og diskriminering	9
2.2.1. Trakassering og diskriminering.....	9
2.2.2. Krenkelse	9
2.2.3. Mobbing. Ulike definisjoner	10
2.2.4. Skillet mellom mobbing og krenkelse.....	13
2.2.5. Lærermobbing	14
2.2.6. Mitt definisjonsvalg av lærermobbing	15
2.2.7. Opplevelsen.....	16
2.3. Forskning, litteratur og undersøkelser om krenkelse og mobbing	17
2.3.1. Tidligere studier av krenkelse og lærermobbing.....	18
2.3.2. Læreres krenkende væremåte.....	22
2.3.3. Krenkelser og mobbing, - bevisste eller ubevisste handlinger?	24
2.3.4. Mulige konsekvenser av opplevd krenkelse og mobbing fra lærer.....	26
3. Teori knyttet til opplevelsen av krenkelse og lærermobbing	29
3.1. Gruppeperspektiv og individperspektiv	30
3.2. Relasjon. Den pedagogiske relasjon	31
3.2.1. Pedagogisk takt	35
3.3. Trygghet	37
3.4. Makt – maktesløshet	38
3.5. Selvoppfatning; selvfølelse og selvtillit	42
3.6. Aggresjon	44
4. Metode	45
4.1. Metodiske overveielser og valg	45
4.1.1. Kvalitativ tilnærming	45
4.2. Det kvalitative forskningsintervju	47
4.2.1. Semistrukturert intervju med intervjuguide	47
4.2.2. Om å finne informantene	48
4.2.3. Prøveintervju	49
4.2.4. Gjennomføring av intervjuene	49
4.3. Etterarbeid	52
4.3.1. Transkribering	52
4.4. Ethiske retningslinjer for kvalitativ metode	53
4.4.1. Forskningsetikk	53

4.4.2. Pålitelighet og gyldighet	54
4.4.3. Melding til Personvernombudet. NSD og NESH.....	55
4.4.4. Anonymisering.....	55
4.5. Hvordan analysere?	56
5. Resultatpresentasjon og drøfting.....	59
5.1. Informantene	60
5.1.1. Amanda	60
5.1.2. Carmen	61
5.1.3. Dina.....	61
5.1.4. Emma	62
5.1.5. Fredrik.....	62
5.1.6. Guro	63
5.2. Informantenes beskrivelser av læreres negative væremåte	64
5.2.1. Latterliggjøring, trakassering og diskriminering.....	64
5.2.2. Ignorering.....	68
5.2.3. Fysiske krenkelser.....	70
5.2.4. Opplevelsen av læreres maktmisbruk og maktesløshet.....	72
5.3. Konsekvenser av opplevd krenkelse og lærermobbing	74
5.3.1. Selvfølelse og selvtillit.....	75
5.3.2. Utrygghet og redsel.....	76
5.3.3. Konsentrasjonsvansker og stress.....	78
5.3.4. Sinne og aggresjon.....	79
5.3.5. Selvødeleggelse; Selvskading, spiseforstyrrelser og selvmordsforsøk	80
5.3.6. Skam	82
5.3.7. Skolefravær som skulk og skolevegging	85
5.3.8. Sårbarhet	87
5.4. Avdekking.....	90
5.4.1. Å ikke bli trodd. Bagatellisering	90
5.5. Den gode lærer	94
5.6. Informantenes situasjon i ettertid.....	96
6. Avslutning, - oppsummering og refleksjon	99
6.1. Oppsummering av prosjektet.....	100
6.2. Refleksjon	103
6.2.1. Veien videre	104
Referanser	107
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	117
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene.....	118
Vedlegg 3: Informert samtykke.....	120
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	121

1. Innledning

«Er du helt dum?», «Ja, så dum som du er burde du ha førsteklasseboken», «Du er en ufordragelig drittunge, du er lat, og du er frekk, - fordi du mangler en farsfigur», «Nå er det nok av deg! Jeg er dritt lei av deg!», «Hvem bryr seg vel om kristendom? Det er bare noe tull alt sammen» og «Du får ikke til noe du, sikkert fordi du er neger».

Tittelen på min masterstudie, «Læreren visket ut stemmen min, sakte men sikkert», fikk jeg da jeg snakket med en ung jente etter at hun hadde opplevd seg krenket og mobbet av læreren sin over tid. Også andre elever forteller om ubehagelige situasjoner der lærere ler av dem, gjør narr, ignorerer, diskriminerer og trakasserer dem. Lærere snur seg bort og går, de svarer ikke eller de bagatelliserer når elever forteller om mobbing. Lærere stønner og himler med øynene. De brøler. De kniper, de skubber og de lugger. Elever avslører at de blir slengt i veggen.

Når jeg nå skal prøve å forstå hva krenkelse og lærermobbing kan innebære, velger jeg å gå veien om litteratur og forskning. I tillegg vil jeg lytte til seks unge menn og kvinner som beskriver sitt møte med lærere de opplevde krenket og mobbet dem. Hvordan kan lærermobbing arte seg? Er mekanismene de samme i en asymmetrisk lærer–elev-relasjon som de er i forholdet mellom barn? Gir opplevd krenkelse og lærermobbing de samme konsekvensene som mobbing blant barn kan gi?

Min studie er bygd opp over seks kapitler. I dette innledningskapitlet vil jeg presentere prosjektets utgangspunkt med mine personlige, faglige og samfunnsmessige begrunnelser for valg av tema. Deretter vil jeg presentere studiens formål og forskningsspørsmål, før jeg avslutningsvis vil beskrive avhandlingens oppbygning og avgrensning.

1.1. Prosjektets utgangspunkt

Kanskje startet kimen til denne studien allerede da jeg som ung lot meg berøre av fortellinger som *Onkel Toms hytte* (Beecher Stowe, 1852), *Piken med svovelstikkene* (H.C. Andersen, 1848), *Pelle Erobreren* (Nexø, 1906-10) og *Røtter* (Haley, 1977), eller av filmene *Les Choristes* (2004) og *Kongen av Bastøy* (2010). Selve forskningsprosessen startet våren 2016 da jeg som masterstudent var i praksis på RVTS, Ressurscenter for vold, traumatisk stress og selvmord. Menneskers tøffe fortellinger om vold og overgrep gjorde inntrykk på meg, og jeg begynte å lese om ulike traumer.

1.1.1. Personlig begrunnelse for valg av tema

I starten av min masterstudie begynte jeg å jobbe med emnet traumebevisst omsorg sett i lys av usynlig jentemobbing. Jeg falt ikke til ro med at dette skulle være temaet for min masteroppgave. Derfor delte jeg min uro og frustrasjon med min veileder, og i en samtale kom vi inn på temaet lærere som krenker og mobber elever. Emnet traff meg umiddelbart, det vekket en enorm nysgjerrighet i meg og satte i gang en del refleksjoner. Jeg forlot temaet usynlig jentemobbing og dreide mitt fokus mot opplevd lærermobbing. Dermed gjorde jeg elevers *opplevelse av krenkelse og lærermobbing* til tema for min masterstudie og ferdigstilte prosjektplanen høsten 2016. Med dette som utgangspunkt tok jeg fatt på min masterstudie med stor entusiasme.

Å høre om mennesker som blir krenket, mobbet, trakassert eller diskriminert gjør alltid sterkt inntrykk på meg. Temaet *opplevd krenkelse og lærermobbing* er nettopp valgt med utgangspunkt i min store omsorg for de mest sårbare barna, de som ofte faller utenfor. I 23 år har jeg jobbet som lærer i barneskolen, og i de siste seks årene har jeg vært ansatt på et kompetansesenter som spesialpedagog og veileder for grunnskolelærere. Det har nok ikke vært tilfeldig at jeg alltid har valgt å jobbe med de barna som står mye alene, som føler seg utrygge, som ikke får det til eller som oppleves som underlige. Eller de barna som ingen liker, tåler eller klarer å håndtere. Barna som trenger mye omsorg og kjærlighet når de «fortjener det minst», eller de som trenger «time-in» istedenfor «time-out». I jobben min snakker jeg med barn og unge om vanskelige ting. Stadig forteller elever meg at de opplever seg krenket og mobbet av lærere. Deres ønske om å kjenne seg inkludert i et fellesskap har vært med å påvirke min personlig begrunnelse for valg av tema i denne masterstudien.

1.1.2. Faglig og samfunnsmessig begrunnelse for valg av tema

Siden starten på 1970-tallet har mobbing blant barn vært i forskningens søkelys både nasjonalt og internasjonalt. Krenkelse og lærermobbing derimot, har fått langt mindre oppmerksomhet (NOU 2015: 2, s. 108). Man skulle dermed anta at den manglende oppmerksomheten skyldes at få

elever opplever seg krenket og mobbet av lærere. Dessverre stemmer ikke denne antakelsen med virkeligheten. Nærmere 9000 elever, ca. 2,0 % av de som besvarte Elevundersøkelsen 2017 (Wendelborg, 2018, s. 1), krysset av på at de ble utsatt for krenkelser og lærermobbing. Resultatet antyder at lærermobbing er et omfattende problem som ikke kan ignoreres. I den sammenhengen etterlyser Djupedalsutvalget (2015) mer forskning og kunnskap på feltet for å kunne iverksette gode tiltak (NOU 2015: 2, s. 355). Politikerne oppfordrer skolens ansatte til å sette krenkelse og lærermobbing på dagsorden.

At det syntes å være et faglig hull i forskningen om temaet lærermobbing, var med å forsterke mitt valg av tema for denne studien.

1.1.3. Formål med avhandlingen

Formålet med denne avhandlingen er å rette søkelyset mot elevers erfaring med å bli krenket og mobbet av lærere, det jeg kaller *lærermobbing*. For bedre å forstå hvordan lærermobbing kan oppleves, velger jeg å se opplevelsen fra elevenes perspektiv. Jeg vil lytte til deres stemmer for bedre å forstå hva det er med en lærers væremåte som kan virke krenkende.

De aller fleste voksne i skolen er dyktige i møtet med elevene. De tar ansvar for relasjonen og gjør skolen til en god og trygg læringsarena. Likevel forteller mange elever om brutale mobbeopplevelser fra lærere. Denne studien er ingen «heksejakt» på lærere, men med respekt for de elevene som opplever seg krenket og mobbet av lærere, vil jeg bringe tematikken frem i lyset.

Det vil være for optimistisk av meg å tro at denne masteroppgaven skal få slutt på det som karakteriseres som lærermobbing, men oppgaven kan kanskje sette i gang noen refleksjoner rundt temaet. Studien kan dessuten være en anmodning til lærere og skoleledere om å ta elevenes opplevelse av mobbing mer på alvor, og reagere raskere når det vises tegn til lærermobbing. I tillegg bør min undersøkelse gjøre den enkelte lærer, og studenter i lærerutdanningen, bevisst på hva lærere gjør som får elever til å oppleve seg krenket og mobbet. Krenker og mobber lærere bevisst, eller er det ubevisste og lite gjennomtenkte handlinger? Kan det på enkelte skoler finnes en kultur som skjuler disse uakseptable gjerningene? Hvilke konsekvenser kan det få for et barn å oppleve at voksne omsorgspersoner krenker, mobber, trakasserer eller diskriminerer, ignorerer eller latterliggjør dem? Spørsmål som dette vil bli aktuelle i min studie.

Formålet med studien er å få større innsikt og forståelse for tematikken *lærermobbing* ved hjelp av teori, litteratur, tidligere forskning og elevenes fortellinger.

1.1.4. En kort begrepsavklaring

Forskningsspørsmålet mitt inneholder en del begreper som vil bli presentert i definisjonskapitlet. I dette avsnittet vil jeg kort beskrive min bruk av begrepene *voksen, rektor, lærer, elev, informant, utøver* og *utsatt*.

Jeg er innforstått med at mobbing kan foregå på alle arenaer, og at andre ansatte enn lærere i skolen kan krenke og mobbe. Likevel velger jeg å avgrense *de voksne* på skolen til å være lærere og rektor, fordi temaet i min studie er *lærermobbing*, ikke *voksenmobbing*. *Rektor* er den som leder skolen og har hovedansvar i alle mobbesaker. *Lærer* er den som har ansvar for undervisningen. Begrepet *elev* omhandler de barna som er i relasjon til rektor og lærere. Vel vitende om at det finnes lærere og rektorer av begge kjønn, blir rektor videre i oppgaven omtalt som *han*, og lærer som *hun*. Elev blir et samlebegrep for barn i skolen, og for å skille mellom dem og elevene i mitt utvalg, vil jeg bruke begrepet *informanter* om de som ble intervjuet av meg.

Skolebølle og hakkekylling, mobber, overgriper, plager og mobbeoffer er begreper brukt i litteraturen om barn som mobber eller som blir mobbet (Olweus, 1974; Roland, 2015). I min studie velger jeg å bruke begrepene *utøver* om de lærerne som krenker og mobber, og *utsatte* om de elevene som opplever seg krenket og mobbet.

1.1.5. Forskningsspørsmål og underspørsmål

Det tok tid å formulere problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og de ble reformulert flere ganger. I håp om å gjøre dem så presise, tydelige og avgrenset som mulig, ble mange varianter prøvd. Problemstillingen og forskningsspørsmålene skal besvares innenfor et prosjekts gitte rammer. De må derfor være mulige å forske på, og gi så sikker kunnskap som mulig om et tema (Pring, 2004, s. 38). I min masterstudie er det ikke mulig å få svar på alle spørsmålene jeg har om krenkelse og lærermobbing. Forskningsspørsmålet mitt ble derfor som følger:

Hvordan beskriver elever sitt møte med lærere de opplever krenker og mobber dem?

For å belyse forskningsspørsmålet har jeg utarbeidet tre underspørsmål basert på mine egne refleksjoner rundt temaet lærermobbing:

1. Hvordan beskriver elever en lærers negative væremåte som får dem til å oppleve seg krenket og mobbet?
2. Hvilke konsekvenser kan opplevd krenking og lærermobbing få for elever, nå og senere i livet?
3. Hva opplever elever at skolen gjør når krenkelser og opplevd lærermobbing blir avdekket?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene vil være den røde tråden gjennom mitt arbeid. Jeg vil fokusere på hvordan informantenes beskrivelser kan anvendes. Videre vil jeg bruke den metoden som på best mulig måte kan belyse problemstillingen og tolke mine funn i analysen. Jeg vil peke på hvilke sterke og svake sider forskningsopplegget har, og hvordan resultatene kan anvendes videre.

I det siste avsnittet i dette kapitlet vil jeg vise hvordan avhandlingen er bygget opp.

1.2. Avhandlingens oppbygning

I innledningskapitlet har jeg redegjort for prosjektets utgangspunkt og hensikt og vist min personlige og faglige vei mot denne masterstudien. Jeg håper jeg har gjort det klart hvorfor temaet krenkelse og lærermobbing opptar meg.

Definisjoner og tidligere forskning er kapittel to i min avhandling. Først vil jeg presentere Opplæringslovens kapittel 9A (2017) og fokusere på de nye endringene i loven. Jeg vil definere en del sentrale begreper som er knyttet til fenomenet lærermobbing og videre gi en historisk introduksjon av temaet. Deretter vil jeg presentere flere forskeres mobbedefinisjoner, før jeg beskriver mitt eget definisjonsvalg. Fenomenet *opplevelse* vil jeg også definere her. Videre vil jeg redegjøre for både nasjonal og internasjonal forskning, litteratur og tidligere undersøkelser om krenkelser og lærermobbing. Deretter vil jeg undersøke om lærermobbing er bevisste eller ubevisste handlinger. Avslutningsvis vil jeg se på mulige konsekvenser av mobbing for elevene.

I kapittel tre vil jeg utforske relevant **teori knyttet til opplevd krenkelse og mobbing**. Jeg vil undersøke ulike teorier sett i lys av både individperspektiv og gruppeperspektiv. Teori om relasjon, pedagogisk takt, trygghet, makt og maktesløshet, aggresjon, selvfølelse og selvtillit får også plass her.

I kapittel fire, **metodekapitlet**, vil jeg presentere og drøfte mine metodiske avgjørelser og valg. Studien tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming, der semistrukturert intervju har blitt benyttet som metode for å belyse forskningsspørsmålet. Videre vil jeg redegjøre for mitt utvalg, innsamlingen av mine data, kvalitetssikringen, de etiske betraktningene og retningslinjene for kvalitativ metode. Avslutningsvis vil jeg presentere min analyse.

I det femte kapitlet, **resultatpresentasjon og drøfting**, vil jeg først, gjennom korte sammendrag, gjøre leser kjent med mine informanter. Deretter vil jeg presentere det jeg finner mest interessant og aktuelt ved mine funn. Funnene vil bli tematisert under de tre forskningsspørsmålene samtidig som de vil bli drøftet opp mot aktuell teori.

Etter at funnene er analysert og drøftet, vil jeg i **avslutningskapitlet** oppsummere mine funn. Der vil jeg også se med et kritisk blikk på min studie, redegjøre for studiens pedagogiske implikasjoner og drøfte hvilken nytte og verdi min forskning kan få for ansatte i skolen. Deretter vil jeg presentere noen forslag til videre forskning på området.

Mobbing er et sammensatt fenomen som gir rom for mange ulike innfallsvinkler og tolkninger. Jeg vil i det neste kapitlet presentere sentrale teoretiske betraktninger og tradisjoner innen mobbeforskningen. Dette kan være med å gi grunnlag for større kunnskap og forståelse for hva krenkelse og lærermobbing er, og hvordan mobbeforskningen brukes i en pedagogisk sammenheng i skolen (Befring, 2007, s. 51).

2. Definisjoner og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå, systematisere og oppsummere tidligere publikasjoner og eksisterende litteratur knyttet til krenkelse og lærermobbing. Materialet jeg velger å bruke må være relevant for mitt forskningsprosjekt og kunne plassere min forskning i en større forskningssammenheng (Eisenhart, 1998, s. 394). For meg gjelder det å finne forskning og litteratur som kan bidra med betydningsfulle innspill, og som på best mulig måte kan være med å belyse min problemstilling om elever som opplever seg krenket og mobbet av lærere.

Skolens ansatte har ansvar for å forhindre at krenking og lærermobbing skjer. Først i dette kapitlet vil jeg redegjøre for elevenes rettigheter i henhold til opplæringslovens kapittel 9A (2017).

2.1. Opplæringslovens kapittel 9A

Opplæringslovens kapittel 9A omhandler *Elevane sitt skolemiljø*, og er også kalt elevenes arbeidsmiljølov. Loven trådte i kraft for første gang 1. april 2003 og omhandlet retten til et godt skolemiljø. Ingen elever i norsk skole skulle utsettes for *krenkelse som mobbing, diskriminering eller trakassering* (NOU 2015: 2, s. 141). På tross av loven håndterte skolene mobbesaker svært forskjellig. Regjeringen så derfor behovet for betydelige endringer i det eksisterende lovverket, og et utvalg, ledet av Øystein Djupedal, ble oppnevnt i statsråd i 2013. Målet med utredningen var å gjøre både skoleeiere, skolens ansatte, elever og foresatte tryggere i mobbesaker (s. 33). Utvalget samlet og systematiserte kunnskap om hvilke virkemidler og faktorer som skulle til for å skape gode skolemiljø. Resultatet ble en høring avgitt til Kunnskapsdepartementet, NOU 2015: 2. *Å høre til. – Virkemidler for et trygt skolemiljø*.

Endringene i opplæringsloven ble gjort gjeldende fra 1. august 2017. I den siste utgaven, endret 9. juni, 2017, erstatter *Aktivitetsplikten* den tidligere handlingsplikten. Dette er kanskje den viktigste endringen i opplæringslovens kapittel 9A. Endringene medfører en rask og effektiv handling fra skolens side ved all mistanke om krenking som, - mobbing, trakassering eller diskriminering på skolen. Rektor skal undersøke saken og videre utarbeide en egnet tiltaksplan. I saker der det er mistanke om eller kjennskap til at voksne krenker og mobber elever, er det i henhold til § 9A-5 alle ansattes plikt å varsle rektor. Rektor skal da varsle skoleeier. Hvis det derimot er en i ledelsen som får elever til å føle seg plaget, skal skoleeier varsles direkte av den som har mistanken. Det skal da stilles langt strengere krav til undersøkelsen og tiltak skal straks settes i verk (Opplæringsloven, 2017). I lærer-elev-mobbesaker skal det ikke stilles spørsmål ved elevens subjektive opplevelse. De voksne skal heller ikke avgjøre om barnet har det bra eller ikke. Hvis eleven føler seg utrygg på grunn av en lærers væremåte, kan opplevelsen utløse *aktivitetsplikten*. Rektor har hovedansvar i alle

typer mobbesaker og har plikt til å konfrontere den læreren det gjelder når det varsles om lærermobbing (NOU 2015: 2, s. 180; Moen, 2017, s. 34; Opplæringsloven, 2017).

I tillegg til aktivitetsplikten skal en ny *håndhevsordning* erstatte den tidligere klageordningen. Dersom skolen ikke reagerer som forventet når elever forteller om opplevd krenkelse eller mobbing, har elever og foresatte rett til å klage og få saken prøvd av fylkesmannen. For å sikre at skolene oppfyller vedtakene kan skoleeier få tvangsmulkt dersom vedtakene ikke håndheves innen en uke (Opplæringsloven, 2017).

Lovproposisjon 57 L (2016–2017), *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)* (Kunnskapsdepartementet, 2017a), ble en oppfølging av Djupedalsutvalgets NOU 2015:2, og nulltoleranse mot alle former for krenkelser i skolen ble vedtatt. Pressemeldingen *Nulltoleranse mot mobbing lovfestes* (Kunnskapsdepartementet, 2017c) støttet endringene i kapittel 9A, og bekreftet at «Den nye loven sikrer nulltoleranse mot mobbing, en tydelig og handlingsrettet aktivitetsplikt og et skikkelig sikkerhetsnett for elever og foreldre når skolene ikke sørger for at elevene har det trygt og godt på skolen». Ordet «trygt» ble også innført i loven for å sikre at elevene både har et *godt* og *trygt* skolemiljø (NOU 2015: 2, s. 209; Opplæringsloven, 2017). Også FNs barnekonvensjon krever at ethvert skolemiljø skal være mobbefritt. «A school which allows bullying or other violent and exclusionary practices to occur is not one which meets the requirements of article 29 (1)» (NOU 2015: 2, s. 142).

Skolen er pliktig til å slå ned på alle tilløp til krenkelser og mobbing, og det er lovstridig for rektor og lærerne å bagatellisere de signalene som elevene gir (NOU 2015: 2, s. 142). Kunnskapsminister i 2015, Røe Isaksen, fastslo at «Ingen i skolen skal kunne snu seg vekk, si de ikke visste, bagatellisere elevens opplevelse eller la være å gripe inn og håpe at det går over» (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Likevel kan ikke et lovverk alene løse samfunnets problemer med krenkelser og mobbing, men lovverket kan være med å sette en standard og vise både skoleeiere og ansatte hvilket ansvar og hvilke plikter de har i alle mobbesaker (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dessuten er det en rektors praktiske håndtering av en mobbesak som utgjør en forskjell, ikke selve utredningen, lovene eller de politiske grepene (Alberti-Espenes, Houg & Teisberg, 2015).

For å komme nærmere en forståelse av fenomenet lærermobbing, vil jeg i det neste avsnittet definere begrepene krenkelse, mobbing, trakassering og diskriminering. Deretter vil jeg fremheve skillet mellom begrepene krenkelse og mobbing, før jeg henter inn og systematiserer både litteratur, forskning og tidligere undersøkelser.

2.2. Krenkelse, mobbing, trakassering og diskriminering

Ord er «begrepsmessige redskaper vi anvender for å forstå spesifikke fenomener» (Alberti-Espenes, 2012, s. 13). I både opplæringslovens kapittel 9A (2017) og i Djupedalsutvalgets NOU 2015: 2, har ordene *krenkelse*, *mobbing*, *diskriminering* og *trakassering* en sentral plass i tilknytning til elevenes psykososiale skolemiljø. Bare i NOU 2015: 2 nevnes krenkelse og mobbing langt over 2000 ganger, diskriminering 757 ganger og trakassering 606 ganger. Disse fire begrepene er komplekse og gir rom for mange definisjoner, tolkninger og tilnæringsmåter. Jeg vil definere begrepene for bedre å forstå hvordan de kan sees i sammenheng med lærermobbing.

2.2.1. Trakassering og diskriminering

Begrepene *trakassering* og *diskriminering* er hyppig nevnt i både opplæringsloven og i NOU 2015:2. Likevel velger jeg, på grunn av begrenset plass, bare kort å forklare disse to begrepene. Jeg støtter meg til NOU 2015: 2 (s. 31) når jeg definerer trakassering og diskriminering.

Trakassering kjennetegnes ved en sjikanerende væremåte, en form for fiendtlig diskriminering der handlinger, unnlater og ytringer har som mål å nedverdige eller skremme noen. Trakassering oppleves som et overgrep for den utsatte, og kan skje i form av ødeleggelser eller fysisk plaging.

Diskriminering handler om usaklig forskjellsbehandling som kan knyttes til et diskrimineringsgrunnlag, et kjennetegn som kan forbindes med religion, livssyn, etnisitet, kjønn, seksuell legning, kjønnsidentitet, alder eller nedsatt funksjonsevne. I Norge er det forbud mot både direkte og indirekte diskriminering i en hver situasjon.

2.2.2. Krenkelse

I *Norsk etymologisk ordbok* defineres begrepet «krenkelse» som noe ydmykende og fornærmende. Å *krenke* får vi gjennom det norrøne ordet *krenkja* som betyr «å gjøre syk» eller «å svekke», og de norske begrepene «dårlig» og «skral» oppstår (de Caprona, 2018, s. 812).

Ifølge NOU 2015: 2 er krenkelse et samlebegrep for «ord og handlinger der en persons verdighet eller integritet blir krenket». Uttestengning, baksnakking, ryktespredning og direkte ytringer er former for krenkelser (s. 31). Krenkelse beskrives som en «opplevelse av urettferdighet som er relatert til vår identitet og våre moralske følelser, ikke primært til fysisk skade» (Jacobsen, VG, 2015). Den subjektive, ubehagelige opplevelsen et menneske får når egne grenser overskrides eller brytes uten at en selv ønsker det, er også krenkelser. Krenkelse kan skape utrygge, isolerte og sårbare mennesker og kan ta bort muligheten for deltakelse i fellesskapet. Krenkelse er «all

opplevelse av ubehag og ydmykelse, forårsaket av eller via andre mennesker og menneskers systemer» (Alberti-Espenes, 2012, s. 51). Krenkelse trenger ikke den systematikken som kreves for å kunne karakterisere en handling for mobbing. Derimot omfatter krenkelse mobbing, trakassering, diskriminering, rasisme og vold da alle disse inneholder enkeltkrenkelser (NOU 2015: 2, s. 31).

En krenkelse oppfattes som en tilsiktet hendelse, og «ytringens form og omstendighetene omkring den, inkludert maktforhold, er avgjørende for om den blir oppfattet som krenkende eller ikke» (forskning.no, Bakken et al., 2015). Den som krenker tar kontrollen og viser overlegenhet, og hensikten blir å skape smerte for å vise hvem i relasjonen det er som har kraft og makt. Det blir vanskelig å forsvare seg, og den utsatte kan bli handlingslammet og dermed oppleve å miste kontrollen. Følelsen av å bli avvist, ydmyket, latterliggjort, trakassert eller diskriminert kan oppleves krenkende (Kirkengen & Næss, 2015, s. 69).

På bakgrunn av ulike erfaringer og opplevelser i livet oppfatter man en utøvers motiver forskjellig. Dermed varierer også krenkelsesopplevelsen fra person til person. Man krenkes ikke likt av de samme tingene. Mange vil kjenne det som et angrep på egen integritet når personlige holdninger latterliggjøres og hånes, eller verdier ikke tas på alvor. Man kan da kjenne seg tråkket på, føle seg mindreverdige og devaluert som menneske (Bakken et al., 2015).

Det beskrives ofte som uoppdragenhet når barn krenker barn, eller når voksne krenker voksne. Når en voksen derimot krenker et barn, blir mange naturlig nok langt mer oppbrakt. Barn kjenner frykt og angst på en annen måte enn voksne, de er mer sårbare og kan derfor oppleve en situasjon mer opprivende og krenkende enn det voksne gjør (van Manen, 1993, s. 124).

2.2.3. Mobbing. Ulike definisjoner

Det er ikke overraskende at begrepet *mobbing* vekker negative følelser og reaksjoner. Ord som brutalitet, gruppevold, makt, maktmisbruk, mishandling, overgrep, tvang og vold er oppført som synonymer (UiO, 2018). «Mobbe» kommer av det engelske ordet *mob* som betyr «å stimle sammen for å angripe», avledet av *the mob*, - «bande eller pøbel» (de Caprona, 2018, s. 815). *Mobben* ble ofte assosiert med store, aggressive og voldelige folkemasser som skapte trøbbel (Heinemann, 1972, s. 8; Rørnes, 2007, s. 27; Roland, 2014, s. 70).

Mobbing som *fenomen* er ikke nytt. Mennesker har blitt plaget på ulikt vis til alle tider. Mobbing som *begrep* ble først presentert i 1969 av den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann. Han var en av de første som rettet sin oppmerksomhet mot fenomenet. Begrepet *mobbe* hentet han fra det engelske ordet *mob*, og brukte det i sitt forskningsarbeid. Mobbing ble en fellesbetegnelse for å erte og plage noen, trakassere, diskriminere, bruke økenavn, baksnakke, holde noen utenfor, gi

juling og utøve vold (Hareide, 2004, s. 17; Roland, 2014, s. 17). Heinemann skrev en artikkel for tidsskriftet *Liberal Debatt* (1969) hvor han beskrev mobbing som et aggressivt gruppefenomen. Han tok utgangspunkt i egne observasjoner fra svenske skolegårder, og pekte på ulike prosesser i elevgruppen. Han beskrev hvordan grupper av elever kunne trakassere og utsette enkeltelever for vold. I boken *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne* (1972) beskrev han disse nådeløse skolegårdsobservasjonene, og begrepet mobbing ble brukt for første gang.

Dan Olweus, professor i personlighetspsykologi, fulgte opp Heinemanns arbeid. På begynnelsen av 1970-tallet gjorde han en av verdens første vitenskapelige undersøkelser om temaet. Ellers i verden var kunnskapen på mobbefeltet fortsatt mangelfull på den tiden, og Olweus sin forskning vekket stor interesse utenfor Skandinavia (Roland, 2014, s. 19). Olweus regnes ofte som grunnleggeren av mobbeforskningen her i landet, og hans definisjon har vært den førende for antimobbearbeidet i norsk skole. I sin mobbedefinisjon sier han:

En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer (2010, s. 17).

Da Olweus mottok Christieprisen for sitt arbeid om mobbing, var juryens begrunnelse «at det er åpenbart at Olweus har vært en nyskapende brobygger mellom forskning og forskningsbasert praktisk intervensjonsarbeid, og at forskningen hans har hatt meget stor internasjonal gjennomslagskraft» (På Høyden.no, 2018). Likevel uttrykker flere forskere seg negativt om Olweus sin definisjon fordi de finner den for snever og noe utdatert (Alberti-Espenes, 2012, s. 26).

Erling Roland, mobbeforsker og professor i spesialpedagogikk, står også bak en rekke publikasjoner om mobbing blant barn og unge (Høgelid, 2017, s. 27). Roland beskriver mobbing

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

Mobbing kan forekomme i flere ulike former. Olweus (2010) skiller mellom direkte og indirekte mobbing. Direkte mobbing beskrives som åpne, direkte fysiske handlinger som å slå og sparke, holde noen fast eller sperre noen inne. Indirekte mobbing er mindre synlig og skjer ikke i direkte kontakt med den utsatte. Mobbingen kan da vise seg mer som psykisk plaging ved sosial utestenging, isolasjon og utfrysning. Verbale ytringer som hån og trusler benyttes, man lager grimaser, himler med øynene, vender ryggen til for å såre eller irritere eller hetser på sosiale medier (Olweus, 2010, s. 18, Roland, 2014, s. 23). I tillegg defineres erting, baksnakking, dytting og bruk av kallenavn som mobbing, og dette er ifølge Roland de vanligste formene for mobbing.

Konflikter mellom to jevnbyrdige parter som er fysisk og psykisk omtrent like sterke, betraktes vanligvis ikke som mobbing. Men ubalansen i forholdet og de negative handlingene som gjentas over tid, fremheves av Olweus og Roland som forutsetninger for at noe skal kalles mobbing. Under visse omstendigheter kan også enkeltepisodes av grov karakter defineres som mobbing (Roland, 2014, s. 25). Når mobbing defineres i NOU 2015: 2 (s. 31) og i Elevundersøkelsen 2017 (Wendelborg, 2018, s. 5), vises det til Olweus og Roland.

Ingrid Lund og Anne Helgeland (2017) har læringsmiljøutvikling i barnehage og skole som sitt forskningsfelt. I artikkelen «Er du sikker på at det er så ille da? Litt erting må en jo tåle» beskriver de Olweus sin mobbedefinisjon som mangelfull. De hevder at definisjonen begrenser forståelsen for at mobbing er et sammensatt og mangesidig fenomen. Olweus sin mobbeforklaring retter seg for mye mot egenskaper hos individet, mot den som mobber og den som mobbes. De erkjenner at ingen definisjon kan romme alt, men fremmer likevel sin egen, og omtaler den som mer presis enn andres.

Mobbing av barn og unge er handlinger fra voksne og/eller barn og unge som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning (Helgeland & Lund, 2017).

I sin artikkel «Mangelfullt om mobbing» responderer Olweus (2017) på Helgeland og Lund sitt utspill og beskriver også deres definisjon som mangelfull. Han mener det kan være mange grunner til at barn ikke føler seg betydningsfulle eller inkludert i et fellesskap «uten at det på noen rimelig måte kan karakteriseres som mobbing fra medelever eller voksne» (Olweus, 2017). Helgeland og Lund (2017) er dessuten kritiske til Olweus sin bruk av begrepene «gjentatt» og «over tid», begreper de mener er altfor upresise.

Jostein Alberti-Espenes, forfatter og cand.polit. i pedagogikk, velger å bruke krenkelsesbegrepet isteden for mobbebegrepet.

Mobbing er gjentatt krenkelse som foregår på arenaer hvor de samme menneskene møtes jevnlig, og hvor de ansvarlige for arenaene ikke tar krenkelse og krenkelsesopplevelsene på alvor og stanser dem slik loven krever (2012, s. 49).

Alberti-Espenes er svært kritisk til selve mobbebegrepet. I artikkelen «Det ubrukelige mobbebegrepet. Mobbing har blitt fienden ingen klarer å overvinne» (2016), definerer han begrepet som ubrukelig. Han hevder at krenkelsesbegrepet er mer i overensstemmelse med opplæringslovens kapittel 9A enn det mobbebegrepet er, og derfor mer hensiktsmessig å bruke med hensyn til de utsattes subjektive *opplevelser* (Alberti-Espenes, 2012, s. 52). Alberti-Espenes er opptatt av opplevelsen til den som krenkes og knytter den til kontekst. Hans forståelse legger tydelig vekt på at det er de ansatte ved skolen som har ansvar, og han peker på § 9A-4 i opplæringsloven hvor det

presiseres at de voksne skal gripe inn mot *krenking* som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringsloven, 2017).

Videre opplever Alberti-Espenes (2016) Olweus og Roland som to rivaliserende mobbeguruer som kjemper om definisjonsmakten. De verken definerer enkelttilfeller av krenkelser som mobbing, eller skiller tydelig nok mellom alvorlige og mindre alvorlige hendelser. Derfor holder ikke definisjonene mål, sier Alberti-Espenes (2012, s. 26). Når mobbing defineres som gjentatte negative hendelser som skjer over tid, spør Alberti-Espenes, i likhet med Helgeland og Lund, – hva da med enkeltkrenkelsene? Er det sånn at mobbing må skje «over tid» før de voksne skal reagere, fordi handlingene først da kan defineres som mobbing? Og hvor mange ganger er «gjentatte hendelser»? Skolen kan ikke tillate at barn utsettes for grove krenkelser, verken én eller flere. Det er heller ikke de voksne som skal definere om barnet er krenket, eller avgjøre hvor mye barnet skal tåle. Barnets opplevelse må komme først (Alberti-Espenes, 2012, s. 26; Helgeland & Lund, 2017; Opplæringsloven, 2017).

2.2.4. Skillet mellom mobbing og krenkelse

I Norge finnes mye og grundig forskning om *mobbing*, men mindre om *krenkelse*. I Sverige derimot, ble mobbing- og krenkelsesbegrepet slått sammen allerede på 1990-tallet, og det ble lovfestet at handlinger som opplevdes krenkende skulle utløse en handlingsplikt. Her i landet skjedde dette først i 2003 (NOU 2015: 2, s. 91).

Hva skiller begrepene krenkelse og mobbing? Er et av dem overordnet? Mobbing defineres som negative hendelser som systematisk utføres over tid, mens krenkelser kan være enkeltepisoder uten mobbingens systematikk (NOU 2015: 2, s. 31). Krenkelsesbegrepet inkluderer enkeltepisoder av mobbing, trakassering og diskriminering som mobbing, dermed blir mobbing en del av krenkelsesbegrepet (Alberti-Espenes, 2012, s. 48, s. 193).

I 2016 ble begrepet krenkelse fjernet fra Elevundersøkelsen. Begrepet mobbing skulle dekke både enkeltkrenkelser og gjentatte, negative hendelser over tid. Elevene skal svare om mobbing har funnet sted, og ett av svaralternativene i Elevundersøkelsen er «en sjelden gang». Hvordan kan en sjelden gang være gjentatt over tid, slik mobbing defineres? spør Alberti-Espenes (2017).

Elevundersøkelsen 2017 gir begrepet *mobbing* forrang, men NOU 2015: 2 gir derimot begrepet *krenkelse* forrang. Mobbing blir her stående som en del av krenkelsesbegrepet, og

Djupedalsutvalget beskriver krenkelse *som* mobbing, diskriminering og trakassering (NOU 2015: 2, s. 141).

Mobbing og krenkelse er kompliserte og sammensatte fenomen, og enkeltkrenkelser kan absolutt oppleves alvorlige nok. For å kunne fange mobbingens kompleksitet må elevens opplevelse av situasjonen knyttes til kontekst. De ansatte i skolen må fokusere direkte på de krenkende handlingene som utføres (NOU 2015: 2, s. 31). Mobbing handler om «at krenkelser får skje igjen og igjen uten at de ansvarlige griper inn» (Alberti-Espenes, 2012, s. 31). «Mobbing – gjentatt krenkelse – trenger et dårlig læringsmiljø for å kunne opptre som fenomen» (s. 14). Dermed er det ikke mobbing, men krenkelser som er det mest dekkende begrepet for de negative hendelsene elevene utsettes for i skolen, hevder Alberti-Espenes (2017).

Mobbeforskningen startet i Skandinavia på 1970-tallet. Siden den gang har ansatte i skolen hatt stort fokus på mobbing blant elever. Først i 1996 fikk lærermobbing noe oppmerksomhet. Olweus og Roland gjennomførte da hver sin store undersøkelse blant norske elever, om å bli mobbet av lærere. Deres arbeid førte oppmerksomheten på mobbing noe over i en annen retning.

Olweus (2017) skriver i en mail til meg at «mobbing fra lærere definitivt forekommer, men er langt mindre vanlig enn mobbing fra medelever». I det neste avsnittet vil jeg definere begrepet lærermobbing.

2.2.5. Lærermobbing

Det defineres som lærermobbing når væremåten til en lærer får elever til å føle seg krenket eller mobbet (NOU 2015: 2, s. 355). Lærermobbing kan omfatte både direkte og indirekte handlinger, gjort bevisst eller ubevisst. Mobbing er gjentatte krenkelser over tid, med et skjevt maktforhold mellom partene (Olweus & Roland, 2000; Roland, 2014). På bakgrunn av sin yrkesprofesjon har en lærer mer makt enn en elev, og i lærer–elev-relasjonen vil det alltid være et asymmetrisk maktforhold. Når en lærer misbruker dette forholdet og bruker det på en negativ, ondskapsfull måte, er det lærermobbing (NOU 2015: 2, s. 109).

I sin undersøkelse om lærermobbing og trakassering definerte Olweus (1996) lærermobbing ved hjelp av begrepet plaging. Han mente at plaging var et godt norsk ord for mobbing. Plaging var et ord elevene forstod og som de kunne forholde seg til i undersøkelsen.

*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 overfor 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 opptre bråkete og forstyrrende eller ikke har gjort leksene sine (eller liknende). (s. 9)*

Det er ikke noe nytt at lærere mobber elever, det har man visst lenge, sier Roland (2011). Han understreker i et intervju i Aftenposten at «Lærere som mobber [...] har vært et problem i mange år.

Nå er det på tide at man lager et opplegg som jobber også opp mot lærere» (Østtveit, 2011).

Tematikken lærermobbing er så ømtålig og vanskelig å håndtere at verken

Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet våger å ta i det. Man må løfte temaet frem og ta tak i det, det må ikke oversees eller bagatelliseres. Skolen trenger derfor et system som kan være med å avdekke at lærere krenker og mobber, understreker han (2011). Fremdeles er Elevundersøkelsen den eneste undersøkelsen som gir elevene anledning til å rapportere om læreres væremåte (Roland, 2017).

Djupedalsutvalget bekrefter at lærermobbing er et reelt problem (NOU 2015: 2, s. 355). Utvalget fremhever at «Det er et alvorlig brudd på tilliten mellom lærer og elev dersom lærer krenker eleven» (s. 108). Hvis krenkelse og lærermobbing foregår på en skole, vet antagelig flere lærere om det. Det er tabu å snakke om lærermobbing, derfor finner mange lærere det vanskelig å fortelle om det til ledelsen. De voksne har ansvar for å sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, og ingen elever skal måtte oppleve at lærere krenker og mobber. «Det er viktig at dette ikke feies under teppet, men blir tatt tak i. Det er et problem, og det er alvorlig, sier Roland til NRK Rogaland (Jåsund, 2016). Opplæringslovens § 9A-5 krever at lærere som vet at lærermobbing og krenkelse foregår, har plikt til å melde fra.

