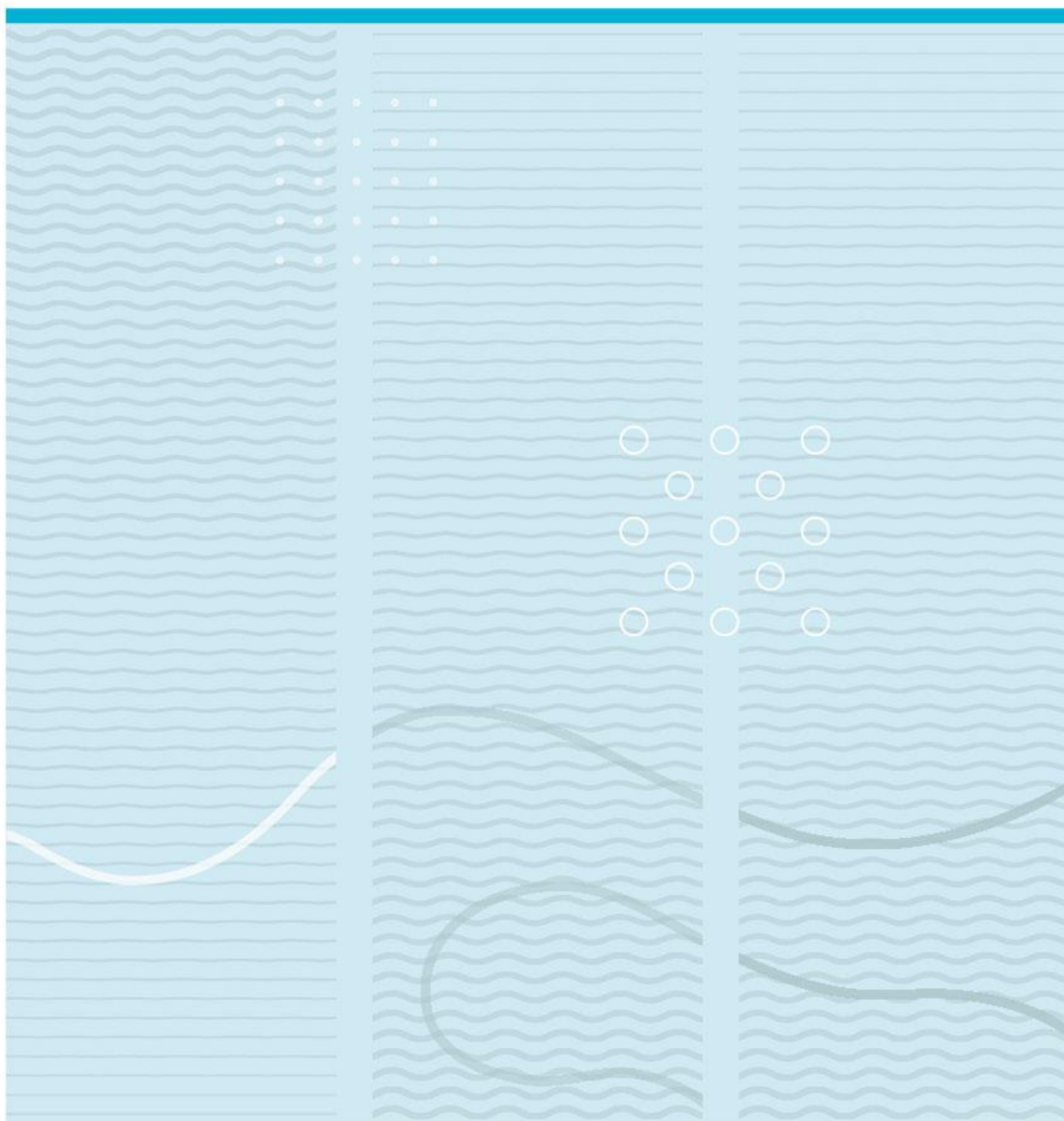


Sofie Tveit og Trine West Svenni

Du passer ikke inn her

Lærere som mobber: en kvalitativ studie basert på ungdommers beskrivelser av mobbing i skolen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsfag
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Sofie Tveit og Trine West Svenni

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan ungdommer beskriver lærere som mobber, og hvordan dette har påvirket gjennomføringen av skolegangen. Formålet med oppgaven er å få kunnskap om hvordan mobbing på skolen foregår, og hvilken rolle lærerne har i mobbesituasjonene. Dette har vi valgt å belyse gjennom tre forskningsspørsmål. Hva forteller ungdommene om: 1. Lærere som ikke griper inn, 2. Lærere som skyver elevene ut av skolen og 3. Lærere som bruker vold mot elever.