Ifølge Helgeland og Lund (2017) er det «Så langt vi vet, [...] ingen definisjon som spesifikt understreker at voksne også kan mobbe barn», men ved å se på resultatene av Elevundersøkelsen 2016, slår de fast at det finnes lærermobbing i skolen. De har ingen egen definisjon av lærermobbing, men fremhever at mobbing er handlinger som forårsaker utenforskap, utført av både voksne og barn (2017). I tillegg forstår Alberti-Espenes (2012, s. 49) lærermobbing som gjentatte krenkelser, også når voksne ikke tar elevenes krenkelsesopplevelser på alvor.

I en amerikansk artikkel «Teachers who bully student: A hidden trauma» beskriver forskerne Brethour, Fonagy, Sacco og Twemlow (2006, s. 4) lærermobbing slik:

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.

De vektlegger bruken av makt: lærere mobber når de misbruker sin makt for å straffe, manipulere eller nedvurdere en elev, utover det en normalt betrakter som akseptabel disiplin og oppdragelse.

2.2.6. Mitt definisjonsvalg av lærermobbing

For å kunne jobbe videre med lærermobbing, vil jeg skape min egen forståelse av fenomenet ved å hente ut aktuelle enkeltdeler fra de allerede eksisterende mobbedefinisjonene. Mitt definisjonsvalg av lærermobbing vil dermed inneholde elementer fra både Olweus, Roland, Helgeland og Lund,

Alberti-Espenes og Twemlow. Elementene jeg velger å hente fra deres definisjoner er maktmisbruk i den allerede asymmetriske relasjonen, aggressive handlinger fra voksne, nedvurdering, ignorering og trakassering, bagatellisering av elevmobbing og oppførsel som skaper utenforskap og ensomme elever. Jeg må forholde meg til skillet mellom krenkelse og mobbing, der også enkeltkrenkelser må belyses. I tillegg blir det avgjørende å trekke frem elevenes opplevelse i en situasjon. Derfor vil jeg i det neste avsnittet kort forklare begrepet *opplevelsen*.

2.2.7. Opplevelsen

En opplevelse kan være en begivenhet, noe minneverdig, en erfaring, fornemmelse, hendelse og erindring. Synonymer til begrepet å oppleve, er å oppfatte, føle, bli utsatt for, gjennomgå, erfare og forstå (Språkrådet, 2017; synonymordboka.no, 2018).

I kvalitativ forskning skal man søke etter forståelsen sett fra informantenes perspektiv, og man skal avdekke betydningen av deres opplevelse (Dalland, 2012, s. 140). Hvordan skal man kunne bedømme eller måle menneskers følelser og opplevelser? Den subjektive virkeligheten er den som betyr mest for oss. Den kan verken tallfestes eller måles (Larsson, 2001, s. 51). Menneskers opplevelse inneholder ikke bare én sannhet, men flere virkeligheter eksisterer samtidig. Dersom et menneske skal kunne hjelpes, må man finne sannheten om opplevelsen, hevder Heinemann (1973, s. 80). «Hva som fremstår som et problem, er som kjent betinget av den posisjonen man betrakter verden fra, de begrepene og kategoriene man tenker, tolker og sorterer med, og de rammene eller horisontene man orienterer seg innenfor» (Kirkengen & Næss, 2015, s. 46).

Fenomenologien skiller opplevelsen fra erfaringen, der opplevelsen betyr «det som er opplevd før du har tenkt på det», det pre-reflektive. Mennesker forteller ofte det pre-reflektive, de konkrete episodene. Man klarer ikke å tenke på hva som skjer når man står i øyeblikket, for da *er* man i opplevelsen. Først i ettertid kan man tenke på hva som hendte. I det man setter ord på erfaringen, reflekterer man over den. I fenomenologien må man undersøke både erfaringen og refleksjonen av den. Erfaring er det reflekterte, og erfaring kan man lære av fordi det er reflektert (Sævi, 2017). «En fenomenologisk forståelse handler altså om essensen av menneskelige erfaringer og om kroppsliggjøringen av det erfarte liv i et subjektperspektiv» (Kirkengen & Næss, 2015, s. 80).

En opplevelse er svært kompleks og kan ikke fullt ut gjengis. Det blir senere umulig, både muntlig og skriftlig, å rekonstruere en situasjon akkurat slik den var. Det er fordi opplevelsen i seg selv alltid vil være rikere. Man kan ikke huske alle livets opplevelser, men de som virkelig betyr noe, sitter i kroppen. Kroppen husker, særlig det som er krenkende. Lyder, lukter, berøring og det man ser, kan fremkalle vonde minner. Minnene kan kjennes fysisk på kroppen (Kirkengen & Næss, 2015, s. 80).

Ordet opplevelse er mye brukt i kvalitativ forskning. Selv om fenomenologien har gitt en bestemt mening til dette fenomenet, har den ingen «enerett» på opplevelsesebegrepet. Min masteroppgave er ikke fenomenologisk. Likevel velger jeg å undersøke elevens opplevelse av krenkelse og mobbing av lærere.

Opplæringslovens § 9A setter elevenes opplevelse i fokus. Også Elevundersøkelsen har inkludert opplevelsesebegrepet, og sluttrapporten baserer seg på de svarene elevene gir om sin opplevelse av krenkelser og lærermobbing (NOU 2015: 2, s. 108).

Jeg har nå definert begrepene trakassering, diskriminering, krenkelse, mobbing, lærermobbing og opplevelsen. I neste avsnitt vil jeg presentere både nasjonal og internasjonal forskning, litteratur og tidligere undersøkelser om lærermobbing. Avslutningsvis vil jeg skissere mulige konsekvenser som opplevd krenkelse og lærermobbing kan få for elever.

2.3. Forskning, litteratur og undersøkelser om krenkelse og mobbing

I løpet av de siste femti årene har det blitt forsket kontinuerlig på og jobbet med tematikken mobbing. Det finnes mange nasjonale og internasjonale publikasjoner og forskningsresultater om mobbing barn i mellom. De ansatte i skolen har etter hvert fått mye kunnskap om hvordan de kan forebygge og avdekke problemet. Olweus har publisert en rekke bøker og artikler som omhandler mobbing mellom barn. Publiseringen av hans bøker *Hakkekyllinger og skolebøller* (1974) og *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre* (1992) vakte stor interesse for temaet, både nasjonalt og internasjonalt (Roland, 2014, s. 18). Bøkene bygger på store undersøkelser om mobbing, den ene blant gutter i Stockholm, den andre blant norske skoleelever. Olweus definerte begrepet mobbing og formet en rekke tiltak til bruk i skolen (Roland, 2014, s. 18).

Roland har skrevet artiklene «Aggression and bullying. Aggressive Behavior» (Roland & Idsøe, 2001), «Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts» (Roland, 2002) og «Mobbing av barn og unge» (2005). Hans bok *Mobbingens psykologi* (Roland, 2014) er også en sentral utgivelse, mer rettet mot praksisfeltet. I tillegg til forskning og en rekke publikasjoner har både Olweus og Roland utviklet antimobbeprogram til bruk i skolen. «*Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd*» (2001) er et av de mest brukte antimobbeprogrammene i skolen, også internasjonalt (Roland, 2014, s. 18). Roland står bak *Respekt* (2001) og *Zero* (2003), programmer om hvordan skolen kan skape gode faglige og psykososiale læringsmiljø (Læringsmiljøsentret, 2017).

Blant Ingrid Lund sine mange publikasjoner finner jeg artiklene «Opplevelsen av ikke å høre til» (2006), «Listening to shy voices: Shy adolescents' Experiences with being bullied at school» (Lund,

Ertesvåg, & Roland, 2010) og «Er du sikker på at det er så ille da? Litt erting må en jo tåle» (2017). Alle omhandler mobbing blant barn.

I tillegg til disse viktige forskerstemmene har både forfattere, journalister og foredragsholdere engasjert seg i samfunnsdebatten om mobbing. Jostein Alberti-Espenes har publisert en rekke artikler, blant annet «De voksnes ansvar» (2014) og «Det ubrukelige mobbebegrepet. Mobbing har blitt fienden som ingen klarer å overvinne» (2016). Lærerens rolle og væremåte opptar ham, og hans utgivelse av boken *Krenkelse i skolen, - Mobbingens bakteppe* (2012) ble et viktig og annerledes bidrag til mobbedebatten. Boken «tar mål av seg til å vise *hvorfor* læreres krenkelse av elever er en virkelighet i norske skoler, hvorfor antimobbeprogram *ikke* er en løsning, og hvordan lærere kan arbeide for å forebygge og håndtere krenkelse klokt, både mellom elevene og der hvor lærere krenker elever» (Alberti-Espenes, 2012, s. 14). Boken grep rett inn i en allerede pågående skoledebatt om antimobbeprogrammer, og Alberti-Espenes kritiserte de eksisterende programmene. Program kan være med å skape krenkelser hos barn, hevder han. Sårbare barn kan fort bli lidende under arbeidsformer som krever systemer om anmerkninger og ekskludering fra gruppen, istedenfor forståelse, omsorg og veiledning. Programmene tar også for stor ære for det som egentlig er god lærerpraksis (s. 6). Det er fare for at antimobbearbeidet blir for instrumentalisert. Skolene bør legge bort antimobbeprogrammene og heller jobbe med den kompetansen som allerede eksisterer. Skolene pøser ut penger på programmer som ikke fungerer (s. 7).

2.3.1. Tidligere studier av krenkelse og lærermobbing

Selv om de fleste elever i norsk skole oppgir at de trives og har det godt på skolen, regnes mobbing som et betydelig problem. Underveis i mitt søk oppdager jeg at det har blitt forsket på og skrevet langt mindre om elever som opplever seg krenket og mobbet av lærere enn om mobbing blant barn. Omfanget, konsekvensene og de langsiktige vanskene lærermobbing kan gi, har heller ikke fått stort fokus verken i skolen eller i samfunnet ellers (Eriksen & Lyng, 2015, s. 15; NOU 2015: 2, s. 355). «Compared to the vast literature on bullying in schools, there is scarce literature on teachers as perpetrators of bullying», fastslår Twemlow et al. (2006, s. 3).

Verdens første, store vitenskapelige spørreundersøkelse om lærermobbing ble gjort av Olweus i 1995 (1996, s. 7). 2400 bergenselever i 6.-9. klasse deltok. I undersøkelsen ble det stilt strenge krav til hvordan læreres negative væremåte presist skulle beskrives. Læreres oppførsel ble definert som mobbing hvis den kunne beskrives som spydig, sjikanerende eller urettferdig. Elever måtte ha opplevd seg mobbet minst 2-3 ganger i måneden, og fire medelever i klassen måtte bekrefte lærerens oppførsel som nedlatende. Forskningsresultatene ble presentert i monografien *Mobbing av elever fra lærere* (Olweus, 1996). Forskningen fastslo at 1,67 % av de 2400 elevene som deltok,

følte seg mobbet av lærere (1996, s. 3). Det kom også frem at 11,8 % av lærerne trakasserte en eller flere elever. Samtidig indikerte studien at tre ganger så mange faglærere som kontaktlærere krenket og mobbet elever. De fleste var ansatt på de høyeste trinnene. Til tross for at kravene i undersøkelsen var strenge, uttalte Olweus at det var «overraskende stort antall lærere som utøver slik trakassering/mobbing av elever» (s. 4).

Helt uavhengig av Olweus sin utgivelse av monografien (1996) publiserte Roland artikkelen «Lærermobbing» av elever» (1996). Begge undersøkte andel elever som mente seg mobbet av lærere, og ut fra resultatene beregnet de andel lærere som mobbet. 2000 elever på mellomtrinnet deltok i Rolands studie. 7 % av elevene rapporterte at de hadde blitt plaget av lærere det siste skoleåret, like mange gutter som jenter. Roland fant ingen sammenheng mellom å ha lærevansker og det å bli plaget av lærer. Det var heller ikke de samme elevene som ble mobbet av lærere som sa at de ble mobbet av medelever.

Olweus og Roland sine studier viste forskjellige resultater. Olweus sin undersøkelse viste at 1,67 % av elevene opplevde seg mobbet av lærere, og at 11,8 % av lærerne regelmessig mobbet elever (s. 4). Roland anslo i sin undersøkelse at 7 % av elevene kjente seg mobbet av lærere, og at 3-5% av lærerne hadde en oppførsel som kunne oppleves som plaging (Roland, 1996, s. 24).

Foruten *Mobbing av elever fra lærere* (Olweus, 1996), og «Lærermobbing» av elever» (Roland, 1996) er det ikke blitt gjort noen større norske vitenskapelige undersøkelser om lærermobbing. Elevundersøkelsen er en av få undersøkelser som finnes, og er en anonym nettbasert spørreundersøkelse. Den er obligatorisk for elever på 7. og 10. trinn og for Vg1. En del spørsmål i undersøkelsen handler om læreres væremåte. Elevene blir spurt om de får negative kommentarer fra lærere om evner eller utseendet. Bli de hakket på, hånt, latterliggjort, ignorert, truet, dyttet, sparket eller slått? Ekskluderer lærerne dem fra fellesskapet? (NOU 2015: 2, s. 108; Wendelborg, 2018, s. 6).

Rapporten «Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/18» (Wendelborg, 2018), viser at hele 2,0 % av de 435 213 spurte elevene mener seg krenket og mobbet av lærere. Antall lærermobbeutsatte elever økte fra 1,8 % i 2016 til 2,0 % i 2017 (Wendelborg, 2018, s. 1). Da resultatene fra Elevundersøkelsen 2017 ble presentert på NRK TV, 18. januar 2018, var oppmerksomheten rettet mot antall barn som mobber hverandre. Det økende antall elever som opplever seg utsatt for krenkelser og mobbing fra lærere, ble ikke engang nevnt.

Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2016) dokumenterer antall elever som opplever lærermobbing. Undersøkelsen er anonym, derfor har ikke skolen mulighet til å gå inn i resultatene

og identifisere hvilke elever som forteller om lærermobbing. Alberti-Espenes (2017) mener det er etisk uforsvarlig å be elever om å redegjøre for om de blir krenket eller mobbet av lærere, uten at skolen har mulighet til å følge opp og håndtere dette i henhold til opplæringslovens krav.

Foruten de overnevnte norske undersøkelsene om lærermobbing, finner jeg studier gjort av Volker Krumm, professor i pedagogikk ved universitetet i Salzburg. I 1997 intervjuet han 10 000 østerrikske elever mellom 12 og 17 år. Hadde de følt seg urettferdig behandlet eller krenket av lærere den siste måneden? Hele 38,5 % av de spurte elevene bekreftet at de hadde opplevd dette. Da Krumm presenterte sine funn, følte mange lærere seg urettferdig stemplet som overgripere. Politikere og lærerorganisasjoner mente spørreskjemaene var villedende og resultatet sterkt overdrevet. Krumm mottok også trusselbrev (Reiter, 2009, s. 2). Det klassiske bildet fra skolen, der elever er problemet for lærerne, var nå snudd på hodet. At elevene plutselig var blitt ofre for problematiske lærere, var noe helt nytt og ikke til å forstå (Krumm & White, 2003, s. 41). Foreldre kom på banen og fortalte om barn som hadde blitt sperret inne, fått lærerens albu hardt slått mot ansiktet, fått hodet trykket ned på pulten og fått briller ødelagt av slag (Reiten, 2009, s. 5). Krumm fortsatte sitt forskningsarbeid. Han gjorde en undersøkelse i 2003 blant 3000 tyske, sveitsiske og østerrikske elever. Hele 77 % av elevene svarte da at de hadde blitt utsatt for krenkelser og lærermobbing minst én gang i løpet av sin skoletid (Krumm & White, 2003, s. 41-48). Til Krumms store forundring reagerte lærerne annerledes på disse resultatene enn på de første. Flere lærere ønsket en større åpenhet rundt det enda så tabubelagte fenomenet lærermobbing (Reiter, 2009, s. 2).

I *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (2012) foreligger en systematisk gjennomgang av hvordan kulturelle og regionale problemer påvirker mobbingsadferd i skolen. Boken gir en omfattende analyse av flere studier gjort av forskere fra ulike miljø. Kapitlet «Teachers perceptions of other teachers who bully students» (Twemlow, Fonagy & Sacco, 2012, s. 80-81) bygger på den amerikanske forskningsrapporten «Teachers who bully students: A hidden trauma» (Twemlow et al., 2006). 116 lærere deltok frivillig i undersøkelsen. De beskrev hvordan egen og andre kollegaers væremåte hadde virket krenkende på barn (s. 3). Med bakgrunn i Twemlow et al. (2006, s. 4) sin definisjon av lærermobbing; *lærer mobber når hun misbruker sin makt for å straffe, manipulere eller nedvurdere en elev, utover det en normalt betrakter som akseptabel disiplin og oppdragelse*, innrømmet 45 % av deltakerne at de selv hadde mobbet en elev i løpet av sin karriere. Lærerne meddelte at de mobbet fordi de følte seg maktesløse i flere situasjoner. Klasserommene var overfylte og uoversiktlige, de manglet opplæring i håndtering av krevende saker, og de savnet støtte fra ledelsen. Dessuten viser resultatene at lærere som selv hadde blitt mobbet som barn, av enten medelever eller av lærere, hadde størst sjanse for selv å mobbe og krenke elever. I tillegg opplevde disse lærerne seg ofte plaget av egne elever (s. 6).

33 % av lærerne i undersøkelsen hadde sett kollegaer mobbe elever (Twemlow et al., 2006). De hadde latt være å gripe inn eller varsle ledelsen i frykt for selv å bli mislikt. De hadde følt seg «tvunget» til å være lojale. Flere rektorer hadde visst at lærermobbing forekom på deres skole. Likevel hadde de ikke opprettet sak. De manglet klare retningslinjer i slike saker, sa de. I frykt for at situasjonen skulle forverre seg og at det senere skulle bli vanskelig å rekruttere nye, dyktige lærere til skolen, hadde rektorene latt være å konfrontere de lærerne det gjaldt. I flere tilfeller hadde den enkleste løsningen blitt å fjerne de utsatte elevene fra de aktuelle lærernes klasser (s. 5-6).

Twemlow et al. (2006, s. 3) viste til en studie av Paul & Smith (2000), gjort blant studenter. Studentene forklarte hvordan lærere i grunnskolen hadde bagatellisert grove mobbeepisoder og latt være å handle når elever ba om hjelp. Studentene hadde opplevd dette som maktmisbruk og beskrev mangelen på handling som lærermobbing. Lærerne ble sett på som elevenes «motstandere og fiender», ikke som positive rollemodeller for elevene (Twemlow et al., 2006, s. 3; Paul & Smith, 2000).

En dansk elevundersøkelse, *Relationer mellem lærere og elever - en undersøgelse i 7. klasse*, (2009) ble tatt av Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø. Over 10 % av elevene rapporterte at de hadde opplevd læreres væremåte som krenkende (Holst, 2009). Reaksjonene ble mange, og som i Krumms tilfelle ble undersøkelsen ansett som useriøs. «Undersøkelsen forholder seg jo kun til barn i 7. klasse. Det er den alder, hvor vi plejer at sige, at børnene er i mental ombygning», sa Balle, formann for skolelederne til Politiken.dk (Ejstrup, 2009a). Han krevde bevis på at lærermobbing fantes. Undervisningsminister Haarder tilføyde at «Jeg er ked af, hvis lærerne igen føler, de bliver udsat for kritik» (Ejstrup, 2009a). Balle og Haarder ønsket en mer dyptgående vitenskapelig undersøkelse, med en klar definisjon av hva lærermobbing innebar. Likevel tilføyde de at bildet var meget alvorlig, og de ønsket tematikken løftet frem og drøftet blant skolens ansatte.

Den svenske Friendsrapporten 2013 viste at 1,3 % av de spurte elevene opplevde seg mobbet av lærere (Flygare & Johansson, 2013, referert av Brandsar, 2016, s. 10). I Friendsrapporten 2015 kom det frem at antall utsatte hadde steget. 15.000 elever deltok i undersøkelsen, og 6 % av barneskoleelevene og 10 % av ungdomsskoleelevene svarte at de hadde opplevd seg mobbet av lærere (Arrhenius, 2015, s. 12). To år senere deltok tre ganger så mange elever, og resultatet viste at antall utsatte elever hadde holdt seg stabilt på 6 % og 10 % (Engström, 2017, s. 17). I artikkelen «Sverige har nultolerance-politikk» (Ravn, 2009) sa Arrhenius at lærere skal behandle elevene med respekt. Det er derfor et stort og meget alvorlig problem at lærere krenker og mobber.

I tillegg til de forskningsresultatene og studiene jeg har presentert, vil jeg redegjøre for innholdet i de to masteroppgavene *Når læreren mobber. En kvalitativ studie om å bli mobbet av en eller flere*

lærere, av Hanne G. Asp (2016) og *Lærerens hakkekylling? En kvalitativ studie av fire unge voksnes erfaringer med lærermobbing*, av Katrine Brandsar (2016).

I studien *Når læreren mobber*, undersøkte Asp (2016) fem menneskers opplevelse av lærermobbing. Hennes informanter opplevde forskjellsbehandling, latterliggjøring og lærere som viste enkeltelever lite respekt og anerkjennelse. Lærernes oppførsel påvirket elevenes selvfølelse, og flere brukte lang tid på å bygge opp igjen et positivt syn på seg selv. Asp trakk også frem at flere av hennes informanter fikk psykiske plager som voksne (s. 3). I tillegg fokuserte Asp på relasjonen mellom elev og lærer, at den var avgjørende for om elevene hadde det godt på skolen eller ikke. Det var den voksne som hadde ansvaret for forholdet (s. 18). Asp var ikke overrasket over at lærere kunne bli provosert av elever. Hun ville derfor undersøke hva som kunne være årsak til at lærere mobbet elever (s. 17). I studien nevnte Asp elevers skamfølelse (s. 14), læreres behov for å vise makt, resiliens, elevens oppvekstmiljø og barns tilknytning. Hun gikk ikke noe videre inn på disse emnene. Selvoppfatning derimot, viet hun mer oppmerksomhet (s. 21).

I sin masteroppgave *Lærerens hakkekylling?* fokuserte Brandsar (2016) på lærermobbingens påvirkning på selvverd. Hun undersøkte blant annet hvilke handlinger elevene opplevde som lærermobbing, og hva som kunne ha forhindret det. Videre drøftet hun hvordan lærermobbing hadde påvirket elevenes akademiske selvvurdering, og hvilken betydning elevenes væremåte kunne hatt for lærermobbingen. Informantene mente selv at deres atferd ikke var årsak til lærermobbingen, men antydte at det var lærerne som hadde problemer. Informantene hadde et svært negativt forhold til skolen og mente at det skyldtes den dårlige relasjonen til lærer. Flere informanter fortalte også om mobbing fra medelever, og at de opplevde at lærerens negative lederstil legitimerte elevmobbing. Noen vurderte seg selv svært negativt på bakgrunn av lærernes væremåte. Positive relasjoner til medelever kunne derimot «fungere som beskyttende faktorer for noen elevers selvverd» (Brandsar, 2016. s. VI).

Jeg har nå presentert det materialet jeg finner nyttig og interessant for min studie. Elever, i og utenfor Skandinavia, forteller om opplevd krenkelse og lærermobbing. Jeg vil i det neste avsnittet presentere eksempler på hva disse elevene opplever som krenkende oppførsel fra lærere.

2.3.2. Læreres krenkende væremåte

Hvilken type læreroppførsel opplever barn som krenkende? Undersøkelsene gjort av Olweus (1996), Krumm & White (2003), Holst (2009), Twemlow et al. (2006) og Arrhenius (2015) gir en rekke eksempler på hva elever opplever som krenkende læreroppførsel. Elever forteller at de blir kalt for babyer og drittunger, for dumme idioter og omtales som late og talentløse (Olweus, 1996, s. 15). Det fremkommer i alle undersøkelsene at elever latterliggjøres eller blir skjelt ut foran klassen

når de ikke klarer å svare på spørsmål. Deres evner og karakterer blir kommentert høyt, og enkeltelever gjøres også stadig til syndebukk. I tillegg er lærere morsomme på elevenes bekostning.

Krumm og White (2003) gir eksempler fra østerrikske klasserom. Lærere sa «Du har en hjerne som en spaghetti-sil» og «Selv kyrne er smartere enn deg». I et par klasser ble elever spurt om de syntes den gjeldende eleven hadde hjerne. De måtte også stemme over om eleven skulle få lov å være i klasserommet. Flere elever fikk kommentarer om hår, sminke og kropp, og enkelte fikk høre at de stinket og var heslige, eller var for tjukke til å mestre gymtimene. Det ble også sagt at «Du blir ikke noe mer enn en fabrikkarbeider som din far» og «Du er uegnet for denne skolen. Så lenge jeg er lærer her, får ikke du eksamen!» (s. 44).

I både den danske (Holst, 2009) og den svenske undersøkelsen (Arrhenius, 2015) forteller elever at de følte seg oversett, at de satt lenge uten å få hjelp, og at de ikke fikk komme til orde i timene. Noen elever rapporterer om truende lærere og fysiske krenkelser. De beskriver hvordan lærere tok hardt i dem, dro dem i klærne eller slepte dem fra et sted til et annet. Danske elever forteller at det oftest var de faglig svake elevene som ble møtt med hånlige kommentarer. Elever med annen etnisk bakgrunn ble oftest tatt hardt i (Holst, 2009). I tillegg forteller svenske elever om lærere som slo (Arrhenius, 2015, s. 12). Olweus (1996) presenterer funn der elever sier at «Jeg vet at læreren min ikke liker meg så godt» og «Jeg blir plaget ved hjelp av ord som sårer meg veldig mye» (s. 15).

Lærerne som deltok i studien bak artikkelen *Teachers who bully students: A hidden trauma* (Twemlow et al., 2006), forteller at de så lærere som latterliggjorde både minoritetsbarn og barn som trengte spesialundervisning. De så kollegaer som ignorerte og avviste enkeltelever, som gav sårende kommentarer og ydmyket elever for å få dem til å være stille. Noen lærere straffet enkeltbarn gjentatte ganger ved å sende dem ut av klassen. Et fåtall lærere ydmyket også smarte elever som på ulike måter fikk oppmerksomhet eller ble beundret av sine medelever (s. 11). Det lærerne i denne undersøkelsen beskriver som krenkende væremåte av lærere, minner mye om det elevene selv rapporterte.

Twemlow et al. (2012) beskriver to ulike lærertyper som utviser en krenkende oppførsel. På den ene siden har man «sadistic bully teacher» som ydmyker elever, opptrer ondskapsfullt og ser ut til å nyte å sære elever. På den andre siden er typen «bully-victim teacher», som setter utydelige grenser for elevene, trekker seg unna og overlater vanskelige situasjoner til andre lærere. Denne typen lærer oppholder seg på sidelinjen som en tilskuere, og skylder på elevene når de selv ikke mestrer situasjonen. Disse lærerne har stort sykefravær, eksploderer ofte i sinne og får en krenkende væremåte når «grensen er nådd» (s. 80).

Undersøkelsene over er hentet fra flere land. På tross av ulike skolesystemer og skolekulturer, synes elevene i USA, mellom-Europa og i Skandinavia å sitte igjen med den samme opplevelsen av hva som er krenkelse og lærermobbing. Ulike former for hets, latterliggjøring, hån og ignorering går igjen i alle studiene.

Krenkelse og mobbing kan kun skje på arenaer der de ansvarlige lar det skje, presiserer Alberti-Espenes (2012, s. 49). Lærerne er pliktige til å gripe inn ved mistanke om krenkelse eller lærermobbing, og de skal melde fra til rektor (Opplæringsloven, 2017). Skolen må ta tak i både de små og de store enkeltkrenkelsene, slik at de ikke utvikler seg til mobbing. I tilfeller der lærere ikke selv forstår at de krenker elever, må deres kollegaer våge å si i fra og peke på deres negative handlinger.

Elevene skal ikke oppleve at lærerne, som de skal ha et tillitsforhold til, krenker og mobber. Det er totalt uakseptabelt, og det er viktig at skolene tar dette på alvor og ikke mener det er elevens skyld. De må gripe fatt i det raskt. (Botnen Larsen, barneombud, 2017)

Elevene opplever at lærere krenker om mobber dem. Men er dette bevisste eller ubevisste handlinger?

2.3.3. Krenkelser og mobbing, - bevisste eller ubevisste handlinger?

Litteraturen er full av fortellinger fra «gamleskolen» om lærere som utsatte elever for grove overgrep. Lærerne skildres som onde, maktsyke mennesker som utøvde både fysisk og psykisk straff som middel i oppdragelsen. De lugget, gav ørefik, slo elever med linjal over fingrene, eller gav dem sviende slag med riset. De brukte spott og spydigheter, og mange elever ble også hetset og latterliggjort på grunn av svake leseferdigheter (Halland, 2007, s. 23; Kvam, 2016, s. 34). Var lærerne hatefulle sadister, eller var de overbeviste om at dette var de riktige metodene for å få barn til å lære, adlyde og innordne seg? Hvordan er det egentlig i dagens skole? Benyttes noen av «gamleskolens» metoder fremdeles? Kommer de bare i en annen forkledning?

Er krenkelser og lærermobbing bevisste handlinger, eller ubevisste handlinger fra lærere som mangler selvforståelse? Hvordan kan lærere latterliggjøre og håne en elev foran de andre i klassen uten å forstå at det er uriktig? Er det mulig for en lærer å skape allianser mellom seg og de mest populære elevene i klassen, og vende seg mot én elev, uten å være det bevisst? Er det bevisst eller ubevisst å neglisjere og ignorere elever, eller å bagatellisere elevmobbesaker? Hva handler det egentlig om når en lærer tydelig uttrykker at det hadde vært enklere om eleven ikke hadde gått i klassen? «Dette er en modbydelig form for mobning, fordi det bliver legalt for de andre at mobbe videre i frikvarteret. Samtidig kan eleven ikke gå til læreren med sit problem» (Stanek, 2002, s. 1). Den danske artikkelen «Lærere mobber uden at vide det» (s. 1) omhandler det sviket eleven kjenner

når læreren ikke tar mobbesaker på alvor. «Når hun ikke gjør noget, må det jo skyldes, at hun synes, det er i orden, at jeg bliver mobbet» (s. 2). Når en lærer overser en mobbesak, opplever eleven det som en ny krenkelse og et dobbeltsvik. Dessuten skaper både den bevisste og den ubevisste mobbingen fra lærere utenforskap og ensomme elever (Alberti-Espenes, 2015; Helgeland & Lund, 2017).

Selv om de fleste lærere ikke har til hensikt å krenke eller mobbe elever, kan de ved uheldige feiltrekk komme til å gjøre det likevel. Lærere forteller at i pressede situasjoner, der elever utfordrer dem, kan de bli så provoserte av urimelig og uakseptabel elevoppførsel at de ikke klarer la være å svare elever spydig. Lærere kan nærmest bli ukontrollerte og settes ut av spill, og de kan komme til å si eller gjøre ting uten å tenke seg om, sier Roland (2012) i artikkelen «Blir syke av lærermobbing». Slike feiltrekk kan også ha utgangspunkt i eller være en del av en voksenkultur på en skole der autoritær klasseledelse benyttes og negative relasjoner opprettholdes. Kan det hende at noen skoler tillater en kultur der barn åpenlyst krenkes, og at det er akseptert at lærere viser frustrasjon og tar ut egne antipatier over enkeltelever i andres påhør? En slik aksept for krenkende oppførsel kan føre til at flere lærere på samme skole blir «smittet» og utvikler negative holdninger ovenfor den samme eleven. Læreren som person er nødvendigvis ikke grunnen til at barn føler seg mobbet, men hele kulturen på en skole kan være med å gi elevene negative følelser (Twemlow et al., 2006, s. 81; NOU 2015: 2, s. 109; Alberti-Espenes et al., 2015, s.127).

Barn kan misforstå når lærere er ironiske og sarkastiske og kan fort oppfatte lærerens væremåte som krenkende. For å unngå at noen føler seg mobbet og latterliggjort, er det viktig å bruke et språk som barna forstår (Alberti-Espenes et al., 2015, s. 125). Det er heller ikke bare det verbale som oppfattes som mobbing. Også med sitt kroppsspråk kan lærere gi signaler som kan skape gode eller dårlige opplevelser hos elevene (Godskole.no, 2016). «Noe av det verste var disse skuldertrekkene og hånlige smilene når elevene svarte feil eller var urolige. Det er mobbing», sier førstelektor Fossbråten som har studert hundre læreres kroppsspråk (Nordli & Schmidt, 2018).

Noen lærere krenker ubevisst, andre går på bevisst «elev-jakt» (Godskole.no, 2016). Noen mobber enkeltelever med vilje for å håne og såre dem, gjennom ondskapsfullt maktmisbruk (NOU 2015: 2, s. 109; Colnerud, 2007, s. 130). Selv om bevisst lærermobbing bare skjer av et fåtall lærere, kan man ikke overse at dette skjer. Olweus (1996) antok i sin monografi *Mobbing av elever fra lærere* at lærere som mobber elever enten har store personlige problemer med lærerrollen, føler seg stresset, er utbrent eller har kommet i et dårlig forhold til én eller flere elever (s. 5). De bruker derfor sin makt for å trakassere (Colnerud, 2007, s. 129).

*Skolerne skal bekjempe lærernes mobning af eleverne. Elever, der mobber elever, er slemt. Men lærere, der mobber elever, er endnu værre, fordi læreren er en naturlig autoritet, som alle elever burde have et tillidsforhold til [...]. Hvis der er lærere ude på skolerne, som **bevidst** mobber eleverne, så skal de lærere væk fra skolerne. En sådan form for psykisk terror er totalt uacceptabel.* (Politiken.dk, Rømer, 2009)

Jeg har vist til mange eksempler på hva elever opplever som krenkelse og lærermobbing. I neste avsnitt vil jeg se på de mulige konsekvensene denne læreroppførselen kan få for de utsatte.

2.3.4. Mulige konsekvenser av opplevd krenkelse og mobbing fra lærer

Hva gjør det med barn når lærere ydmyker dem foran klassen, skriker, truer eller bruker bitende sarkasme, når de trekker på skuldrene og flirer, eller ignorerer dem? Man kan ikke med sikkerhet si hva lærermobbing gjør med et barns helse. Det vi vet er at mobbing skaper utenforskap og kan være med å forhindre et barns utvikling både kognitivt og sosialt. All mobbing er derfor en alvorlig trussel mot barns utvikling (Helgeland & Lund, 2017).

Studiene over viser at de utsatte elevene syntes det var svært tungt å gå på skolen i de periodene krenkelsene og lærermobbingen foregikk. Det var vanskelig å forholde seg til den aktuelle læreren, dag etter dag. Enkelte elever hadde panikk for å gå inn i timen, de var redde for ydmykelser. Mange elever gjorde langt flere feil i disse timene enn i andre. Behandlingen de fikk opplevdes urettferdig, de gråt etter skoletid, skulket enkelttimer og andre igjen uteble helt fra skolen. Flere mistet selvtilliten totalt og følte at store deler av barndommen var gått tapt. Noen elever kjente også på hat (Krumm, 2003, s. 46). I et intervju med Landsend legger Roland til:

Det er veldig ille å bli trakassert av en voksenperson, ikke minst fordi læreren er en autoritetsperson på skolen. Det er etisk forkastelig når læreren mobber, og svært belastende for de elevene som utsettes for dette. Eftervirkningene kan bli tøffe, minst like alvorlige som for elever som mobbes av medelever. (Roland, Dagbladet.no, 2012)

Lærermobbing kan prege et menneske lenge etter at det har stoppet, og mobbeutsatte forteller at de strever med psykiske vansker (Roland, 2014, s. 26; Strand, 2013, s. 690; Twemlow et al., 2012, s. 80). De bruker enorme krefter på å holde minnene på avstand og unngår personer og steder som forbindes med de vonde opplevelsene. De våger ikke å snakke høyt foran grupper, de gjør seg usynlige i forsamlinger, de sier ikke sine meninger eller hevder sin rett. I tillegg strever mange med konsentrasjonsvansker og opplever det problematisk å fungere normalt i skolehverdagen, og etter hvert også i arbeidslivet (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 109).

«Av krenkelse blir man krank» (Alberti-Espenes, 2012, s. 56), og konsekvensene av krenkelser kan strekke seg langt inn i voksen alder (Kirkengen & Næss, 2015, s. 19). Lærermobbing kan være svært belastende for den som opplever det, og ettervirkningene kan altså bli tøffe. Dette bekrefter den norske studien *Exposure to teacher bullying in schools: a study of patients with personality*

disorders som omhandler langtidsvirkningene av lærermobbing. Studien ble gjort blant pasienter med personlighetsforstyrrelser (Bendixen, Hagen, Helvik og Monsvold, 2011). De rapporterte om høyere forekomst av opplevd lærermobbing enn det friske mennesker gjorde. Resultatene viser klare sammenhenger mellom det å være eksponert for lærermobbing i barndommen og utvikling av personlighetsforstyrrelser i voksen alder (s. 324). Forskerne beskrev lærermobbing som en «forekomst av negative handlinger fra lærere mot elever, og som maktmisbruk fra læreres side for å straffe, manipulere eller rakke ned på elever gjentatte ganger over tid» (s. 323). Elevers selvfølelse og selvtillit kan også svekkes, og mange tror de blir mobbet av lærere fordi de ikke er like mye verdt som de andre i klassen. De beskriver det som flaut at læreren plager akkurat dem (Godskole.no, 2016). Andre helseplager som angst og depresjon, søvnevansker, muskel- og skjelettplager, selvskading, spiseforstyrrelser, tarmproblemer og selvmordsforsøk er også rapportert som konsekvenser av mobbing (Birkeland, Idsoe, Magerøy, Matthiesen & Tangen, 2015, s. 18). Forskjellsbehandling, ignorering, latterliggjøring og ekskludering er de formene for krenkelser og lærermobbing som gir størst sjanse for helseplager. Det er også dette elevene opplever som mest sårende og ydmykende (Bendixen et al., 2011, s. 324). Disse handlingene er ofte usynlige og vanskelige å oppdage for andre, men er likevel svært følbare for den eleven det gjelder. Det kan være svært krevende for et barn å definere hva som skjer.

Elevundersøkelsen 2017 viser at halvparten av de elevene som opplever seg mobbet og krenket av lærere, også mobbes av medelever (Wendelborg, 2018). Hvordan kan vi sikre oss mot lærere som krenker og mobber? Hvordan utvikle verktøy som kan avdekke lærermobbing? De voksne utgjør en viktig del av mobbingens bakteppe, sier Alberti-Espenes (2014) i sin artikkel «De voksnes ansvar». For å få bukt med mobbing blant barna, må man først avdekke og ta tak i de voksnes krenkelser, mener han. Også Olweus (2010) vier lærernes betydning stor oppmerksomheten og hevder at deres holdninger, rutiner og væremåte kan være avgjørende ved forebygging og begrenning av lærermobbing (s. 45). Læreres oppførsel kan være med å legitimere mobbing. Negative forhold mellom lærere og elever må også få større fokus, og det er dessuten helt nødvendig at skolen får mer innsyn utenfra (Olweus, 1996, s. 6). Allerede på 1990-tallet etterlyste Olweus en klageinstans i hver kommune med representanter fra både skolen, foreldregruppen og fra elevene selv hvor mobbesaker kunne utredes på en saklig og objektiv måte. I dag har vi opplæringsloven som gir foresatte og elever retten til å klage en mobbesak inn til Fylkesmannen.

For et barn er det nærmest umulig å forsvare seg mot krenkelser og lærermobbing alene. Elevene er derfor helt avhengige av voksne som har kunnskap om hva krenkelse og lærermobbing kan føre til. De voksne må bry seg, ta ansvar når elever forteller og vise barnet at det selv ikke er årsaken til lærermobbingen (Idsøe & Idsøe, 2016, s. 112). Læringsmiljøet vil også bli bedre dersom rektor

konfronterer lærerne ved mistanke om krenkelser og lærermobbing, og raskt tar hånd om situasjonen (Twemlow et al., 2012, s. 80).

I dette kapitlet har jeg redegjort for endringene i opplæringslovens kapittel 9A, jeg har definert en del begreper og presentert tidligere forskning, litteratur og undersøkelser om opplevd krenkelse og lærermobbing. Læreres væremåte og konsekvenser av lærermobbing har også blitt skissert her. Videre i oppgaven vil jeg gjøre greie for ulike mobbeteorier. Teori om relasjon, betydningen av lærer–elev-relasjonen og pedagogisk takt vil også få plass her. Til slutt vil jeg undersøke begrepene trygghet, makt og maktesløshet, selvfølelse og selvtillit og aggresjon.

3. Teori knyttet til opplevelsen av krenkelse og lærermobbing

To klassiske kjennetegn på en teori er det man observerer og forklaringene på hvorfor noe skjer. Teori er styrende for hvordan praksis vil se ut, og den vil alltid være opptatt av noen utvalgte fenomener og begreper (Roland, 2014, s. 70). Empiri er grunnlaget for en teori, og teoridannelsen starter med en sammenligning av det man vet og det nye man oppdager underveis i forskningsprosessen. At arbeidet mitt tar utgangspunkt i teori, betyr at det er teoretisk forankret. Den teoretiske forankringen vil vise hva som blir relevant for min studie og for min problemstilling (Dalland, 2012, s. 42). Litteraturen vil også kunne gi innspill til mine forskningsspørsmål. Det er mange forskjellige måter å forstå et fenomen eller et begrep på, derfor må jeg sette meg inn i andre forskeres teorier og prøve ut disse (Askerøi, 2003, s. 35).

Når det gjelder opplevelsen av krenkelse og mobbing kan tematikken omhandle både relasjonen mellom utøver og den utsatte, forholdet mellom individene i en gruppe og hvem de ulike aktørene er. Også det som bor i eleven selv, den enkelte elevs familieforhold og det som ligger utenfor i miljøet er sentrale aspekt (Roland, 2014, s. 71). Fordi begrepene lærer–elev-relasjon, makt, selvfølelse og selvtillit, trygghet og aggresjon tydelig trer frem i mobbeforskernes tidligere presentasjoner, vil disse være sentrale også i min studie. Før jeg retter blikket mot disse begrepene, vil jeg undersøke de to ulike tradisjonene individperspektiv og gruppeperspektiv.

3.1. Gruppeperspektiv og individperspektiv

Blant forskere er det uenighet om hva som ligger bak mobbing, om det er situasjonen eller individene som avgjør (Frånberg, 2003, s. 25). Gruppeperspektiv og individperspektiv er to forståelser som har preget deler av mobbeforskningen siden forskningen startet. Heinemann (1972) befant seg på den ene siden og fokuserte på situasjonen. Han oppfattet mobbing som en gruppehandling. Olweus (2010) stod på den andre siden og så på individet, og la i tillegg vekt på de individuelle kjennetegn hos både utøver og den utsatte (Roland, 2014, s. 23). Det er Olweus sin individfokuserende grunnforståelse for mobbing som har vært og er dominerende.

For å forklare hva «mobbing» kunne innebære, og hvordan teorien om begrepet ble dannet, tok Heinemann utgangspunkt i dynamikken i en gruppe. I tillegg til egne observasjoner trakk han paralleller til den østerrikske dyreforskeren, Konrad Lorenz (1968) som beskrev hvordan dyr og fugler kan utføre et slags kollektivt angrep mot en i sin egen flokk. Menneskene har, som dyrene, et medfødt instinkt som aktiveres under visse betingelser, og de kan derfor, på samme måte, gå til masseangrep på den svakeste i gruppen. Heinemann (1972) skrev at «Mobbing er i høy grad et spill om å bli akseptert, med utfrysning som innsats. Uten dette grunnleggende behovet, å få være sammen med andre, vil mobbing hos barn neppe forekomme» (s. 16). Heinemanns forskning om gruppeprosesser vekket stor interesse da den kom, men kritikere mente den overså det viktige elementet om at det ikke er tilfeldig hvem som mobber. På tross av kritikken ble teorien hans et grunnlag for videre mobbeforskning. Olweus fulgte opp og startet sitt banebrytende forskningsarbeid om hvordan mobbing i skolen skulle beskrives og avgrenses (Roland, 2014, s. 17).

Olweus var opptatt av individet. Hans første mobbeundersøkelse omhandlet aggresjon blant svenske gutter, og boken *Hakkekyllinger og skolebøller* (1974) ble presentert som resultat av denne skolegårdsforskningen (Olweus, 2010, s. 14; Roland, 2014, s. 24). Forskningen ble utgangspunkt for grunnforståelsen om at aggressivitet er et personlighetstrekk som ligger bak mobbing, i tillegg til atferdsmønstre hos individet. Den utøvende «skolebøllen» ble beskrevet som fysisk sterk, selvsikker og populær, hadde en aggressiv legning og svake hemninger mot aggresjon. «Hakkekyllingen» derimot, var svakere og lite aggressiv, hadde dårlig selvtillit og ofte få venner (Roland, 2014, s. 72). Men det holdt ikke bare å se på individet. I tillegg bemerkte Olweus (2010) at mobbing også kan være et gruppefenomen. Gruppen kan bestå av en leder, - den aggressive, og de støttende medløperne. Medløperne tar sjeldent initiativ til selve mobbingen, men de kan bli påvirket av lederens væremåte. Slik blir den enkeltes ansvar redusert, og mobbingen legitimeres (s. 42).

Hvordan kombinasjonen mellom potensielle utøvere og potensielle utsatte kan resultere i mobbing, og hvordan miljøfaktorer kan forsterke eller motvirke omfanget av mobbing, er sentralt i Olweus (2010) sin teori om mobbing. I en gruppe finnes både potensielle utøvere og utsatte med ulike typer personlighetstrekk. Konteksten og de ulike personlighetstypene er avgjørende for om det vil forekomme mobbing eller ei. En potensiell mobber vil ikke mobbe uansett, bare om det finnes en i gruppen med mobbeofferets trekk. Et potensielt offer vil gå fri i en klasse der det ikke finnes en elev med en plagers personlighetstrekk. Det er kombinasjonen av elevenes personlighet og konteksten som gir forutsetninger for mobbing (s. 17). Selv om Olweus sin grunnforståelse er mye diskutert og omstridt, holder Olweus fast ved denne (Roland, 2014, s. 18).

Helgeland og Lund (2017) definerer mobbing som sosiale prosesser på avveier. De ser ikke på barns atferd som ondsinnet, men legger derimot større vekt på sosiale aspekter ved forståelsen av mobbing. Fokuset flyttes bort fra barnas egenskaper eller diagnoser, mot det som i barnets omgivelser kan føre til mobbing. De voksne har ansvar for antimobbearbeidet, og deres innsats er med å avgjøre om mobbing får gode eller dårlige vekstvilkår i miljøet hvor barna ferdes. Helgeland og Lund bygger sin forskning og mobbedefinisjon på dette.

Mobbing er et sammensatt problem. Derfor spiller flere faktorer enn gruppeperspektiv og individperspektiv inn. Den svenske Friendsrapporten 2017 oppfordrer mobbeforskere til å se på mobbesituasjonen også utfra et organisasjons- og et samfunnsnivå (Engström, 2017, s. 18). Ethvert barn er avhengig av en velorganisert skolehverdag for å oppleve seg trygg og inkludert. Positive relasjoner mellom lærere og elever er avgjørende for barnets utvikling og læring (Max van Manen, 1993, s. 69), og i det neste avsnittet vil jeg derfor redegjøre for teori om relasjon.

3.2. Relasjon. Den pedagogiske relasjon

Relasjon betyr *forhold* og *sammenheng* og kommer fra det latinske ordet *relatio* (de Caprona, 2018, s. 953). I dagligtale brukes begrepet relasjon ofte om en forbindelse. Relasjon er noe som utspiller seg i møtet mellom mennesker og er den måten man er sammen på. I en god relasjon har de involverte tillit til hverandre, de viser anerkjennelse og de verdsetter hverandre. De oppfatninger, holdninger og innstillinger som mennesker har til hverandre, ligger alle integrerte i relasjonen og sier noe om den betydning man har for hverandre (Drugli, 2012, s. 48). I skolen må lærerne og elevene forholde seg til hverandre, om de ønsker det eller ei, og mange ulike former for relasjoner oppstår. Dessverre blir ikke alle relasjoner like gode. Kvaliteten på relasjonen vil være avgjørende for om samarbeidet mellom lærer og elev blir positivt eller negativt (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Når en elev opplever krenkelse og lærermobbing, er det nettopp det relasjonelle som går i stykker, som knuses. Fordi relasjonen er selve kjernen i all samhandling og betegnes som

bærebjelken eller fundamentet som denne hviler på, har jeg valgt å ta relasjon med som et av kjernebegrepene i dette teorikapitlet. Elevundersøkelsen 2017 formidler at

[...] en positiv relasjon til hver enkelt elev kan beskrives som hjørnesteinen i klasseledelse. Forskning har vist at lærer–elev-relasjon har betydning for elevers læringsresultat og for elevers atferd. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse for den enkelte og hans/hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om faglig og sosial utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2017b)

I en pedagogisk situasjon er relasjonen selve rammen for hvordan den voksne ivaretar eleven. En pedagogisk relasjon oppstår der voksne samhandler med barn. Forholdet i en pedagogisk relasjon er et intensjonelt forhold, og har et dobbelt siktemål om at barnet skal utvikle sin personlighet og vokse til et modent menneske. Den pedagogiske relasjonen er først etablert når pedagogens intensjoner møter respons hos eleven, når eleven selv har ønske om og vilje til å lære. I tillegg til trygghet og gode relasjoner, er det å bli likt og sett forutsetninger for at elevene skal kunne både lære og utvikle seg (van Manen, 1993, s. 68).

Lærer–elev-relasjonen er et asymmetrisk forhold der pedagogen, i kraft av sin stilling, allerede befinner seg i en maktposisjon. Læreren er den profesjonelle og har dermed et lovfestet og overordnet ansvar for å sikre at elevene er trygge på skolen. Læreren er rollemodell for elevene når det gjelder samhandling. Det skal derfor kunne stilles krav til den profesjonelles væremåte. Hvis en lærer handler på en måte som virker krenkende overfor en elev, vil medelever også kunne tillate seg å avvise eller krenke den utsatte eleven. Med sin oppførsel kan lærere svekke eller høyne en elevs sosiale posisjon i klassen (NOU 2015: 2, s. 107; Damsgaard, 2003, s. 67). I tilfeller der elever opplever seg mobbet av lærer, er relasjonen til lærer ofte negativ, og konfliktnivået mellom lærer og elev kan bli høyt (Alberti-Espenes et al., 2015).

Det er interessant å lese at lærere allerede for to tusen år siden var opptatt av den gode relasjon og av hvordan læreren skulle opptre i relasjonen for at den skulle oppleves god. 95 år e. Kr. skrev lærer Quintilian i *Institutio Oratorio* (Talerens utdanning) at en lærer skulle være vennlig, høflig og hensynsfull og vise forståelse for elevene og deres følelser (Eidsvåg, 2005, s. 31).

La ham være som foreldre for sine elever, og se på seg selv som representant for dem som har overgitt barna til hans omsorg [...]. La ham være nøye, men ikke streng, godslig, men ikke for fortrolig: strenghet vil gjøre ham upopulær, mens fortrolighet skaper forakt [...]. Han må kontrollere sitt temperament, uten å lukke øynene for feil som bør korrigeres [...]. Når han korrigerer feil, må han unngå sarkasmer og utskjelling: det tar motet fra elevene og svekker arbeidsomheten». (s. 32)

Eidsvåg (2005, s. 68-81) refererer videre til flere «gamle» pedagoger. Ludvik Holberg (1684–1754) var også opptatt av den gode lærer. Han fordømte lærere som «tordnet med sin røst» eller «lynte

med sitt ris» (s. 68). En lærer skulle være vennlig og omgjengelig i sitt møte med elevene. Grundtvig (1783–1872) ville innføre mer begeistring og følelse, fantasi og tro i skolen, og lærer Heltberg (1806–73) fokuserte på liv, humor og varme i undervisningen. Noe senere presiserte lektor Forvang (1914–87) at en lærer alltid skulle vokte seg for hvordan han oppførte seg mot elevene. «I en lærers munn kan latteren være et drepende våpen», sa Forvang (Eidsvåg, 2005, s. 81), og man skal derfor aldri skremme eller latterliggjøre en elev. Denne formen for oppførsel omtalte han som overgrep (s. 81). Pedagogikk handler om å møte elevene der de er, og å få barn til å lykkes med det de gjør. Pedagogikk handler om å skape trygghet. Trygghet er forutsetningen for å finne åpningen inn til den enkelte, og «humor forutsetter trygghet [...]. Vi spøker ikke med noen vi ikke er trygge på», hevdet Forvang.

Forvang formidler i tråd med Biesta (2014) at eleven omtales som *Den Andre*, nesten vår, en som skal møtes med respekt. Lærer skal henvende seg til et barn som et subjekt, til et menneske som har muligheter på tross av hva det presterer. I relasjonen må det skapes rom for refleksjon med plass til både usikkerhet, kritikk og uforutsigbarhet. Lærer må også ha tro på eleven for noe den enda ikke er (Biesta, 2014, s. 42). Det er i møte med *Den Andre* at subjektivering kan skje og at verdighet kan bevares hos begge parter (s. 27). Biesta fremhever dessuten at dømmekraft og klokskap er viktig i møtet mellom elev og lærer. Hvordan man gjennom praksis kan ivareta elevene, må vurderes med hensyn til den enkelte, gang på gang (s. 158). Også van Manen (1993, s. 113) og Alberti-Espenes (2012, s. 5) presiserer at det er lærerne som skal være de kloke i møte med elevene. De skal håndtere vansker som elevene står i, og avgjøre hva som er riktig å gjøre i enhver situasjon.

Når elever opplever seg krenket eller mobbet av lærere, vil det kunne forekomme sinne, fiendtlighet, mangel på tillit, engstelse, trass, kritikk og disharmoni i relasjonen. Blir læreren kommanderende og kontrollerende istedenfor høflig, nær og vennlig, kan relasjonen og læringssamarbeidet bli preget av mistillit. Hvis lærere opptrer anklagende overfor elever og vier den negative oppførselen mer oppmerksomhet enn den positive, vil læreren ikke klare å fange opp de positive tingene som eleven gjør. Elevens positive væremåte vil ikke da passe inn i lærerens forventning. Ved varige negative relasjoner kan eleven slutte å spørre om hjelp, og læreren kan også la være å tilby sin støtte. Noen barn kan reagere med utfordrende atferd, andre igjen ved unnvikelse (Drugli, 2012, s. 18).

Som profesjonell skal ikke en lærer la negative følelser prege relasjonen. Det er en lærers oppgave å handle når situasjonen blir vanskelig. Klarer hun ikke det i tråd med kapittel 9A i opplæringsloven (2017), må det skje en endring slik at eleven slipper en skolehverdag preget av antipati. En skolekultur med positive holdninger og god omtale av elevene kan være et godt

utgangspunkt for endring. Fordi relasjoner er dynamiske, kan negative relasjoner alltid forbedres (Drugli, 2012, s. 16; Damsgaard, 2003, s.131). Det bør dessuten være innenfor skolens styringsrett å bestemme at en lærer skal tas ut av undervisningen når et negativt lærer–elev-forhold ikke forbedres. «Kravene i opplæringslova og hensynet til det psykososiale miljøet for elevene må gå foran hensynet til læreren» (Knudtzon, 2012, referert av Alberti-Espenes et al., 2015, s. 127).

Hvilken form for pedagogisk relasjon er mulig mellom lærer og elev? Den nære relasjonen som foreldre har til sitt barn, skiller seg fra en lærers relasjon. Relasjonen lærer–elev er midlertidig, mens foreldrenes forhold til barnet skal vare livet ut. Forholdet lærer–elev skal heller ikke være like intimt som hjemmeforholdet, men lærerne skal skape trygghet og tillit, og være orientert mot fag. Man kan ikke tvinge elever inn i en pedagogisk relasjon, de må ønske det selv. For eleven blir den pedagogiske relasjonen mer et middel for å nå egne mål (van Manen, 1993, s. 71).

I forhold der elever opplever seg krenket og mobbet av lærer, er ikke relasjonen som den skal være. «En god lærer–elev-relasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor for elever med ulike vansker, mens en negativ lærer–elev-relasjon vil kunne bli en risikofaktor i elevens utviklingsprosess» (Drugli, 2012, s. 18). Elever som kjenner tilhørighet og støtte, har langt bedre sjanse for å lykkes på skolen enn elever som opplever relasjonen som negativ. Forholdet kan derfor påvirke elevens motivasjon for læring, og gode relasjoner vil være en forutsetning for at elever utvikler seg og at læring skjer (Drugli, 2012, s. 14).

I et symmetrisk forhold mellom voksne mennesker forventer man en gjensidig og taktfull atferd. I den pedagogiske relasjonen, med sin asymmetri, kan man derimot ikke forvente den samme pedagogiske atferden fra barn. Det er læreren som har det fulle ansvaret i relasjonen, både for undervisningen, oppdragelsen og beskyttelsen av barnet (van Manen, 1993, s.115; Bergem, 2014, s. 35). Det ligger dessuten et krav til de voksne om at de skal se barnet og ta barnets subjektive opplevelse på alvor. Når barnet begynner på skolen, går det ut av sin trygge tilværelse i hjemmet, og inn i en ny, ukjent verden. Alle barn bærer med seg et sett av opplevelser og erfaringer fra egne liv. Dette skal virke sammen med alt det skolen handler om, som ifølge Biesta (2014) omfatter kvalifisering, sosialisering og subjektivering (s. 17).

Kvalifisering handler om å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og verdier. *Sosialisering* handler om hvordan vi sammen med andre innlemmes i skolens eksisterende tradisjoner, handlemåter og væremåter. *Subjektivering* omhandler frihet og frigjøring, og det ansvaret som denne friheten fører med seg. Biesta snakker om å ha «blikk for annerledeshet som styrende pedagogisk prinsipp» (Biesta, 2014, s.17). Balansen mellom kvalifisering, sosialisering og subjektivering er

forutsetningen for pedagogisk virksomhet. Lærerne og samfunnet må ta ansvar for innholdet i disse tre ulike domene og sørge for at de balanserer.

Heldigvis kan negative relasjoner mellom lærer og elever forbedres (Drugli, 2012). Asymmetrien i forholdet vil være i lærerens favør, derfor er det alltid lærerens ansvar, som den profesjonelle, å endre en negativ relasjon (Drugli, 2012; Damsgaard, 2003). I forhold der læreren kjenner at hun misliker en elev, er det avgjørende for relasjonen at læreren ikke lar sine egne følelser prege forholdet. Likevel er den utsatte ofte ikke i tvil om at lærerens oppførsel handler om krenkelse og mobbing (Høyland, 2009, s. 32). Hvordan lærere kommuniserer med både stemmebruk, ordvalg, kroppsspråk og ansiktsmimikk, kan avsløre hva læreren synes om barnet, hevder Fossbråten (Nordli & Schmidt, 2018).

3.2.1. Pedagogisk takt

Det lages stadig regler for hvordan barn skal oppføre seg på skolen. I boken *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* av Max van Manen (1993), argumenterer redaktør Mellin-Olsen for at det også bør formuleres et reglement for læreres væremåte. Dette er i tråd med Roland (2011). I den sammenheng henviser Mellin-Olsen til van Manens (1993) pedagogiske «takt» som betyr å røre ved, ta på, og være i forbindelse med noen i et tett og nært menneskelig forhold. Takt handler om den virkningen mennesker har på hverandre i relasjonen, der hensikten er å forstå hverandre (van Manen, 1993, s. 114; Høyland, 2009, s. 39). Takt er som «en fintmerkende sans for det rette å si eller gjøre for å opprettholde gode forhold til andre eller unngå å vekke anstøt» (van Manen, 1993, s. 113). Van Manen ønsker å hjelpe lærere til å oppdage de viktige øyeblikkene i møte med elevene, og å utvikle sin egen pedagogiske takt. Han skriver om fortolkningen av pedagogisk refleksjon og praktiske pedagogiske øyeblikk.

Van Manen (1993) understreker at mangel på omtenkksomhet og takt i den pedagogiske relasjon kan skade et barn. Takt er nettopp en omtenkksom handling, og i den pedagogiske takt er man orientert mot den andre. For å kunne hjelpe elevene til å håndtere skolehverdagen på best mulig måte, må en lærer vite noe om elevens hjemmeforhold, om deres sinnstilstand og om hvordan den enkelte har det følelsesmessig (s. 6). En taktfull lærer bryr seg om elevene, viser mellommenneskelighet, har en fintfølelse oppfatningsevne, er hensynsfull og imøtekommende, er årvåken, lydhør og diskret. Takt ledes av innsikt, derfor vil en taktfull lærer klare å tolke en elevs følelser utfra signaler som blir gitt, fornemme hva situasjonen krever, og raskt og intuitivt vite hva som er hensiktsmessig å gjøre (s. 113). En lærer skal håndtere mange uforutsette situasjoner i løpet av en skoledag. Derfor kan ikke en taktfull handling planlegges eller konstrueres på forhånd. Læreren må derimot være forberedt i hjerte og i sinn, og ha evne til fintfølelse og improvisasjon (s. 125).

Som menneske opplever man seg selv som sentrum av verden, man er sentrert om *jeget*, og de andre lever side om side med oss. Takt handler om å være i stand til å forlate sin egen synsvinkel og sette den andre i sentrum. Man kan ikke oppnå å se den andres subjektivitet før man er i stand til å overvinne opplevelsen av seg selv som sentrum. I henhold til elevenes opplevelse av lærermobbing, er det en lærers oppgave å stille spørsmål og lytte på en ikke-dømmende måte når eleven forteller om hvordan ulike situasjoner, relasjoner og hendelser oppleves. Først når man ser den andres sårbarhet kan man oppleve den andre som subjekt. Elevens angst, sorg og fortvilelse kan få læreren til å glemme seg selv et øyeblikk, og dermed få læreren til å være helt og fullt tilstede for barnet (van Manen, 1993, s. 9).

Et «pedagogisk øyeblikk» kaller van Manen (1993) det øyeblikket når den voksne gjør noe riktig for barnet. Et pedagogisk øyeblikk krever ikke at en lærer skal reflektere over situasjonen der og da, men reflektere etter at handlingen er utført og situasjonen er over. Hun må spørre seg om hva som skjedde, og om det hun gjorde var til det gode for eleven (s. 38). En lærer skal ha respekt for elevenes individualitet, og må like fullt ta elevens livsproblemer som læringsproblemer på alvor. Skolen blir en arena der eleven får utvikle hele sin personlige kapasitet, og lærer blir «et hjelpende yrke» (Singer, 2009). Elevene må ikke komme i den situasjonen at de er engstelige eller redde for lærerne sine (van Manen, 1993, s. 7).

Verken teorier, verdier, metoder eller læreplaner kan fortelle en lærer hva som skal gjøres i et pedagogisk øyeblikk, men kan være med å hjelpe en pedagog til å handle klokt pedagogisk. En lærer må vise med handling hva som er godt og rett for barnet i ulike situasjoner, og fordi takt ikke kjenner regler, kan omsorg være grunnlaget for pedagogisk takt (s. 41). Takt skal berøre barnet slik at det setter spor og gir ny giv. Å utvise takt handler altså om å se at en situasjon krever fintfølelse, det handler om å forstå situasjonen og vite hva man skal gjøre og hvordan man skal gjøre det. Det handler om å forstå den andre, for så å gjøre det gode (van Manen, 1993, s. 132). Van Manen (s. 117) referer til William James som beskrev takt som «den pedagogiske skarpsindighet som gjør det mulig for læreren å omdanne en uproduktiv, lite løfterik eller bentfram skadelig situasjon til en pedagogisk positiv episode».

3.3. Trygghet

I opplæringsloven (2017) ligger et nytt krav om at elever ikke bare skal ha et godt, men også et trygt skolemiljø (NOU 2015: 2, s. 209). Begrepet trygghet blir dermed riktig å se nærmere på. Trygghet forbinder jeg selv med å være beskyttet, eller ikke å være anspent, nervøs, redd eller å føle meg truet. Dette korresponderer med det latinske ordet *secura* som betyr «fri for bekymring, fri fra sorger» (van Manen (1993, s. 52). I tillegg forklarer norsk etymologisk ordbok trygg med «sikker» og «rolig», der trygg har utviklet seg fra det engelske begrepet *true* som forklares med «trofast, rett, sann, riktig og ekte» (de Caprona, 2018, s. 166). Det kan bety at elevene har krav på trofaste, sanne, ekte, rolige og sikre lærere.

Mennesker har til alle tider hatt behov for å søke trygghet i ulike sammenhenger. Trygghet er selve grunnfjellet i et menneskes liv, og for barn som har opplevd at livet er utrygt i møte med personer som har gjort dem vondt, er trygghet spesielt viktig. Trygghet innebærer ikke bare fysisk trygghet, men også følelsesmessig, åndelig og kulturell trygghet. Den viktigste tryggheten, derimot, er den subjektive følte tryggheten, ifølge Howard Bath (2015). Behovet for trygghet er i noen tilfeller viktigere enn behovet for kjærlighet, og han understreker at «Healing starts with creating an atmosphere of safety» (s. 6).

Trygghet omhandler grunnleggende menneskerettigheter og likeverd. Opplæringsloven (2017) påpeker at barn skal slippe å gå på skolen med angst for å bli ydmyket, krenket og trakassert. Derfor har de ansatte et ansvar og en plikt til å fremme et godt psykososialt miljø. De foresatte skal kunne sende sine barn til skolen med en forventning om at barna utvikler seg i et trygt miljø, og slippe bekymringen for om barnet deres har det vondt på skolen (Strand, 2013, s. 688; Olweus, 2010).

Sævi (2007, s. 115) fremhever at «Tillit mellom barn og voksne utvikler seg i forhold som er omsorgsfulle, varige og forpliktende». Barn trenger noen som bryr seg om dem og tar vare på dem, og skolemiljøet skal være så trygt at elevene våger å ta sjanser på å utfordre seg selv. Her skal det også være rom for å takle og bearbeide motgang og problemer. De voksne på skolen skal stå ansvarlige for å skape dette trygge skolemiljøet, men når en elev opplever seg mobbet eller krenket av en lærer, er ikke skolen trygg lenger (van Manen, 1993, s. 52).

Måten elever blir møtt på av lærere har derfor stor betydning. Utrygghet og mistenksomhet kan oppstå mellom elever og lærere dersom elevene føler seg utsatt for krenkelser. Utryggheten kan bli en del av relasjonen, elevenes selvbilde kan svekkes, og tanker angående egen selvverd kan skape forvirring. Dette negative forholdet kan bli dratt med inn i nye relasjoner slik at elevene møter alle

lærere og andre voksne med uvennlighet eller unnvikelse. Nye relasjoner kan bli krevende å skape, og gamle bli vanskelige å beholde. Trygghet henger nøye sammen med evnen til å klare å være i en relasjon (Bath, 2008, s. 18). Fordi utrygge barn ofte bruker utallige krefter på å «overleve», blir det vanskelig for dem å tilegne seg læring. Er elevene derimot trygge, kan de klare seg godt på skolen. De våger å gå inn i relasjoner med nye voksne, og disse nye forholdene forblir ofte positive. Selvbildet styrkes og elevene klarer å kjenne at de er verdifulle som de er (Jørgensen & Steinkopf, 2016, s. 1).

Når barn opplever seg krenket og mobbet av lærere, kan dette påvirke barnets utvikling både biologisk, emosjonelt og kognitivt (Bendixen et al., 2011, s. 324; Jørgensen & Steinkopf, 2016, s. 1). Hvordan skal elevene lære å forholde seg til andre, bli kjent med seg selv som skoleelev eller utvikle et eget positivt selvbilde når de voksne ikke klarer å skape trygghet og gode relasjoner på skolen? (Bath, 2008, s. 18; Andersen, 2014, s. 58). Å kunne ivareta elever i en vanskelig situasjon er grunnleggende i alt pedagogisk arbeid (Brunstad, Reindal, & Sæverot (red.), 2015, s. 19), og for å nå inn til krenkede barn og unge er det derfor viktig med trygge, livgivende og positive relasjoner. Det kan være vanskelig for utsatte barn både å stole på egne vurderinger, og å vite om andre er til å stole på. Derfor må de voksne trygge barnet slik at de kan få hjelp til å håndtere følelsene sine (Andersen, 2014, s. 59; Bath, 2008, s. 19).

«Vi kan ikke velge om vi vil være på skolen eller ikke, derfor ber vi om at skolen tar trygghet på stort alvor», og «Det er lærerne som har ansvaret, hvis ikke kan det bli farlig», sier ungdommer fra stiftelsen Forandringsfabrikken (Skoleproffene, 2016, s. 41).

3.4. Makt – maktesløshet

I tilknytning til relasjon brukes begreper som trygghet, tillit, tilhørighet, respekt, omsorg og beskyttelse. Om mobbing og krenkelse derimot, anvendes ofte motsatte fenomener som makt, utrygghet, mistillit, avvisning, skam, frykt, forlatthet (Kirkengen & Næss, 2015, s. 77), fornedrelse og hjelpsløshet (Larsson, 2001, s. 53). Av disse begrepene velger jeg å se nærmere på *makt*, da jeg ser at dette er et gjennomgående tema i all mobbeforskning og i flere av mobbedefinisjonene.

Av ordet *makt* får man begrepene kraft, styrke, vold, tvang, herredømme, myndighet, autoritet, sterk innflytelse og å ha overtak. Å *make* betyr å klare eller evne (de Caprona, 2018, s. 1036). Makt kan også defineres som en mulighet til å påvirke og være med på å bestemme og oppnå resultater (Engelstad, 2010). Sosiolog Weber (1864–1920) formulerte makt som «enhver sjanse til å gjennomføre sin vilje innenfor en sosial relasjon, også på tross av motstand, uansett hva denne sjansen beror på» (Weber, referert av Engelstad, 2016). Weber koplet autoritet og makt. Han mente

at autoritet er det samme som legitimert makt, at det er en elevs «plikt til å adlyde», fordi læreren, en autoritetsperson blir ansett som den som har rett. En autoritetsperson har legitim mulighet til å gjennomføre sin vilje og sine ønsker i en sosial relasjon, på tross av den andres motstand (Engelstad, 2016).

Makt er et verdinøytralt begrep og gir derfor mulighet for maktbruk både på godt og vondt. Ifølge Skau (1996, referert av Haugland, 2007, s. 272), kan all bruk av makt virke krenkende. Bergem (2014, s. 33) sier at «Alle som er tildelt makt og myndighet, kan midlertid bli fristet til å misbruke den. Det gjelder også for skolens lærere. De kan gjøre det både bevisst og ubevisst». Engelstad (2016) hevder videre at på bakgrunn av sin profesjon, sin utdanning og sin rolle har lærerne mer makt enn elevene. Likevel må ikke asymmetrien i relasjonen forveksles med eller brukes som grunnlag for autoritær makt. Makt kan bety å ha myndighet og herredømme over noen, og makt er evnen til å nå egne mål på tross av andres motstand. Makt handler om en persons påvirkning på en annens handlinger, eller å hindre en annen i å gjøre noe bestemt. Med tanke på at lærere inngår i et asymmetrisk forhold i en pedagogisk relasjon, at de i kraft av sin rolle har makt, kan lærerne påvirke elevene ved å handle ut fra egen hensikt eller interesse. Makten må være legitim, noe man godtar og slutter opp om. Selv om eleven, på tross av eget ønske gjør det læreren forventer, behøver ikke forventningene være et uttrykk for makt likevel.

Løgstrup (2008) gir makt en sentral plass i det sosiale fellesskapet vi mennesker lever i. I dette fellesskapet er menneskene avhengige av hverandre, og de utøver makt overfor hverandre.

Løgstrups utsagn «Den enkelte har aldri med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (s. 25), er bakgrunnen for at maktutøvelsen ikke betraktes som noe negativt. I en lærer–elev-relasjon kan makten brukes på ulike måter, og i vår skoletradisjon skal den voksne bruke sin makt til å gi alle elever tro på egne evner og muligheter. Læreren skal forholde seg til elevenes ulike interesser, behov, forutsetninger, mål og fremtidsdrømmer, gi dem frihet, og stimulere den enkelte til å vokse og utvikle seg som menneske. Likevel kan en lærer misbruke sin makt til å undertrykke elever, og elevene befinner seg i en situasjon det er vanskelig å trekke seg ut fra (Bergem, 2014, s. 35). Et samspill mellom lærer og elev er sårbart, derfor kan ikke én standardløsning eller metode anbefales til bruk i relasjonen (s. 15). I boken *Læreren i etikken* motlys refererer Bergem til Løgstrup når han sier at etikken skal være med å kaste lys over en lærers handlinger, og være til hjelp slik at læreren ser sin egen væremåte i møte med elevene, på godt og vondt (s. 25).

Bergem (2014, s. 34) skriver om tre ulike former for makt som en lærer besitter, - den formelle makten, den faglige makten og den karismatiske makten. Den *formelle makten* er knyttet til rollen

som lærer, med de rettigheter og den frihet som er gitt den voksne til å handle innenfor gitte rammer. I tillegg har en lærer en *faglig makt* ved å være ekspert på sitt fagfelt. Tidligere gav denne kunnskapen en lærer høy status. Den «riktige» kunnskapen han var i besittelse av skulle videreformidles til elevene som igjen var avhengige av lærerens innsats. Også i dag må enhver lærer være seg bevisste det ansvaret det er å inneha denne kompetansen. Den *karismatiske makt* henger nøye sammen med lærerens personlighet og er den makten som mer enn noe annet har påvirkningskraft på elevene. Alle lærere har ikke denne makten i like stor grad, derfor er én lærer bedre i stand til å «få det til» i klasserommet enn en annen. Karismatiske lærere som viser begeistring og glede over det de holder på med, de engasjerer [...], og « kan gjøre de fleste av oss til voks i hendene sine» (s. 35).

Det skilles også mellom å ha makt *til* og å ha makt *over*. Å ha makt *til* handler om å kunne påvirke andre positivt slik at de får utnyttet sine ressurser fullt ut. Å ha makt *over* handler om å ha herredømme over en annen. Når elever opplever at en lærer krenker eller mobber, blir de stående i en særdeles utsatt og sårbar posisjon, de blir forsvarsløse og har få fluktmuligheter fra handlingene. Her har lærer makt *over* eleven (Granström, 2007, referert av Brandsar, 2016, s. 9).

Makt utøves gjennom påbud, regler eller skjulte trusler, og kan oppleves ubehagelig både for den som begår maktutøvelsen og for den som utsettes for den. Makten inneholder ikke det elementet av legitimitet som finnes i autoriteten. Autoritet har muligheten i seg til å få gjennomslag for egne interesser og mål uten at det skjer mot andres vilje, selv om interessene i utgangspunktet er forskjellige (Engelstad, 2016). Selv om elevene ikke nødvendigvis opplever spydigheter, fornærmelser, trakassering eller forskjellsbehandling som grov mobbing, blir dette likevel alvorlig, fordi lærerne utfører handlingene i kraft av sin maktposisjon. Lærerne må være selvkritiske, vite hva som er akseptabel oppførsel og kjenne når elevenes grenser overskrides (Olweus, 1996, s. 10; Bergem, 2014, s. 34).

Uansett om en lærer misbruker sin formelle makt bevisst eller ubevisst, kan det ikke forsvares. Skjønnlitteraturen er full av fortellinger om lærere som misbrukte sin makt i skolen. Eksempler kan hentes fra *Gift* av Kielland (1883), *Det forsømte foraar* av Scherfig (1940) og *Jonas* av Bjørnebo (1955), der lærernes voldsomme oppførsel satte dype spor i elevenes sinn.

Forskere som Olweus (2010), Roland (2014), Bendixen et al. (2011) og Twemlow et al. (2006) nevner makt som årsak til lærermobbingen. Læreren er i en overlegen maktposisjon og har derfor makt i kraft av sin voksenrolle (Olweus, 1996, s. 9). «I rollen som profesjonell er det læreren som har mest makt i klassen, noe som innebærer at det skal stilles særlige krav til lærerens væremåte

overfor elever» (NOU 2015: 2, s. 107). I Olweus sin definisjon av lærermobbing er ikke styrkeforholdet mellom elev og lærer spesifikt betont, fordi han mener det må tas for gitt.

Twemlow et al. (2006) gav en del eksempler som omhandler maktmisbruk i skolen. Et eksempel er en gutt som ble observert da han fikk hodet slått mot veggen av en lærer, og han selv forklarte at det er slik vi «usually learn things in this school». Enkelte lærere på denne skolen brukte både trusler og et nedverdiggende og røft språk i sin undervisning, «the code of the streets», og tillot seg denne tøffe væremåten for å vise makt. Det ble sagt om disse lærerne at de ikke var «til å spøke med», at de ble både fryktet og respektert, men fikk ros for å gjøre en god jobb. En slik negativ oppførsel fra lærere førte til «lydige» elever, og lærerne fikk det som de ønsket (Twemlow et al., 2006, s. 2).

Selv om grunnlaget, premissene og målene for arbeidet i skolen er tydelig beskrevet i lærerplanene, vil læreres subjektive forståelse for egen yrkesutøvelse tolkes svært ulikt (Bergem, 2014, s. 37). I møte med barns sårbarhet kreves en godt utviklet yrkesetisk bevissthet og kompetanse. «Alle elever har krav på å bli respektert og verdsatt for det de er», sier Bergem (s. 50). Makt ligger innebygget i det mandatet lærerne har fått, og det kan ligge en utfordring i å bruke makten på måter som gagnar elevene best. Yrkesbevisstheten kan være med å forhindre maktmisbruk, og kunnskap og kompetanse kan hjelpe lærere til å bruke sin makt riktig i gitte situasjoner. Lærerne må stille høye krav til egen yrkesutøvelse, og vise seg verdige til å utføre det oppdraget de er betrodd (s. 17).

Det motsatte av makt er avmakt, som betyr maktesløshet (Haugland, 2007, s. 279). Avmakt er et erfaringsbasert begrep, som krenking er det, og avmakt knyttes til opplevelsen av å være betydningsløs eller å mangle innflytelse i eget liv. Elever som kjenner seg krenket og mobbet av lærere, forteller om følelsen av maktesløshet og som den svakeste part i lærer–elev-relasjonen. Selv om barn nødvendigvis ikke godtar de krenkelsene de utsettes for, tilpasser mange seg situasjonen likevel. Elevene gir seg for «overmakten» og «tvinges» til taushet. Det kjennes nytteløst å protestere (s. 281), og passivitet kan bli en reaksjon som i verste fall fører til skolevegring. Enkelte elever vil kunne komme til å kjempe mot maktesløsheten, ved å protestere eller reagere med et tydelig og mer provoserende språk. At elever sier i fra, vil sjeldent bli sett på som en ressurs, heller som et avvik, en forstyrrelse eller en uoppdragenhet. Elevenes «hverdagsmotstand» handler om å holde ut mobbingen og krenkelsene, og jobbe mot følelsen av avmakt (s. 284). I stedet for å se denne motstanden mot krenkelser og mobbing som en normal reaksjon på en unormal situasjon, reagerer enkelte lærere med å bruke makt (Haugland, 2007, s. 291; Damsgaard, 2003, s. 68).

Jeg har selv møtt elever som hevder at deres selvoppfatning har blitt preget av læreres negative bruk av makt. I det neste avsnittet vil jeg derfor gi oppmerksomheten til begrepet selvoppfatning som innbefatter selvfølelse og selvtillit.

3.5. Selvoppfatning; selvfølelse og selvtillit

Begrepet selvoppfatning deles i de to aspektene selvfølelse og selvtillit, og omhandler et hvert menneskes bevisste tanker, oppfatning, vurdering og forventning til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, referert av Asp, 2016, s. 21). Selvoppfatning kan også omhandle spesifikke ferdigheter, eller områder som knyttes til for eksempel skole, idrett, kultur eller moral (Brandsar, 2016, s. 18).

Verken selvfølelse eller selvtillit er medfødt, men dannes og utvikles i kontakt med andre menneskers krav og forventninger. Selvfølelsen er bygget opp av mange små «selvtillitter», derfor vil selvfølelsen og selvtilliten påvirke hverandre og gripe inn i hverandre. Oppfatningen av å være god i noe påvirker selvtilliten, men den indre troen man har på om man kan klare å lære seg noe nytt, er avhengig av selvfølelsen (Gerhardsen 2012, s. 12).

En god *selvfølelse* er en positiv og støttende følelse innenfra og kan gi opplevelse av trygghet. Selvfølelsen er den dype følelsen av egenverdi. Den er ikke avhengig av egne prestasjoner som gode karakterer eller en god jobb. Selvfølelsen etableres tidlig i barndommen på bakgrunn av ens medfødte og miljømessige faktorer og mellommenneskelige erfaringer, og bygger på bekreftelser i livet (Rimau, 2018). Barn som har fått bekreftet at de er verdt å elske, og som har fått sine omsorgspersoners positive støtte, har ofte en trygg tilknytning og en positiv selvfølelse. Barn med en utrygg tilknytning har derimot oftere en dårlig selvfølelse og en negativ vurdering av andre. De kan også ha vansker med nærhet og mestring i relasjoner (Bjørkvik & Nielsen, 2006, s. 934).

Selvfølelsen handler altså om opplevelsen av hvem man er, på grunnlag av indre følelser eller kvaliteter. *Selvtillit* dreier seg mer om hvordan man føler seg likt og bekreftet på grunn av ytre egenskaper, på prestasjoner eller utseende, og den troen man har til seg selv om å mestre noe. Avhengig av hva man prøver seg på, om man lykkes eller ei, kan selvtilliten enten bygges eller rives. Fordi selvfølelsen er nokså stabil, og selvtilliten variabel utfra hva man prøver seg på, blir selvfølelsen vanskeligere å reparere enn selvtilliten (Rimau, 2018). Selvtilliten man føler i ulike situasjoner vil kunne farge den oppfatningen man har av seg selv, og kan ikke variere for mye før man begynner å kjenne det. Mange negative mestringsopplevelser vil kunne føre til at man kjenner seg dum, klønete eller mislykket (Gerhardsen, 2012, s. 14), uverdigg, underlegen eller håpløs. Man preges av hvordan man føler at andre vurderer en, i tillegg til graden av egen mestringsfølelse sammenlignet med andre (Bjørkvik & Nielsen, 2006, s. 932). Når barn sier «Jeg duger ikke. Jeg er mislykket» forteller de egentlig hvordan de tror andre ser på dem. «[...] ingen barn ser seg selv

direkte: de ser seg selv på grunnlag av andres reaksjoner. Det er dette «speilet» som skaper selvoppfatningen (Briggs, 1980, s. 23).

Selvoppfatningen påvirker hvordan man fungerer sosialt i samspill med andre (Bjørkvik & Nielsen, 2006, s. 932). Lavt selvbilde er ofte forbundet med høy grad av vansker med samhandling. Måten en elev nærmer seg en annen på, viser noe om hva slags mellommenneskelige erfaringer det har. Har barnet vansker med nærhet og intimitet på grunn av gjentatte avvísninger og en påfølgende skamfølelse, vil dette i noen tilfeller føre til en tilbaketrekning og ensomhet. Følelsene man får når man er sammen med andre, er med på å danne selvbildet. «Det meste et barn opplever preger selvbildet og selvtilliten, men ikke alt setter like store spor» (Gerhardsen, 2012, s. 17). Bli man likt og beundret, foraktet eller mislikt? Å oppleve seg inkludert i flokken er avgjørende for utviklingen av en god selvfølelse (s. 78).