Som deltakere i prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark», har vi tilgang på intervjuer med omtrent 70 informanter. Prosjektet har et longitudinelt design, og hver informant har til nå opptil fire intervjuer med tilhørende feltnotater. Vi har gjort et utvalg av åtte informanter som forteller om lærerens rolle i mobbehistorier. Ungdommene har selv valgt å fortelle om mobbing, da intervjuformen som benyttes er narrativ og indirekte. Masteroppgaven er kvalitativ, med hermeneutisk tilnærming.

Analysen viser at ungdommene blir mobbet av lærere på ulike måter. De beskriver lærere som ikke griper inn i mobbesituasjoner, lærere som skyver elevene ut av skolen og lærere som bruker vold. Felles for disse beskrivelsene er manglende tilhørighet, å ikke bli tatt på alvor, at skolen svikter faglig og/eller sosialt, og mangel på autoritative lærere.

På bakgrunn av forskning på mobbing og skoleavbrudd, samt teorier om læringsmiljø, drøfter vi funnene fra analysen. Funnene samsvarer i stor grad med den presenterte forskningen og teorien. Et funn på tvers av forskningsspørsmålene, er at ungdommene har ulike risikofaktorer som kan gjøre dem spesielt utsatte for skoleavbrudd. De fleste informantene har lese- og skrivevansker og/eller matematikkvansker, noen har psykiske utfordringer, og noen opplever å skille seg ut fra majoriteten.

Ifølge ungdommene er relasjonen mellom lærer og elev en viktig faktor for å klare å gjennomføre skolegangen. Enkelte peker på læreren som en av grunnene til at de har mistro på skolen, og for noen medførte mistroviselen stryk i ett eller flere fag, eller bytte av utdanningsprogram.

Abstract

The aim of this master's thesis is to gain knowledge on how bullying manifests itself in school, and what role the teachers have in situations that involve bullying. The thesis examines how young people describe teachers who bully and what impact these experiences have had on them finishing school. This is examined through the following three research questions:

What do students tell about: 1. Teachers that do not intervene, 2. Teachers who push students out of school, and 3. Teachers who exerts violence towards students.

Through our participation in the project «Youth, Completion and Dropout in Telemark» we have access to interview data from approximately 70 informants. The project has a longitudinal research design where up until now every informant is interviewed up to four times with field notes. Our selection consists of eight informants telling their story about teachers' role in bully stories. A narrative and indirect interview design has allowed for these young people to tell their story on their own accord. This master's thesis thereby relies on qualitative data and has a hermeneutic approach.

The analysis show that the students are bullied by teachers in various ways. They describe teachers that fail to intervene in situations with bullying, teachers who contribute to pushing them out of school and teachers who exert violence towards them. Joining all of these stories is the lacking feeling of belonging, not being taken seriously, a school that fails both socially and/or academically, as well as a shortcoming of authoritative teachers.

The findings from the analysis is discussed through research on bullying and dropouts, as well as through theories on learning environments. The findings correlate greatly with the research and theories presented. One of our findings that stretch across all three research questions is that these young people all have risk factors that make them especially susceptible to dropping out of school. The majority of the informants have some form of learning disability with either reading, writing or mathematics. Some have psychological issues, and some experience being the odd one out.

According to the students the student-teacher relation is an important factor in finishing school. Some highlight their teacher as one of the reasons they failed to thrive in school, and for some this feeling of unhappiness caused them to fail one, or perhaps several subjects, or even changing their chosen course of study.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	6
Forord	8
1 Innledning	9
1.1 Presentasjon av problemstilling	9
1.2 Samfunnets forventninger til ungdom	10
1.3 Skoleavbrudd	10
1.4 Mobbing	11
1.5 Studiens oppbygging	11
2 Teori og forskning	12
2.1 Skoleavbrudd i videregående opplæring	12
2.2 Mobbing	14
2.2.1 Lærere som mobber	17
2.3 Læringsmiljø	18
2.3.1 Lærerprofesjonens etiske plattform	18
2.3.2 Klasseledelse	19
2.3.3 Relasjoner	20
2.3.4 Lærerens påvirkning av selvoppfatning	22
3 Metode	23
3.1 Etnografisk tilnærming	23
3.1.1 Kvalitativ metode	24
3.1.2 Indirekte metodikk	24
3.1.3 Ungdommenes narrativer	25
3.2 Hermeneutisk tilnærming	26
3.3 Utvalg av data	27
3.3.1 Forforståelse	27
3.3.2 Utvalg	28
3.3.3 Transkribering	29
3.3.4 Koding	30
3.4 Analyse	31