Hvordan vi opplever oss selv har betydning for den mentale og fysiske helsen. Mye «tyder på at barn med en utpreget negativ vurdering av sin egenverdi er ekstra sårbare for psykiske lidelser og interpersonlige problemer» (Bjørkvik & Nielsen, 2006, s. 934). Det hevdes også at de fleste pasienter i psykisk helsevern har en negativ selvfølelse, og behandlingen handler derfor ofte om å styrke pasientens selvbilde (s. 932). Manglende tilhørighet, følelsen av ensomhet, og vanskelig og konfliktfull samhandling med andre over tid kan virke negativt inn på selvfølelsen. For å kunne ha kontroll på egne omgivelser, er mennesker avhengige av et stabilt selvbilde, enten negativt eller positivt. Mange med lav selvfølelse vil derfor søke etter å få den bekreftet, fremfor å søke erfaringer som gir endring til det bedre. For å opprettholde et dårlig selvbilde, og for å slippe å skuffe andre når de ikke strekker til, vil personer med lav selvfølelse kunne komme til å søke mennesker som også har et negativt syn på dem (s. 933).

Fordi krenkelse og mobbing kan virke inn på et menneskets selvoppfatning, må lærere få kunnskap om elevens reaksjonsmønstre, livssituasjon og selvbilde. Lærerne må skape trygghet slik at elevene får utvikle og bevare sin gode selvoppfatning (s. 938).

I tillegg til behovet for trygghet, læreres bruk av makt og elevers selvoppfatning, er aggresjon et begrep som står i sammenheng med krenkelse og mobbing. Avslutningsvis i denne delen av oppgaven, før jeg går til metodekapitlet, vil jeg kort definere aggresjon i henhold til mobbing.

3.6. Aggresjon

Olweus legger til betydningen av makt og aggresjon i sin mobbedefinisjon (Olweus, 2010, s. 17; Roland, 2014, s. 24). At *aggressivitet* er et personlighetstrekk som ligger bak mobbing, blir utgangspunkt for Olweus sin grunnforståelse, og selv om hans forståelse er mye diskutert og omstridt, holder han fast ved denne (Roland, 2014, s. 18).

I artikkelen *Aggression and Bullying*, i tidsskriftet *Aggressive Behavior* 27(6), viser Roland og Idsøe (2001) til forskjellene mellom reaktiv og proaktiv aggresjon som årsaker til mobbing (s. 447). Aggresjon defineres som bevisste eller ubevisste handlinger som utføres for å skade andre (Roland, 2014). Roland og Idsøe skiller mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, der den reaktive aggresjonen viser seg i fysisk utagering. Den kan være både planlagt og impulsiv. Den proaktive, den indirekte, psykiske, planlagte og beregnende aggresjonen utøves for å oppnå sosiale gevinster som makt, egen popularitet, og for å heve sin egen status. Hvis man opplever både popularitet og makt, kan dette bli en positiv stimulerende belønning, og være drivkraften til å fortsette mobbingen (s. 23).

Jeg har nå beskrevet hensiktene med denne studien, sett på hva lovverket sier om elevers rettigheter i skolen hva angår mobbing, jeg har sett på ulike definisjoner og begreper, gått inn på ulike teorier som kan sees i sammenheng med krenkelser og mobbing, og har omtalt betydningen av den pedagogiske relasjon. Jeg vil nå gå over til å beskrive og begrunne mitt valg av metode for å få innsikt i elevers opplevelse av krenkelse og lærermobbing.

4. Metode

Metode har gresk opprinnelse og betyr det å følge «veien til målet» (Kvale, 2001, s. 52). Innenfor all vitenskapelig virksomhet er bruk av metode nødvendig for å garantere en holdbar forskning (s. 114). Metode er en fremgangsmåte, en teknikk og et verktøy for å løse problemer og for å tilegne seg ny kunnskap. Metodologi er studien av veien frem mot målet, begrunnelsen for metoden, og forståelsen av hvordan vi kan skaffe oss kunnskap og innsikt om verden (Everett & Furseth, 2012, s. 128). Dette kapitlet inneholder mitt metodevalg, min forforståelse og erfaring, hva som lå forut for mitt utvalg av informanter, min rolle i intervjusituasjonen, etiske betraktninger, om pålitelighet og gyldighet, og hvordan samtalene og utdypingen av transkriberingsprosessen ble gjennomført, og, Kapitlet vil også inneholde informasjon om min søknad til NSD (vedlegg nr. 1), og fortolkning av intervjumaterialet. Til sist vil jeg presentere hvordan jeg analyserte materialet.

4.1. Metodiske overveielser og valg

Som nevnt er min problemstilling: *Hvordan beskriver elever sitt møte med lærere de opplever krenker og mobber dem?* I tillegg til litteraturstudium og tidligere forskning ønsker jeg også et eget empirisk materiale for ytterligere å kunne gå i dybden på min tematikk, og for å få et dagsaktuelt materiale som kan bidra til bedre å forstå elevers perspektiv ved lærermobbing. Ifølge både mobbeforskere og Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2, s. 107) er det lite kunnskap om lærermobbing, og mitt formål og ønske med denne masterstudien er fornyet kunnskap på området. Hva ønsker jeg å finne ut om lærermobbing som ikke tidligere er belyst? Hvordan skal jeg på best mulig måte få frem informantenes opplevelse av krenkelse og lærermobbing? Hvilken sammenheng er det mellom mobbedefinisjonene, og hvordan kan de belyse min problemstilling? (Askerøi, 2003, s. 35).

For å få en utdypende forståelse av lærermobbing, har jeg valgt å anvende kvalitativ metode i denne studien.

4.1.1. Kvalitativ tilnærming

I pedagogiske studier er kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode ofte benyttet. Den kvantitative metoden er ofte knyttet til naturvitenskapelig forskning der man får sine data ved hjelp av tellinger og målinger, gjennom blant annet spørreskjema, observasjoner eller testing (Skogen, 2006, s. 18). Den kvalitative metoden, derimot, vektlegger ordet, fortellingen og opplevelsen, og retter seg inn mot en mer intensiv dybdeorientering for å fange opp informantenes opplevelser best mulig (Dalland, 2012, s. 140). Forsker skal prøve å få frem mange opplysninger om få tema, og sikte mot det spesielle, eventuelt det avvikende. Det er en fleksibilitet i den kvalitative metoden da den ikke krever faste svaralternativer, men er mer åpen for fri fortelling. Innsamlingen av data skjer direkte i

møte med feltet, der det etableres et jeg-du-forhold mellom forsker og informant. Dataene brukes til å se sammenheng og helhet, og skape forståelse (Dalland, 2012, s. 112). Data samles ved hjelp av enten observasjoner, intervju og/eller samtaler (Befring, 1998, s. 58).

Når man skal tolke en tekst, er målet å finne en gyldig forståelse av meningen i teksten. Hermeneutikkens utgangspunkt var teksttolkning. Den søker etter et dypere meningsinnhold og en tolkning av det levde liv. Hermeneutikken prøver å avdekke det mer skjulte budskapet som ligger i handlingene som ofte vil være mer enn det man umiddelbart ser (Thagaard, 1998, s. 35). Man kan også bare forstå meningen i én del hvis den settes i sammenheng med helheten. Dette kan oppfattes som et hovedtema i hermeneutikken, og kalles den hermeneutiske sirkel (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 193).

«En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes *en* egentlig sannhet, men at fenomener kan leses på flere måter» (Thagaard, 1998, s. 35). Derfor vil min tolkning av intervjumaterialet ikke være den eneste som finnes. Som forsker må jeg argumentere for min tolkning, og den må begrunnes. «En god fortolkning er en fortolkning som «treffer» (s. 36). Fordi dette er krevende, må jeg regne med å gå mange tolkningsrunder i arbeidet. Jeg vil tolke informantenes fortellinger i lys av teori, med utgangspunkt i mitt forskningsspørsmål.

Som mennesker er vi tolkende, og en tolkning vil aldri være objektiv. Man tolker i lys av tidligere erfaringer og nåværende forståelse. En tolkning vil være preget av alt man har erfart (Dalland, 2012, s. 117). «Å tolke er å se noe som noe», [...] «å oversette fra én livsverden til en annen», og «[...] å føye sammen erfaringer til meningsfulle helheter» (Sævi, 2016). Ut fra erfaringer skaper man en egen forståelse av en ny virkelighet (Gadamer, 1986, s. 68). For at jeg som intervjuer skal kunne forstå informantene mine, må jeg sette meg selv i *parentes*. Egen forforståelse og tolkning må, så godt som overhodet mulig, legges til sides for at jeg mest mulig fordomsfritt skal kunne beskrive informantenes opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009; Brandsar, 2016, s. 27). Med dette som utgangspunkt er jeg klar over at mine erfaringer, fordommer og meninger vil kunne prege tolkningen min, og at arbeidet mitt kan bli farget av den jeg er. På grunn av min erfaring med mobbing og min store interesse for problematikken, kjenner jeg at det kan bli utfordrende å sette egne tolkninger til side. Å ha et bevisst forhold til denne problematikken, vil forhåpentligvis kunne bidra til at jeg i størst mulig grad kan være åpen for mine informanternes fortellinger.

For å få metoden til å henge sammen med forskningsspørsmålet mitt, og for å få god kjennskap til informantenes erfaringer med opplevd lærermobbing, ser jeg det som mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ metode.

4.2. Det kvalitative forskningsintervju

«Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?» (Kvale 2001, s. 17). Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er nettopp å snakke med mennesker om deres livssituasjon, for å fremskaffe subjektive, fyldige og beskrivende fortellinger. Gjennom samtalen skal man forstå deres virkelighet best mulig, for så å bruke beskrivelsene deres til å skape mening (Kvale, 1997, s. 21). Mennesker trenger hverandre for å lære å forstå andre. «Qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of interpret, phenomena in terms of the meaning people bring to them» (Denzin & Lincoln, 1994, s. 2).

For å vite mer om hvordan unge mennesker opplever og beskriver lærermobbing, valgte jeg å ta informantenes perspektiv gjennom semistrukturert intervju. Både fokusgruppeintervju og semistrukturert intervju kunne ha fungert i mitt prosjekt. Et gruppeintervju ville ha vært både effektivt og tidsbesparende, informantene kunne ha beriket hverandre med kunnskap og gitt hverandre giv og energi (Thagaard, 1998, s. 81). Men fordi opplevd krenkelse og lærermobbing er et sårt og personlig tema, var jeg bekymret for at jeg ikke skulle klare å lede gruppen godt nok til at den enkelte informants opplevelser og fortellinger kom tydelig frem. I tillegg ville informantene i mitt prosjekt ha vært fremmede for hverandre, og kanskje ville noen ha vegret seg for å fortelle, og viktig informasjon kunne ha gått tapt. Jeg ønsket å gi mine informanter den tiden de trengte for å åpne seg og gå i dybden, og det kjentes derfor riktig å intervjué én informant om gangen.

4.2.1. Semistrukturert intervju med intervjuguide

Forsker må forholde seg til informantenes beskrivelser og gjenfortellinger av levd liv, og formålet med et semistrukturert intervju er å gi forsker «en gjenspeiling av hvordan informanten forstår egne erfaringer (Thagaard, 1998, s. 79). Ifølge metodelitteraturen er semistrukturert intervju i stor grad anvendt i spesialpedagogiske prosjekt (Dalen, 2011, s. 29). Intervjuet kjennetegnes i utgangspunktet av klare temaer og spørsmål i en ferdiglaget intervjuguide. Spørsmålene kan komme i en noenlunde bestemt rekkefølge, og strukturen vil være en betingelse for å kunne sammenligne én studie med en annen. Likevel skal guiden være fleksibel nok til at rekkefølgen på temaene og spørsmålene kan endres underveis i intervjusituasjonen, etter hva informantene forteller (Thagaard, 1998, s. 86). Med semistrukturert intervju, et «slikt uformelt intervju» (Ryen, 2002) kan altså spørsmålene bli forskjellige. Intervjusituasjonen kan ligne mer en samtale og «bære i seg deler av vanlig konversasjon» (s. 99). Det er ikke noe fasitsvar for hvordan det semistrukturerte intervjuet skal utformes. Forsker kan selv designe spørsmål som er egnet for studiens formål. Måten man stiller spørsmål på vil være avgjørende for hvordan informantene forteller sin historie. Jeg som

intervjuer må passe på at vi ikke snakker oss helt bort, da det kan være fare for at mengder av overflødig informasjon da samles inn (Dalen, 2011, s. 26).

Liten eller ingen forhåndsstruktur kan gi frihet til meg som forsker, men for noen av informantene vil det kunne bli krevende å fortelle helt fritt. En altfor strukturert guide derimot kan føre til at jeg blir for opptatt av spørsmålene og mindre oppmerksom om det informantene sier. Noen tema kan da bli oversett, og viktige perspektiv kan forsvinne (Ryen, 2002, s. 97). Selv utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg nr. 4) med en tydelig temaliste og en rekke åpne spørsmål, med utgangspunkt i mitt forskningsspørsmål om opplevd lærermobbing. Temalisten gav rom for å stille utdypende spørsmål underveis for å sikre at sentrale områder ble grundig belyst.

Målet med intervjuguiden var å hjelpe informantene til å fortelle så åpent som mulig, og favne den bredden som informantene i utvalget hadde (Johnsen, 2006, s. 119). Jeg møtte informantene med temaene 1) Mobbing og krenkelse, 2) Avsløring, avdekking og identifisering av den opplevde lærermobbingen, 3) Trygghet, 4) Mulige senvirkninger og 5) Hvordan opplevelsen av lærermobbing har preget informantene. Ingen spørsmål i guiden krevde særskilt teoretisk kunnskap, eller inneholdt så sensitive områder at informantene vegret seg for å svare.

4.2.2. Om å finne informantene

I tillegg til Djupedalsutvalgets etterlysning av mer forskning om temaet krenkelse og lærermobbing (NOU 2015: 2, s. 355), så uttrykker også politikere, skolefolk og privatpersoner stort engasjement om tematikken. Det ønskes mer oppmerksomhet rundt temaet. For å kunne belyse tematikken og få gjennomført min studie, ønsket jeg en gruppe mennesker mellom 18 og 35 år som hadde opplevd seg plaget av lærere i sin tid som grunnskoleelev. Det store engasjementet gav grunn til å tro at det ville gå raskt å finne kandidater som hadde hensiktsmessige historier for min studie.

Jeg kontaktet forskjellige miljøer, og endte opp med en mann og seks kvinner mellom 16 og 30 år. De var skoleelever, studenter og arbeidstakere, og fikk navnene Amanda, Beate, Carmen, Dina, Emma, Fredrik og Guro, i den rekkefølgen jeg intervjuet dem.

Samtidig med at jeg sendte mail til en del frivillige organisasjoner i landet, på jakt etter informanter, besøkte jeg to utdanningsinstitusjoner i byen og presenterte mitt masterprosjekt for tre ulike studentgrupper. Umiddelbart etter den første presentasjonen oppsøkte Amanda, Beate og Carmen meg. Dina møtte jeg gjennom en bekjent i kommunen. Deretter tok jeg kontakt med en stiftelse for ungdom og fikk navnene på Emma og Fredrik. Vi fant hverandre på Facebook, jeg dro til deres hjemby, og vi møttes i stiftelsens lokaler. Her møtte jeg også Guro som hadde hørt at noen i gruppen skulle intervjues om temaet lærermobbing. Hun brant etter å få fortelle sin egen historie,

men dessverre rakk jeg ikke å intervju henne den dagen, fordi jeg måtte reise. Hun valgte derfor å skrive sin historie selv, og sendte den på mail. I en melding til meg skrev hun «Takk for at jeg får dele med deg og at du tar dette temaet på alvor!», og «Jeg har ventet på denne muligheten i så mange år!». Alle informantene var svært ivrige etter å få fortelle om sin skoletid.

Det gikk svært raskt å få tak i mitt utvalg. I løpet av bare et par uker hadde syv unge mennesker blitt med i prosjektet. Også etter at intervjuene var over, fikk jeg henvendelser fra ungdom som ville være informanter. I tillegg svarte de fleste organisasjonene jeg hadde kontaktet, at de var villige til å prøve å hjelpe meg.

4.2.3. Prøveintervju

Før man går i gang med intervjuene, anbefaler Dalen (2011, s. 30) og Johnsen (2006, s. 126) at man tar et prøveintervju for å teste ut intervjuguiden og seg selv i intervjurollen. Jeg gikk gjennom temaguiden flere ganger for meg selv før jeg gjennomførte et prøveintervju med en nær bekjent.

Etter intervjuet fikk jeg ærlige tilbakemeldinger som hjalp meg til å forbedre guiden og meg selv som intervjuer. Ordlyden i guiden og rekkefølgen på spørsmålene ble noe endret. Et par spørsmål ble også fjernet. Prøveinformanten opplevde meg som trygg i rollen som intervjuer og følte at kroppsspråket og ansiktsuttrykket mitt viste vilje til å lytte. Dette var med på å hjelpe henne til å klare å fortelle åpent om sine vonde opplevelser på skolen. Selv om vi kjente hverandre fra før, og jeg hadde lagt inn rom for småprat, etterlyste hun likevel en litt lengre «oppvarmingsrunde» før selve intervjuet startet. Hun trengte tid til å bli trygg. Jeg tilføyde derfor noen flere åpningsspørsmål i intervjuguiden, med mulighet for småprat på en ikke-truende måte (Ryen 2002, s. 101).

Etter intervjuet lyttet jeg til samtalen som jeg hadde tatt opp, og forstod at jeg enkelte steder kunne ha gitt prøveinformanten litt mer tid til å svare. Jeg hadde heller ikke trengt å si «hm», «ja» og «akkurat» så mange ganger som jeg gjorde. Jeg hørte også at jeg viste begeistring da jeg fikk svar som kunne være nyttige for min problemstilling, men at jeg gikk for raskt videre til neste spørsmål andre ganger. Det var i de tilfellene jeg gav informanten ro og tid at hun fortalte med best flyt. Med dette i bakhodet gikk jeg i gang med mine intervjuer.

4.2.4. Gjennomføring av intervjuene

«Å lytte og la informanten få tid til å fortelle er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng» (Dalen, 2011, s. 33). Dette sitatet tok jeg med meg inn i intervjusituasjonen, og selv om jeg har lang erfaring i å snakke med barn og unge, var jeg spent før møtet med disse helt ukjente ungdommene. Ville de føle tillit til meg og våge å fortelle? Ville jeg selv klare å være rolig og ikke bli for ivrig, avbryte eller komme med personlige innspill?

Amanda og Beate ble intervjuet på deres studiested. Samme ettermiddag ble jeg invitert hjem til Carmen. Dagen etter ble intervjuet med Dina gjennomført i et møterom på en av byskolene. Intervjuene med Fredrik og Emma ble tatt en søndag formiddag, på et trivelig kontor i en annen storby. De seks intervjuene ble gjennomført i løpet av en tre-ukersperiode, og informantene ble intervjuet hver for seg. Historien til Guro fikk jeg tilsendt på mail to uker etter vårt treff.

Beate fortalte om grov mobbing fra elever, men fordi hun ikke hadde opplevd å bli krenket av lærer mer enn én gang, kunne hennes historie dessverre ikke brukes i min studie om opplevd krenkelse og lærermobbing.

Før vi gikk i gang med intervjuene, repeterte jeg kort den informasjonen som informantene tidligere hadde fått skriftlig (Vedlegg, nr. 2). Jeg avklarte taushetsplikten, fortalte om anonymiseringen, og jeg forklarte hvilke rettigheter de hadde som informant med tanke på at deltakelsen var fullstendig frivillig. Temaene i intervjuguiden ble gjennomgått, og forskningsspørsmålet ble repetert. Guro fikk også denne informasjonen før hun begynte å skrive, og alle de syv informantene signerte en samtykkeerklæring (Vedlegg, nr. 3).

Fordi alle informantene var ukjente for meg, og vi skulle snakke om et svært personlig tema, var det viktig for meg å ivareta dem på best mulig måte i intervjusituasjonen. Jeg prøvde å bidra til at de skulle kjenne seg trygge, føle tillit til meg og kjenne seg komfortable. Derfor møtte jeg dem med ydmykhet og åpenhet, jeg prøvde å være rolig og støttende, og lytte åpent uten å ha fordommer til det de fortalte (Ryen, 2002, s. 116). Med tanke på prøveintervjuet husket jeg å ta tid til småprat før intervjuene startet. Det var også viktig å ikke briljere med egne kunnskaper, eller begynne å diskutere med informantene (s. 117).

Informantene fikk litt å drikke, jeg sørget for at vi sammen fikk noe å le av, og fordi ungdommer ofte er teknisk flinke, sjekket vi i fellesskap at diktafonen virket. Ingen av dem viste noen form for uro over at alt de sa skulle spilles inn, og ingen valgte å avbryte deltakelsen underveis. Tvert imot opplevde jeg at de utstrålte forventning og glede over å kunne få delta. Informantene var samarbeidsvillige, de virket motiverte og hadde et inderlig ønske om å få lov å fortelle sine historier om opplevd krenkelse og lærermobbing. Et par informanter ønsket å starte med å fortelle fritt om det de husket best, for så å få spørsmål etter hvert. De andre ba om spørsmål med en gang. Noen fortalte meget detaljert, andre strevde med å huske, men ved hjelp av oppfølgingsspørsmål klarte alle å hente frem eksempler og sette ord på følelser de synes å huske de hadde da de opplevde seg krenket eller mobbet av lærere. For å få informantene til å utbrodere enkelte temaer, og for å få fortellingene til å vedvare, prøvde jeg så godt jeg kunne å lytte aktivt, gi positive tilbakemeldinger og oppmuntringer underveis, nikke, smile og heve øyenbryn. Jeg gav også responser ved bruk av

«hm», «akkurat», «ja». Dette kalles *prober* og kan minne om «floating prompts», eller sufflørord (Ryen, 2002, s. 102).

Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem (Kvale, 2001, s. 73).

For å sjekke ut om jeg forstod informantene riktig, prøvde jeg å oppsummere underveis det de fortalte. Jeg stilte også noen oppfølgings spørsmål etter hvert tema, som for eksempel «Forstod jeg deg rett da du fortalte at...?». «Kan du si litt mer om...? (Ryen, 2002, s. 102), eller «Hvordan var det å være deg da?»

Alle informantene gav lange, sammenhengende og levende beskrivelser av livssituasjonen sin. I løpet av samtalene så jeg ungdommer som dunket fingrene på bordet, som drakk vann, som vridde seg på stolen, som kikket ut vinduet, som tok en pris snus og som tok ADHD-medisin. Jeg så ungdommer som både festet blikket og som flakket med blikket, jeg hørte sterke, intense stemmer og svak mumling, jeg hørte banning, jeg hørte både nervøs og glad latter, og jeg hørte gråt. Likevel opplevde jeg at informantene var trygge i situasjonen, og jeg kjente at de alle hadde tillit til meg. Underveis var det også et par av kvinnene som ønsket å høre om mine erfaringer som veileder og lærer. Men for at vi ikke skulle miste fokus, og at jeg ikke skulle bli den som satt med kunnskapen (Ryen, 2002, s. 117), måtte jeg ved flere anledninger minne om problemstillingen og temaet for å få oss inn igjen på sporet.

Ved hjelp av det kvalitative intervjuet prøvde jeg å gripe informantenes fortelling, og å gå i dybden hos den enkelte. Ingen av intervjuene ble like, av den grunn at guiden ble brukt noe ulikt i møtene. Spørsmålene ble gjennomgått i forskjellige rekkefølger, informantene fokuserte på ulike temaer, og de hadde behov for ulik samtaletid. Enkelte informanter hadde ikke fortalt noen på skolen om den opplevde lærermobbingen, derfor ble temaet «avdekking og oppfølging» kuttet i samtale med dem. Emma hadde aldri tidligere fortalt noen om sin opplevelse av krenkelse og lærermobbing.

Når jeg senere i drøftingskapitlet skal presentere det jeg oppfatter som det mest sentrale i samtalene, vil jeg ta med sitat, utdrag og eksempler slik at leser på best mulig måte kan danne seg et bilde av innholdet. Jeg vil organisere informantenes opplevelser i tema (Dalen, 2011, s. 69).

4.3. Etterarbeid

Jeg presiserte for informantene at deres historier om opplevd lærermobbing er svært viktige å få frem. Flere uttrykte da en stolthet over å få være med i dette forskningsprosjektet, og de takket for å ha fått delt sine historier med meg. De hadde fortalt åpent og ærlig, vist seg sårbare, og flere syntes det hadde vært godt å sette ord på egne opplevelser. Mitt håp er at denne masteroppgaven skal kunne være et bidrag til at lærere forstår hvor alvorlig det er å utsette barn for krenkelser og mobbing, og at de dermed kan endre en eventuell krenkende væremåte i møte med elevene.

4.3.1. Transkribering

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187), og i en transkriberingsprosess skal talespråk overføres til skriftspråk. Kvale sier «Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form» (2001, s. 105). Derfor gjorde jeg mitt ytterste for å ivareta informantenes uttalelser best mulig, og få frem det som faktisk ble sagt.

Lengden på intervjuene varierte mye, det korteste intervjuet varte i 45 minutter, det lengste i 1 time og 46 minutter. I etterkant av samtalene satt jeg igjen med 144 siders transkribert materiale. Disse gjennomgikk jeg grundig før jeg begynte å organisere og bearbeide innholdet (Dalen, 2011, s. 55).

Å transkribere 7-8 samtaletimer tok tid og krevde full konsentrasjon. Innimellom kunne det være vanskelig å høre hva informantene sa, fordi de vendte seg bort fra diktafonen, mumlet eller brukte dialektuttrykk som jeg ikke umiddelbart klarte å fange opp eller forstå. Enkelte snakket også svært fort, noen ord ble vanskelige å fange, men stort sett var det lett å høre hva de sa. Det hendte at noen glemte hva jeg hadde spurt om, de tok mange omveier før de ba meg om å gjenta spørsmålet.

Selv om transkribering er tidkrevende, vil et grundig arbeid kunne lønne seg med tanke på senere arbeid med tolking og analyser (Ryen, 2012, s. 60). For å sikre mest mulig av det informantene gav gjennom intervjuene, valgte jeg å transkribere alt de sa. Jeg måtte være tålmodig og nøyaktig, og for å ivareta det opprinnelige tok jeg med detaljer som «æh, mm, sant», jeg noterte tenkepauser, latter, gråt, stemmebruk og litt om kroppsspråk. I etterkant kan jeg se at også de små pausene fortalte noe. Det jeg så og hørte er ikke mulig å gjengi eller overføre korrekt til papiret, fordi den muntlige talen skiller seg på mange måter fra det skriftlige. Også tonefall kan ha mye å si for hvordan man tolker, men dette er vanskelig å overføre til papiret (Kvale, 2001, s. 104). Selv om jeg skrev ned alt da jeg transkriberte, vil jeg ta bort småord og lyder når jeg skal sitere informantene. Det kan virke krenkende å stadig blir sitert på «sant, altså, på en måte», dessuten blir det bedre flyt i fortellingene når dette fjernes. I noen sitat vil jeg, ved hjelp av prikker, markere at informantene

stopper opp litt, at de venter eller tar pause for å tenke. Fordi informantene ordlegger seg godt, velger jeg stort sett å la ordene stå som de blir sagt.

Bare deler av råmaterialet kan anvendes innenfor en masterstudies rammer. Med mine 144 siders transkribert materiale var det vanskelig å vite hva som skulle med, og hva som måtte bort. Fortalte informantene meg det jeg var på jakt etter? Hva om jeg overså viktige element? Hva med gyldighet, relevans og pålitelighet? Materialet jeg valgte å bruke, må være relevant for mitt videre arbeid slik at jeg får utvidet min kunnskap om krenkelse og lærermobbing.

Ved behov er hele det transkriberte materialet tilgjengelig for sensor.

4.4. Etiske retningslinjer for kvalitativ metode

«Hvordan bør jeg handle nå»? kan man spørre seg i ulike situasjoner, og mange lar etikken bli en rettesnor for handlingene. I dagligtale brukes ordet *etikk* om hvordan man reflekterer i møte med andre, og hvilke normer og regler man forholder seg til i ulike sammenhenger. Etikk handler om menneskers ulike handlemåter, deres moral og karakter (Brandsar, 2016, s. 40). Hvordan vurdere hva som er rett og galt, hva som kan aksepteres eller forkastes, og som hva er verdig eller uverdigg? Denne typen spørsmål refererer til enkeltmenneskelige handlinger. Om etikk og moral er Løgstrup (1989) sitt hovedsynspunkt at hvert enkelt menneske er et ansvarlig og selvstendig individ. Vi mennesker er alltid avhengige av andre og hverandre, og vi har makt over hverandre (s. 39). På grunn av dette ansvaret må den enkelte bruke sin kompetanse til det beste for dem som er avhengige av dem (Befring, 1998, s. 87). Ansvarsetikken er opptatt av kvaliteter ved det mellommenneskelige livet, og dette inkluderer også forskningsetikken (Befring, 2007, s. 54).

4.4.1. Forskningsetikk

«Forkningens sentrale forpliktelse er streben etter sannhet» (NESH, 2006, s. 8). Med tanke på forskningsetikk skal forsker utvise rederlighet og nøyaktighet både når andre forskeres arbeid vurderes og når egne forskningsresultater presenteres. Forsker må opptre absolutt ærlig og troverdig (Befring, 1998, s. 93). Det har stor etisk betydning for forskersamfunnet hvordan forskere forholder seg til sine informanter (Thagaard, 1998, s. 101). Før man går i gang med intervjuene, skal informantene informeres om de tre mest sentrale etiske retningslinjene innen kvalitativ forskning; informert samtykke, konfidensialiteten og konsekvensene deres deltakelse i studiet kan få (Everett & Furseth, 2012, s. 140).

Som forsker skal man holde en viss distanse, men likevel kan det oppstå nære relasjoner mellom informant og forsker i intervjusituasjonen. Hvor nær kontakten skal være, er en etisk avveining.

Informantenes grenser skal respekteres, og forsker må unngå å misbruke denne nærheten til å få informasjon som informantene senere vil angre på at de delte (Thagaard, 1998, s. 101).

Før jeg selv gikk i gang med intervjuene, prøvde jeg å forberede meg på hvilke utfordringer som kunne oppstå i den enkelte intervjusituasjon. Hva skulle jeg gjøre hvis spørsmålene mine gjorde informantene så følelsesmessig berørt at de brøt sammen? Eller at noen ville trekke seg? Jeg forklarte informantene at situasjonen vi var i, ikke var terapeutisk. På forhånd var det også ordnet slik at da jeg intervjuet de to yngste informantene, Fredrik og Emma, var det andre kjente voksne i lokalet. Med de andre informantene var jeg derimot alene. Hvis situasjonen her skulle bli vanskelig underveis, ville det vært naturlig for meg å forlate forskerrollen for å ta hånd om dem.

Etter at intervjuene var over, følte det sårt å sende disse kloke og reflekterte ungdommene av gårde, uten å ha mulighet for å kunne følge dem opp. Kunne møtene med meg ha satt i gang noen ubehagelige følelser som ville vanskeliggjøre deres livssituasjon? For å ivareta dem og forsikre meg om at det ville gå bra, oppfordret jeg dem til å kontakte en kjent, omsorgsfull samtalepartner, en helsesøster eller en psykolog dersom de skulle få behov for noen å snakke med.

4.4.2. Pålitelighet og gyldighet

En studies kvalitet måles vanligvis ut fra dens reliabilitet og validitet. Begrepene er sentrale og sier noe om kvaliteten på en forskning som blir gjort. *Reliabilitet* oversettes til «måleinstrumentets pålitelighet og nøyaktighet», og målingene som foretas må være troverdige, pålitelige og korrekt utført (Holand, 2006, s. 47). Reliabilitet sier noe om hvorvidt forskningen er gjort på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 1998, s. 20). *Validitet* betyr relevans og gyldighet. Dataene som samles inn skal måles, og validitet sjekker om målemetoden faktisk måler det man ønsker å måle, og om dataene er relevante for problemstillingen og formålet med studien (Dalland, 2012, s. 52). Reliabilitet og validitet er begge begreper som opprinnelig er knyttet til kvantitativ forskning (Thagaard, 1998, s. 20). I kvalitativ forskning derimot, har fenomenene blitt ansett som svært lite tilfredsstillende, fordi kritikerne mener at så lenge mennesker beskriver en situasjon forskjellig, er det ikke mulig å finne én virkelighet som man kan enes om (Ryen, 2002, s. 176). For å sikre reliabiliteten og validiteten i min kvalitative studie om opplevd krenkelse og lærermobbing, har jeg prøvd å være så presis som mulig i redegjørelsen av metoden og gjennomføringen av min studie. Men begreper som troverdighet og bekreftbarhet, i tillegg til gyldighet og pålitelighet, er mye brukt i den kvalitative forskningen. Derfor ser jeg det som mest hensiktsmessig å benytte begrepene pålitelighet og gyldighet i min studie. Disse begrepene anvendes også av Fog (2004), Kvale (2001) og Everett & Furseth (2012).

4.4.3. Melding til Personvernombudet. NSD og NESH

Hvordan har jeg selv ivaretatt påliteligheten og gyldigheten i min studie? Det er nedfelt en rekke retningslinjer og etiske prinsipper som enhver forsker bør forholde seg til i forbindelse med forskningsarbeid. NSD - (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) skal regulere og kontrollere retningslinjene som blant annet er nedfelt i NESH, - (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). NESH skal sørge for at forskning utføres etter etiske prinsipper innenfor fastsatte rammer. Retningslinjene skal være et hjelpemiddel for forskere til å reflektere over egne holdninger og etiske oppfatninger (NESH, 2006, s. 5).

Et forskningsprosjekt er som oftest *meldepliktig* når det omhandler personopplysninger, og det faller da inn under personopplysningsloven (NESH, 20 s. 15). I henhold til meldeplikten meldte jeg mitt prosjekt til NSD, høsten 2016, med en beskrivelse av prosjektet og planen for både behandling av personalopplysninger og datainnsamling (s. 14). Etter kort tid fikk jeg melding tilbake fra NSD om at prosjektet var meldepliktig, og at det var registrert.

Med tanke på NESH sitt krav om *informert og fritt samtykke*, ble informantene opplyst om at deltakelsen i studien var frivillig, og at de ikke skulle være presset til å delta. Jeg forklarte dem også at de kunne trekke seg fra intervjuet når som helst uten å måtte oppgi grunn. De fikk både muntlig og skriftlig informasjon om prosjektets formål og om hva det ville si å delta i studien. De fikk vite at de ville forbli *anonyme*, og at de innspilte intervjuene skulle transkriberes. Ved godkjent masteroppgave vil hele materialet også bli slettet, og ved publisering av resultatet vil informantene informeres. Man vet ikke nå hvilke konsekvenser offentliggjøringen av forskningsresultatet mitt om krenkelser og opplevd lærermobbing kan få, men noen reaksjoner kan det bli. Da må vi være forberedt (NESH, 2006, s. 12).

I søknaden til NSD skrev jeg at informantene skulle være mellom 18-35 år, men på grunn av en misforståelse, viste det seg at en av dem var 16 år. Jeg informerte NSD via telefon og e-post om dette. «Endringene vil ikke by på problemer», svarte min saksbehandler hos NSD, fordi ungdom over 16 år kan intervjues uten samtykke fra foreldre.

4.4.4. Anonymisering

All informasjon om informantene ble behandlet konfidensielt og anonymisert slik at opplysninger senere ikke skal kunne føres tilbake til den enkelte. Jeg gav informantene fiktive navn, og med tanke på hensynet til en tredjepart, utelot jeg også fakta som kunne identifisere lærerne og rektorene som ble nevnt. Navn på skoler, organisasjoner og stedsnavn er også enten endret eller tatt bort (NESH, 2006, s. 16-18). Informantenes mobbeopplevelser er hentet fra både små bygdeskoler og store byskoler i hele Sør-Norge, derfor har informantene ulike dialekter. I transkriberingsarbeidet

valgte jeg å omskrive dialektene til bokmål, slik at heller ikke dialektene skulle røpe hvem de er (Dalen, 2011, s. 102). På tross av anonymiseringsprosessen prøvde jeg å ivareta informantenes beskrivelser på best mulig måte, samtidig som deres budskap ikke skulle forringes eller ødelegges.

4.5. Hvordan analysere?

Når man analyserer, løser man opp og deler en tekst, et saksforhold eller et fenomen i sine enkelte deler for å avdekke typiske mønstre i forskningsmaterialet (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000, s. 129; Befring, 2007, s. 183). Analyse er et granskningsarbeid som handler om å finne hva datamaterialet har å fortelle. Det er et verktøy for å finne frem til enkeltdeler og egenskaper i et innsamlet materiale, og for bedre å se helheten. Dette kan forstås som den hermeneutiske sirkel (Dalland, 2012, s. 144). Analysen kan direkte knyttes til dataene man samler inn, men tolkningen går ut på å se og forstå materialet i et større perspektiv (s. 48). «Analysen skal hjelpe oss til å finne ut hva intervjuet har å fortelle. I tolkningen søker vi meningen i det vi har fått vite» (s. 178).

Når et intervju er over, endrer den nære kontakten mellom forsker og informant seg til et forhold mellom forsker og tekst (Thagaard, 1998, s. 102). Analysen blir en fortsettelse av samtalene, og det innsamlede materialet skal analyseres. Intervjudataene åpner opp for et bredt spekter av mulige meninger og tolkninger som forsker videre må forholde seg til (Kvale, 2001, s. 118).

Når jeg selv skal analysere, blir mitt viktigste mål å forstå informantens virkelighet og deres opplevelse av opplevd krenkelse og lærermobbing. Fordi min forforståelse og faglige plattform, mine erfaringer og mitt perspektiv alltid vil forbli et annet enn informantenes, kan dette komme til å prege forståelsen av resultatene. Derfor må deres opplevelser knyttes til relevant teori. I mitt arbeid må jeg også presentere informantene slik at de ikke føler seg krenket gjennom ugjenkjennelige beskrivelser av seg selv og sin situasjon (Thagaard, 1998, s. 102). Videre er det viktig at jeg beskytter informantene mot uheldige konsekvenser av å ha deltatt i forskningen. Analyse handler ikke bare om metodiske fremgangsmåter, men også om etiske valg (s. 104).

Min intervjuguide var utgangspunkt for samtalene. Selv med klare temaer og en strukturert rekkefølge tok samtalene ulike retninger underveis, og guiden ble mer fleksibelt brukt enn jeg først hadde antatt (s. 86). På grunn av den frie stilen i semistrukturert intervju kom informantene innom mange temaer som gjaldt krenkelse og lærermobbing. Det førte til lange, mer uoversiktlige intervju, og krevde mye arbeid i etterkant. Selv om intervjuene ble svært forskjellige, håper jeg at alle informantene fikk fortalt det som var aktuelt for dem.

Noen temaer ble oftere nevnt i samtalene enn andre. Med tanke på at «Begreper bør gi retningslinjer for hva det er viktig å se etter» (Blumer, 1954, referert av Thagaard, 1998, s. 19),

startet jeg mitt søk etter de ulike temaene i datamaterialet. Analysearbeidet var krevende og gav en rekke utfordringer. Jeg leste grundig gjennom det 144 siders transkriberte råmaterialet og markerte underveis med ulike tusjefarger de temaene jeg mente å ha fått. Jeg måtte gå mange runder med meg selv og stoffet. Datamaterialet skulle organiseres og struktureres slik at det gav mening. Hvordan bearbeide og finne sammenhenger i de innsamlede data? Hvordan fortsette dialogen med teksten som jeg hadde forfattet i fellesskap med informantene? For å få frem hovedinnholdet, måtte jeg kritisk skille mellom vesentlig og uvesentlig materiale, og finne hvilken relevans dataen hadde for min problemstilling om opplevd lærermobbing (Thagaard, 1998, s. 107; Dalland, 2012, s. 144).

I jakten på de levende eksemplene var det noen temaer som stadig gikk igjen, derfor ble hovedtyngden i analysen liggende her. I tillegg prøvde jeg å fange opplevelser og følelser som forekom sjeldent. Hvis én informant hadde opplevd noe annet enn de andre, kunne det ligge noe betydningsfullt i denne ene uttalelsen, og ville være vel verdt en nærmere undersøkelse (Dalen, 2011, s. 69). En enkeltopplevelse kan være like viktig som de episodene som kan stå som eksempel for flere. Etter min grundige gjennomgang, stod jeg igjen med temaene utrygghet, redsel og frykt, selvfølelse og selvtillit, makt og maktesløshet, sinne og aggresjon, hjelpeløshet, sårbarhet, skam og fornedrelse, ignorering og ekskludering, og latterliggjøring og avvísning. I tillegg fortalte informantene om å føle seg dum og lite verdt, og om opplevelsen av å bli sviktet og ikke bli trodd.

En analyse skal både «gi orden og oversikt over materialet, og danne grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler av datamaterialet» (Thagaard, 1998, s. 107). Systematisering og oppdeling av data er grunnlaget for hvordan tolkningen blir. Jeg utarbeidet derfor først en tabell over alle temaene jeg hadde fått, og informantenes utsagn ble sortert og plassert under de aktuelle kategoriene. For å få god oversikt over stoffet, brukte jeg forskjellige farger på informantenes uttalelser, og jeg oppdaget raskt at flere utsagn passet inn under flere temaer. I neste runde utarbeidet jeg enda et skjema der jeg skrev inn mine tre underspørsmål, for så å flytte informantenes fortellinger inn. Slik fikk jeg organisert materialet på en oversiktlig og ryddig måte.

Jeg måtte foreta mange valg. Spørsmål som ikke lenger var relevante ble strøket, og mye stoff ble lagt bort for at jeg skulle kunne stå igjen med det mest sentrale og relevante i datamaterialet. Stoffet ble deretter samlet og videreutviklet til en sammenhengende tekst (Pring 2004, s. 35).

Jeg rekonstruerte informantenes opprinnelige historier, og skrev dem deretter om slik at de kunne presenteres for mine lesere (Kvale, 2001, s. 119). Jeg håper at informantenes historier kan gi meg og andre ny kunnskap og forståelse for hvordan det kan oppleves å bli krenket og mobbet av lærere (Dalen, 2011, s. 88).

Til nå har jeg lagt frem og forklart valg av metode, og jeg har redegjort for det teoretiske rammeverket som videre skal fungere som et analyseredskap i min studie. Videre i avhandlingen vil jeg presentere, analysere og drøfte det intervjumaterialet jeg har fått.

5. Resultatpresentasjon og drøfting

Informantenes beskrivelser av opplevd krenkelse og lærermobbing vil i denne delen av oppgaven bli presentert og drøftet i lys av teori. Jeg har valgt å presentere og drøfte mine funn i samme kapittel, fordi dette vil kunne skape en god flyt i teksten og gi en bedre oversikt.

Men hvordan kan jeg, som aldri har blitt mobbet av verken lærere eller elever, klare å finne ut hvordan en mobbeutsatt har det? Hvem har mest kunnskap på dette feltet? Jeg må gå til teorien for å finne noen svar, men den viktigste kilden til kunnskap om opplevd krenkelse og lærermobbing er informantene selv. Mye av nøkkelen til forståelsen vil ligge hos dem, og derfor trenger jeg deres hjelp til å finne svar på mitt forskningsspørsmål:

Hvordan beskriver elever sitt møte med lærere de opplever krenker og mobber dem?

I tillegg til forskningsspørsmålet utarbeidet jeg tre underspørsmål. Hvert underspørsmål vil bli utgangspunkt for hver sin del i dette kapitlet, og de mange temaene som jeg plukket ut av materialet, vil bli plassert inn i hver av de tre delene.

1. Hvordan beskriver elever en lærers negative væremåte som får dem til å oppleve seg krenket og mobbet?
2. Hvilke konsekvenser kan opplevd krenking og lærermobbing få for elever, nå og senere i livet?
3. Hva opplever elever at skolen gjør når krenkelser og opplevd lærermobbing blir avdekket?

Delene vil belyse ulike temaer. Analysen og drøftingen vil bli presentert gjennom disse tre delene og få overskriftene 1) *Læreres væremåte*, 2) *Konsekvenser av opplevd krenkelse og lærermobbing* og 3) *Avdekking*.

5.1. Informantene

Alle mine seks informanter opplevde å bli krenket og mobbet av lærere i årene mellom 1997 og 2013. På tross av at opplæringslovens kapittel 9a hadde trådt i kraft i 2003, opplevde flere seg altså stygt krenket og mobbet av lærere etter det. Selv om flere av historiene deres virker for utrolige til å være sanne, velger jeg som forsker å stole på at det de forteller er reelle opplevelser. Etter min vurdering fremstod informantene som oppriktige og troverdige.

Jeg vil skille mellom det én informant forteller, og det flere forteller. Derfor skriver jeg direkte sitat i kursiv. I enkelte sitat velger jeg å omskrive verbene til preteritum selv om informantene forteller i presens. Andre steder bytter jeg ordet *hun* og *han* ut med lærer og rektor for at leser lettere skal forstå hvem det snakkes om. Enkeltord og uttrykk som direkte er brukt av informantene selv, blir også stående i kursiv, inni setningene.

Før jeg går inn på de tre delene som tar utgangspunkt i mine underspørsmål, vil jeg introdusere informantene gjennom korte sammendrag.

5.1.1. Amanda

Han gjorde narr av meg foran alle de andre. «Er du helt dum?» sa han.

Amanda bodde alene med sin mor, en ung enke. Hos besteforeldrene hadde hun sitt andre hjem. Amanda strevde med lesing, konsentrasjon og uro i kroppen, og fra 2.-7. klasse opplevde hun seg mobbet av to lærere. Mor ønsket Amanda utredet for ADHD, men ADHD kunne det ikke være, sa skolen, det *fenomenet var de kjent med. Dette er bare latskap, et mindre begavet barn som ikke har noen farsfigur*, var lærernes konklusjon. Hun opplevde at lærerne gjorde narr av henne da hun leste, og etter hvert begynte også medelever å le. Fordi hun ikke hadde pappa, kalte de henne *horunge*. Da begge besteforeldrene døde, opplevde Amanda ingen omsorg fra lærerne på skolen. Hun var svært ulykkelig. Likevel gikk Amanda på skolen, hver dag, i redsel for at Barnevernet skulle ta henne fra moren hvis hun skulket.

Det bygget seg opp et raseri inni Amanda. Mot slutten av barneskolen begynte hun å svare lærerne frekt, hun smalt med dørene, hun skulket. Ryktene gikk, og flere foreldre i klassen nektet sine barn å være sammen med Amanda. Hun ble heller ikke invitert i bursdagsselskaper til de andre jentene i klassen. Hun ble svært ensom og ønsket å ta sitt eget liv.

På ungdomsskolen fortsatte Amanda å utagere. Hun kom ikke hjem om nettene, var full i 8. klasse, ble kjørt til legevakten og *spydde ned hele legekantoret*. Mor var svært bekymret, skolen viste ingen vilje til å hjelpe, og Amanda måtte bytte skole. *Dette reddet meg, - for en periode*. Her var

klassemiljøet godt, og Amanda opplevde for første gang at noen lærere likte henne og brydde seg om henne. Hun tenkte at *Læreren min må ha vært pedofil, for en mannlig lærer kan ikke bry seg sånn om en ung jente uten at han har noen hensikter. Men han var bare snill.*

Først som voksen fikk Amanda diagnosene ADHD og dysleksi.

5.1.2. Carmen

Men det er vel fordi du er neger at du ikke klarer bedre.

Carmen ble adoptert og kom til Norge som baby. Hun vokste opp med sine foreldre og flere adopterte søsken. Gjennom hele grunnskolen opplevde hun seg mobbet og trakassert av lærere. Carmen strevde med lesing, likevel måtte hun ofte lese høyt i klassen. Hun opplevde at læreren latterliggjorde henne hvis hun leste seint eller gjorde feil. Carmen fikk kjeft, og læreren knep henne i armen og slang henne hardt i veggen. Etter hvert begynte også enkelte medelever å erte henne. «*Carmen kan ikke lese! Carmen kan ikke lese!*» Da Carmen fikk dysleksidiagnosen, opplevde hun det som en lettelse, hun *var ikke dum likevel.*

På ungdomsskolen gikk *det mer på meg som rase, at jeg liksom var annerledes.* Selv om Carmen følte at lærere krenket og mobbet henne, fortalte hun det aldri til noen. Carmen skammet seg, og hun var redd for at lærerne skulle bli sinte på henne, straffe henne, og at skolehverdagen skulle bli verre hvis hun fortalte. Heldigvis hadde Carmen mange gode venner, flest gutter. Friminuttene ble en oase for Carmen. Hun var et enormt fotballtalent, satset på en proffkarriere og *overlevde skoletiden* fordi hun fikk spille fotball. Men da hun fikk kyssesyken med påfølgende ME, måtte fotballkarrieren legges på hyllen. Carmen var knust. Selv ikke da følte hun omsorg fra læreren, læreren som burde ha forstått hvor mye dette betydde for Carmen.

5.1.3. Dina

Lærer og rektor sviktet noe sinnsykt!

Dina bodde med mor og stefar. Hun opplevde seg mobbet av både en lærer og flere elever på barneskolen, hovedsakelig av jenter. Dina hadde angst og mye uro i kroppen. Hun fikk diagnosen ADHD på barneskolen. På grunn av feilmedisinering var Dina høyt og lavt, og hun forstyrret i klasserommet. Matlysten forsvant, og Dina ble svært tynn. Medelevene ville ikke leke med henne fordi *hun kunne knekke eller blåse vekk, og fordi hun ikke var fin.*

Gjentatte ganger uttrykte læreren at Dina tok for stor plass, at hun *var for mye.* Stadig ble hun hysjet på, og mor fikk kjeft av skolen fordi hun ikke var streng nok med Dina. I en periode nektet Dina å stå opp om morgenen, hun ville ikke på skolen mer. *Jeg sa til mamma at jeg ikke ville leve.*

Dina hadde det tungt, likevel valgte hun å ta vare på andre som hadde det vondt. Hun sa tydelig ifra til voksne hvis andre opplevde urettferdighet. Men da Dina og mor bad rektor om hjelp med elevmobbingen og den opplevde lærermobbingen, var det ingen hjelp og støtte å få. Dina følte seg sviktet av de voksne på skolen. Mor godtok ikke Dinas skolesituasjon, og søkte henne derfor bort.

Det viste seg at Amanda og Dina, som nesten er like gamle, gikk på den samme skolen. Rektor var den samme da de gikk der, men jentene hadde ulike lærere. Dina følte at det var noe skummelt med hele skolen, og at de voksne der ikke var til å stole på. Hun var redd da hun var på skolen.

5.1.4. Emma

Læreren visket ut stemmen min, sakte men sikkert.

Emma flyttet med familien sin fra byen til bygda. Hun snakket annerledes enn de andre, og opplevde allerede som 7-åring at medelever daglig ertet og hakket på henne. De sa de ikke likte henne. Da klassen fikk ny lærer, en ung nyutdannet dame, fikk Emma raskt en følelse av at heller ikke læreren likte henne. Emma forstod at den unge kontaktlæreren *liksom skulle henge med de kule folkene i klassen, og jeg var åpenbart ikke en av dem!* Emma prøvde å snakke med henne, men ble stadig ignorert.

I klasserommet fikk elevene sitte sammen to og to, men Emma satt helt bakerst, - alene. Flere ganger falt Emma ut av listene, hun ble oversett og glemt. Emma følte seg aldri inkludert i klassemiljøet, og de gangene Emma prøvde å fortelle læreren om elevmobbingen, ble dette bagatellisert. Emma sluttet å fortelle. Hun begynte å grue seg for å gå på skolen, hun var utrygg og kjente en redsel for hva læreren skulle finne på. En klump i magen vokste. Etter skoletid gråt Emma. Mye. Ofte. Alene. Hun prøvde flere ganger å ta sitt eget liv.

I tillegg til krenkelsene og mobbeopplevelsene på skolen, ble Emma utsatt for seksuelle overgrep av sin bror. I starten prøvde hun å prate med læreren, men hun ble ikke hørt. Resultatet ble at Emma sluttet å prøve å si ifra om noe, for hun hadde følt at det ikke nyttet.

5.1.5. Fredrik

Og så slo hun veldig ofte. I hodet. Og skuldre, så hardt at det gjorde vondt.

Fredrik fikk høre at han ikke var et planlagt barn, og fra han *kom ut av mors mage*, opplevde han seg mobbet av sine foreldre. Han var ofte redd for far. Far slo, og *han ble utrolig sint for ingen ting*. I barnehagen ble Fredrik slått av barn, og han opplevde seg utestengt. Plagingen fortsatte på skolen, og Fredrik gikk mye alene. I tillegg følte han seg mislikt av en årsvikar. Han fikk ofte skylden for ting som skjedde, han ble latterliggjort, årsvikaren brølte og kjefte, og ved flere anledninger slo

hun. Også andre elever. I hodet og på kroppen. Men de fleste elevene ønsket å få lærervikarens oppmerksomhet, *men for meg var det bare en pest og en plage, og jeg ønsket bare at hun skulle dra til helvete... mildt sagt!*

Lærerne sa at Fredrik var lat og giddelaus, men Fredrik var utslitt og deprimert. Aldri var det noen voksne som spurte Fredrik om hvordan han egentlig hadde det, ingen i slekten, ingen på skolen, ingen i nabolaget. Fredrik var ensom. Han gråt. Han ville ikke leve lenger.

5.1.6. Guro

Så tok hun meg hardt i armen og dro meg opp fra stolen og slang meg ut på gangen, [...]... hun dyttet meg ned trappen med vilje. Hun dro meg i håret mens hun slepte meg noen få meter til jeg klarte å reise meg opp.

Guro gikk ikke i barnehage. Hun var hjemme med sin mor og sine småbrødre. Da hun begynte på skolen, ville ikke jentene i klassen være sammen med henne fordi hun ikke likte typiske *rosa jente-ting*, og hun var *hardhendt*. Guttene ville ikke ha jentelus. Guro slet tidlig i skoleløpet med å finne sin plass. Da hun bad om å få hjelp i leken, følte hun ingen støtte fra lærer. Gjennom hele barneskolen opplevde Guro at læreren tydelig viste frustrasjon over at hun strevde med å lære. Læreren påpekte stadig feilene Guro gjorde, og i høytlesningstimene, da elevene leste etter tur, hoppet læreren over henne. Frimodig rakk Guro opp hånden for å få lese, men hun ble *aldri valgt*.

I løpet av hele grunnskolen følte Guro seg krenket og mobbet av både elever og lærere, både psykisk og fysisk. Hun ønsket bare så inderlig å være god nok, derfor kjempet hun seg gjennom enorme mengder med lekser på nattestid. Guro hadde det vondt. Hun begynte med selvskading, og flere ganger prøvde hun å ta sitt eget liv.

Etter at jeg nå har presentert de seks informantene, vil jeg med bakgrunn i underspørsmålene videre sammenfatte deres beskrivelser i tre deler. Delene vil få de nevnte overskriftene *Læreres væremåte*, *Konsekvenser av krenkelse og lærermobbing*, og *Avdekking*. Flere temaer vil slås sammen og plasseres i samme del.

5.2. Informantenes beskrivelser av læreres negative væremåte

I denne delen av oppgaven er det informantenes beskrivelser av læreres negative *væremåte* jeg vil fokusere på. Begrepet *væremåte* omhandler måten man oppfører seg på og ter seg på i møte med andre, og inkluderer både verbale utsagn og kroppslige uttrykk (Synonymordboka, 2018). I henhold til negativ *væremåte* stiger temaene latterliggjøring, trakassering, ignorering og læreres maktmisbruk og maktesløshet tydeligst frem hos informantene. Enkelte forteller også om fysiske krenkelser.

Elever kan beskrive og definere en lærers *væremåte* svært forskjellig. Noen elever vil ikke kjenne ubehag i møte med den aktuelle læreren, men andre kan føle seg uvel i det samme møtet. De yngste skolebarna vil kanskje ikke forstå at det er lærermobbing de utsettes for, selv når de føler ubehag, får vondt i magen og i hodet, eller føler seg utrygge i denne lærerens nærvær. De kan kanskje ikke skjønne eller forklare hva som skjer, og langt mindre forstå at den personen som har ansvar for å skape trygghet på skolen, faktisk er den som skaper utrygghet.

I samtalene med informantene var det å føle seg latterliggjort og trakassert, to gjennomgående tema for hva som ble beskrevet som krenkelse og lærermobbing.

5.2.1. Latterliggjøring, trakassering og diskriminering

Før jeg trekker frem hva informantene forteller om opplevd latterliggjøring og trakassering, vil jeg repetere deler av Olweus (1996) sin definisjon av lærermobbing. Den 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 overfor ham eller henne» (s. 9).

Alle informantene forteller at de hadde lærere som latterliggjorde og trakasserte dem når det var noe de ikke fikk til. På tross av store lesevansker ble flere av dem tvunget til å lese høyt, gjerne foran i klasserommet. Lærerne lo av dem og sa at de var trege. En av informantene forteller at mens hun leste, dunket læreren lett på klokken med pekefingeren, himlet med øynene og flirte. Læreren sa «Å, kom igjen nå, klokken går». Enkelte informanter fikk stort sett negative kommentarer på det skolearbeidet de gjorde. Andre fikk høre at de var dumme, at de ikke dugde til noe. I tillegg ble to informanter tatt ut på gangen og kjefet på fordi de verken var *flinke eller smarte*. At informantene hadde Dysleksi, Diskalkuli, generelle lærevansker eller ADHD, ble ifølge dem selv ikke tatt hensyn til. På tross av disse vanskene fikk flere informanter gjentatte beskjeder om å bråke mindre, de ble hysjet og kjefet på fordi de var urolige og ukonsentrerte. Alle informantene følte seg ydmyket av lærere, de ble snakket nedlatende til og opplevde lærerne som uforskammet, spydige og hånlige.

Enkelte informanter ble også utsatt for diskriminering, tidligere definert som en usaklig forskjellsbehandling som kan sees i sammenheng med blant annet religion, etnisitet og andre former for sårbarheter (NOU 2015: 2, s. 31). På grunn av sin tro, hudfarge eller kognitive vansker ble informantene behandlet dårligere enn de andre elevene. Guro forteller at hun gjentatte ganger ble uthengt fordi hun var kristen, og ifølge Carmen gav hennes lærer tydelig uttrykk for at hun mislikte elever med mørkere hudfarge.

Du er jo neger! Du får ikke noe til, du. Sikkert fordi du er neger.

Flere av lærerne omtalte og fremstilte informantene negativt foran de andre elevene. Et eksempel på dette var da læreren til Dina viste to svært voldelige filmer i 2. klasse, og Dina fikk mareritt og mor ringte skolen. Læreren proklamerte for klassen at de ikke fikk se resten av filmen på grunn av Dina, og medelevene raste. En annen gang forsnakket Dina seg da elevene skulle lage overraskelsesbursdag for læreren. Læreren sa høyt, at fordi Dina hadde røpet seg, var hele overraskelsen ødelagt. I friminuttet satt Dina innelåst på do mens hele klassen stod utenfor og skulle ta henne. Læreren gav ingen støtte. Fordi Dina verken følte seg likt av læreren eller inkludert i klassen, valgte hun å bytte skole. Før hun flyttet, tok hun mot til seg og fortalte klassen at hun ikke orket å gå der mer på grunn av all plagingen. Læreren sa at elevene ikke skulle bry seg, for hun synes de hadde vært så greie. Dina var knust, og hun glemmer det aldri.

Læreren strøk egentlig ut hele min skolehistorie i ett pennestrøk. Alle mine opplevelser og alle mine følelser ble tatt fra meg, der og da!

Også Fredrik opplevde seg uthengt i klassen. Han ble stadig plukket ut som sydebukk. Dessuten sa vikaren at han var *dum og svak*. Svarte han feil på et spørsmål, skrek hun til ham.

Føler du at du er smart? For det er du så absolutt ikke!

Informantenes eksempler på hva som er krenkende ved læreres væremåter, korresponderer langt på vei med beskrivelsene i undersøkelsene til Olweus (1996, s. 15), Krumm (2003, s. 44), Twemlow et al. (2006, s.11), Holst (2009) og Arrhenius (2015, s. 12). Her følte elever i alle undersøkelsene det svært krenkende at lærere gjorde narr eller skjelte dem ut foran klassen, fordi de ikke klarte å lese eller svare på spørsmål. I tillegg fremkom det i undersøkelsene at det opplevdes ubehagelig at lærere var morsomme på elevers bekostning, gjerne ved å kommentere deres evner. Elever som trengte spesialundervisning ble også latterliggjort og hånt. Elever kunne bli kalt for drittunger og latsabber, og andre igjen for dumme idioter. I et par klasser ble endatil medelever spurt om de syntes den gjeldende eleven hadde hjerne (Krumm, 2003, s. 44). I tillegg viser Twemlow et al. (2006, s.11), Holst (2009) og Arrhenius (2015, s. 12) eksempler på lærere som gav sårende kommentarer og ydmyket de urolige elevene for å få dem til å være stille. Disse lærerne kan minne

mye om den «sadistic bully teacher», som ifølge Twemlow et al. (2012, s. 80) morer seg over å ydmyke elever, som opptrer ondskapsfullt og nyter å plage de allerede sårbare elevene.

Flere av mine informanternes lærere, og lærerne jeg viser til i tidligere forskning, var erfarne voksne med fokus på struktur og orden, klasseledelse og fag. Selv om de ble ansett som dyktige og respekterte lærere, hadde de en væremåte i klasserommet som enkelte elever opplevde som krenkende.

Andre informanter forteller, derimot, i tråd med informanter til Twemlow et al. (2006, s. 6) om både yngre og eldre lærere som virket utrygge i mangel av god etablert lederposisjon i klassen. De kunne støtte negative pådrivere og behandle mindre populære elever dårlig, kanskje fordi de trengte anerkjennelse og noen å støtte seg til selv? Emma fikk erfare dette. Hennes lærer var ung, nyutdannet og uten lærererfaring. Ofte holdt læreren seg i nærheten av de sterke lederne og lo sammen med dem når de plaget Emma. Emma følte seg latterliggjort da hun ved flere anledninger ble bedt om å svare på spørsmål som ingen andre kunne svare på. Læreren spurte henne, og Emma følte at læreren gjorde det

som i håp om at jeg skulle svare feil. Og hvis jeg svarte feil, så var det som om hun godtet seg over det. Da flirte hun. Du så det liksom på hele kroppsspråket. Så hvis jeg svarte feil, så var det annerledes enn om noen andre svarte feil, det var sånn himling med øynene.

Emma følte at læreren prøvde å bli venn med de mest populære elevene i klassen.

Jeg tror hun skulle prøve å bevise for de andre at hun også var, ... liksom kul.

Eksemplene stemmer langt på vei med Roland og Idsøe (2001, s. 448) sin teori om at en utøver, her læreren, latterliggjør og trakasserer en elev for selv å oppnå sosiale gevinster. Også teoriene til Heinemann (1972, s. 16) og Olweus (2010, s. 42) viser at vi alle har et grunnleggende behov for tilhørighet. Olweus (2010) påpeker at det ikke nødvendigvis er lærerens mening å skade elevene med sine krenkelser, men skadene kan bli nødvendige for at læreren selv skal føle seg tilfreds. Det kan se ut som om mine informanternes lærere har brukt sin posisjon, i påsyn av andre elever, til å krenke enkelte elever for mest sannsynlig å heve egen status og for selv å bli populær. Lærerne kan ha funnet støtte i medløpere i elevflokket, og opplevelsen av både makt og popularitet kan ha blitt en positiv, stimulerende belønning for dem, og videre en drivkraft til at lærermobbingen fortsatte. Mobbingen kan ha blitt et spill om selv å bli akseptert av elevgruppen, med utfrysning som metode. Dette sammenfaller med teori av Olweus (2010, s. 36) og Roland & Idsøe (2001, s. 448). De gangene Emma følte at læreren latterliggjorde henne, kikket læreren seg rundt i klassen og flirte. Som regel var det noen elever som lo med.

Men med bakgrunn i Olweus sin teori kan ikke dette behovet for popularitet alene være årsak til lærermobbingen. Olweus (2010) forklarer i sin grunnforståelse av mobbing, at aggressivitet er et bakenforliggende personlighetstrekk, og at aggresjon ofte henger sammen med behovet for å dominere andre (s. 17). Kan lærerne ha blitt trigget av informantenes kroppslige uro, deres spesielle behov for faglig hjelp, deres tro, deres etnisitet eller deres sårbarheter? Kan dette ha vært forutsetninger for de krenkelsene og den opplevde lærermobbingen informantene ble utsatt for? I tillegg til behovet for popularitet, kan lærerne, i tråd med Olweus (1996) ha krenket og mobbet fordi de var usikre eller utbrente, hatt behov for makt og kontroll, hatt egne personlige problemer eller problemer med yrkesrollen (s. 5).

Helgeland og Lund (2017) flytter fokuset bort fra egenskaper i mennesket, over til omgivelsene de ferdes i, og mener at årsaken til at enkeltelever føler seg latterliggjort, trakassert og diskriminert av lærere, kanskje kan ligge i voksenkulturen på skolen. Et eksempel på dette kan være at Dina opplevde skolen som en skummel plass å være.

Jeg vet om så mange som har gått på den skolen og hatt det veldig tøft. Jeg føler at det lå en sånn mørk sky over den skolen, at det var en tung, mørk energi i hele det bygget. Jeg vet ikke om det påvirker folk, eller hva det gjør. Men det er ett eller annet med det bygget, - eller hele det stedet, som ikke er bra.

Det Dina forteller, korresponderer også langt på vei med funn av både Twemlow et al. (2006, s. 81) og Alberti-Espenes et al. (2015, s.127), om at enkelte skoler kan ha en kultur og en holdning som tillater krenkelse av barn. Når lærere åpenlyst utøser sin frustrasjon overfor enkeltelever, kan dette påvirke flere lærere til å gjøre det samme. Da blir det ikke bare den ene lærerens væremåte som er grunnen til at barn føler seg mobbet, men hele skolekulturen kan være med å gi elevene negative følelser. Dermed kan voksenkulturen på Dina og Amanda sin skole, i kombinasjon med elevmobbing, ha vært medvirkende til at jentene opplevde seg krenket og mobbet av lærere.

Ifølge Olweus (2010, s. 36) og Roland (2014, s. 18) kan mobbing kun skje i en kontekst der det er en potensiell utøver og en potensiell utsatt til stede. Her får også medløperne en sentral rolle. Alberti-Espenes (2012, s. 49) derimot, hevder at mobbing kun kan skje på arenaer der de ansvarshavende voksne lar det skje, og ikke stopper det. I sin kronikk «De voksnes ansvar», beskriver Alberti-Espenes (2014) hvordan en av hans klassevenninner, på slutten av 1980-tallet, brutalt ble krenket av en lærer. Læreren lo åpenlyst av jenta da hun leste feil. Både dette eksempelet og mine informanters beskrivelser viser hvordan en lærer kan administrere et læringsmiljø hvor det kommuniseres at krenkelse av elever er legitimt (2014). Også ifølge den svenske Friendsrapporten 2017 (Engström, 2017, s. 16) og artikkelen «Lærere mobber uden at vide det» (Stanek, 2002, s. 2) tyder mye på at en lærers lederstil kan føre til elevmobbing. Lærere kan trigge elever til å mobbe

hverandre, på samme måte som elever kan påvirke lærere til å mobbe elever. Elevmobbingen og lærermobbingen blir på et vis slått sammen, og læreren blir symmetrisk med elevene. Hos mine informanter er det særlig Emma som trekker frem et slikt aspekt.

Funn av både Alberti-Espenes (2014) og Engström (2017) støtter mine funn om at en lærers krenkende væremåte overfor en elev, kan føre til at utsatte elever også blir mobbet av medelever. Likevel viser ingen funn i Roland (1996) sin undersøkelse om lærermobbing, at det er noen sammenheng mellom å bli mobbet av lærere og å bli mobbet av medelever. Fem av mine seks informanter synes å ha en helt annen oppfatning enn Roland, fordi de fleste av dem opplevde at medelever hang seg på da lærerne latterliggjorde dem.

Alle mine informanter strevde faglig. I tillegg var noen urolige og hadde konsentrasjonsvansker. De selv mener at lærerne mobbet dem på grunn av dette. Det fremkommer dessuten tydelig i tidligere presenterte undersøkelser, at spesialelever og urolige elever oftere fikk gjennomgå enn andre elever (Krumm, 2003, s. 44; Twemlow et al., 2006, s. 11). Roland (1996) fant heller ikke denne sammenhengen mellom faglig fungering og det å bli plaget av lærere i sin undersøkelse. I tillegg hevder Olweus (1996) i henhold til sin undersøkelse, at det var «lite eller ingenting som tyder på at bråkete, negativ atferd fra eleven sin side var grunnen til at han eller hun ble utsatt for mobbing/trakassering fra læreren» (s. 4). Hvorfor korresponderer ikke disse undersøkelsene med mine og andre forskeres funn, gjort av Twemlow et al. (2006, s.11), Holst (2009) og Arrhenius (2015, s. 12)? Kan det hende at Roland og Olweus ikke hadde fokus på hvilke elever som ble krenket av lærere, men bare hadde til hensikt å undersøke antall lærere som mobbet, og hvor mange elever det var i skolen som følte seg mobbet av dem?

5.2.2. Ignorering

Ingen av mobbedefinisjonene, verken de som omhandler barn seg imellom, eller de to lærermobbedefinisjonene av Olweus (1996, s. 9) og Twemlow et al., (2006, s. 6), inneholder ordet *ignorering*. Likevel understreker både mine informanter og elever i de andre studiene jeg har presentert i denne masteroppgaven, at det kjennes svært krenkende å bli utsatt for ignorering, likegyldighet og overlegenhet. Selv om informantene opplevde flere forskjellige typer oppførsel fra lærere som ubehagelige, trekkes *ignorering* frem som noe av det verste.

Informantene knytter ignoreringen til lærere som ikke snakket til dem, som overså dem, snudde ryggen til eller glemte dem. Flere følte at lærerne latet som om de ikke så eller hørte dem. De forteller også om voksne som fnyste og bare gikk, om lærere som ikke smilte til dem, som aldri klappet dem på hodet eller strøk dem på kinnet, eller som holdt deres hånd. Noen informanter kunne også sitte med hånden oppe i lang tid uten at læreren kom bort, og de opplevde at de ikke

fikk den faglige hjelpen de trengte. Et par informanter ble hoppet over da alle skulle lese etter tur, fordi de leste for sakte. Selv om de hadde gjort leksene, fikk de heller ikke svare.

I tillegg til å føle seg ignorert, omtaler informantene lærerne sine som overlegne. Fordi Olweus (1996, s. 9) har tatt med *overlegen* i sin definisjon av lærermobbing, og forklarer at overlegenhet over tid betraktes som lærermobbing, velger jeg å se nærmere på fenomenet. Hva vil det si at en lærer er overlegen? I dagligtale bruker man begrepet overlegen om mennesker som snur seg bort, overser enkelte eller lar være å svare. De behandler mennesker forskjellig, de unngår å snakke med enkelte, og er heller ikke blide mot alle. De prøver også å virke bedre enn andre (Bufdir, ung.no, 2018). Overlegenhet kan langt på vei sammenlignes med informantenes beskrivelser av ignorering, og fordi begrepene ignorering, likegyldighet og overlegenhet minner mye om hverandre, vil jeg ta dem alle med videre i min oppgave, og bruke dem litt om hverandre.

Emma var en av dem som ofte følte seg glemt, ignorert eller tilsidesatt av lærer. Hun forteller at alle elevene i klassen fikk være med som hjelpere på datarommet. Men ikke Emma, hun stod ikke engang på listen. Emma følte seg usynlig, hun var flau over å ha blitt glemt.

Jeg hadde ikke fått vært med. Nei, nei. Jeg sa ikke ifra.

Emma opplevde å bli glemt, men Amanda opplevde å bli gjenglemmt. En gang hun var på fjelltur med klassen, ble hun igjen på fjellet da klassen gikk tilbake til skolen. Etter mange timer, redd og alene, fant en gammel mann henne og fulgte henne hjem.

Da min mor ringte til skolen, visste de ikke engang at jeg var blitt forlatt.

Dina på sin side, opplevde seg stadig hakket på. Hun ble fortalt at hun forstyrret og var til bry. Likevel opplevde også hun en form for ignorering. Hun følte at læreren bevisst overså henne selv når hun gjorde positive ting, ved å signalisere at det ikke var rom for sanne som henne. Dina lengtet etter å bli sett og likt for den hun var. Hun savnet anerkjennelse, ros og oppmuntring fra lærer.

Jeg ble tilsidesatt. Fordi det bare var styr med meg, uansett, kanskje? Jeg kan ikke huske noen gang at jeg følte at den læreren brydde seg om meg. Det har jeg ingen minner om.

Alle informantene hadde et inderlig ønske om å få føle seg som en del av klassefelleskapet. Istedenfor følte de seg mislikt og ekskludert av både lærere og medelever. Flere følte seg også usynliggjort av lærer. Emma satt endatil alene bakerst i klasserommet da alle de andre fikk sitte sammen med en venn.

Djupedalsutvalget (2015) understreker «at hvis en lærer har en negativ, avvisende ignorerende væremåte overfor en elev, kan det bidra til at de andre elevene avviser den samme eleven» (s. 108),

og den samme eleven kan lett bli uinteressant for medelevene (s. 122). Dette korresponderer med Helgeland og Lund (2017) som hevder at mobbing begrenser den enkeltes medvirkning og hindrer følelsen av å være betydningsfull og inkludert i et fellesskap. Inkludering handler ikke om å plassere alle i samme rom og tro at alle er inkludert. Barn må få delta aktivt, og er først inkludert når de selv føler seg inkludert. Alle skal føle seg viktige i fellesskapet (Persson & Persson, 2012, s.108). For å unngå utenforskap er barn avhengige av voksne som legger til rette for inkludering og for at det blir trygt å si ifra når man ikke har det bra (Helgeland & Lund, 2017). Da kan ikke de voksne, som er elevenes rollemodeller, ha en ekskluderende væremåte.

Undersøkelsen til Bendixen et al. (2011) viser at lærermobbing ofte handler om en *indirekte* mobbing, mer enn en *direkte* mobbing (s. 25). Å snu ryggen til og ikke å svare, å himle med øynene og stønne er handlinger som forekommer ofte. Dette er skjulte handlinger som nærmest er umulig for et barn å definere. Likevel er handlingene svært følbare for den eleven det gjelder. I tillegg til at følelsen av å bli ignorert er ubehagelig, kan ignorering gi store helseplager (s. 324). Derfor ser jeg det som svært positivt at den nyeste utgaven av Elevundersøkelsen nettopp etterspør elevenes opplevelse av ignorering (Wendelborg, 2018, s. 6). Selv om undersøkelsen er anonym, må lærerne bli sin væremåte bevisst, og endre den hvis det fremkommer i Elevundersøkelsen at en eller flere i klassen opplever seg ignorert.

Etter at jeg nå har beskrevet hvordan elever har følt seg latterliggjort, trakassert, oversett og ignorert, vil jeg gå over til å beskrive hva informantene forteller om fysiske krenkelser.

5.2.3. Fysiske krenkelser

Krenkelser og mobbing innbefatter både psykiske og fysiske negative handlinger. Begge formene defineres av enkelte forskere som «vold». Vold er handlinger som skaper ubehag, som skader, smerter, skremmer eller krenker. Psykisk vold kan være å true noen, bruke kontrollerende stemme, skjelle noen ut eller gjenta ord som krenker. Man kan true både direkte og indirekte, ved å ydmyke eller ignorere, ved å bruke kroppsspråk, gi sårende kritikk gjentatte ganger eller å anklage noen for noe de ikke har gjort (Roland 2014, s. 25; NOU: 2015: 2, s. 142). Dette har informantene til nå gitt rikelig med eksempler på.

Fysisk vold, derimot, kan være å sparke, slå, kutte, lugge, binde noen eller ta kvelertak (Isdal, Andreassen, & Thilesen, 2003, s. 17). Tre av informantene opplevde at lærerne slo, lugget, kløy og slengte dem i veggen. Fredrik forteller at hans vikarlærer var fysisk hard med ham.

Hun slo meg fysisk! Og det var ikke bare meg hun har slått! Hun slo mange andre også! I hodet. Og skuldre, så hardt at det gjorde vondt. Ingen andre voksne så dette.

Guro strevde med løkkeskrift og bad derfor læreren om en enklere bok.

«Ja, så dum som du er burde du ha førsteklasseboken» [sa læreren]. Så tok hun meg hardt i armen og dro meg opp fra stolen og slang meg ut på gangen. Vi skulle ned i kjelleren for å hente en enklere bok, da hun dyttet meg ned trappen med vilje. Da jeg nådde bunnen ble jeg liggende av skrekk. Hun dro meg i håret mens hun slepte meg noen få metere til jeg klarte å reise meg opp.

Hun opplevde en gang at noen medelever holdt henne under vann i et svømmebasseng, men da hun ville på land, dyttet læreren henne ut igjen i et basseng.

Historiene samsvarer med både den svenske Friendsrapporten 2015 (Arrhenius, 2015, s. 12) og den danske undersøkelsen *Relationer mellom lærere og elever – en undersøgelse i 7. klasse* (Holst, 2009) som viser eksempler på at elever blir utsatt for fysisk trakassering i skolen. Lærere drar i klærne og sleper elever fra et sted til et annet. Svenske elever forteller også at de blir slått (Arrhenius, 2015, s. 12). Dessuten sier begge undersøkelsene at barn med annen etnisk bakgrunn oftere opplever å bli tatt hardt i enn andre barn, slik Carmen forteller at også hun ble. Flere ganger ble Carmen tatt ut på gangen, der hun var alene med lærer. Selv om Carmen gråt, ble hun sendt inn igjen til de andre i klassen.

Jeg ble kløpet i armen [...] og slengt i veggen fordi jeg ikke leste fort nok. Læreren beklagde seg på en måte som at det var min feil. Hun sa «beklager for at jeg slengte deg i veggen, men du gjorde sånn at jeg gjorde det».

Twemlow et al. (2012) bruker begrepet «sadistic bully teacher» om én lærertype. En annen lærertype omtales som «bully victim teacher» og har likhetstrekk med flere av mine informanternes lærere. Disse lærerne skylder på elever når de selv ikke mestrer situasjonen, de overlater problemer til andre kollegaer, de eksploderer i sinne og mister kontrollen når «grensen er nådd». Noen blir også fysiske (s. 80). Carmen sin lærer skyldte på henne for det hun selv gjorde.

De tre informantene forteller at den fysiske trakasseringen alltid foregikk på områder av skolen der ingen kunne se dem, og at de alltid var helt alene med lærer. Dette belyser et viktig poeng i diskusjonen om lærere krenker og mobber bevisst eller ubevisst. De tre lærerne må ha vært bevisst sine handlinger, fordi hendelsene alltid foregikk i det skjulte.

De tre informantene som opplevde seg fysisk krenket av lærere, sier de tror lærere bruker fysisk styrke for å vise makt. De andre tre hevder derimot at lærere bruker krenkelser for ikke å avsløre egen maktesløshet. I det neste avsnittet vil jeg undersøke informantenes beskrivelser av hvordan de opplever læreres maktmisbruk og maktesløshet.

5.2.4. Opplevelsen av læreres maktmisbruk og maktesløshet

I kraft av sin voksenrolle befinner læreren seg i en overlegen maktposisjon (Olweus, 1996, s. 10). Både Olweus og Roland skriver i sine mobbedefinisjoner at det må være en ubalanse i makt- og styrkeforholdet mellom plager og offer for at en skal kunne snakke om mobbing. Lærer-elev-relasjonen er i utgangspunktet et asymmetrisk forhold, men asymmetrien gir likevel ingen lærere retten til å misbruke makten de har blitt tildelt. Denne misbruken av myndighet definerer Twemlow et al. (2006) som lærermobbing, og i deres definisjon av lærermobbing står maktbegrepet sentralt:

*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* (2006, s. 4).

Dette kan bety at lærermobbing er å manipulere og nedvurdere elever ved hjelp av makt. Mange av beskrivelsene som informantene gir om læreres væremåte, korresponderer med definisjonen. For var det ikke nettopp manipulering og nedvurdering mine informanter ble utsatt for på skolen da lærere tvang dem til å lese høyt for hele klassen. Eller da en informant ble uthengt av en lærer som selv ble tatt på fersk gjerning i å vise filmer med altfor høy aldersgrense? Handlet det om maktmisbruk da en informant ikke ble oppført på datalisten, eller da én fikk skylden for å ha blitt gjenglempt på fjellet? Hva med den læreren som undervurderte en elevs evner på grunn av hudfarge, eller hun som lo av eleven som bekjente sin kristne tro? Informantene ble fysisk dratt ned trapper, kløpet og skubbet inn i vegger fordi de leste sakte, og en ble skubbet ned i et svømmebasseng. Med bakgrunn i at makt handler om «å ha overtak» (de Caprona, 2018, s. 1036), og at bruken av makt gir sjansen for å få gjennomført sin vilje på tross av motstand (Weber, referert av Engelstad, 2016), kan lærernes oppførsel defineres som maktmisbruk. I tillegg, slik Kirkengen og Næss (2015) hevder, kan hensikten med bruken av makt være å skade eller skremme noen.

Smerten skal tvinge den krenkede til underkastelse. Smerten skal vise den enes kraft og makt og den andres kraftløshet og avmakt. Smerten skal bevise krenkerens overlegenhet og den krenkedes underlegenhet, fysisk og bokstavelig. Smerten skal dokumentere kontrollen [...]. Smerten er et uttrykk for at noen med viten og vilje har gjort en annen til gjenstand for sin forakt. (s. 69)

Fordi jeg ikke har intervjuet lærere i denne studien, kan jeg heller ikke si med sikkerhet at lærerne krenket informantene for å bevise overlegenhet og kontroll. Det kan likevel være grunn til å anta at mine funn langt på vei korresponderer med funn av både Olweus (2010), Twemlow et al. (2006), Bendixen et al. (2011), Roland (2014) og Kirkengen og Næss (2015) om at drivkreftene bak krenkelse og mobbing kan ha vært nært knyttet til behovet for makt. Carmen ler oppgitt når hun sier

*Noen tror de blir store av å holde andre nede, istedenfor å gjøre andre gode.
De kan jo bli presidenter, de!*

Videre sier Fredrik at han opplevde at vikaren brukte sin makt til å trakassere ham. Hun skrek og kjeftet, og selv opplevde Fredrik at hensikten for vikaren var å nedverdige og skremme ham.

Når hun stod der, å, fy fader! Det var som å se Satan i øynene, for å si det sånn! Du har sett sånne filmer, sånne barnefilmer, der hvor øynene brenner, ikke sant?

Brukte vikaren sin makt til å krenke, eller var hun maktesløs? Lærere i Twemlow et al. (2006) sin studie fortalte at de selv var maktesløse, at de trakasserte og krenket elever av mangel på kompetanse i god klasseledelse og konflikthåndtering. Undersøkelsen bekrefter også at lærere som selv hadde blitt utsatt for lærermobbing som barn, eller vært vitne til at andre elever ble mobbet, var de som oftest krenket og mobbet elever (s. 6). Var dette et behov for «hevne», eller var dette en lærerstil de ubevisst hadde arvet? Kanskje krenket lærerne i redsel for selv å tape ansikt i vanskelige situasjoner eller for å avsløre egne sårbarheter og svakheter. Lærerne kan ha følt at egen posisjon i klassen var truet. Dette korresponderer med tyske Beckmann som refereres av Reiter (2009, s. 3) om at de lærere som mobber, gjør det i avmakt.

Dina tror at læreren krenket nettopp henne, fordi læreren følte seg maktesløs og manglet kontroll. Dina kan ha vært til bry, fordi hun maste, var urolig og ukonsentrert i tillegg til å være utadvendt og svært energisk. Hun snakket også høyt og engasjert om urettferdighet. Dessuten meldte hun ifra til rektor om selvopplevd lærermobbing. Kan læreren ha følt seg truet og mistet kontrollen?