3.5	Kvalitet.....	32
3.5.1	Bekreftbarhet.....	32
3.5.2	Troverdighet.....	33
3.5.3	Overførbarhet	34
3.5.4	Intersubjektivitet.....	34
3.6	Etiske betraktninger.....	35
3.7	Et kritisk blikk på metode og gjennomføring.....	37
3.8	Oppsummering	38
4	Analyse.....	39
4.1	Lærere som ikke griper inn.....	39
4.1.1	Oppsummering	46
4.2	Lærere som skyver elevene ut av skolen.....	46
4.2.1	Oppsummering	52
4.3	Lærere som bruker vold mot elever	53
4.3.1	Oppsummering	56
4.4	Funn på tvers av kategoriene.....	56
5	Drøfting.....	58
5.1	Passiv mobbing	58
5.2	Indirekte aktiv mobbing.....	62
5.3	Aktiv mobbing	67
5.4	Utsatte elever.....	69
6	Avslutning	73
6.1	Oppsummering	73
6.2	Implikasjoner.....	74
6.3	Oppgavens begrensninger.....	76
	Litteraturliste.....	77
	Vedlegg 1.....	81

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og utfordrende prosess. Vi ble kjent på masterstudiet, og oppdaget at vi hadde felles interesser og erfaringer knyttet til å jobbe med ungdom. Ved å pendle sammen til Notodden, fikk vi mange interessante samtaler om studiet og masteroppgaven. Etter ett års bekjentskap valgte vi å skrive sammen, noe vi ikke har angret på.

Midt i masterjobbingen fikk vi anledning til å dra på studietur til India, sammen med vår veileder Mette Bunting, professor Ellen Schrupf og tre medstudenter. På denne turen ble vi godt kjent med hverandre, i tillegg til at vi fikk forståelse av at mobbing kan defineres på ulike måter. Vi møtte en skoleforsker og en gruppe masterstudenter på Universitetet i Pune, og fikk ta del i deres tanker og perspektiver omkring skole.

Vi ønsker å rette en stor takk til alle ungdommene som har stilt opp som informanter i prosjektet. Takk for at dere har delt deres opplevelser! Vi vil takke våre veiledere, Mette Bunting og Kathrine Bordevich, for deres raushet og støtte i skriveprosessen. Tusen takk for gode innspill og spennende samtaler. Det er ikke noe som heter røde dager, dere har vært tilgjengelige hver gang vi har hatt behov for veiledning. Det samme kan vi si om databaseansvarlig, Elisabeth Gulløy. Tusen takk for teknisk assistanse og for at du har heiet på oss.

Vi har også hatt stort utbytte av samtaler med flinke fagfolk. Erik Nordgreen i Læringsmiljøsenderet i Porsgrunn og Åsne Midtbø Aas fra Dysleksi Norge, tusen takk for deres engasjement og velvilje.

Takk også til våre nærmeste, som har holdt ut og støttet oss i en travel periode. Vi har sett mer til hverandre enn familien denne tiden, og dere har vært forståelsesfulle og tålmodige. Tusen takk til alle guttene våre, både store og små.

Porsgrunn, 18/5-18

Sofie Tveit og Trine West Svenni

1 Innledning

I Elevundersøkelsen 2017 kommer det frem at 6,6 prosent av elevene i norsk skole føler seg mobbet regelmessig¹. To prosent av elevene oppgir at de blir mobbet av læreren. Resultatene førte til et stort mediefokus, fordi dette er i sterk kontrast med Regjeringens nulltoleranse mot mobbing (Regjeringen, 2017; Løkås, 2018).