Når man føler seg truet av noe, - jeg sier ikke at læreren min følte seg truet av meg... men kanskje hun ikke klarte å kontrollere meg? Kanskje det var noe med oss «ukontrollerbare», at lærerne ikke mestret sånne som oss? Derfor, i redselen for ikke å føle seg gode nok selv, fikk de oss [flere lærere ved skolen] til å føle oss som dritt istedenfor?

Selv om alle kan komme i fare for å misbruke sin makt og myndighet, skal lærere bruke denne makten positivt til å gi elevene troen på seg selv og egne evner (Bergem, 2014, s. 33). Men hva gjør det med et barn å oppleve lærere som krenker og mobber ved hjelp av sin makt? Hvilke konsekvenser kan krenkelsene og lærermobbingen få? Med utgangspunkt i dette forskningsspørsmålet vil jeg i det neste kapitlet presentere de mulige konsekvensene opplevd lærermobbing kan gi.

5.3. Konsekvenser av opplevd krenkelse og lærermobbing

Alberti-Espenes (2012, s. 56), Bendixen et al. (2011, s. 324), Roland (2014, s. 26) og Kirkengen og Næss (2015, s. 13) hevder alle at krenkelser kan være årsak til et menneskets dårlige helse, og at mobbeutsatte barn kan ende opp som syke voksne. Intervjuguidens tema «Mulige senvirkninger. Hvordan har dette påvirket deg?» er utgangspunkt for denne delen av min studie. Konsekvensene av opplevd lærermobbing vil her bli presentert.

Lærermobbing defineres som en form for krenkelse (NOU 2015: 2, s. 141), og Roland (2014) utvider begrepet ved å forklare mobbing som vold. Av Kirkengen og Næss (2015) beskrives vold igjen som en grenseoverskridende krenkelse. I deres bok sidestilles alle former for krenkelser.

Det er i utgangspunktet uvesentlig å skille mellom ulike typer krenkelser eller grenser. Alle former for grensekrenkelser forårsaker smerte hos den krenkede. Det ligger i krenkelsens vesen (s. 69).

Utsagnet belyser et viktig poeng, nemlig at opplevd lærermobbing, på lik linje med andre former for krenkelser, kan gi både psykiske og fysiske helseplager. «Av krenkelse blir man krank», skriver Alberti-Espenes (2012, s. 56).

Av de mange konsekvensene mobbing kan gi, skriver Roland (2014) om tretthet, redsel, magesmerter, hodepine, søvnvansker, tapt matlyst og mangel på glede. Mobbeutsatte gjør det dårligere på skolen enn andre elever, selvbildet utvikles negativt og flere begynner å tro at det er dem det er noe galt med. Hjertebank og angst tar tak når de går inn i skolegården. Noen elever kommer ikke så langt som til skoleporten en gang, og ender med høyt skolefravær (s. 26). Rolands beskrivelser sammenfaller med funn fra Kirkengen og Næss (2015) som også tilføyer nummenhet og kramper, depresjon, stress, mareritt, selvpåførte skader, ulike former for spiseforstyrrelser og grenseløshet. Dessuten er det senere i livet stor risiko for å utvikle angst og depresjon. Ett av tre barn som har blitt alvorlig mobbet, får også traumereaksjoner. I tillegg har mobbeutsatte flere selvmordsforsøk bak seg enn andre (Roland, 2014, 26; Kirkengen & Næss, 2015). Kirkengen og Næss legger til høyt blodtrykk og høyt kolesterol, irritabel tarm, hukommelsestap, smerter i ansiktet, magesår, sosial skam og selvforakt, rus- og alkoholmisbruk og selvmord som resultat av krenkelser. Noen utsatte har også ønske om kosmetisk kirurgi, og enkelte kvinner opplever å føde sine barn for tidlig. De nevner endatil risikoen for kreft som en konsekvens av krenkelser. I tillegg nevner Birkeland et al. (2015, s. 18) skjelettplager og tarmproblemer.

Mobbing kan altså påvirke barns fysiske og psykiske helse og deres sosiale og akademiske funksjonalitet. For å knytte de overnevnte forskernes perspektiv til mitt perspektiv om

lærermobbing, vil jeg i de neste delkapitlene presentere informantenes beskrivelser om mulige konsekvenser som den opplevde lærermobbingen kan ha gitt.

Jeg vil først gjøre rede for hvordan informantenes opplevelser kan ha påvirket selvfølelse og selvtillit. Deretter vil jeg undersøke omfanget av utrygghet og redsel, sinne og aggresjon, og konsentrasjonsvansker og stress. Videre vil jeg beskrive hvordan læreres væremåte kan ha hatt betydning for selvskadning og selvmordsforsøk, hvordan mobbingen kan ha påvirket søvn og forholdet til mat, og følelsen av skam. Jeg vil avslutte med i hvilken grad læreres oppførsel kan ha påvirket elevenes evne og vilje til å gå på skolen. Men før jeg går i gang, vil jeg referere Amanda som sier dette om hva opplevd krenkelse og lærermobbing kan gjøre med et menneskes selvfølelse:

Jeg har levd med at jeg ikke har oppnådd noe uansett hva jeg gjør. Det er det mobbing gjør med deg. Hvis noen sier at du er stygg, så blir du stygg. Hvis noen sier at du er gal, så blir du til slutt gal, fordi det påvirker hjernen så ekstremt, og negative tanker påvirker deg selv. Det er på en måte tankenes kraft [...]. De som skulle være et forbilde for deg, og de som skulle hjelpe deg, de gjorde det ikke ...

5.3.1. Selvfølelse og selvtillit

Det har tydelig fremkommet av informantenes beskrivelser at samhandlingen mellom dem og deres lærere var vanskelig og konfliktfylt. Altfor mange kritiske tilbakemeldinger og negative mestringsopplevelser, i tillegg til lite oppmuntring fra lærere, hadde fratatt elevene troen på dem selv og egne evner. Dette sammenfaller med funn fra Roland (2014) og Kirkengen og Næss (2015) som viser at krenkelser over tid kan føre til svekket selvfølelse hos de som blir utsatt. Også Drugli (2012, s. 57) bekrefter at elever som får lite oppmuntring og få gode tilbakemeldinger fra lærere, kan komme til å føle seg lite verdt. For mine informanter ble mangelen på den gode selvfølelsen svært avgjørende for skoleprestasjonene. For å unngå mestringsnederlag eller å bli avslørt for ikke å forstå skoleoppgavene, unnlot informantene etter hvert å prøve ut nye ting, eller å gjøre oppgavene i det hele tatt. Amanda sluttet å gjøre lekser for å skjule at hun strevde faglig.

Det var så mye bedre å få kjeft for at jeg var lat enn å få påpekt hvor dum jeg var, hvor ubrukelig jeg var [...]. Jeg følte at det var noe feil med meg. Det var noe galt som gjorde at jeg ikke kunne prestere like godt som de andre, og nå er det jo bevist at det var jo det. ADHD, Dysleksi... Jeg kom aldri til å bli til noe. Jeg var rett og slett bare... et objekt... uten intelligens. Til slutt så visste jeg at jeg var dum. Hva var da vitsen med å gidde å gjøre noe arbeid? Jeg kom jo ikke videre med det uansett. Jeg kom ikke til å bli noe.

Utsagnet beskriver godt hvordan selvfølelsen og selvtilliten kan ha blitt ødelagt av lærermobbing. Dette sammenfaller med Gerhardsens (2012) teori om at selvtilliten påvirkes av hvordan man mestrer noe og hvilke tilbakemeldinger man får. Selvfølelsen former den indre troen man har på om man vil klare det eller ei (s. 12). Samtlige informanter manglet tro på seg selv og egne evner, og selvfølelsen var på bunn. Guro definerer seg selv som et enkelt offer.

Det følte som alle ville trykke meg ned, men jeg følte jo at jeg fortjente det. [...] Lærerne klaget på nesten alt jeg gjorde. Jeg hadde null tro på meg selv. [...] Når jeg fikk et hint av omsorg trakk jeg meg så langt unna som mulig fordi jeg følte ikke at jeg fortjente det.

På grunn av gjentatte avvísninger på skolen, forteller flere informanter om problemer med nærhet. At barn kan få vansker med nærhet på grunn av gjentatte avvísninger, korresponderer med Gerhardsen (2012, s. 17). Han hevder at avvísninger og krenkelser kan føre til tilbaketrekning og ensomhet, noe de fleste av mine informanter også forteller om. De fikk dessuten problemer med samhandling med andre elever, og flere ble sjenerte og veldig stille. Emma var en av flere som absolutt ikke følte seg velkommen på skolen

Det var på en måte ikke greit at jeg var i klassen. Jeg skjønte at læreren ikke likte meg. Det var veldig vondt. Samtidig som jeg var vant til det.

Med tanke på selvfølelse og selvtillit er alle informantene fortsatt preget av mobbeopplevelsene på skolen. Alle føler seg fremdeles lite verdt og mindre flinke. Fordi enkelte stadig fikk høre at de *aldri kom til å oppnå noe*, er de bekymret for at de ikke skal klare å nå sine mål. De fleste strever også med å se noe positivt ved seg selv, de psyker seg selv stadig ned. I tillegg til å føle seg dumme, har flere følt seg stygge. En av informantene har som voksen valgt å ta flere plastiske operasjoner. *Operasjonene ble som paracet*, sier hun. Også Kirkengen og Næss (2015) bekrefter at flere utsatte ønsker plastisk kirurgi som et plaster på såret.

Informantene formidler i tråd med Bjørkvik og Nielsens teori (2006, s. 932), at selvfølelsen brytes ned ved stadige negative tilbakemeldinger. Informantene opprettholder sitt negative selvbilde ved å søke etter negative bekræftelser på seg selv. De strever også med å tro på andres ros og oppmuntring. Både Briggs (1980, s. 23) og Rimau (2018) understreker at en god selvfølelse bygger på positive tilbakemeldinger, og at man bygger selvfølelsen på andres reaksjoner og på hvordan man bedømmes og vurderes av andre. God selvfølelse og selvtillit gir en opplevelse av trygghet og spørsmålet videre i denne sammenhengen blir hvordan den opplevde lærermobbingen kan ha påvirket informantenes opplevelse av trygghet på skolen.

5.3.2. Utrygghet og redsel

Trygghet er en av kategoriene i min intervjuguide, og forklares av van Manen (1993) som å være «fri for bekymring, fri fra sorger» (s. 52). Alle elever har rett til en trygg skolehverdag, og det er de ansattes ansvar å se til at elevene har det trygt og godt (Opplæringsloven, 2017). De fleste av mine informanter gikk på skolen etter 2003, da opplæringslovens kapittel 9A trådte i kraft. Likevel forteller samtlige at de var utrygge på skolen, grunnet lærere. Selv om noen også var redde for

medelever, var det lærernes væremåte som gjorde dem spesielt utrygge. Det er svært alvorlig at elever i dagens skole, fremdeles er redde for lærere.

Informantene fryktet hva som kunne skje i timene. De var utrygge og redde fordi de følte seg truet og var aldri sikre på når lærerne skulle «slå til». Vikaren til Fredrik, for eksempel, kunne plutselig bli sint på ham uten at han forstod hvorfor. For Fredrik som hadde opplevd vold hjemme, var dette spesielt vanskelig. Han var alltid på vakt for at noe ubehagelig skulle skje.

Jeg hadde vokst opp med en far som pleide å dytte og klype, og av og til slå. Å gå inn i klassen til henne [læreren], det var som å ha min egen far der. Bare en dameversjon. Jeg var skikkelig redd! Redd for, blant annet at hun skulle åpne kjeften sin, være svær i kjeften. Redd for at hun skulle slå meg igjen... Jeg har vært redd faren min i 16 år, det er vel det første året jeg går og ikke er redd for ham lenger.

Fredrik var spesielt sårbar og han var livredd. Han kjente seg maktesløs, og følte det var lite han kunne gjøre. Han hadde mest lyst å flykte. Også Carmen forteller at lærerens væremåte fikk henne til å føle seg redd og liten. Hun gruet seg spesielt til norsktimene og kjente en vond klump i magen.

Det var frykt, redsel og sorg som satt i den klumpen. Jeg hadde trengt en imøtekommende lærer som ikke bare så meg på det negative. Jeg kjenner følelsen når vi snakker om det nå.

Utryggheten og redselen som informantene kjente på, førte til at flere sluttet å be om hjelp. De bare satt der, ble stille og kjente seg hjelpeløse i situasjonen. De sluttet å be om ordet, si sine meninger og hevde sin rett, og noen prøvde også å gjøre seg usynlige i klasserommet. Ifølge Idsøe & Idsøe, (2016, s. 109) er dette vanlige reaksjoner på mobbing. En annen konsekvens av å være redd for sin lærer, kan være at elever slutter å spørre om hjelp, hevder Drugli (2012, s. 57). Slik ble det for Emma. Hun ble etter hvert likegyldig.

Men det var ikke akkurat kult å gå inn i timene, det var ikke akkurat det som var høydepunktet mitt.

Mine funn vedrørende utrygghet og redsel korresponderer langt på vei med Krumm og White (2003, s. 46) sine funn som viser at elever kunne få panikk før de skulle inn i enkelte timer. Både mine informanter og elever i Krumm og Whites undersøkelse forteller at de begynte å stamme og skjelve da de måtte lese høyt, og de var redde for ydmykelsene dette kunne medføre. De gjorde flere feil i timene til de aktuelle lærerne. Som et resultat av dette, forteller informantene i tråd med funn av både Strand (2013, s. 690), Roland (2014, s. 26) og Twemlow et al. (2012, s. 80), at de gjorde alt de kunne for å være usynlige i klasserommet, og enkelte lot også være å komme inn i disse timene. De skulket.

Alle undersøkelsene jeg viser til i denne studien, tydeliggjør at elever som har opplevd seg plaget av lærere, har følt seg utrygge på skolen. I tråd med Bath (2015) sin teori om trygghet og traume

kan samtlige av mine informanter ha manglet den subjektive, følte tryggheten som Bath hevder er grunnfjellet i et menneskes liv (s. 6). De trengte trygghet, men var derimot fulle av sorger og bekymringer som ifølge van Manen (1993, s. 52) kan være et resultat av utrygghet. Ifølge Alberti-Espenes (2012, s. 51) kan krenkelser gjøre elever utrygge og redde, og krenkelse er «all opplevelse av ubehag og ydmykelse, forårsaket av eller via andre mennesker og menneskers systemer». Utrygghet kan igjen føre til ensomme og isolerte elever, sier han, og kan ta bort muligheten for deltakelse i fellesskapet. Dette sammenfaller med mine funn om at informantene stadig var nervøse, anspente og redde, og flere trakk seg tilbake og ble nærmest selvutslettende. De fleste bekjenner at de gråt mye, spesielt etter skoletid da de var alene. I tillegg til å føle seg ensomme, fikk flere informanter problemer med skolearbeidet både hjemme og på skolen. De ble urolige og klarte ikke å konsentrere seg. Hva skjedde med informantene hva angår konsentrasjonen og stress? I det neste avsnittet vil jeg presentere mine funn om informantenes følelse av konsentrasjonsvansker og stress.

5.3.3. Konsentrasjonsvansker og stress

Informantene forteller at de stadig var stresset og redde for at noe ubehagelig skulle skje. På grunn av redselen for at lærerne skulle finne på ubehageligheter, var de alle i konstant alarmberedskap. Fredrik var spesielt engstelig med tanke på raseriutbrudd fra lærer. Han husker godt at lærervikaren plutselig kunne stå og henge over pulten hans.

Da kjente jeg bare sånn skikkelig stress. Da ble jeg ikke sånn normalt stresset, men jeg ble skikkelig stresset og jeg begynte å gjøre en del feil, og da begynte hun å rette på meg.

Funn av Kirkengen og Næss (2015, s. 46) indikerer en sammenheng mellom opplevd lærermobbing og dårlig konsentrasjon og stress. Dette understreker informantene ved å si at de *vet* at den opplevde lærermobbingen påvirket både konsentrasjon og læring. De klarte ikke å samle tankene om skolearbeidet i timene, fordi de helst ville bort. Guro var stresset, fordi hun følte at læreren stod klar til å peke ut hver minste lille feil. Flere ble frustrert og urolige i kroppen. De fikk ikke gjort arbeidsoppgavene. Noen begynte å vandre, noen snakket, noen forsvant ut av timen. Dette kan lærerne ha tolket som vrangvilje eller «ulydighet», de kan ha blitt provoserte og dermed satt urimelige grenser som informantene har opplevd krenkende.

I tillegg til konsentrasjonsvansker og stress, følelsen av utrygghet og redsel, og mangel på god selvfølelse og selvtillit, forteller alle informantene at de kjente på sinne. Likevel var det bare et par av dem som utagerte og ble aggressive. I den neste delen av oppgaven vil jeg presentere deres beskrivelser av sinne og aggresjon.

5.3.4. Sinne og aggresjon

Informantenes erfaringer med gjentatt trakassering og latterliggjøring på skolen førte til mistillit til lærerne, i tillegg til at de sluttet å stole på egne læringsevner. Informantene ble kritiske og fiendtlig innstilt til skolen, og flere tok etter hvert sterkt avstand fra lærerne. Mine funn sammenfaller med Olweus (1996, s. 17) sin teori om at mobbing kan skape negative holdninger hos elevene, til både lærere og skolearbeid generelt. Også Drugli viser at ved varige negative lærer–elev-relasjoner kan barn reagere med en væremåte hun kaller utfordrende (2012, s. 57).

Amanda forteller at på slutten av barneskolen begynte hun å banne høyt og svare lærerne frekt. Hun smalt med dører og forlot klasserommet. Lærerne syntes hun var vanskelig og kalte henne en drittunge. Medelever lo. Også på ungdomsskolen opponerte hun, og det ble *sinnsykt kult å være frekk*. I timene maste hun og venninnen og kommenterte alt lærerne gjorde og sa. De kastet ball til hverandre inne, de hoppet ut av vinduet, de skulket eller herjet i gangene *for å plage andre*.

Når læreren snakket, så oppførte jeg meg sånn som lærerne hadde gjort mot meg på barneskolen. [...] ... jeg tenkte at alle lærere er dritt. De fortjener dritt.

Hun gjorde heller ikke noe skolearbeid, og på en heldagsprøve bare tegnet hun en tegning og gikk. Venner fant hun i et rusmiljø i byen og var stadig tilskuer til arrangerte gate-slosskamper.

Jeg elsket det! Det var bare det å være hissig på den måten, jeg fikk tømt meg, all aggresjonen kom ut. Jeg ble bygget opp på nytt.

Også Emma kom i kontakt med rus. Hun og vennene stjal, de ranet butikker, og en natt tente de fyr på et grendehus som brant ned til grunnen.

Jeg som alltid var så lydig, så snill...

Begge jentene uttrykte sin frustrasjon og fortvilelse ved å utfordre og utagere. De tok kontakt med andre ungdommer som også var i konflikt med voksne, trolig for å finne tilhørighet og aksept, og for å bevare sin egen selvfølelse. Atferd er et språk, – hvorfor var det ingen lærere som spurte Amanda og Emma om hvordan de egentlig hadde det? Som viste omsorg istedenfor avvising?

Også Fredrik forteller om sinne og aggresjon. Hans reaksjon på lærerens trakasserende væremåte var stikk motsatt av jentenes utagering. Han trakk seg inn i seg selv.

Jeg vet ikke om jeg har ord for å beskrive hva jeg følte for noe... Redd, rasende, sur. Men jeg var ikke sånn som kunne begynne å gjøre voldelige handlinger mot andre, for jeg var ofte han som ble gjort voldelige handlinger med... Jo, det var en redsel, det var et sinne...Sorg.. Men jeg valgte liksom å fange det sinnet inni meg. Det er der enda!

Opplevelsene med lærermobbing preger informantene fremdeles. Selv etter mange år blir flere av dem aggressive og kvalme når de snakker om skolen. Amanda er rasende!

Jeg hater ham den dag i dag. Jeg hater ham! [...]. Jeg blir dårlig. Jeg blir forbanna, jeg spyr av hele jævla fyren. Samme med hun damelæreren. Hvis det er noen som kunne ha gjort meg til drapsmann, så er det faen meg de to!

At informantene kan kjenne på hat også i dag, er forenlig med Krumm (2003, s. 46) sin undersøkelse hvor flere fortalte at de hatet lærerne sine for det de hadde blitt utsatt for. Mine funn korresponderer også med funn fra Drugli (2012, s. 90) om at «jo mer negativ relasjon eleven hadde til læreren, jo mer risikoatferd utviste eleven i ungdomstiden». Med tanke på risikoatferd, vil det neste avsnittet omhandle selvpåførte skader, spiseforstyrrelser og selvmordsforsøk.

5.3.5. Selvødeleggelse; Selvskading, spiseforstyrrelser og selvmordsforsøk

Selvskading beskrives av Kirkengen og Næss (2015, s. 70) som selvødeleggelse i form av «voldelige angrep på seg selv». Alle informantene, bortsett fra Carmen og Dina, begynte med en eller annen form for selvskading. Når jeg skal presentere informantenes erfaringer med selvskading, selvmordsforsøk og spiseforstyrrelser, vil jeg bruke Kirkengen og Næss (2015) sin forståelse om at selvskading speiler en tidligere påført smerte fra andre. Der kan blant annet ignorering, trakassering, stigmatisering, avvisning og ydmykkelser nevnes som påførte krenkelser. All selvskading medfører smerte. Noen kutter, brenner, skraper eller etser huden, andre svelger skarpe og spisse gjenstander eller giftige stoffer. Å utsette seg selv for fare gjennom grenseløs oppførsel og rusmisbruk, beskrives som selvødeleggelse. Enkelte skader seg selv over tid, til døde. Selvskading kan være et uttrykk for voldsom selvforakt. Egen selvforakt skyldes andres ringeakt, og selvskadingen handler om «en dobbel tingliggjøring av jeget: først gjennom andre, så gjennom seg selv» (2015, s. 70).

Amanda sluttet å spise. Det var bedre å være sulten enn å kjenne på den indre smerten, og hun kaller det selv for en *indre* selvskading.

Alt var så tomt, jeg hadde ingenting å være glad for. Besteforeldrene mine var døde, lærerne hadde vært stygge med meg, elevene hadde vært stygge, jeg hadde ikke venner. Jeg var dum og stygg og uintelligent. Jeg kunne ingenting. Jeg var jo bare en byrde! For alle. Hva skulle jeg leve for?

Allerede i 3. klasse hadde hun planene klare om å ta sitt eget liv. Hun visste når, hvor og hvordan hun skulle gjøre det, men for å skåne sin mamma, lot hun det være. Spisevegringen fortsatte hun derimot med, og da hun som ungdom veide 39 kg ble hun innlagt på psykiatrisk.

Også Emma meddeler at hun hadde det tungt med tanke på elevmobbing og lærermobbingen. Hun begynte å låse seg inne på do i enkelte skoletimer. Selv om hun satt der lenge av gangen, kom ingen for å lete etter henne. I tillegg til mobbingen på skolen, begynte storebroren å utnytte henne seksuelt. Hun lå våken om nettene og var livredd. Grunnet lite søvn sovnet hun flere ganger i

klasserommet, men ingen vekket henne. Etter hvert nektet hun å skifte i gymgarderoben sammen med de andre jentene, og hun gjemte seg også for å unngå å dusje. Emma trengte hjelp, men på tross av alle disse signalene hun sendte ut, ble hun ikke sett av læreren sin, og ingen spurte hvordan hun hadde det. Emma bad heller ingen om hjelp, og hun lot være å fortelle.

Dette kommer til å høres veldig drøyt ut! [...], men siden jeg hadde lært at mine ord ikke var nok, hos voksne, så var jeg veldig likegyldig. Jeg var jo egentlig en person som visste hva jeg ville, før. Så ble jeg utsatt for overgrep av broren min [...]. Jeg tror ikke det hadde skjedd hvis jeg ikke hadde blitt mobbet på skolen! Jeg er veldig sikker. Det hadde kanskje skjedd én gang, men da hadde jeg turt å si ifra. Men jeg lærte på barneskolen at jeg ikke kunne si i fra, så endte det opp med at jeg ikke gjorde det. [...]. Hvis jeg hadde kunne gått til læreren, eller fått hjelp på andre ting, så tror jeg det hadde vært mye lettere å si ifra om det som skjedde hjemme.

Emma ønsket at noen skulle forstå at hun hadde det vanskelig, uten at hun selv måtte fortelle det med ord. Derfor begynte hun å kutte seg til blods, flere ganger i døgnet. I tillegg utviklet hun en spiseforstyrrelse. I dag har hun arr og sår over hele kroppen, hun viser meg armene sine...

Det var veldig skamfullt, samtidig så gikk jeg jo ikke kledd sånn at folk så merkene. Så det var jo litt paradoksalt. [...]. Jeg kuttet meg i skjul, men jeg ville bli sett...[...]. Hvis jeg prøvde å si noe til læreren, så snudde hun seg og bare gikk. [...]. Hun var der aldri for meg, sånn som en lærer egentlig skal være. Hun overså meg for det meste.

På samme måte begynte Guro å kutte seg. Læreren visste om det.

Jeg ble ofte bedt om å slutte med det «tullet». Lærere sa til meg at jeg skapte en dårlig atmosfære bare ved å være meg selv. Så jeg har alltid prøvd å tilpasse meg andre for å ikke skape denne atmosfæren. Jeg brukte alltid klær som dekket sårene, men av og til kom de til syne og det fikk jeg tilsnakk for [...]. Jeg følte at ingen brydde seg og at jeg ikke var bra nok til at noen skulle bry seg. Jeg hadde ikke nok verdi til å bli tatt på alvor. Jeg følte meg grusom.

Også Fredrik begynte med ulike former for selvskading. Han fikk et anstrengt forhold til mat, han overspiste. I tillegg klorte han seg ofte til blods.

Jeg mistet viljen [...], jeg ville faktisk dø! Det var ønske nummer en... Det var forholdene både hjemme og på skolen. For jeg hadde jo ingen steder jeg var trygg. Jeg prøvde å ta mitt eget liv. Det var et seriøst forsøk, så jeg kuttet dypt, rett ved pulsåren [...], med kniv.

Søvnen, den røk til helvetet. Jeg sov blant annet ikke på flere uker. Jeg visste at hvis man ikke sov, så kom kroppen til å kollapse, og det var jo det jeg ønsket egentlig [...]. Det å bli mobbet av læreren har skadet meg veldig!

At noen informanter fikk et anstrengt forhold til mat, kan ifølge Kirkengen og Næss (2015, s. 66) bunne i lav selvfølelse. Amanda synes selv hun var stygg og dum. Hun sluttet å spise for å døyve sin indre smerte, og Fredrik overspiste for å trøste seg selv. I tillegg til kutting og kloring er spisevegring og overspising også former for selvskading. Videre viser en studie av Whitlock og Knox (2007, referert av Kirkengen og Næss, 2015, s. 66) at det er nær sammenheng mellom

selvskading og selvmordsfare. Når fire av mine informanter forteller at de enten kuttet seg, sluttet å spise, spiste for mye eller ruset seg, er det ikke overraskende, i tråd med forskerne, at flere også forteller om selvmordsforsøk. Forskerne definerer dem som unge mennesker i livsfare.

Alle informantene, bortsett fra Carmen, bekjenner at de i perioder ønsket å dø. En ville dø fordi skolen var skremmende, men hun har ingen selvmordsforsøk bak seg. En annen kunne ha dødd av sin alvorlige spiseforstyrrelse og sitt rusmisbruk, men valgte å leve. De tre andre informantene prøvde ved flere anledninger å ta sine liv. En av dem ble tvangsinnlagt på sykehus mange ganger, grunnet selvmordsforsøk. Hun prøvde både piller og hengning. Den andre kuttet seg dypt med kniv, og den tredje forteller at hun allerede i 1. klasse prøvde å avslutte livet.

At opplevd krenkelse og lærermobbing kan ha hatt betydning for informantenes selvskading og selvmordsforsøk, bekreftes av både Roland (2014, s. 26), Kirkengen og Næss (2015), Birkeland et al. (2015, s. 18) og Idsøe og Idsøe (2016, s. 115). Informantene følte ingen tillit til lærerne. De hadde store utfordringer i livet, de bar tungt, og selv om lærermobbingen ikke var årsak til alle deres utfordringer, ble lærernes krenkende væremåte likevel med å forsterke vanskene. Drugli (2012) understreker at

Kvaliteten på lærer–elev-relasjon viser klar sammenheng med elevers psykiske helse. Elever med ulike former for psykiske vansker har mer negative relasjoner til sine lærere enn andre (s. 79).

Ved ikke å bry seg, ble lærerne dårlige støttespillere, og informantene opplevde seg sviktet. Lærerne tok ikke det ansvaret de var pålagt som de profesjonelle. Verken helsesøster, fastlege eller BUP ble kontaktet i flere av tilfellene. Paul og Smith (2000, referert av Twemlow et al., 2006, s. 3) understreker at lærere som ikke agerer når elever bli mobbet av medelever, eller som ikke bistår når elever har det vanskelig, utsetter elevene for enda en krenkelse, og kan forsterke deres forfatning.

I henhold til selvskading avslører Emma at det var skamfullt å kutte seg. Fordi skamfølelsen tydelig trer frem i møte med henne, vil jeg presentere *skam* som det neste tema.

5.3.6. Skam

Å *skamme seg* betyr å dekke seg til som tegn på blygsel eller skamfullhet. «Skam innebærer derfor å reagere på, eller å foregripe andres reaksjon på en selv» (Kolberg, 2008, s. 5). Skam kan romme den mest smertefulle følelsen og erfaringen et menneske har i tillegg til den sunne og nødvendige skammen man trenger for å beskytte seg selv. «Skamma er vondare enn noko anna vondt», skrev Olav Duun (2001, referert av Farstad, 2016, s. 25). Denne vonde skammen er ofte nært knyttet til skyld. Begrepet skyld er etisk og juridisk, men skam er en følelse. Der skyld forholder seg til noe konkret, er skamfølelsen vanskeligere å definere. Skyldfølelsen referer til noe man *gjør*, mens skam

refererer til den man *er* (Farstad, 2016, s. 28). Skyld kan man få tilgivelse for og ordne opp i, men skammen handler altså om å *være* feil, at man ikke har verdi som det mennesket man *er*. Så hvordan «få orden på» skammen, den følelsen som gjennom krenkelser er påført av andre, som rammer og devaluerer selvet?

På tross av at verken min intervjuguide, mobbedefinisjonene, teoriene, elevundersøkelser, NOU 2015: 2, eller de tidligere studiene jeg har presentert, inneholder eller diskuterer begrepet *skam*, ønsker jeg likevel å se fenomenet i sammenheng med lærermobbing. Skamfølelsen trer så tydelig frem i samtalen med Emma og kan derfor ikke ignoreres. Selv om hun er den eneste av informantene som i samtalen direkte bruker begrepet skam, vil jeg undersøke temaet nærmere. Ifølge Dalen (2011, s. 69) kan et tema og en enkelthendelse være vel verdt en undersøkelse til tross for at bare én har hatt opplevelsen. Emma forteller at hun skammet seg over ikke å kjenne seg verdsatt av lærer. Hva var det med henne som var så galt? spør hun. I møte med de andre informantene aner jeg at det også kan ha handlet om skam når de uttaler at de var flau over å være den eneste i klassen som læreren ikke likte. Informantene formidler i tråd med Olweus (1996) at det kan være spesielt vanskelig å være alene om å bli krenket og mobbet av lærere. Olweus legger også til at i halvparten av mobbetilfellene krenker og mobber lærere bare én elev i klassen (s. 5). Grunnet min ene informants sterke skamfølelse får temaet en betydelig større plass i min studie enn jeg hadde forutsett.

I vestlig kultur har fenomenet skam lenge vært underkommunisert, og for mange mennesker finnes det ikke ord for skam. Likevel har de fleste assosiasjoner til følelsen. Fordi skam kommer til uttrykk i ulike former, og skamerfaringen er forskjellig, uttrykker man den også ulikt. På tross av at fenomenet skam har vært «parkert» i mange år, ble det plutselig satt på dagsorden i NRK TVs beste sendetid, høsten 2015, da serien «Skam» ble presentert for første gang. Selv om serien formidler hva ungdom er opptatt av og hva de er sårbare for, lot ulike generasjoner seg engasjere. Etter hvert mottok serien flere priser. Hva var det som gjorde at akkurat «Skam» ble så populær? Kan det ha vært fordi serien presenterte ulike temaer som brøt med en del tabuer, og at publikum kan ha kjent seg igjen? Mye tyder på det, fordi fagfolk rapporterte om en økning av mennesker som søkte hjelp for egen skam i kjølevannet av serien (Farstad, 2016, s. 40).

Skam kan beskrives som tegn på blygsel (Kolberg, 2008). Kroppslige uttrykk som rødming, lav stemme, nedbøyd hode og et unnvikende blick er eksempler på dette. Man kan kjenne skam i kroppen som lammelse og kraftløshet og som nummenhet og passivitet. Skamfølelsen kan også gi behov for å skjule seg eller flykte (Farstad, 2016, s. 25). Emma formidler sin følelse av skam slik Farstad beskriver det, ved at hun prøvde å gjøre seg så liten som mulig, helst usynlig. Den følelsen

Emma bar på var vanskelig å orde, men det mest nærliggende var følelsen flau. Hun våget ikke å fortelle noen om skamfølelsen hun hadde.

Man bretter ikke det ut at «Jeg er den som læreren ikke liker!»

Emma hadde en indre overbevisning om at hun ikke var verdt å elske, og at de andre ville hatt det bedre uten henne. Tanker om at det var noe galt med henne, at hun vekket avsky, og beskrivelsen av seg selv som mindre verdifull enn de andre elevene, forklarer hun som årsak til mobbingen. Dette samsvarer med Farstad (2016) som påpeker at når noen mobbes, blir skam brukt som våpen for å ekskludere noen fra fellesskapet.

Mobbing er stigmatiserende, og den skaper vond og destruktiv skam som den utsatte ofte må kjempe med i årevis, ja, kanskje livet gjennom. Å bli mobbet er å bli sett på med nedlatende blick og utestengt fra fellesskapet, samtidig som en strøm av nedbrytende ord og handlinger oftest følger. Mobbing er vold. Barn som mobbes, lider. (s. 43)

Det er forskjellig hvordan man opplever seg selv og hvordan andre opplever en, og måten man opplever seg selv på er preget av hvordan andre ser på en. Treffpunktet mellom egen og andres opplevelse kan bli en smertefull erfaring for sårbare mennesker, og kan påføre et menneske en skamfølelse. Skam kan bli en livshemmende og smertefull følelse i alvorlig ødeleggende grad, og i ytterste konsekvens kan skam føre til at mennesker tar sitt liv. Duun betegner skammen som den mest smertefulle følelsen (Farstad, 2016, s. 25). Derfor undrer jeg meg over hvorfor verken den mest kjente mobbeforskningen, Djupedalsutvalget eller Elevundersøkelsen nevner fenomenet skam, med påfølgende selvforakt som en konsekvens av lærermobbing.

Før Emma møtte meg, hadde hun aldri fortalt noen om lærermobbingen. Når hun setter ord på det hun har opplevd av krenkelser og lærermobbing, forstår hun at dette kan ha preget henne mye mer enn hun først hadde antatt. Selv hadde hun trodd det var overgrepene fra broren som hadde gjort størst skade, men underveis i intervjuet forstår hun at lærermobbingen kan ha påført henne store smerter og bidratt til den vonde skammen. Hun skammet seg over ikke å være anerkjent og likt av sin lærer. Hun skammet seg over overgrepene. Hun var ikke verdifull.

Hvem burde ha vist Emma og hjulpet henne til å forstå at hun hadde stor nok verdi i bare å være seg? Hvordan kan den skammen leges, som er påført av andre i form av krenkelser? «Skam er en følelse som oppstår i relasjon, og som også leges i relasjon» (Farstad, 2016, s. 19). Mitt anliggende her er å peke på at det er i møtet mellom elevene og empatiske voksne at elevene kan lære å kjenne igjen og forstå skammen, forstå hva som utløser den, og akseptere egen sårbarhet. Historien må elevene få eie selv, men de må etter hvert våge å snakke om den. Bare da kan det utvikle seg en

motstandsdyktighet som gjør det enklere å leve med skammen. Dette kan for mange være nøkkelen til et bedre liv (s. 37).

Farstad (2016) påpeker i samsvar med Emmas skamfølelse, at «Skammen for skammen gjør at vi vil skjule den, og derfor snakker vi minst mulig om den» (s. 29). For Emma ble det en kamp om å skjule skammen hun bar på, om å være den eneste utsatte. Det ble en ensom kamp.

Kampen om å være som de andre, å bli likt av lærer og bli inkludert i fellesskapet, ble en av mine informanters største utfordringer. Flere begynte etter hvert å unngå skolen. Noen ønsket seg bort, men gikk på skolen likevel, andre ble delvis eller helt borte. Hva skjedde med informantene mine med tanke på skolefravær? Jeg vil i denne delen av kapitlet legge frem mine funn om skolefravær og skolevegring.

5.3.7. Skolefravær som skulk og skolevegring

Skolefravær ser ut til å være et økende problem, også blant de yngste elevene (Havik, 2016, s. 105). Man antar at det kan være ca. 10 000 elever i norsk skole som kan ha tegn på skolevegring, rundt én elev i hver klasse (s. 94). Havik viser til ulike studier som sier at «Gode relasjoner mellom elev og lærer har betydning for skolefravær generelt og skolevegring spesielt» (s. 98).

Skolefravær kan deles inn i de to gruppene skolevegring og skulk. Skulk kjennetegnes av mangel på motivasjon og interesse, og ofte av trass overfor voksne. Elevene misliker skolen, de bortforklarer eller skjuler fraværet og søker mer interessante aktiviteter utenfor skolen og hjemmet (Havik, 2016, s. 94). Skolevegring, derimot, er en reaksjon eller et symptom hos elever som vil gå på skolen, men som av ulike grunner ikke makter det. Skolevegring kan defineres som «Vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag» (King & Bernstein; 2001, referert av Havik, 2016, s. 94). Dette ubehaget kan ofte sees i sammenheng med emosjonelle vansker. Skolevegrerne er oftest hjemme, over lengre tid, og de foresatte vet om det.

Blant mine informanter var det tre som skulket og en som utviklet skolevegring. De holdt seg borte fra undervisningen på grunn konfliktfylte, kalde og lite personlige forhold til lærerne med mangel på omsorg. De følte at lærerne signaliserte en utilgjengelighet og en likegyldighet til dem som igjen gikk utover deres trivsel, deres sosiale tilhørighet, deres skolefaglige prestasjoner og deres tilstedeværelse. Dette sammenfaller med funn både fra Drugli (2012, s. 118) og Djupedalsutvalget (2015) hvor elever rapporterer at opplevd krenkelse og lærermobbing fører til høyt skolefravær:

Nesten halvparten av unge som droppet ut av svensk skole, oppga mobbing og krenkelser fra medelever og lærere som viktigste årsak [...]. Mobbing er en sentral faktor for skolevegring og det å føle seg utestengt fra skolefellesskapet (NOU 2015: 2, s. 76).

Etter å ha opplevd krenkelser og lærermobbing over tid, begynte alle informantene å grue seg til skolen. Flere fikk magesmerter og vondt i hodet, de sov dårlig om nettene, de ville ikke stå opp om morgenen og fant på unnskyldninger for ikke å gå. Gjentatte ganger stakk et par av jentene fingeren i halsen for å slippe skolen, men begge hadde mødre som motiverte dem, og sendte dem til skolen, dag etter dag. Den ene av jentene gikk på skolen de første årene fordi hun var redd *barnevernet skulle ta henne*, den andre fordi hun var *lydig* med sin mor.

I tillegg til de dårlige lærer–elev-relasjonene hadde informantene få eller ingen venner som støttet dem. Alle, foruten Carmen, ble mobbet av medelever, og i klassene var det tillatt å le når lærer eller medelever var ufine. Skulk ble for noen et resultat. De gjemte seg på do, under trapper eller i skogen. En dro til byen. Dette ble flukten fra stadige latterliggjøring, trakasseringer og ignorering.

På grunn av de mange negative mobbeerfaringene med lærere, uteble enkelte fra undervisningen til lærere som var hyggelige. De var redde for at lærermobbingen også skulle begynne i deres timer. Dette samsvarer med funn fra Drugli (2012, s. 59) om at barn som er vant til negativ behandling, forventer at nye voksne også skal behandle dem dårlig. Amanda og Fredrik skulket enkelttimer, hun først alene, deretter med en venninne. Fra hennes side var det en trass og en protest, et uttrykk for at hun mislikte skolen, og en glede over å ha fått innpass blant venner, sier hun. Fredrik derimot, uteble fra undervisningen på grunn av panikk for vikarlæreren. Han var alltid alene. Også Emma skulket. Først unngikk hun enkelttimer, senere utviklet fraværet seg til skolevegring. Selv om hun var borte fra skolen en hel høst, var det ingen på skolen som kontaktet hjemmet.

Guro kom på skolen, tross faglige vansker, få venner og opplevelsen av lærermobbing. Hun var pliktoppfyllende, men kjempet sin kamp. Carmen derimot, hadde mange venner, og selv om hun opplevde seg krenket av lærer, sier hun at *Det lå ikke i min natur å skulke*. Hun elsket fotball og overlevde skoledagen på grunn av friminuttene og andre hyggelige lærere. Selv om Dina gikk på skolen mot sin vilje, fant hun glede i vennskapet med et par andre elever. Det som skiller Carmen og Dina fra de andre informantene, er nettopp at de hadde venner. Disse positive forholdene til medelever kan ha fungert som motivasjonsfaktor for å komme på skolen.