I 2017 fikk vi en skjerping av § 9A i Opplæringsloven. Alle ansatte i skolen har plikt til å melde fra snarest mulig når de oppdager mobbing, og de skal selv gripe inn dersom det er nødvendig. Skolen har deretter en aktivitetsplikt, og rektor har ansvar for at det blir satt inn tiltak raskt. Dersom dette ikke skjer, kan rektor straffeforfølges. Men hva skjer når det er læreren som mobber? § 9A-5 omhandler ansatte som utsetter elever for krenkelser (Opplæringslova, 1998, § 9). Ifølge Roland er dette et vanskelig tema å komme inn på, fordi det er problematisk både for kollegaer og skoleledelse å gripe inn (Jåsund, 2016).

Djupedal-utvalget (2015) har i sin utredning «Å høre til» avdekket at det er behov for mer forskning på mobbing (NOU 2015:2). I en rapport fra Kunnskapssenter for utdanning etterlyses mer forskning på lærere som mobber (Lillejord, Ruud, Fischer-Griffiths, Børte og Haukaas, 2014). Roland mener at temaet er tabubelagt, og dette kan være noe av grunnen til at vi ikke vet så mye om opplevelsene og hva som ligger bak tallene i Elevundersøkelsen (Jåsund, 2016). Som medforskere i prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark»², ønsker vi å få innsikt i ungdommenes opplevelser av lærere som mobber.

1.1 Presentasjon av problemstilling

Målet med denne studien er å belyse ungdommenes opplevelser av mobbing på skolen, med spesielt fokus på lærerens rolle i mobbingen. Problemstillingen er:

Hva forteller ungdom om lærere som mobber og hvilken påvirkning dette har hatt for gjennomføringen av skolegangen?

¹ To til tre ganger i måneden eller oftere (Elevundersøkelsen, 2017)

² Longitudinell kvalitativ studie over ti år (USN, 2018)

For å finne ut mer om dette, har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål som vi ønsker å finne svar på. Hva forteller ungdommene om:

1. Lærere som ikke griper inn?
2. Lærere som skyver elevene ut av skolen?
3. Lærere som bruker vold mot elever?

For å belyse disse spørsmålene har vi tatt utgangspunkt i prosjektets datamateriale, og funnet et utvalg av åtte ungdommer som beskriver lærere som mobber på skolen.

1.2 Samfunnets forventninger til ungdom

Ungdom tilbringer mye tid på skolen. De som faller utenfor skolen mister ikke bare det faglige, men også den sosiale kontakten med jevnaldrende (Markussen, 2016). Konsekvensene av skoleavbrudd er større i dag enn for noen tiår siden (Markussen, 2016; Fine, 1991). Da var det mange unge som begynte i arbeid rett etter ungdomsskolen. «I 1975 hadde hver tredje ungdom mellom 16 og 19 år sysselsetting som hovedbeskjeftigelse» (Markussen, 2016, s. 22). Da Reform 94 ble iverksatt ble det krav om at alle hadde rett til videregående opplæring, og utdanning ble i stor grad avgjørende for overgangen til arbeidsliv og høyere utdanning.

Konsekvensene av å falle ut av skolesystemet er mer alvorlige nå enn tidligere (Markussen, 2016; Fine, 1991). Før kunne unge uten utdanning ofte få jobb i industrien, men dette har endret seg i kunnskapssamfunnet. Nå krever de fleste yrker fullført videregående opplæring. I byene er dette særlig merkbart, fordi levekostnadene her er høye (Fine, 1991). Å falle utenfor arbeidslivet kan derfor gi store konsekvenser, da man i tillegg til sosial ekskludering kan oppleve fattigdom og liten kontroll over eget liv (Fine, 1991).

1.3 Skoleavbrudd

Det kan være mange grunner til at en elev velger å avbryte skolegangen (Svarstad, 2015). Samtidig viser forskning at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for at

elevene lykkes (Hattie, 2009; Hernes, 2010; Drugli, 2012; Nordahl, 2012). Elever har forskjellig utgangspunkt i møte med skolen, og hvordan elevene blir mottatt kan ha stor betydning for læring og trivsel. Markussen og Seland (2013) presenterer en hypotese: «... en skole med en pedagogisk grunntanke, en tydelig skoleledelse og tydelige klasseledere kan *kompensere* noe for forskjeller i sosial og minoritetsspråklig bakgrunn» (Markussen og Seland, 2013, s. 7). Nordahl (2010) mener at en god relasjon mellom lærer og elev kan gi læreren innsikt og forståelse, som kan ha betydning for elevens utvikling slik at opplæringen kan gi muligheter for nye erfaringer, ny kunnskap og personlig vekst.