Det er en klar sammenheng mellom elevenes opplevelse av tilhørighet til læreren og deres opplevelse av tilhørighet til skolen. Når elever føler tilhørighet til lærer og skole, er det også mindre sjanse for at de vil droppe ut av skolen. (Christenson & Thurlow, 2004, referert av Drugli, 2012, s. 76)

Ifølge både informantene og ulike studier om mobbing er konsekvensene av opplevd krenkelse og lærermobbing mange. Men etter at jeg nøye hadde gjennomgått intervjuene, satt jeg igjen med noen spørsmål som kanskje aldri kan besvares. Hva var det som gjorde at akkurat disse informantene opplevde læreres væremåte så negativ? Misforstod de lærernes oppførsel? Eller var de spesielt

nærtagende? I den forbindelse beskriver informantene ulike vansker de hadde, som de mener gjorde dem ekstra sårbare på skolen. Ifølge Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland (2011, s. 11) er menneskets sårbarhet et resultat av en kombinasjon av ulike forhold, der risikofaktorene kan ligge både i hjemmet og i skolen. Jeg opplevde *sårbarhet* som et gjennomgående tema i samtalene med informantene, derfor ønsker jeg å undersøke hva som ligger i fenomenet. Jeg vil prøve å se sammenhengen mellom informantenes sårbarheter og de opplevde krenkelsene og lærermobbingen.

5.3.8. Sårbarhet

Alle barn trenger å føle seg trygge, men sårbarhet er en motsetning til trygghet. Hva som er trygt og godt, er dessuten personavhengig. Trygghet kan føre til redusert sårbarhet, og følelsen av krenkelse kan reduseres ved økt trygghet (Alberti-Espenes, 2012, s. 54). Sårbarhet kan bety «syk» eller «sviende, øm, smertelig og tung» (de Caprona, 2018, s. 1411).

«Det å være barn er å være sårbar» (Nordhaug, 2018, s. 55). Sårbarhet kan deles inn i tre kategorier. Sævi (2018, i upublisert manuskript) definerer sårbarheten som omhandler barn som den *faktiske* sårbarhet. Det betyr at barn er mer sårbare og utsatt enn voksne i sin alminnelighet. Den *varige* sårbarheten gjelder mennesker født med en utviklingsforstyrrelse, en fysisk skade eller en hemning, og er den sårbarheten man må forholde seg til gjennom hele livet. Den *opplevde* sårbarheten derimot, er knyttet til situasjoner der mennesker utsettes for noe opprivende. Barn kan da spesielt trenge voksne som ser at de er sårbare og som ivaretar dem og sikrer dem.

I sin bok *Kva ser vi. Kva gjer vi* presenterer Nordhaug (2018, s. 66) en rekke belastninger som kan være årsak til barns sårbarhet, og han understreker at barn er individuelt sårbare for hendelser i livet sitt. Når barn opplever samlivsbrudd mellom foreldre, eller lever et liv med steforeldre, når de mangler en eller begge sine biologiske foreldre, er adoptert, bor i forsterhjem eller i institusjon, kan sannsynligheten for sårbarhet være større. Andre risikofaktorer er psykiske vansker, alvorlig fysisk funksjonsnedsettelse, rusavhengighet eller somatisk sykdom hos omsorgspersoner. At noen i familien er kriminelle eller sitter i fengsel, har også innvirkning på barns sårbarhet. Videre øker risikoen for sårbarhet hos barnet dersom mor ruser seg eller blir utsatt for vold eller andre sterke påkjenninger i svangerskapet. Det er også knyttet stor risiko til barn som utsettes for omsorgssvikt, fysisk og psykisk mishandling, seksuelle overgrep, eller lever med omsorgspersoner som selv har vært utsatt. Om dette kan sies at «Vi kan arve erfaringane til foreldra og besteforeldra våre» (s. 53). Barn som lever med omsorgspersoner som har vært arbeidsledige over tid, som bor i et belastet nærmiljø eller i isolerte eller stigmatiserte familier, er også utsatt (s. 52).

Dessuten ligger det stor risiko for sårbarhet ved prematur fødsel, tilknytningsvansker, lese- og skrivevansker eller utviklingsforstyrrelser som ADHD, Tourettes syndrom eller Asperger syndrom.

Barn som har vansker med å etablere vennskap, som har vært utsatt for mobbing, eller som selv har mobbet, er sårbare på samme måten. Også unge som bruker rusmidler, utøver kriminalitet, utsetter seg selv eller andre for fare, som vagabonder eller som har en promiskjøts livsstil, er i fare. Dersom skolen i tillegg fungerer dårlig, vil det ha stor innvirkning på barns sårbarhet. Derfor har det stor betydning at lærerne får kunnskap om at deres evne og vilje til omsorg er svært avgjørende for barnas helse og fremtid. Dersom de voksne ikke støtter eller viser omsorg og trygghet, vil problemene bare vokse og livssituasjonen bli verre (Nordhaug, 2018, s. 55).

Informantene forteller om ulike sårbarheter. Alle strevde faglig og hadde konsentrasjonsvansker, tre av dem hadde ADHD, en av jentene hadde mistet sin far og bodde alene med mor, en annen levde med mor og stefar og flyttet flere ganger som barn. En tredje var adoptert og var mye syk. En informant opplevde vold hjemme og var deprimert, og en ble utsatt for seksuelle overgrep. Av de seks informantene ble fem også mobbet av medelever.

Med bakgrunn i informantenes sårbarheter er det sjanseløst for at den opplevde lærermobbingen ikke alene kan ha vært årsak til at informantene led. Hvor stor betydning lærermobbingen har hatt for informantenes mangel på selvfølelse og selvtillit, opplevelsen av utrygghet og redsel, sinne og aggresjon, selvpåførte skader og selvmordsforsøk, skam og skolefravær, kan man aldri få svar på. Men informantene understreker at krenkelsene og lærermobbingen, den utrygge atmosfæren på skolen og fraværet av trygge voksne var med å påføre dem mye lidelse.

På tross av at Carmen hadde gode hjemmeforhold og mange venner, opplevde hun seg krenket og mobbet av lærer. Dette belyser et viktig poeng om at forhold i skolen alene kan være grunner til at elever lider og blir syke. Hjemmeforhold og forhold i elevene kan derimot være med å opprettholde deres negative situasjon (Havik, 2016, s. 105).

Funn av Bendixen et al. (2011, s. 323) viser at noen barn er mer «utsatt» for lærermobbing enn andre. De identifiserer to hovedgrupper av barn og unge, og beskriver deres væremåte mer enn deres sårbarheter. I den første gruppen defineres elevene som passive, underdanige, ofte sensitive, stille og forsiktige med et lavt selvbilde. I den andre gruppen finnes barn som generelt ansees som vanskelige, som har lavere frustrasjonstoleranse, er impulsive, hyperaktive eller viser en oppførsel som oppfattes som provoserende (s. 323). Hvorfor barna enten er sensitive og stille, urolige eller provoserende, fremkommer ikke i undersøkelsen. Men ved hjelp av både egen erfaring med elever, mine informanternes historier, og funn i ulike studier, forstår man at elevene i de to gruppene er sårbare på forskjellig vis, og at de uttrykker ulike «smertespråk» som resultat av sine levde liv (Nordhaug, 2018, s. 52).

Sårbarhet har tradisjonelt sett vært knyttet til «noe medfødt», men ny forskning viser at det genetiske materialet må spille sammen med omgivelsene for å utløse sykdom (s. 52). Det kan bety at mine informanternes sårbarheter har blitt forsterket i mangel av voksenstøtte og av et negativt skolemiljø, og gjort dem mer utsatt for å føle seg krenket og mobbet av lærer. Dette sammenfaller med funn av Alberti-Espenes (2012) som bekrefter at «økt sårbarhet hos elevene gir økt risiko for krenkelsesopplevelser» (s. 54).

Betydningen av en god lærer–elev-relasjon er imidlertid aller størst for elever som av ulike årsaker er i forhøyet risiko for å utvikle vansker [...]. For slike elever vil en nær og positiv relasjon til læreren kunne representere en sentral beskyttelsesfaktor som både kan føre til en bedre faglig utvikling i skolen og en generell positiv utvikling. (Drugli, 2012, s. 77)

Det kan være en sammenheng mellom informantenes opplevelse av krenking og lærermobbing, og lærernes mangel på interesse for informantene. Dersom lærerne hadde gjort seg kjent med informantene, kunne kanskje mange krenkelser vært unngått. I tråd med van Manen (1993) er det avgjørende for en elev at lærerne viser interesse for deres forhold til venner og familien, og kjenner til deres sinnsstemning.

I dette avsnittet om konsekvenser av opplevd lærermobbing, har jeg fremstilt og drøftet mine funn om selvfølelse og selvtillit, utrygghet og redsel, sinne og aggresjon, stress og vansker med konsentrasjon, selvødeleggelse, skam og skolefravær. Avslutningsvis har jeg redegjort for hvordan ulike belastninger kan skape sårbarhet hos mennesker, og drøftet hvordan informantenes sårbarheter i kombinasjon med opplevd lærermobbing kan ha forsterket deres vansker. Mitt tredje og siste forskningsspørsmål omhandler avdekking av krenkelser og lærermobbing. Informantenes historier om hva som ble gjort for dem da de fortalte om krenkelsene og lærermobbingen, vil her bli presentert og drøftet.

5.4. Avdekking

Barn som forteller at de mobbes av medelever, blir ikke alltid trodd av de voksne på skolen, og mange føler dessverre at mobbingen bagatelliseres (NOU 2015: 2, s. 107). Hvordan opplever elever seg møtt når de da forteller om lærermobbing? Med utgangspunkt i temaet «Avsløring, avdekking og identifisering» vil jeg undersøke om informantene fortalte noen om sine opplevelser, om de ble tatt på alvor, og hvordan situasjonen ble håndtert av rektor og lærere.

I tillegg til krenkelser som trakassering, ignorering og latterliggjøring, er det også lærermobbing når voksne ikke tar elevenes krenkelsesopplevelser på alvor, eller gjør noe med elevens situasjon (Alberti-Espenes, 2012, s. 49). Friendsrapporten 2017 understreker dette:

En vuxen som inte ingriper vid en kränkning legitimerar kränkningen för alla närvarande och riskerar att de utsatta känner sig ytterligare utsatta eftersom den vuxna inte gör något (Engström, 2017, s. 16).

5.4.1. Å ikke bli trodd. Bagatellisering

Hva gjør et personale når de vet at lærermobbing forekommer på deres skole? Gir de eleven støtte, eller er de voksne lojale mot hverandre? I veilederen *Arbeid mot mobbing* (Utdanningsdirektoratet, 2011) pålegges alle ansatte og ledere i skolen å reagere når de oppdager lærermobbing.

Dersom dere oppdager at en ansatt med ord eller handlinger trakasserer eller mobber enkeltelever eller grupper av elever, er dette meget alvorlig for skolen. Rektor har personalansvaret for de ansatte og er ansvarlig for å følge opp alle klager. Rektor må behandle alle klagesaker om trakassering fra de voksne som en personalsak, og sørge for at dette opphører straks. (s. 10)

At lærere latterliggjør elever, serverer sårende og ydmykende kommentarer, ignorerer og får elever til å føle seg ekskludert, er ofte usynlige handlinger som er vanskelige å ta fatt. Undersøkelsen til Bendixen et al. (2011, s. 324) bekrefter at lærermobbing ofte handler om den indirekte mobbingen mer enn den direkte mobbingen. Av mine seks informanter var det kun tre som varslet rektor om lærers krenkende væremåte. Dessverre opplevde de alle å bli mistrodd fordi de ikke kunne dokumentere lærermobbingen på noen måte. Guro varslet rektor om det hun opplevde i klassen, men fikk til svar at læreren sikkert bare tøyset med henne, at Guro overdramatiserte og var hårsår. Bendixen et al. (2011) underbygger dette ved å hevde at hvis krenkelsene bortforklares av lærere som sier at «Det var jo bare en spøk, hun forstår visst ikke ironi, hun» eller «Jeg bare pekte på henne», blir det nærmest umulig for elevene å formidle sin følelse av krenkelse. De utsatte elevene blir ofte ikke trodd (s. 324).

Funn av både Twemlow et al. (2006, s. 5) og Friendsrapporten 2015 viser at voksne på skolen ikke reagerer når de ser elever bli krenket av noen i personalet. De forsvarer hverandre, bortforklarer og bagatelliserer kollegaers krenkende oppførsel og slår fast at barn lett lar seg krenke (Arrhenius, 2015, s. 12). Dette sammenfaller langt på vei med det formann for skolelederne i Danmark sa, at 7. klassinger ikke helt kan gjøre rede for det som skjer, grunnet «mental ombygging» (Ejstrup, 2009a). Denne holdningen om at man ikke kan stole på barn, gjør det ekstra vanskelig for elever å fortelle hva som skjer. Det blir desto viktigere for rektor å ta elevene på alvor når de først våger å fortelle, og rektor må undersøke saken grundig (Arrhenius, 2015, s. 12).

Det viste seg at Amanda og Dina hadde gått på samme skole med samme rektor. Ingen av dem følte seg trodd eller tatt på alvor da de fortalte om lærermobbingen. På tross av utallige møter med rektor, førte ikke disse til noen forandring for jentene. I tråd med Twemlow et al. (2006, s. 5) sine funn om skolelederes reaksjon på lærermobbing, kan Amanda, Dina og Guro sine rektorer ha vært for feige til å konfrontere de lærerne det gjaldt eller vært redde for selv å bli mislikt. Dina fikk sjokolade for å fortelle hva som skjedde i timene. Etterpå ble hun sendt tilbake til klassen,

Rektor var en person som aldri stilte opp for noen. Han var puslete og det hjalp ikke å snakke med ham. Jeg husker læreren min som ubehagelig og konfronterende, og fordi jeg ikke kan si at det var sånn at læreren min styrte rektor, så tror jeg likevel at hun styrte rektor ganske godt.

Rektorene kan ha unngått å avdekke lærermobbingen fordi arbeidet fort kunne blitt både tidsmessig og følelsesmessig krevende. Amanda sier

Jeg ble et problem rektor ikke orket å håndtere. Kanskje han ikke orket noe drama?

Dessuten ville det kanskje ha vært vanskelig å få klarhet i hva som hadde skjedd av mobbing. I tillegg kan rektorene ha vært mer opptatt av å beholde skolens rykte enn å ta tak i mobbesakene. På en annen side kan det ha handlet om at rektorene ikke klarte å tro at den aktuelle læreren kunne krenke og mobbe, fordi vedkommende opptrådte hyggelig og vennlig utad, var ressurssterk, kunnskapsrik og godt likt av både kollegaer og elever. Stemningen i personalet kunne også fort blitt dårlig hvis det hadde blitt opprettet sak.

Carmen, Emma og Fredrik fortalte ikke sine historier om lærermobbing, verken til foreldre eller ansatte på skolen da de gikk på skolen. En informant hvisker til meg at hun følte skam, at det var flaut å fortelle. Hovedsakelig lot informantene være å opplyse rektor om lærermobbingen fordi de var redde for at situasjonen kunne bli verre. Informantene sier videre at lærerne og rektor alltid bestemte, at de voksne visste best og alltid hadde rett. De lot være å gi beskjed fordi de var engstelige for å bli mistrodd, for hva var vel et barns ord mot de voksnes? Dessuten hadde både

Emma og Fredrik tidligere bedt om hjelp i elevmobbesaker, men de hadde begge opplevd at saken ble bagatellisert. Det var grunn god nok til at de to aldri mer fortalte noe. Emma sier at

læreren var der aldri for meg, sånn som en lærer egentlig skal være. Hun overså meg for det meste. Det handlet egentlig veldig mye om at... hun ikke så meg og mine behov, at det ikke var så nøye med meg.

Mine funn viser at informantene følte seg hjelpeløse og handlingslammet, både de som fortalte og de som ikke gjorde det. Informantene ble sjeldent trodd, mobbeepisodene ble bagatellisert, og de fikk selv skylden for mobbingen. Også svenske elever forteller dette. Selv om de gav beskjed om krenkelsene, fikk få av dem hjelp eller støtte fra rektor (Arrhenius, 2015, s. 12).

Fredrik forteller at han hadde ingen tillit til sin rektor.

Den rektoren der, hun mildt sagt dreit i det. Hun satt på kontoret sitt og gjorde kontorarbeid. Det var alt hun gjorde.

Dina forteller at hun følte det var noe skummelt med skolen. *Det var noe med hele stedet som ikke var bra.* Hun opplevde at lærerne på skolen generelt ikke var særlig hjelpsomme eller omsorgsfulle. Hun forteller om en elev med Asperger syndrom som en gang ble avkledd og smurt inn i nypefrø, klærne hans ble gjemt og han måtte gå hjem halvnaken. Ingen lærere gjorde noe. Senere kom Dina over noen jenter som tvang en elev med Down syndrom til å spise avføringen sin. Dina ble sjokkert og fortalte det til lærerne, men heller ikke da opplevde hun at det kom noen reaksjon. Hva forteller disse historiene om kulturen på denne skolen? Kan fortellingene være med å forsterke at problemet med krenkelser og lærermobbing og en generell negativ voksenkultur eksisterer på noen skoler? Mye kan tyde på at verken Dina eller Amanda var de eneste på sin skole som opplevde krenkelser fra lærere. Dina opplevde at lærerne og rektor sviktet sine elever, fordi de var mer lojale mot hverandre enn mot elevene.

Informantene formidler i tråd med både Twemlow et al. (2006, s. 81), Djupedalsutvalget (2015, s. 109) og Alberti-Espenes et al. (2015, s. 127) at selve kulturen på en skole kan være med å gi elever negative følelser. De negative relasjonene som informantene hadde til sine lærere, kan ha blitt opprettholdt fordi det var tillatt å bruke ironi og sarkasme, å trakassere, ignorere og bagatellisere elever på deres skoler. I tillegg kan lærerne ha forholdt seg tause om kollegaer de visste krenket elever. I miljø som dette blir det nærmest umulig for elever å dele sine negative opplevelser. Informantene befant seg i en situasjon de ikke kunne komme bort fra. De måtte gi seg for overmakten og følte seg tvunget til taushet, slik også Haugland beskriver det (2007, 281).

Det har lenge vært tabu å snakke om lærermobbing i et personale. Spesielt vanskelig har det vært å gi beskjed om at gode kollegaer krenker og mobber elever. Lærere er lojale mot hverandre i slike

saker (Tewmlow et al., 2006, s. 6; Arrhenius, 2015, s. 12; Alberti-Espenes, 2015, s. 127). «Man sidder jo ikke og bræger ud om en kollega på lærerværelset» (Christoffersen, 2009, s. 3).

«Unnfallenhet og fornektelse er et stort problem. Alle vet om det, men vi snakker om det over en øl eller en joggetur – ikke i den konteksten der det skal løses, nemlig på skolen» (Kjernli, 2017).

For å kunne bli sin egen væremåte bevisst, og innse at egen oppførsel kan virke krenkende på enkeltelever, er det svært viktig å være åpen om lærermobbing. Dersom man går over en grense, om man krenker bevisst eller ubevisst, må den voksne ta ansvar og rette opp i det. Dessverre mangler ofte lærere perspektiv på egen praksis, og de ser ikke skadevirkningene av sine handlinger, hevder Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2, s. 109). En elev har ingen sjanse alene mot et lojalt lærerpersonale. Skal man ikke tro på elevene bare fordi de er barn?

Hvert år meldes mange alvorlige mobbesaker til Fylkesmannen, og en gjennomgang som baserer seg på informasjon fra 117 mobbesaker mellom 2008 og 2009, viser at de fleste sakene som ble meldt inn, handlet om lærere som mobbet elever. Dessverre manglet mange skoler systemer for å håndtere saker som dette (Østtveit, 2011). Jeg kontaktet Fylkesmannen i Hordaland for å finne ut om det meldes inn lærermobbesaker. Jeg får til svar: «Vi har hatt flere saker hvor det hevdes, men som er blitt avklart som ikke mobbing. Det gjelder nok særlig saker med elever som har utfordrende atferd, og de er knyttet til enkelthendelser» (Fylkesmannen, 31.oktober, 2017).

Jeg kjenner en uro over svaret jeg får fra Fylkesmannen. For er det ikke sånn at elever med en utfordrende atferd i utgangspunktet ikke *er* vanskelige, men *har* det vanskelig? (Nordhaug, 2018, s. 49, 63). Hva ble gjort og sagt i de klasserommene som gjorde at den voksne og den unge følte situasjonen så forskjellig? Eleven følte seg mobbet, læreren satte grenser, men på tross av elevers atferd, er lærerne forpliktet til å behandle dem med respekt, ikke på måter som gjør at elevene kjenner seg krenket. Hva var det disse elevene opplevde på skolen som gjorde at saken ble meldt til Fylkesmannen? Jeg er redd det i noen saker kan ha vært voksne som har bortforklart eller latt være å erkjenne sin væremåte, eller som ikke har forstått at deres oppførsel har vært krenkende. Et dilemma her er at barnet og den voksne opplever situasjonen svært ulikt, selv om de er i den sammen og både ser, hører og sanser det samme. At krenkelsene har funnet sted, kan i tillegg ikke dokumenteres.

Tre av informantene meldte aldri fra til rektor om lærermobbingen. De tre andre gjorde det, men opplevde likevel ikke å ble trodd eller tatt på alvor av rektor, selv om de varslet mange ganger. De beskriver dette som ensomme kamper mot skolen, mot rektorer som var feige og handlingslammet. Alle ønsket en slutt på krenkelsene og lærermobbingen. Skolene behandlet varslene likt, – de lot være å sette i gang tiltak.

I neste kapittel vil jeg presentere informantenes tanker om hva de selv hadde ønsket seg av sine lærere. Jeg vil videre redegjøre for hvordan de beskriver «Den gode lærer» og se det i lys av van Manens teori (1993).

5.5. Den gode lærer

Alle informantene forteller at de hadde gledet seg til å begynne i 1. klasse. Men i løpet av skoletiden kjente de at lærernes væremåte var med å svekke deres sosiale posisjon og deres tro på egne evner. Damsgaard (2003, s. 67) og Djupedalsutvalget (2015, s. 107) understreker at dette kan skje, og at standarden på skolen og lærernes oppførsel er svært avgjørende for elevene (Roland et al., 2011, s. 12). Det er viktig å vite at relasjonen mellom lærer og elev kan fungere dårlig, men det er desto viktigere å fokusere på hva som skal til for at samspillet skal fungere. «Den gode lærer kan antakelig aldri beskrives, bare oppleves», skriver Eidsvåg (2005, s. 13). Likevel var det nettopp gjennom mine informanters beskrivelser, i tillegg til teori, at jeg kunne forstå hva de hadde hatt behov for i lærer–elev-relasjonen.

Selv om det ikke direkte spørres etter definisjonen av «Den gode lærer» i intervjuguiden, ber jeg likevel informantene om å nevne de kvalitetene hos en lærer som de synes er avgjørende for en god lærer–elev-relasjon. De sier at en god lærer ser den enkelte elev, er imøtekommende og behandler elevene med respekt. Den gode lærer er opptatt av likeverd og inkludering og gir rom for forskjellighet. Hun er tålmodig, hun tåler elevene igjen og igjen, hun ignorerer ingen eller farer med straff. Hun smiler. Hun tar seg god tid til å lytte og undersøker saken hvis en elev forteller om mobbing. En god lærer kan også sitt fag, hun vet hva hun driver med og hun motiverer for læring. Læreren hjelper med arbeidsoppgavene og har troen på elevene. Hun gir også positive tilbakemeldinger på god innsats, selv om svaret er galt. Dessuten er det greit å svare feil i hennes timer, man er ikke dum av den grunn. Den gode lærer har også humor, hun ler *med* elevene, ikke *av* dem. *Hun har rett og slett god relasjonskompetanse*, sier Carmen, og Dina følger opp med å si at en god lærer beskytter elevene når de trenger det.

Hun har en sånn genuin omsorg og kjærlighet i seg for å hjelpe andre, og gir av seg selv for at andre skal få det bedre. Struktur og rammer skaper også trygghet, men en lærer kan ikke putte masse struktur og regler på noen, eller irttesette noen uten å ha gitt dem tryggheten på at de gjør det av kjærlighet.

Den gode lærer liker elevene og hun blir ikke så sint. I tillegg skaper hun trygghet slik at elevene våger å fortelle. En god lærer formidler at hun faktisk bryr seg om elevene, og at det er derfor hun vil jobbe som lærer. Fredrik understreker at en god lærer tar seg tid til å spørre hvordan en elev *egentlig* har det. Og hun slår ikke. Dessuten må en lærer vise kjærlighet. Det er absolutt det viktigste, sier Emma.

Kjærlighet kan være alt fra bare å gi en klem eller bare å fortelle noe om seg selv. Bare å bruke ordene og si «Jeg bryr meg faktisk om deg. Jeg vil at du skal ha det bra».

For å knytte informantenes tanker om den gode lærer til mitt perspektiv, vil jeg bruke van Manen (1993) sin bok *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Det er interessant at informantene beskriver sin «drømmelærer» i tråd med det van Manen selv tillegger den gode relasjon og den taktfulle lærer. Jeg vil kort oppsummere det van Manen skriver om takt.

*Takt viser seg som åpenhet overfor barnets opplevelse av situasjonen.
Takt viser seg som innlevelse i den andres subjektivitet, og som en umerkkelig innflytelse.
Takt viser seg som trygghet i situasjonen, og som en evne til å ta ting på sparket.*

*Takt verner om den enkeltes personlige rom.
Takt beskytter sårbare områder og griper inn når noen har det vondt.
Takt reparerer når noe er gått i stykker.
Takt styrker det gode, fremmer det unike og støtter den personlige vekst og utvikling.*

*Takt formidles gjennom tale, gjennom taushet, gjennom blikk.
Takt formidles gjennom bevegelse, gjennom den atmosfæren vi skaper, og gjennom det personlige eksempel.*

(Max van Manen, 1993, sammendrag)

Kanskje hadde ikke mine informanter følt seg krenket eller mobbet i lærer–elev-relasjonen hvis lærerne hadde vist dem tillit, anerkjennelse og oppmuntring, og formidlet gode holdninger? (Drugli, 2012, s. 15). Informantene forteller at de lengtet etter varme, trygge og kloke lærere som så dem og likte dem. Allerede i «gamledager», ifølge Eidsvåg (2005), uttalte flere kloke pedagoger at en lærer kan skape trygghet ved å være høflig, vennlig, hensynsfull, varm og omsorgsfull og vise forståelse for elevenes følelser. Lærerne skal ikke brøle eller bruke fysisk avstraffelse, men kontrollere sitt temperament og unngå sarkasmer og utskjelling. Også begeistring, fantasi, følelse og tro skal være element i undervisningen, i tillegg til humor og varme. Relasjonen skal bygges på tillit og samarbeid, og man skal aldri skremme eller latterliggjøre elever (s. 81). På samme måte understreker van Manen (1993) at trygghet, voksenstøtte, stabilitet og styring er viktige elementer i en god lærer–elev-relasjon (s. 51).

Det pedagogene fra «gamledager» sier, sammen med informantenes beskrivelser og det van Manen tillegger «Den gode lærer», står i grell kontrast til den virkeligheten informantene befant seg i på skolen. På tross av deres mange dårlige opplevelser og erfaringer på skolen, kommer det frem i samtalene at de fleste har det bra nå i ettertid. Det jeg vil trekke frem i det neste kapitlet, handler om informantenes situasjon slik den var i tiden da intervjuene ble gjennomført.

5.6. Informantenes situasjon i ettertid

Amanda sier at de voksne på barneskolen sviktet henne. Rektor, rådgiver, inspektør, helsesøster eller andre lærere skulle ha vært der for henne og hjulpet henne. Istedenfor fikk hun høre at hun var dum. I ettertid har hun drevet med «indre mobbing» ved å snakke seg selv ned.

Uansett hva jeg gjør, så er det eneste jeg tenker at dette er du for dum til, Amanda. Dette funker ikke for deg. Dette klarer ikke du.

Selv om Amanda fikk noen gode lærere på en ungdomsskole, lærere som så henne og brydde seg om henne, tror hun likevel ikke at hun er god nok. Selv da hun fødte sin datter, så hun for seg læreren fra barneskolen som sa at hun var dum, og at det ikke kom til å bli noe av henne her i verden. Alt tatt i betraktning har Amanda det godt i dag, hun tar høyere utdanning og ser det som sin oppgave å hjelpe mobbeutsatte barn. Hun vil gi elevene det hun selv savnet på skolen. Først som 25-åring fikk hun diagnosene Dysleksi og ADHD.

På tross av mye sykdom og opplevelsen av krenkelse og lærermobbingen, kom Carmen seg gjennom skolen ved hjelp av gode venner og enkelte gode lærere. Først for to år siden turte hun å fortelle sine foreldre om mobbeopplevelsene på skolen. Heldigvis ble hun trodd.

Jeg har gått og båret på det uten at noen visste om det [...]. Det har gjort noe med meg å gå med det alene, det har nok gjort en del, ja. Jeg er veldig flink til å bare ikke snakke om ting. Veldig dårlig på å snakke om følelser!

Som et resultat av krenkelsene unngår hun så godt hun kan å snakke om følelser i dag. I tillegg har ordet *neget* særlig brent seg fast, og fremdeles reagerer Carmen med sinne når noen bruker det som skjellsord. Hun er også fremdeles veldig redd for å gjøre feil og for å være til bry. Etter å ha reist verden rundt og jobbet i ulike bistandsprosjekt, går hun i dag på høyskole. Hun vil jobbe med barn og er svært bevisst på hvordan hun selv skal være i møte med dem.

Barn skal få være barn. De skal speile seg i et godt speil.

Dina ønsket så inderlig at læreren skulle anerkjenne henne for den hun var, at læreren skulle si at *Dina er sånn, og det er også greit*. Men det var ikke rom for *sånne som meg*. Dina følte at læreren skjøv henne vekk, og hun følte ingen tilhørighet.

Fortsatt preger de første årene på barneskolen hennes forhold til andre. I dag har hun en del kamerater, men få venninner. Hun føler seg fortsatt usikker og synes det er vanskelig å forholde seg til mange jenter på en gang, fordi hun i tillegg til den opplevde lærermobbingen ble utsatt for grov

mobbing av jenter. Hun føler at hun aldri er god nok, og hun blir svært sår hvis hun opplever at andre synes hun er for dominerende.

For en som har blitt fortalt hele tiden at de er for mye.....det er mitt såreste punkt til dags dato, det å føle at jeg er for mye, at jeg tar for mye plass! Dette strever jeg fortsatt med! ...så går jeg hjem og banker meg selv opp innvendig, fordi jeg tok for mye plass igjen...

Selv viser Dina at hun virkelig bryr seg om andre, hun er opptatt av omsorg og føler hun kan identifisere seg med andres strev. Hun gir beskjed når noen blir utsatt for urettferdighet, og på flere arbeidsplasser har hun turt å si imot sjefen på vegne av andre. Hun har tatt de svakes parti. I dag studerer Dina i tillegg til å jobbe med barn.

Redningen for både Emma, Fredrik og Guro var kontakten de fikk med en større stiftelse for ungdom. Der møtte de voksne som likte dem, som så dem, som viste kjærighet og varme, som inkluderte dem og spurte om hvordan de egentlig hadde det, - noe de aldri før hadde opplevd. Uten denne stiftelsen vet ikke Fredrik hva han hadde gjort i dag, *om jeg i det hele tatt hadde vært i live*. For ham er det fortsatt svært smertefullt å tenke tilbake på et liv med mobbing, både fra medelever og lærere. Fredrik kjenner sorg og et voksende sinne, og han klarer fortsatt ikke å tro at folk gjør ting for ham for å glede ham. *Jeg klarer ikke å være glad i meg selv*. Fredrik har gått videre på skole, men strever fortsatt med å konsentrere seg. Han glemmer oppgaver og har store problemer med å gjøre det han skal. Han har valgt å begynne hos psykolog.

Også Emma er selvkritisk og engstelig for å si noe som andre synes er dumt. Hun driver fortsatt med noe selvskading, det har blitt en avhengighet, men hun har likevel en bedre selvfølelse. Hun har lært både å lete etter og finne positive sider ved seg selv. Aldri tidligere har Emma fortalt om opplevelsen hun hadde av å bli mobbet av lærer. Etter vår samtale sier hun at hun nå forstår at dette kan ha påvirket henne i langt større grad enn hun tidligere har forstått.

Fordi Guro skrev sin egen historie selv, fikk jeg dessverre aldri pratet med henne. Men i tiden da hun skrev, var hun fortsatt preget av mobbingen på skolen og ble fremdeles lett såret. Likevel velger hun å tilgi sine medelever og lærere igjen og igjen. Hun synes synd på dem for at de brukte tid på å såre og skade henne. *Jeg var jo allerede skadet*, sier hun.

Emma, Fredrik og Guro er fortsatt tilknyttet stiftelsen for ungdom. De reiser rundt og forteller om sine liv, både for skoleelever, lærere, rektorer, helsepersonell og politikere. Emma sier hun heretter også vil ha fokus på lærermobbing når hun holder foredrag.

Jeg er svært takknemlig for at mine seks informanter kan fortelle at de ble fanget opp av kloke voksne på et senere tidspunkt. Men hvordan kunne de alle gå så lenge på skolen uten at noen spurte

om hvordan de hadde det? Hvorfor var det ingen som gjorde noe da informantene, enten fortalte med ord eller viste med sin væremåte, at de hadde det vondt? Hvordan kunne informantenes lærere tillate seg en oppførsel som inkluderte både trakassering, diskriminering, latterliggjøring og ignorering?

Det går mot slutten av denne masteroppgaven, og jeg vil i det siste kapitlet skrive en sammenfatning av det jeg opplever som de viktigste funnene i denne studien.

6. Avslutning, - oppsummering og refleksjon

En viktig intensjon med min masterstudie var å peke på det behovet alle barn har om trygghet og omsorg på skolen. Barn skal slippe å oppleve seg krenket og mobbet av lærere. Informantene i dette arbeidet er fem kvinner og en mann som beskriver sitt møte med lærere de opplevde krenket og mobbet dem. De forteller om ulike episoder fra egen skoletid. Flere av informantene er lærere- og barnehagelærerstudenter i dag, og i deres arbeid vil det forventes at de selv en dag tar ansvar for den pedagogiske relasjonen, for tryggheten og omsorgen for barna slik at krenkelser og lærermobbing ikke skjer.

I starten av min studie formulerte jeg mitt forskningsspørsmål slik: *Hvordan beskriver elever sitt møte med lærere de opplever krenker og mobber dem?* For å få svar på spørsmålet utarbeidet jeg tre underspørsmål om læreres væremåte, konsekvenser og avdekking av lærermobbing. Ved hjelp av både informantenes beskrivelser av egne mobbeopplevelser, teori, tidligere forskning og meg selv, har prosjektet blitt til, og sammen har vi skapt noe nytt. Mine holdninger og verdier, min egen forforståelse og min egen stemme danner bakteppet for denne studien. Underveis i arbeidet er det valg av både teorier og vektleggingen av tidligere forskningsbidrag som har drevet prosjektet fremover.

Det blir etterlyst mer forskning og kunnskap om temaet lærermobbing i Djupedalsutvalgets utredning *NOU 2015: 2. Å høre til. – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (s. 355). Jeg har vært i kontakt med flere mobbeforskere, og de fastslår alle at tematikken har vært tabubelagt altfor lenge og dermed for lite belyst. Djupedalsutvalgets etterlysning kombinert med min interesse for elevers opplevelse av krenkelse og mobbing, i tillegg til min omsorg for elever som strever og har tungt å bære, var utgangspunktet for min masterstudie.

I dette avsluttende kapitlet vil jeg oppsummere prosjektets hovedpunkter, der hovedpoenget blir å knytte det spesielle i min forskning til det generelle i mobbeforskningen. Jeg vil fremstille forskningen på en slik måte at leser kan overføre mine funn fra én situasjon til en annen. Videre vil jeg reflektere kritisk over mitt prosjekt. Jeg vil også se på hva som er nytt i min studie, før jeg avslutningsvis peker på noen momenter som kan være interessante for videre forskning.

6.1. Oppsummering av prosjektet

Underveis i mitt arbeid har jeg måttet velge bort mye av intervjumaterialet, men funnene jeg sitter igjen med kan langt på vei knyttes til teori om mobbing.

Å begynne på skolen var forbundet med noe kjekt, og informantene hadde gledet seg. De hadde forventninger om å lære, og de gledet seg til å møte trygge, omsorgsfulle voksne. Istedenfor opplevde de sine lærere som maktsyke og maktesløse voksne som krenket og mobbet for selv å beholde sin posisjon i klassen.

Både informantenes beskrivelser av opplevd lærermobbing og tidligere teori og forskning, antyder at det finnes elever som blir krenket fysisk og psykisk i norsk skole i dag. Noen forteller at de blir slått, lugget og holdt fast av lærere, andre opplever at de blir gjort narr av, ledd av, hånt, ignorert, utestengt og glemt. Den negative læreroppførselen som særlig oppleves som krenkende er latterliggjøring, trakassering, diskriminering, ignorering og mangel på anerkjennelse og respekt. Informantene hevder at lærerne var bevisste sine handlinger. På tross av deres opplevelse av situasjonen, vil jeg her påpeke at dette er informantenes subjektive opplevelser. Lærerne har ikke fått uttale seg, og deres intensjoner trenger derfor ikke å samsvare med informantenes opplevelser. Likevel er det et interessant funn, at informantene insinuerer i denne sammenheng at lærerne visste hva de gjorde.

Mine funn viser at lærermobbing påfører elever stor smerte, og konsekvensene kan bli alvorlige. Man påvirkes og skades på forskjellig vis av krenkelser og lærermobbing. «Hvert menneske blir sykt på sin måte» (Kirkengen & Næss, 2015, s. 20). Noen informanter følte seg usynlige, engstelige, sårbare, redde og stressaktiverte. De var konstant i beredskap av mangel på trygghet. Flere sluttet å si ifra når noe var tungt og vanskelig, slik Emma beskriver det; *Læreren visket ut stemmen min, sakte men sikkert*, et sterkt utsagn som har gitt tittel til min oppgave. Andre ble skeptiske til nærhet, de fikk søvnvansker og mistet den gode selvfølelsen og selvtilliten. Den opplevde lærermobbingen påvirket også informantenes forhold til både skoleskulk, skolevegring, rusmisbruk, spiseforstyrrelser, selvskading og selvmordsforsøk.

Krenkelse og mobbing kan brukes som våpen for å ekskludere enkelte fra felleskapet (Farstad, 2016, s. 43). Lærernes oppførsel kan ha hindret informantene den gode opplevelsen av å høre til og hatt betydning for informantenes opplevelse av ensomhet (Helgeland & Lund, 2017). I tillegg viser Bendixen et al. (2011) at traumesymptomer er noe man kan få etter opplevd mobbing, med behov for støtte og hjelp i lang tid etterpå. For meg er det vanskelig å si om mine informanter ble traumatiserte av krenkelsene og lærermobbingen, men en fellesnevner for dem alle var at smerten

varte lenge etter at mobbingen hadde opphørt. Roland et al. (2011, s.13) understreker at det er «ingen tvil om at det å bli utsatt for mobbing er en sterk risikofaktor for barns helse og unges psykososiale utvikling».

Gjennom informantenes beskrivelser kommer det frem at fem av seks informanter opplevde seg mobbet av både lærere og medelever. Hva skjer egentlig i en gruppe når én begynner å oppleve seg mobbet? Er det elevene som begynner å mobbe, eller er det læreren? På den ene siden ble noen av informantene plaget av medelever først, deretter av lærer. Lærermobbingen kan ha startet som en følge av elevmobbingen. På den annen side ble noen informanter først plaget av lærere, siden også av medelever. Lærerne kan ha vært negative rollemodeller og påvirket elever til også å mobbe. Elevmobbingen og lærermobbingen ble på et vis slått sammen, og læreren ble symmetrisk med elevene. Å bli plaget av medelever var tøft for informantene, men de presiserer alle at det var verre å bli krenket av lærere.

Dette korresponderer med Djupedalsutvalget (2015: 2, s.107) som påpeker at negativ læreroppførelse kan bidra til at mobbing blir legitimt også blant medelever. Ville informantene ha blitt mobbet av medelever hvis læreren ikke gjorde det? Ville lærerne ha fortsatt sin krenkende væremåte hvis elever i klassen ikke hadde respondert eller fulgt opp? For hvor begynner egentlig lærermobbingen og hvor slutter den?

Ifølge Alberti-Espenes (2012, s. 54) kan «økt sårbarhet hos elevene gi[r] økt risiko for krenkelsesopplevelser». Likevel mener noen av informantene mine at det ikke bare var deres sårbarhet som gjorde at de opplevde seg krenket og mobbet. Lærermobbingen var ikke bare en følelse de hadde. Sårbarhet ble derimot et resultat av denne opplevde lærermobbingen, sier de. I motsetning til dette formidler de andre informantene at de var sårbare i utgangspunktet og følte seg som enkle ofre. Manglende voksenstøtte i en vanskelig tid gjorde dem mer krenkbare. «Å bli utsatt for utestengning og mobbing er kanskje den mest alvorlige risikofaktoren for emosjonelt sårbare barn i skolen» (Bru, 2011. s. 30).

Tre av informantene meldte fra til rektor om lærermobbingen, men de følte seg verken trodd eller forstått. På tross av kravene i opplæringslovens §9A ble det ikke satt i gang tiltak. Det kan ha vært ulike årsaker til at dette ikke ble gjort. Det kan ha vært for stor arbeidsbyrde, kollegial lojalitet, en lærers beskyttelse fra rektor, eller rektors frykt for mektige lærere. Dette resulterte i at lærerne fikk beskyttelse på bekostning av elevene. Kan det også tenkes at skolene ikke hadde særlig kunnskap om krenking og lærermobbing, eller tydelige nok tiltak for å forhindre dette?

Det er «Viktig med tillitsfulla relationer till vuxna» (Engström, 2017, s. 14). Mine funn viser at gode relasjoner er avgjørende for sårbare elever. I den pedagogiske relasjonen er lærerne ansvarlige for å lede, beskytte og vise omsorg for barn. Det skal ligge en sikkerhet i denne relasjonen om at «Samme hva som skjer, så er jeg her. Du kan stole på meg» (van Manen, 1993, s. 36). Denne sikkerheten opplevde aldri mine informanter. De manglet voksne som kunne trygg klasseledelse og gav emosjonell og akademisk støtte, slik Roland et al. (2011, s. 11) beskriver en god lærer.