1.4 Mobbing

Ungdomstida kan være utfordrende og forskning viser at mobbing legger en ekstra byrde til elevens allerede krevende hverdag (Olweus, 1996). Ungdom bruker mye av sin tid på skolen, og de må forholde seg til både elever, lærere og andre som jobber i skolen. Å bli utsatt for mobbing i skolen er derfor ikke noe som er enkelt å komme unna. Hvis lærere gjentatte ganger ikke griper inn overfor mobbing og uønsket atferd, gir det et signal til elevene. «Å lukke øynene for mobbing er dessuten det samme som å kommunisere at elevene ikke kan regne med å få hjelp når de trenger det» (Lillejord et al., 2014, s. 16). Læreren er en av de som skal verne om elevenes arbeidsmiljø, men blir i noen tilfeller den som er med på å ødelegge miljøet (Lillejord et al., 2014).

Mobbing kan være en risikofaktor i forbindelse med gjennomføring av videregående opplæring. Det er også andre forhold som kan hemme og fremme et godt læringsmiljø, som igjen kan påvirke gjennomføringsgraden (Lillejord et al., 2014). Dette er temaer som vil bli belyst videre.

1.5 Studiens oppbygging

I kapittel 2 presenteres aktuell teori og forskning. Det første som belyses er skoleavbrudd i videregående opplæring. Deretter defineres mobbing og læringsmiljø. I kapittel 3 beskrives metoden som er anvendt, og i kapittel 4 presenteres funnene fra ungdommenes fortellinger. Funnene drøftes i kapittel 5, i lys av teori og forskning. Avslutningen kommer i kapittel 6.

2 Teori og forskning

I dette kapittelet presenteres ulike teoretiske perspektiver som er knyttet til studiens problemstilling. Det vil bli redegjort for sentrale begreper som skoleavbrudd, mobbing og læringsmiljø, da dette er temaer som kommer frem i forskningsspørsmålene og som informantene forteller om i intervjuene.

2.1 Skoleavbrudd i videregående opplæring

Den tekniske definisjonen på frafall beskrives som «ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man starter i videregående opplæring» (Reegård og Rogstad, 2016, s. 11). Når gjennomføringsgrad blir målt ut fra femårsregelen, er det så mye som tre av ti som avbryter videregående opplæring. Markussen påpeker at dette ikke stemmer. «De som bruker lengre tid enn fem år, har ikke avbrutt. De har bare trengt litt mer tid enn majoriteten» (Markussen, 2016, s. 25). Ved å flytte grensen fra fem år til ti år blir gjennomføringsgraden ni prosentpoeng høyere (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dette samsvarer med en kronikk av Moshuus og Bunting. De skriver at det kanskje er snakk om færre enn en av ti som ikke fullfører: «... tar vi også de som har fått seg en jobb ut av regnestykket, ender vi opp med ca. åtte prosent som befinner seg helt utenfor skole og arbeidsliv» (Bunting og Moshuus, 2015).

Det har blitt gjort mye forskning på skoleavbrudd både nasjonalt og internasjonalt (Fine, 1991; Hernes, 2010; Rumberger, 2011; Markussen og Seland 2012). Mesteparten av forskningen er kvantitativ, noe som gjør at vi vet mye om hvem som dropper ut, og når elevene er mest sårbare (Markussen og Seland, 2012; Markussen, 2014). Fine (1991) setter spørsmålstegn ved om skolen er for alle. Skolen har koder og et språk som passer best for elever med høy sosioøkonomisk status, og mange elever kan oppleve å ikke forstå eller å være utenfor i skolesammenheng. Fine (1991) mener at skolen ikke tar nok hensyn til elevenes forutsetninger, og det ender ofte opp med en reproduksjon av sosioøkonomisk status og marginalisering av unge.

Hernes (2010) påpeker at årsakene til skoleavbrudd er sammensatte, at de som skifter utdanningsprogram er særlig utsatt, og at oppfølging på flere nivåer er det viktigste tiltaket. Foreldrene må følge opp barna sine, men han understreker at det er skolen og lærerne som må følge opp faglige utfordringer hos elevene. Dette kan foreldrene ikke forventes å ha ferdigheter til. Han er særlig opptatt av de elevene som trenger mest oppfølging: «Det er de som har minst hjemmefra som taper mest hvis skolen svikter!» (Hernes, 2010, s. 35). Han mener likevel ikke at læreren kun har ansvar for det faglige. «Gode lærere prøver å ta tak i det som måtte være elevens vansker også når det skyldes forhold utenfor klasserommet eller skolen» (Hernes, 2010, s. 48).

Fine (1991) er også opptatt av at skolens oppgave er å legge til rette for at alle skal lære. Hun påpeker at skolen ikke alltid lykkes, fordi skolen ikke er for alle. Hun mener at skolen foretrekker elever med standard språkbruk, de rette sosiale referansene og de som ikke skiller seg ut i særlig grad. Hudfarge, seksuell legning, språklige variasjoner og sosial bakgrunn kan påvirke hvordan lærere behandler elever og hva de forventer av hver enkelt elev (Fine, 1991). Å skille seg ut kan også få konsekvenser i forbindelse med praksis og arbeidsliv. I yrkesfaglige utdanningsprogrammer foregår opplæringen også i bedrift. Å få opplæring i bedrift kan være utfordrende, da «det er arbeidsgivere som bestemmer *om* de vil ha lærlinger og *hvem* de vil ha som lærlinger» (Lødding, 2009, s. 9).

Skoleavbrudd kan sees på i et livsløpsperspektiv. Det starter allerede når et barn blir født. Familiens sosioøkonomiske status, foreldrenes utdanningsnivå og inntekt, kjønn, etnisitet og å skille seg ut fra majoriteten, er faktorer som kan påvirke sannsynligheten for gjennomføring (Fine, 1991). Hun mener at skolen i liten grad tar innover seg disse perspektivene. I stedet for å møte eleven og dens forutsetninger, ønsker skolen at elevene skal tilpasse seg skolen. Dette kan føre til at enkelte elever blir forstummet. «Silencing stretches across the text as a theoretical vehicle for understanding how it is that public schools contain the ironies of social injustice through what and how they teach, and what and how they won't» (Fine, 1991, s. 9). Det er skolen som avgjør hva som er verdt å lære og hva som er ettertraktet kunnskap, og hvilke elever som svarer til skolens forventninger (Fine, 1991; Lillejord et al., 2014). Elever som skiller seg ut fra skolens forventninger, kan oppleve å bli skjøvet ut (pushout). Elevene kan oppleve

manglende tilrettelegging og støtte, de kan få beskjed om at de ikke passer inn eller at de heller bør begynne å jobbe (Fine, 1991; Bunting og Moshuus, 2017b).

Vi kan skille mellom skoleavbrudd i et individperspektiv og samfunnsperspektiv (Rumberger, 2011). Individperspektivet kan legge ansvaret på eleven, at det er et personlig valg som har ført til avbruddet. Det kan for eksempel være elevens holdning til skole og utdanning, faglige eller psykiske utfordringer eller framtidsplaner. I et samfunnsperspektiv handler det om hva som har blitt gjort for å legge til rette for at eleven skal gjennomføre skolegangen. Det kan for eksempel være tilpasset opplæring, tidlig innsats og oppfølging eller god karriereveiledning.

Fine (1991) og Brown og Rodriguez (2009) legger vekt på samhandlingen mellom eleven og omgivelsene. Det er ikke risikofaktorene alene som fører til skoleavbrudd, men sosiale medierte prosesser³ som skjer omkring eleven i utdannings situasjonen. Disse prosessene kan ha negativ innvirkning på elevens mulighet til å fullføre videregående opplæring.

Bunting og Moshuus har en kvalitativ tilnærming til skoleavbrudd (USN, 2018; Bunting og Moshuus, 2017a). De har intervjuet ungdommer for å få frem deres stemme, for å belyse historiene som ligger bak tallene. Det er ofte flere og komplekse årsaker til skoleavbrudd, og mobbing kan være en av grunnene som bidrar inn i prosessen der eleven ender med å avbryte skolegangen.

2.2 Mobbing

Forskning på mobbing startet på 1970-tallet (Roland, 2007). Frem mot 1990-tallet var forskningen mer eller mindre begrenset til de nordiske landene (Roland, 2007). Det er ulike definisjoner på mobbing. Ifølge nyere forskning har mobbing gått fra å bli definert av andre, til å handle mer om at det er den enkeltes subjektive opplevelse som avgjør om det er mobbing eller ikke. Olweus definerer mobbing slik: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger over en viss tid, blir utsatt for negative

³ Begrepet mediere (eller formidle) viser til at vi fortolker verden gjennom redskap (som språk, blyant, PC). Det hører inn under et sosiokulturelt læringssyn, der man antar at læring skjer gjennom språk og deltakelse i sosial praksis (Dysthe, 2001).

handlinger fra en eller flere andre personer» (Olweus, 1992, s. 17). Tidsaspektet har vært viktig i tidligere definisjoner, at handlingene må ha skjedd over en viss periode for at det skal kunne kalles mobbing.