Selv om læreren har ansvaret i relasjonen, kan det i mange tilfeller være krevende for en lærer å bygge gode relasjoner til barn som har opplevd krenkelser og mobbing av andre lærere, eller som har hatt ustabile omsorgspersoner i sin oppvekst, eller som lever i krevende livssituasjoner. Eleven kan være mistenksom til lærerens handlinger og derfor misforstå hennes hensikter. Lærerens eventuelle råd og veiledning, som hun gir med gode intensjoner, vil kunne oppfattes av eleven som krenkelser. Elevene kan dermed tro at det de selv gjør ikke er bra nok og kan føle at læreren ikke verdsetter dem. Dersom elever ikke får den hjelpen de trenger i en vanskelig situasjon, vil de kunne føle at læreren ikke er til å stole på. Derfor blir det spesielt viktig at lærere arbeider tålmodig og systematisk med å bygge tillit og relasjon. Tillit skapes når eleven kjenner at læreren vil og kan gi både omsorg og faglig støtte. Også støtte og gode relasjoner fra medelever er med på å øke sårbare elevers selvfølelse og evne til å takle vanskelige situasjoner bedre (Bru, 2011, s. 29).

Både mine funn og andre studier viser at elever som opplever seg krenket og mobbet av lærere, kan få både fysiske og psykiske plager. Dersom lærermobbingen ikke stopper, kan dette bidra til at barn blir ensomme og hjelpeløse, de kan få store psykiske skader og i verste fall bli syke voksne (Farstad, 2016, s. 43; Helgeland & Lund, 2017). Heldigvis er mulighetene store for å hjelpe barn med å rette opp igjen skader som har rammet dem. Her spiller mange faktorer inn. Gode lærer-elev-relasjoner er én avgjørende faktor og kan bidra til at plagene reduseres. Med trygghet, gode livsbetingelser og et omsorgsfullt miljø rundt seg klarer mange barn seg likevel godt etter å ha opplevd seg krenket og mobbet (Idsøe & Idsøe 2016, s. 110; Dyregrov, 2010, s. 15; Andersen, 2014, s. 59).

Jeg gjorde noen funn som i tidligere studier ikke har stått særlig sentralt. Opplevelsen av skam og betydningen av sårbarhet steg frem, temaer jeg på forhånd ikke hadde tenkt skulle få så stor betydning for min forståelse av lærermobbing. Krenkelse og lærermobbing kan skape en vond og destruktiv skam hos elever. En av mine informanter fortalte om skam, og hos henne oppstod det en indre overbevisning om at det var henne det var noe galt med, og at hun vekket avsky. Dette sammenfaller med teori av Farstad (2016) som peker på at måten elever oppfatter seg selv på, er preget av det synet andre har på dem. Lærermobbing kan gi den utsatte en opplevelse av å være

verdiløs og ikke verdt å elske. Farstad legger til at skammen kan bli en livshemmende og smertefull følelse som kan vare livet ut. Skammen gjør et menneske sårbart (s. 34).

I tillegg til skam og sårbarhet, har krenkelsesbegrepet fått større oppmerksomhet i min studie enn i tidligere masterstudier om lærermobbing (Asp, 2016; Brandsar, 2016). Jeg oppdager at lovverket krever at ingen elever i norsk skole skal utsettes for krenkelse *som* mobbing, diskriminering eller trakassering (NOU 2015: 2, s. 141). Det betyr at krenkelse defineres som et overordnet begrep, over mobbebegrepet, og at mobbing, trakassering og diskriminering er former for krenking.

Mine funn er nå analysert, presentert og drøftet. I det neste, og siste avsnittet, vil jeg reflektere over egen forskning med et kritisk blikk. Jeg vil også si noe om hvilke etiske utfordringer jeg møtte, og hva jeg ville ha gjort annerledes dersom jeg skulle ha gjort denne studien om igjen.

6.2. Refleksjon

Dersom jeg skal peke på svakheter ved egen studie, vil jeg først trekke frem at informantene gikk på skolen med flere års mellomrom, noen før og andre etter at opplæringslovens kapittel 9A trådte i kraft for første gang. Det kan bety at deres saker ble behandlet på forskjellig grunnlag. I tillegg ble min undersøkelse gjennomført i et retroperspektiv, der fortid blir avdekt gjennom dialog med meg i nåtid. Dermed er det ikke utenkelig at deler av beskrivelsene kan ha blitt forvrengt, utelatt eller glemt.

Et annet moment er at informantenes beskrivelser er subjektive. Dermed kan det hende at lærerne ville ha omtalt forholdene annerledes enn elevene. Når flere informanter antyder at lærerne var bevisste sine handlinger, og at de krenket og mobbet fordi de ikke likte eleven, har jeg ikke mulighet til å stadfeste dette. De aktuelle lærerne som er omtalt i min studie får ikke anledningen til å forklare seg, og deres perspektiv vil ikke bli tatt hensyn til i denne studien. De handlingene som informantene opplevde som mobbing, kan lærerne beskrive som eksempler på feilslått humor, en svikt i deres forståelse av både seg selv og eleven, eller mangel på omsorgskompetanse.

Jeg har tidligere i oppgaven drøftet det etiske ved kvalitative studier. Likevel tenker jeg nå i ettertid om det var etisk forsvarlig å be informantene fortelle deres sterke mobbehistorier, uten å vite hvilke konsekvenser samtalene kunne få for dem. Kan jeg ha bidratt til å virvle opp «ting i deres liv» og gjort situasjonen verre for dem? Jeg tenker spesielt på Emma som aldri tidligere hadde fortalt noen om lærermobbingen. Hva gjorde det med henne å fortelle? Noen av informantene hadde et trygt nettverk rundt seg, de ble tatt vare på. Slik var det ikke for alle. Burde jeg tatt steget ut av forskerrollen og invitert dem til å ringe meg ved behov, eller avtalt et nytt møte? Burde jeg ha kontaktet dem selv i ettertid?

I kvalitative intervju bør forsker være oppmerksom på at spørsmål kan sette i gang sterke følelser og tanker hos informanter som bærer tøffe historier. Kanskje man ikke bør foreta slik forskning uten å være sikker på at disse unge informantene blir ivaretatt av trygge voksne etter intervjuene?

Innholdet i denne masterstudien ville trolig ha blitt noe annerledes dersom jeg i dag skulle ha startet mitt masterløp. Min nysgjerrighet og interesse for barns sårbarhet og deres følelse av skam har økt i løpet av denne prosessen. Jeg ville mest sannsynlig ha gjort en undersøkelse om elevers opplevelse av krenkelse og lærermobbing, sett i lys av sårbarhet. Min intervjuguide inneholdt verken spørsmål om skam eller sårbarhet. På tross av dette ble likevel sårbarhet et gjennomgående tema i min masterstudie. Jeg opplever at det ligger mye her som burde ha blitt løftet bedre frem. Selv om bare én av mine informanter brukte begrepet skam, ville jeg ha viet større plass til den følelsen.

Avslutningsvis blir det naturlig å presentere noen tanker om veien videre og trekke fram noen implikasjoner som min forskning vil kunne ha for ansatte i skolen. Jeg vil også si noe om hva jeg mener er interessant forskning videre.

6.2.1. Veien videre

Hittil har skolen hatt stort fokus på forebygging, avdekking og håndtering av elevmobbing, men lite fokus på lærermobbing. Man regner i utgangspunktet med at de som velger å jobbe med barn, ikke krenker og mobber. Likevel meddeler 8704 elever, ifølge Elevundersøkelsen 2017 (Wendelborg, 2018, s. 1), at de opplever seg krenket og mobbet av lærere og andre voksne på skolen. Fordi tusenvis av elever ikke har besvart undersøkelsen, må man regne med høye mørketall hva angår lærermobbing.

Maktforholdet i den asymmetriske lærer–elev-relasjonen, der lærer kan utøve makt på godt og vondt, innehar en viss risiko for at krenking og mobbing kan skje. Formålet med denne studien var å undersøke et utvalg grunnskoleelevers erfaringer med fenomenet lærermobbing, og nettopp rette oppmerksomheten mot dette så altfor lite belyste temaet (NOU 2015: 2, s. 355). Ønsket mitt var også å få frem informantenes stemmer så tydelig som mulig for å bidra til en større forståelse for de elevene som opplever seg krenket og mobbet av lærere. Lærermobbing eksisterer, og mine informanters egne klasseromsbeskrivelser er med på å bekrefte dette.

Videre må det utarbeides gode tiltak for å forebygge, avdekke og stanse lærermobbing. Et mulig forebyggende tiltak mot krenkelse og lærermobbing kan være å presentere temaet for studenter i lærerutdanningen. Kommende lærere må få kunnskap om hvordan de skal unngå å krenke elever. Andre tiltak som kan forhindre dette, er veiledning til både nye og etablerte lærere, tydelige planer og faste rutiner for forebygging, identifisering og behandling av krenkelser og lærermobbing.

Temaet *lærermobbing sett fra en lærers perspektiv* ville vært både nyttig og interessant å utforske. Hva sier lærerne selv om egen oppførsel? Er de klar over at deres væremåte kan oppleves krenkende? Hva driver lærere til å trakassere, ignorere, diskriminere og latterliggjøre enkeltelever? Kan det ha med deres egen oppvekst og erfaringer å gjøre? Er handlingene egentlig mobbing, eller er det elevenes sårbarheter som gir krenkelsesopplevelsen? Et annet tema det også ville vært interessant å få undersøkt, med idé hentet fra Brandsar (2016), er om *digital lærermobbing* eksisterer i skolen.

Rett før jeg avsluttet denne studien, ble artikkelen «Stemmer det at voksne krenker elever?» publisert av Gusfre (2018) ved Læringsmiljøsentret i Stavanger. Hennes ferske artikkel understreker nettopp at lærermobbing finnes. Hun skriver at hun skal jobbe videre med en «litteraturstudie for å lære mer om dette vanskelige og viktige tema» (2018). Selv er jeg svært glad for at flere setter søkelys på tematikken, og jeg håper at også endringene i opplæringslovens kapittel 9A (2017) kommer elevene til gode.

Det hviler et stort ansvar på læreren. En lærer må evne å skille mellom det som er til det gode og det som ikke er til det gode for eleven (van Manen, 1993, s. 41). Å bli sett og likt, trygghet og gode relasjoner, og ros og oppmuntringer underveis, er ifølge van Manen forutsetninger for at elever skal kunne både lære og utvikle seg (s. 69). Jeg fastslår dermed at mine funn om behovet for positive lærer–elev-relasjoner er en pedagogisk implikasjon for å unngå at elever opplever seg krenket og mobbet av lærere. Avslutningsvis vil jeg understreke dette ved å peke på van Manen (1993, s. 147-169) som viser hvordan pedagogisk takt kommer til uttrykk i en god lærer–elev-relasjon, et ideal enhver lærer kan prøve å strekke seg etter.

*Pedagogisk takt viser seg som åpenhet overfor barnets opplevelser,
som innlevelse i de andres subjektivitet, som trygghet i situasjonen,
og som evnen til å ta ting på sparket.
Takt beskytter sårbare områder,
griper inn når noen har det vondt,
reparere når noe er gått i stykker,
styrker det gode og fremmer det unike.
Dette formidles gjennom både
tale, taushet, blikk, og den atmosfæren vi skaper
og gjennom det personlige eksempel.
Takt berører barnet på en måte som setter spor.*

Van Manen spør: «Vil en person som mangler noen av disse egenskapene, være pedagogisk egnet i den grad som må kreves av en som skal undervise unge mennesker?» Å bli lærer krever «– at en makter å gjøre den pedagogiske omtenkksomhet til en del av seg selv» (s. 8).

Referanser

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen - Mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Alberti-Espenes, J. (2014, mai 29). De voksnes ansvar. *NRK Ytring*. Hentet nov 3, 2017 fra <https://www.nrk.no/ytring/de-voksnes-ansvar-1.11727259>
- Alberti-Espenes, J. (2016, febr 10). Det ubrukelige mobbebegrepet. Mobbing har blitt fienden som ingen klarer å overvinne. *Dagsavisen*. Hentet mai 7, 2017 fra <http://www.dagsavisen.no/nyemeninge/det-ubrukelige-mobbebegrepet-1.684847>
- Alberti-Espenes, J. (2017). Håndtering av konflikt, krenkelse og mobbing. *Arenaer.no*. Hentet 4 februar, 2018 fra <http://www.arenaer.no/51/krenkelse/>
- Alberti-Espenes, J., Teisberg, K. A., & Houg, B. J. (2015). *En for alle. Hvordan håndtere konflikter, krenkelse og mobbing i skolen?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Denmark: Studentlitteratur.
- Andersen, I. L. (2014). Traumebevisst tilnærming. I S. Søftestad, & I. L. Andersen, *Seksuelle overgrep mot barn. Traumebevisst tilnærming* (s. 54-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arrhenius, L. (2015, aug). *Friendsrapporten 2015*. Hentet mars 4, 2018 fra <https://static.friends.se/wp-content/uploads/2015/08/Friendsrapporten-2015.pdf>
- Askerøi, E. (2003). *Mastergradshåndboken. Sammenhenger mellom Form, Innhold og Vurdering*. Oslo: Høgskolen i Akershus.
- Asp, H. G. (2016). *Når læreren mobber. En kvalitativ studie om å bli mobbet av en eller flere lærere*. Masteroppgave ved HSN. Hentet mars 12, 2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2413014/2016_Asp_masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bakken, H. B., Stranden, A. L., Torgersen, E., Dælen, M., & Nordahl, M. (2015, jan 9). Hvorfor blir noen krenket? *Forskning.no*. Hentet desember 6, 2017 fra <https://forskning.no/filosofiske-fag-religionshistorie-juridiske-fag-psykologi-sosialantropologi-statsvitenskap/2015/01>
- Bath, H. (2008, høst). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming children and youth* 17(3): Hentet fra <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/cxl/backup/prod/cxl/gklugiewicz/media/507188fa-30b7-8fd4-aa5f-ca6bb629a442.pdf>

- Bath, H. (2015, winter). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Traumebevisst.no*. Hentet fra http://traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk, utgave 3*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bendixen, M., Hagen, R., Helvik, A.-S., & Monsvold, T. (2011, okt 5). Exposure to teacher bullying in schools: A study of patients with personality disorders. *Nordic Journal of Psychiatry*. Vol 65·No 5·2011. Masteroppgave. Hentet februar 15, 2018 fra <http://www.sakkyndig.com/psykologi/artvit/monsvold2010.pdf>
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis. 3. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Biesta, G. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, M., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B., & Magerøy, N. (2015, januar). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior 21*, s. 17-24.
- Bjørkvik, J., & Nielsen, G. H. (2006). Psykologisk arbeid med selvaktelse i lys av interpersonlig teori. *Tidsskrift for norsk psykologforening utgave 9*. Hentet mars 28, 2018 fra <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2006/932-939.pdf>
- Brandsar, K. (2016). *Lærerenes Hakkekylling? En kvalitativ studie av fire unge voksnes erfaringer med lærermobbing*. Masteroppgave i spesialpedagogikk ved UiO. Hentet mars 18 2018 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52135/Masteroppgave-DUO-Katrine-Brandsar-endelig-utgave.pdf?sequence=1>
- Briggs, D. C. (1980). *Barnets selvtillit. Hvordan bygge opp barnets selvfølelse og selvrespekt*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) .
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåk, & E. Roland (red.). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brunstad, P. O., Reindal, S. M., & Sæverot, H (red.), H. (2015). *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bufdir. (2018, sept 15). *Ung.no*. Hentet september 15, 2018 fra <https://www.ung.no>
- Caprona, Y. d. (2018). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag AS.
- Christoffersen, D. D. (2009, sept 18). Nej, vi taler ikke om lærermobning. *Folkeskolen.dk. Fagblad for undervisere (9)*. Hentet november 6, 2017 fra <https://www.folkeskolen.dk/59168/nej-vi-taler-ikke-om-laerermobning>

- Colnerud, G. (2007). Når lærere mobbar, kränker eller sårar. I C. Thors (red.), *Utstøtt - en bok om mobbning* (s. 127-134). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving, 5. utgave*. Oslo: Gyldendal.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer, en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer. I liv og diktning*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Eidsvåg, I. (2017, januar 4). En lærer påvirker evigheten. *Utdanningsnytt.no*. Hentet februar 18, 2018 fra <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/debatt/2017/januar/en-larer-pavirker-evigheten/>
- Eisenhart, M. (1998). On the subject of Interpretive Reviews. *Review of Educational Research*, 68 (4), s. 391-399.
- Ejstrup, S. (2009a, mai 20). Skolelederformand ønsker beviser på mobning. *Politiken.dk*. Hentet mars 8, 2018 fra <https://politiken.dk/indland/art5023448/Skolelederformand-ønsker-beviser-på-mobning>
- Ejstrup, S. (2009b, mai). Bertel Haarder ønsker definition af lærermobning. *Politiken.dk*. Hentet mars 8, 2018 fra <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art5023450/Bertel-Haarder-ønsker-definition-af-lærermobning>
- Engelstad, F. (2010, nov 25). Hva er makt? *Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Rapport 57*: Hentet mars 25, 2018 fra <http://www.sv.uio.no/mutr/publikasjoner/rapporter/rapp2003/rapport57/index-HVA.html>
- Engelstad, F. (2016, april 27). Makt. (D. E. Thorsen, Redaktør) *Store norske leksikon*. Hentet mars 25, 2018 fra <https://snl.no/makt>
- Engström, C. (2017, aug). *Friendsrapporten 2017*. Hentet mars 4, 2018 fra https://static.friends.se/wp-content/uploads/2017/08/Friendsrapporten_2017_webb.pdf

- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø*. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Farstad, M. (2016). *SKAM. Eksistens, relasjon, profesjon*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Frånberg, G.-M. (2003). *Mobbning i Nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet. Skolsamarbete.
- Gerhardsen, E. (2012). *Se på meg! Gode råd om barn og selvfølelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gusfre, K. S. (2018, sept 10). Stemmer det at voksne krenker elever? *Utdanningsforskning.no*. Hentet september 23, 2018 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/stemmer-det-at-voksne-krenker-elever/>
- Halland, B. (2007). *Avskaffelse av fysisk straff av barn i Norge 1889-1939. Hovedoppgave*. Bergen: UiB.
- Hareide, D. (2004). *En kritisk beretning om «Den store nordiske mobbekrigen»*. Hentet fra <https://www.yumpu.com/no/document/view/18515089/en-kritisk-beretning-om-den-store-nordiske-mobbekrigen/5>
- Haugland, R. (2007). *Med makt til å krenke. Om makt, avmakt og motmakt i en konfliktfylt barnevernssak*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Havik, T. Skolevegring. (2016). I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Ø. (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heinemann, P.-P. (1972). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Holand, A. (2006). Survey-forskning. I K. F. (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode* (s. 41-52). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Holst, L. R. (2009, mai). Relationer mellom lærere og elever - en undersøgelse i 7. klasse. *Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø*. Hentet mars 8, 2018 fra <https://www.boerneraadet.dk/media/30420/Relationer-mellem-laerere-og-elever.pdf>
- Houg, B. J. (2015, aug 26). Rektors håndtering av konflikter, krenkelser og mobbing i skolen. *Fagsnakk.no*. Hentet januar 13, 2018 fra <http://fagsnakk.no/pedagogikk/2015/08/26/rektors-handtering-av-konflikter-krenkelser-og-mobbing-i-skolen/>
- Høgelid, L. (2017, våren). *Jeg kan jo aldri gjøre opp igjen for det, for jeg var jo sikkert med å lage et helvete for henne. Det ser jeg jo i ettertid*. - En hermeneutisk fenomenologisk orientert

- studie av tre pedagogers opplevelse av og refleksjon over egen mobbing da de var barn. Bergen: Masteravhandling, NLA Høgskolen.
- Høyland, B. S. (2009). Relasjon som kommunikasjon. Hva sier den pedagogiske relasjonen til barnet? I M. Pettersen, & T. Sævi (red.), *Krumtappen og sjøstjernen - en artikkelsamling om omtanke og entusiasme i profesjonelt arbeid. Skriftserien - Nr 1 - 2009 Forskningsrapport.* (s. 32-51). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Ø. (red.). *Psykisk helse i skolen* (s. 108-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Isdal, P., Andreassen, S. M., & Thilesen, R. (2003). *Vold i skolen.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Jacobsen, F. (2014, nov 8). Sviket. *VG.no*. Hentet januar 10, 2018 fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/mobbing/frithjof-jacobsen-om-odin-saken-sviket/a/23331150/>
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Furuseth, & K. S. (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode* (s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Jørgensen, T. W., & Steinkopf, H. (2014). Traumebevisst omsorg, teori og praksis. *Fosterhjemskontakt, 1*, s. 10-17. Hentet november 13, 2017 fra <https://www.sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdt>
- Jåsund, C. B. (2016, okt 4). - Et alvorlig problem med lærere som mobber elever. *NRK.no*. Hentet januar 20, 2018 fra <https://www.nrk.no/rogaland/na-skal-det-ryddes-opp-i-elevmobbing-fra-laerere-1.13161165>
- Kirkengen, A. L., & Næss, A. B. (2015). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjernli, H. L. (2017, november 3). Mobber for å føle dominans. *Dagsavisen.no*. Hentet januar 21, 2018 fra https://www.dagsavisen.no/fredrikstad24/mobber-for-a-fole-dominans-1.1050739#cxrecs_s
- Kolberg, A. M. (2008). *En undersøkelse av subjektforståelsen til sosiologiske skamforståelser.* Masteroppgave i sosiologi. Hentet februar 18, 2018 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15554/Kolberg.pdf?sequence=4>
- Krumm, V., & White, S. (2003). Du wirst das Abitur nie bestehen. *Lernwelt.at*. Hentet mars 4, 2018 fra <http://www.lernwelt.at/downloads/duwirstdasabiturniebestehen.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2017a, 17 febr). *Prop. 57 L(2016-2017). Proposisjon til Stortinget. Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Hentet desember 7, 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b, mai 22). *Mer effektivt regelverk mot mobbing*. Hentet oktober 23, 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mer-effektivt-regelverk-mot-mobbing/id2554156/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c, august 1). *Nulltoleranse mot mobbing*. Hentet februar 4, 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nulltoleranse-mot-mobbing-lovfestes2/id2565186/>
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju, 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole. Utdanningshistorie for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Landsend, M. (2012, sept 2012 23). Blir syke av lærermobbing. *Dagbladet.no*. Hentet november 3, 2017 fra http://www.dagbladet.no/2012/09/19/tema/sta_sammen/mobbing/skole/innenriks/23490555/
- Larsson, E. (2001). *Mobbet? Det har vi ikke merket*. Oslo: NKS Forlaget.
- Lovdata. (1989, nov 20). *Barnekonvensjonen. Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven)*. Vedlegg 8. FNs konvensjon om barnets rettigheter med protokoller (norsk oversettelse). Hentet januar 3, 2018 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Lund, A. H. (2017, april 14). Er du sikker på at det er så ille da? Litt erting må en jo tåle. *Aftenposten*. Hentet oktober 23, 2017 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/PQ21b/Er-du-sikker-pa-at-det-er-sa-ille-da-Litt-erting-ma-en-jo-tale---Ingrid-Lund-og-Anne-Helgeland>
- Læringsmiljøseneteret, UiS. (2017, des 2). *Trygt og godt skolemiljø. For foreldre i skolen*. Hentet januar 7, 2018 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13395035/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8sente ret/Pdf/Nettbutikk/trygt-og-godt-skolemiljo.pdf>
- Læringsmiljøseneteret, UiS. (2017, nov 25). *Respekt*. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Hentet fra <https://web.archive.org/web/20160215201400/http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/respekt/>

- Læringsmiljøseneteret. UiS. (2017, nov 25). *Zero*. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Hentet fra <https://web.archive.org/web/20160215111153/http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekter-og-programmer/zero/>
- Løgstrup, K. E. (1989). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (2008, 3. utgave). *Den etiske fordring*. Oslo: Gyldendal.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg, & E. Roland (red.). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, G. M. (2017). *Håndtering av mobbing i skolen. Hvordan skape et trygt skolemiljø i praksis?* Oslo: Pedlex.
- NESH. (2006, mars). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordhaug, I. (2018). *Kva ser. Kva gjer vi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordli, S., & Schmidt, M. T. (2018, nov 17). Forsker mener lærere ubevisst mobber elever. *NRK.no*. Hentet november 19, 2017 fra <https://www.nrk.no/ostfold/har-studert-kroppsspraket-til-hundre-laerere-1.14292890>
- NOU. (2015: 2). *Å høre til. –Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (2015, mars 18). Hentet januar 7, 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nu201520150002000dddpdfs.pdf>
- Olweus, D. (1996). *Mobbing av elever fra lærere*. Bergen: Alma Mater forlag AS.
- Olweus, D. (2003, 4 september). Kritiske punkter angående mobbing fra lærere. *Utdanningsnytt.no*. Hentet mars 3, 2018 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2003/september/kritiske-punkter-angaende-mobbing-fra-larere/>
- Olweus, D. (2010, 1. utgave 1992, 13. opplag). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Olweus, D. (2017, april 30). Mangelfullt om mobbing. *Aftenposten*. Hentet oktober 16, 2017 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/x65PR/Mangelfullt-om-mobbing--Dan-Olweus->
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 17. juli 1998 nr. 61, sist endret 9. juni 2017. Hentet september 10, 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Opplæringsloven. (2017). Kapittel 9A. Elevane sitt skolemiljø. I *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 17. juli 1998 nr. 61, sist endret 9. juni 2017. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>
- Politiken. (2009, mai 20). Elever er oprørte over lærermobning. *Politiken.dk*. Hentet januar 26, 2018 fra <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art4802066/Elever-er-opr%C3%B8rte-over-1%C3%A6rermobning>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier, 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Ravn, K. (2009, september 18). Sverige har nulltolerance-politikk. *Folkeskolen. Fagblad for undervisere* (9). Hentet november 6, 2017 fra <https://www.folkeskolen.dk/59171/sverige-har-nulltolerance-politikk>
- Regjeringen. (2017, februar 2). *Pressemelding. Nulltoleranse mot mobbing lovfestes*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nulltoleranse-mot-mobbing/id2539079/>
- Reiter, M. (2009, sept 18). Ingen bliver lærer for at plage børn. *Fagblad for undervisere* (9). *Folkeskolen.dk*. Hentet november 6, 2017 fra <https://www.folkeskolen.dk/59173/ingen-bliver-laerer-for-at-plage-boern>
- Rimau, J. (2018, jan). *Selvfølelse, selvtillit og selvverd*. Hentet mars 27, 2018 fra http://rimau.com/?page_id=21
- RKBU Vest - *Regionalt kunnskapssenter for barn og unge*. (2018, november 25). Hentet 2018 fra <http://uni.no/nb/uni-helse/rkbu-vest/>
- Roland, E. (1996). Lærermobbing av elever. *Norsk skoleblad*. Hentet januar 21, 2018 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/49034b21a5b68f1b09cf55923ea09e6b?index=1#21>
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001, nov 6). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior* 27(6) s. 446 - 462. *Wiley Online Library*. Hentet september 3, 2017 fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.1029/abstract;jsessionid=93C7201CF6267918CA29B0658BF10662.f04t04>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbeviruset. Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? Strategi - planer - tiltak*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Singer, K. (2009, februar 4). Die Schulkatastrophe. Hentet mars 6, 2018 fra <http://www.prof-kurt-singer.de/buecher6.htm>

- Skogen, K. (2006). Forskning: hensikt, innhold og form. I K. Fuglseth, & K. S. (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode* (s. 13-19). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Skoleproffene. (2016). *Når skolen ikke passer. Råd fra elever som strever over tid*. Oslo: Forandringsfabrikkens Forlag.
- Språkrådet, UiB. (2017). Bokmålsordboka/Nynorskordboka. *Ordbok.uib.no*. Hentet fra <http://ordbok.uib.no>
- Stanek, H. (2002, nov 21). Lærere mobber uden at vide det. *Folkeskolen.dk.*, nr. 47 2002. Hentet oktober 4, 2017 fra <http://www.folkeskolen.dk/15446/laerere-mobber-uden-at-videt-det>
- Strand, H. K. (2018, april 25). Årets Christiepris til Dan Olweus. *På Høyden.no*. Uavhengig avis for UiB. Hentet fra <http://pahoyden.no/2018/04/arets-christiepris-til-dan-olweus>
- Strand, N. (2013). Valg 2013. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. Hentet august 7, 2017 fra <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2013/688-702.pdf>
- Synonymordboka.no*. (2018). Hentet fra www.synonymordboka.no
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen - en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, & J. S. (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sævi, T. (2016, oktober 5). Forelesning. *Metode og metodologi*. Bergen: NLA.
- Sævi, T. (2017, mars 23, upublisert materiale). *Opplevelsen*. (Kristin Håvik, Intervjuer) Bergen.
- Sævi, T. (2018, mars 22). *Mitt liv som barn*. Kurs. Upublisert manuskript. Kommer høst 2018, Bergen: NLA.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2012). The Etiological Cast to the Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage, *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (s. 73-86). New York, London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Twemlow, S. W., Sacco, F. C., Fonagy, P., & John R. Brethour. (2006, Juni). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry* 52 (3): Hentet februar 28, 2018 fra ResearchGate.net https://www.researchgate.net/publication/6911735_Teachers_Who_Bully_Students_A_Hidden_Trauma

- UiO. (2018, 1 april). *Store Norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no>
- ung.no. (2017). Hva er vold? *Ung.no*. Hentet fra https://www.ung.no/vold/2814_Hva_er_vold.html
- Utdanningsdirektoratet. (2011, januar). *Arbeid mot mobbing*. Veileder for ansatte og ledere i skolen. Hentet januar 6, 2018 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/5/arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, jan 24). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen høsten 2016*. Hentet desember 3, 2017 fra <https://www.udir.no/elevundersokelsen2016>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, sept 22). *Elevundersøkelsen 2017*. Hentet november 3, 2017 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/administrere-brukerundersokelsene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, des 20). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Hentet januar 14, 2018 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. (S. Mellin-Olsen, (red.). Bergen: Caspar Forlag.
- Wendelborg, C. (2017, jan 17). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2016/17*. Hentet januar 17, 2018 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen_elevundersokelsen-2016_rapport-fra-ntnu.pdf
- Wendelborg, C. (2018, jan 12). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av elevundersøkelsen 2017/18*. Hentet januar 23, 2018 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017_18.pdf
- Østtveit, K. (2011, sept 16). Mener anti-mobbekampanjer bør rettes mot lærere. *Aftenposten.no*. Hentet januar 21, 2018 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/jQV2q/Mener-anti-mobbekampanjer-bor-rettes-mot-larere>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Jan Gilje
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 26.01.2017

Vår ref: 51759 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51759	<i>Når skolen gjør vondt i magen. - En kvalitativ undersøkelse om hvordan det oppleves for barn og unge å bli mobbet av læreren sin</i>
Behandlingsansvarlig	NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Jan Gilje
Student	Kristin Håvik

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, 01.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

«Når skolen gjør vondt i magen»

En kvalitativ undersøkelse av hvordan det oppleves for barn og unge å bli mobbet av læreren sin.

Hei.

I løpet av høsten 2017 skal jeg fullføre min master i spesialpedagogikk, ved NLA i Sandviken. Jeg ønsker i den forbindelse å ha en samtale med deg som har blitt mobbet og krenket av læreren din. Opplæringsloven sier at skolen har plikt til å fremme et godt psykososialt miljø for alle elever, og ledelsen skal gripe inn når noen har mistanken om at en elev utsettes for krenkende ord eller handlinger. Selv om barn har rett til en trygg skolehverdag, hører vi likevel om elever som utsettes for krenkelser fra lærerne sine. De hakkes på, de ignoreres, de trues, latterliggjøres og hånes.

Det jobbes mye med forebygging og avdekking av mobbing i skolen, da helst i forhold til barn som mobber barn, men det har vært mindre fokus på lærere som mobber elever. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan barn opplever å bli utsatt for lærermobbing og hvilke konsekvenser mobbingen fikk for elevene den gang, og hva det har gjort med dem senere i livet. Tør barn fortelle at de blir mobbet av læreren sin, og føler de seg trodd? Får de den hjelpen og støtten de trenger når mobbingen er avslørt og identifisert, eller bagatelliseres mobbingen? Skolen har tradisjonelt sett hatt lite fokus på de langsiktige vanskene som mobbing kan gi, og det kan se ut som om pedagogene har liten kunnskap om hvilke konsekvenser mobbing har.

Formålet med min masterstudie og samtalen med deg er å gi ordet til de som best vet hvordan det oppleves å bli mobbet av læreren sin. Det vil være for optimistisk av meg å tro at denne masterstudien kan få slutt på all lærermobbing i skolen, og den vil heller ikke bli starten på en jakt på lærere som mobber. Jeg håper derimot at studien kan bidra til flere refleksjoner rundt temaet lærerutført mobbing, både i lærerutdanningen og i skolen, slik at pedagogene forstår hvor alvorlig det kan være for de barna som utsettes for denne formen for krenkelser. Din stemme og dine fortellinger kan hjelpe oss å se fremover, og gjennom ditt bidrag er det mitt håp at de voksne som jobber i skolen kan få kunnskap om hvilke konsekvenser lærermobbing kan ha, og forstå hvilket ansvar de har i forhold til elevene.

Utvalget

Jeg har sendt dette infoskrivet til ulike interesseorganisasjoner mot mobbing. De kan selvsagt ikke gi ut sine medlemslister, derfor håper jeg at du som er mellom 18 og 35 år, som har opplevd å bli mobbet av læreren din, vil delta. Med jevne mellomrom møter jeg mennesker som forteller om lærerutført mobbing, og i disse samtalene oppfatter jeg at temaet engasjerer, og mange ønsker

temaet belyst for å få slutt på disse krenkelsene! Jeg ønsker informanter som kan fortelle om hvordan de opplevde å bli mobbet av læreren da de selv gikk på skolen, og hvilke konsekvenser dette fikk for dem, både den gang og i dag. Jeg håper du vil intervjues og bidra med din historie i prosjektet mitt. Det er dine fortellinger som interesserer meg.

Hva innebærer det å delta i undersøkelsen?

Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen, vil samtalen foregå som intervju. Jeg ønsker å snakke med deg alene, og intervjuene kan gjennomføres der det passer best for deg. I intervjuet vil jeg bruke båndopptaker for å sikre riktig informasjon, og på forhånd vil jeg lage noen spørsmål ut fra temaer jeg ønsker at du deler dine opplevelser og tanker rundt. Spørsmålene og temaene vil være i tråd med forskningsspørsmålet mitt om hvordan barn opplever å bli mobbet av læreren sin, og om hvilke konsekvenser dette kan få for barn. Spørsmålene vil være åpne slik at du skal kunne fortelle det som er viktig for deg, men jeg vil tillate meg å stille noen oppfølgingsspørsmål hvis jeg synes det trengs. Samtalen vil vare ca. en time.

Ved å delta i denne studien kan du være med på å bidra til viktig kunnskap som kan anvendes i videre arbeid med elever som utsettes for lærerutført mobbing.

Hva vil skje med informasjonen om deg?

Det er bare jeg og min veileder som får tilgang til intervjumaterialet. Alle personopplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt og etterhvert slettet. Datamateriale som kan føre til gjenkjenning av personer og steder vil bli anonymisert og omskrevet, og i masteroppgaven vil du få et fiktivt navn. Alle lydopptak vil slettes fra diktafonen, men vil oppbevares på min datamaskin til oppgaven er levert. Da vil alt av personopplysninger, lydopptak og datamateriale slettes og makuleres. Det vil heller ikke være mulig å identifisere deg når studien publiseres.

Studien er meldt inn til NSD, Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Jeg vil gjennomføre studien i henhold til forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.12.2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i denne studien. Ønsker du å trekke deg fra intervjuet kan du gjøre det når som helst uten å måtte oppgi forklaring. Alle opplysninger om deg vil bli slettet umiddelbart dersom du trekker deg.

Hvis du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med meg på telefon **48171254**, eller på email: kristinhaavik@hotmail.com.

Jeg håper å høre fra deg! Vennlig hilsen Kristin Håvik

Vedlegg 3: Informert samtykke

Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg bekrefter med dette at jeg har lest og forstått den skriftlige informasjonen om prosjektet «*Når skolen gjør vondt i magen*». En kvalitativ undersøkelse av hvordan det oppleves for barn og unge å bli mobbet av læreren sin.

Jeg godtar at samtalen spilles inn på bånd, samt at deler av det anonymiserte og transkriberte materialet blir en del av student Kristin Håviks masteroppgave. Lydopptak og transkripsjoner vil bli anonymisert og slettet innen fristen satt av NSD til 01.12. 2017.

Jeg er også informert om at jeg kan trekke meg fra prosjektet om jeg vil, uten å oppgi grunn.

Hvis det skulle bli behov for en samtale nummer to, er jeg villig til å delta, og Kristin Håvik kan ta kontakt med meg igjen i løpet av vårsemester 2017 (sett kryss).

Jeg ønsker å delta:

Deltakerens navn, blokkbokstaver

e-postadresse

Signatur

Telefonnummer

Dato

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Før intervjuet. Muntlig informasjon:

1. Presentere meg selv og fortelle om formålet med studien
2. Takke informanten for deltakelsen
3. Fortelle om hvordan lydopptaket og intervjuet skal brukes
4. Informere om frivillighet, anonymitet og konfidensialitet
5. Informere om temaene i intervjuet
6. Avklare eventuelle spørsmål fra informanten i forkant av intervjuet
7. Starte diktafonen
8. Spørre om alder
9. Spørre litt om informantens bakgrunn: Skolegang, utdanning, arbeidserfaring
10. Finne ut når, eller hvor gammel informanten var da han/hun ble mobbet av læreren sin?

Mobbing og krenkelse

1. Hva tenker du at mobbing er?
2. Kan du huske om du gledet deg til å begynne på skolen?
3. Hva gledet/gruet du deg til?
4. Husker du noe fra den første gangen læreren mobbet deg?
5. Kan du beskrive hvordan den opplevelsen var for deg?
6. Kan du fortelle om noen situasjoner der du ble mobbet av læreren din, og hva denne mobbingen gikk ut på? / Hvordan opplevde du det å bli mobbet av læreren din? / Hvordan var det for deg?
7. Blikk, mangel på blikk
8. Kroppsspråket til læreren
9. Fikk du kjeft – når? / ble du oversett / fikk du blikk?
10. Hvor ofte opplevde du å bli mobbet?
11. Hvor lenge pågikk denne mobbingen?
12. Hvordan hadde du det før du gikk inn i timene til denne læreren?
13. Opplevde du mobbingen som smertefull? - Hva gjorde du i så fall for å døyve smerten?

Avsløring, avdekking, identifisering av lærerutført mobbing

1. Var det noen som oppdaget mobbingen? I tilfelle ja, hvem og hvordan?
2. Fortalte du til noen at du ble mobbet av læreren din? Husker du en situasjon der du snakket med en voksen om dette?
3. Hva vet du at ble gjort da du fortalte dette?
4. Fikk du hjelp? Ble du trodd? Du fikk ikke hjelp, - hva tenker du om det?
5. Stoppet mobbingen? Hva gjorde at mobbingen stoppet?
6. Hva skjedde med den læreren som mobbet deg?
7. Var det noe spesielt som gjorde det lettere eller vanskeligere for deg på skolen, etter at mobbingen var stoppet?
8. Opplevde du lærere som brydde seg om deg? På hvilken måte?
9. Hvilken oppfølging fikk du etter at mobbingen ble avslørt?
10. Hvorfor tror du at lærere mobber?
11. Hvorfor tror du at akkurat du ble mobbet?
12. Ble noen andre i klassen også mobbet?
13. Hva tror du dette gjorde med dine medelever?

Trygghet

1. Hva tenker du at trygghet er?
2. Opplevde du at skolen var et trygt sted å være? Hvorfor? Hvorfor ikke?
3. Kjente du deg engstelig eller redd noen gang?
4. Kan du fortelle om en gang du følte deg utrygg?
5. Hvordan tenker du at skolen kan styrke trygghetsfølelsen hos elevene?
6. Hva slags språkbruk opplevde du som trygg og støttende?
7. Hvordan vil du beskrive relasjonen din til de voksne på skolen?
8. Opplevde du å få støtte fra medelever da du ble mobbet av læreren? På hvilken måte?
9. Hvordan opplevde du at lærere i plenum (i klassen) omtalte/tiltalte deg?
10. Hvordan var du/din oppførsel i de skoletimene da du hadde den læreren som mobbet deg?
11. Hvordan var ditt forhold til trivsel, fravær, skulk, innsats på skolen og prestasjoner?
12. Hva var din viktigste motivasjon for å gå på skolen?
13. Savnet du noe i skoletiden?

Mulige senvirkninger. Hvordan har mobbingen preget deg?

1. Hvordan har du hatt det i etterkant?
2. Har bilder fra det som hendte dukket opp i tankene dine, også når du ikke vil det?
3. Hvilket forhold har du til din skole i dag? Hva gjør det med deg å se eller høre om skolen?
4. Hva skal til for at du skal klare å legge dette bak deg og gå videre?
5. Hvem tenker du kan hjelpe deg? Hvem har hjulpet deg?

Oppfølgingsspørsmål: Hva gjorde disse mobbeopplevelsene med deg?

1. Opplever du at mobbingen gikk utover din søvn og appetitt? Da / nå?
2. Hvordan vil du beskrive din konsentrasjons- og hukommelsesevne? Da / nå
3. Hvordan liker du å gjøre skolearbeid i dag/ studere /utføre arbeidsoppgaver?
4. Tror du lærermobbingen påvirket læringen din? Hvordan?
5. Er det noe som forandret seg med deg etter at du ble mobbet av læreren din?

Avslutning

1. Hvordan synes du det var å bli intervjuet?
2. Stilte jeg noen ubehagelige spørsmål som burde vært utelatt?
3. Er det andre spørsmål som du tenker jeg burde ha stilt?

Da har jeg ikke flere spørsmål. Er det noe mer du vil si eller spørre om før vi avslutter intervjuet?