Elevene blir i dag presentert for en annen definisjon i Elevundersøkelsen: «Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevundersøkelsen gir eksempler på ulike typer mobbing, slik at elevene skal kunne forstå hva som legges i begrepet.

En av de nyeste definisjonene av mobbing lyder slik: «Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund, Kovac og Helgeland, 2017, s. 6). Denne definisjonen inkluderer følelsen av å ikke ha tilhørighet og å ikke få anerkjennelse, at dette også er mobbing. Dette samsvarer med forskningen i eXbus-prosjektet. De danske forskerne har kommet frem til at mobbing vanskelig kan sees på i et individuelt perspektiv, men at mobbing er et resultat av sosiale prosesser på avveie (EXbus, 2017).

«I det en flytter søkelyset fra individuell aggresjon som en personbasert egenskap til kontekstuelle faktorer, som for eksempel barns oppvekstvilkår i hjemmet, barnehage, skole og fritid, skaper en samtidig mulighet for å identifisere kontekstuelle utfordringer og opprettholde faktorer som innrammer mobbeprosessen» (Lund, Kovac og Helgeland, 2017, s. 5).

Dette perspektivet setter fokus på mobbing som et komplisert sosialt fenomen. EXbus-prosjektet fremhever begreper som inkluderings- og ekskluderingsmekanismer, angst, frykt og annerledeshet som vesentlige i grupperelasjoner (EXbus, 2017). Minton (2016) påpeker at noen grupper mennesker har større sannsynlighet for å bli mobbet enn andre. Forskning viser at seksuell legning, etnisitet, funksjonshemming, subkulturell tilknytning, autismespekterforstyrrelser og læreversker er noen av faktorene som gjør oss spesielt utsatte for mobbing (Fine, 1991; Minton, 2016). Det er ikke tilfeldig hvem som blir mobbet (Fine, 1991; Minton, 2016; Lillejord et al., 2014).

Vold kan være en type mobbing. Vold kan beskrives som handlinger som skader, smerter, skremmer eller krenker en annen person. Vold kan også være å få en person til å gjøre noe mot sin vilje eller å slutte å gjøre noe den andre personen vil (Isdal, 2000). Disse beskrivelsene setter lyset på voldens funksjon «at den utsatte blir redd, kontrollert, ydmyket og/eller nedverdiget» (Heltne og Stensvåg, 2011, s. 19). Psykisk vold kan eksempelvis være latterliggjøring, ekskludering eller sarkasme. Fysisk vold kan være påføring av smerte, som spark, slag, kveletak eller klyping. Vold kan hemme elevens psykiske utvikling og frykt kan oppstå i etterkant av krenkelsene (Kvelling, 2015). En studie viser at personer som ble utsatt for mobbing eller vold i 15-årsalder, hadde dobbelt så høy sannsynlighet for å være utenfor arbeidslivet som voksne, enn dem som ikke hadde vært utsatt for dette (Strøm et al., 2013).

Fra at fokuset har vært mye på mobber og mobbeoffer, har fokuset nå endret seg til gruppedynamikken (Utdanningsdirektoratet, 2016a; Lillejord et al., 2014). Det er ofte tilskuere til mobbeepisoder, uten at de nødvendigvis griper inn. For den som blir mobbet kan disse tilskuerne oppleves som mobbere uten at de aktivt har deltatt. Selv om mobberne kan mene at de ikke har mobbet, er det den som blir mobbet som avgjør om det er mobbing eller ikke. Det er den subjektive opplevelsen av hendelsen som har betydning. Dette kan knyttes til § 9A i Opplæringsloven (1998), hvor det nå er eleven selv som avgjør om skolen fremmer helse, trivsel og læring. Mobbing er i strid med elevens rett til et trygt og godt psykososialt miljø.

Resultatene av forskning på mobbing i skolen viser at en autoritativ klasseledelse har en negativ sammenheng med mobbing (Roland, 2007). Med autoritativ ledelse menes at «... læreren framstår som klassens tydelige leder gjennom å sette de viktige standardene, gi omsorg til hver elev, kontrollere at standardene holdes, og delegere frihetsgrader når eleven og klassen er klar for det» (Roland, 2007, s. 84). Når læreren setter standarden og viser elevene både omsorg og kontroll, er læreren med på å stoppe mobbing. Det er også viktig at elevene opplever at skolens ledelse og de ansatte går foran som gode eksempler, slik at god kommunikasjon og ledelse preger skolehverdagen. De voksne på skolen bør være tydelige, både på hva som er bra og hva som er uønsket. «Læreren kan være et klart forbilde, altså ved selv å være vennlig og ved å la være å såre eller skade» (Roland, 2007,

s. 89). En annen måte å være tydelig på, kan være å stoppe uønsket atferd, si til elevene hva som er rett og galt og markere tydelig hva som ikke er akseptabelt.

EXbus-miljøet er interessert i historien til mobberammede klasser og kulturen, normene og de sosiale mønstrene som er utviklet der. «Men det er også lærernes, skoleledernes og foreldrenes praksisser og forståelser som kræfter der arbejder ind i og med-skaber mobbefænomenet» (EXbus, 2017).

2.2.1 Lærere som mobber

Olweus (1996) fant i sin forskning at omtrent to prosent av elevene på 6. til 9. trinn i norsk grunnskole regelmessig ble utsatt for lærermobbing. Det var strenge krav for å regne noe som mobbing i denne undersøkelsen. Elevbeskrivelsene viste at mobbingen hadde ulike former. Det var blant annet latterliggjøring av elever foran klassen, offentliggjøring av karakterer i klasserommet, spydigheter, stygge kallenavn på elever og urettferdig behandling. Olweus antar at lærere som mobber kan deles inn i minimum tre hovedkategorier:

- a) Lærere som har så store problem/problem med yrkesrollen at de ikke burde være lærere i det hele tatt
- b) Lærere som har kommet inn i et uheldig motsetningsforhold til én eller flere elever og som bruker sin maktposisjon til å trakassere enkelte elever
- c) Lærere som er altfor hardt presset av langvarig stress/utbrenthet på grunn av disiplinproblem/vanskelige elever og/eller andre ugunstige forhold og som kanskje desperat reagerer med å trakassere enkelte elever.
(Olweus, 1996, s. 21-22)

Tallene på lærermobbing fra 1990-tallet samsvarer med tallene fra Elevundersøkelsen 2017. I Elevundersøkelsen fra 2017 var det 435.000 elever som deltok. 6,6 prosent av elevene oppga at de hadde blitt mobbet av noen på skolen eller mobbet av voksne på skolen, to til tre ganger i måneden eller oftere (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er en økning på 0,3 prosent fra året før. 6,6 prosent utgjør ca. 29 000 elever av de som har besvart undersøkelsen.

I Elevundersøkelsen har spørsmål om mobbing fra lærere bare vært med siden 2016. De siste to årene har elevene kunnet oppgi om de blir mobbet av lærere eller andre voksne

på skolen, dette var ikke med i undersøkelsen tidligere. I 2016 var det 1,8 prosent av elevene som oppga at de ble mobbet av lærere eller andre voksne på skolen to til tre ganger i måneden. Elevene oppga at den voksne sa sårende ord, fikk en til å føle seg utenfor, fikk andre elever til å le av en og at den voksne lo på en sårende måte. Det siste svaralternativet i undersøkelsen som heter «den voksne slo, dyttet eller holdt meg fast» er ikke nevnt i rapporten. I 2017 var det 2 prosent som oppga at de ble mobbet av lærere eller andre voksne på skolen, noe som utgjør en elevgruppe på 8700 elever. Det er også 27840 elever som svarer at de har blitt mobbet en sjelden gang av lærere eller andre voksne på skolen, noe som utgjør en prosent på 6,4. Oppfølgingsspørsmålene til *ulike måter en har blitt mobbet av en voksen* er ikke med i årets rapport. Det er fordi det var 70 prosent som ikke svarte på disse spørsmålene, antakelig på grunn av en teknisk feil (Wendelborg, 2017).

2.3 Læringsmiljø

Tilhørighet, anerkjennelse og mulighet til medvirkning er viktig for barns utvikling og trivsel, og fravær av disse opplevelsene kan defineres som mobbing (Lund, Kovac og Helgeland, 2017). Det som er viktige dimensjoner i et læringsmiljø er hvilke signaler skolen sender til elevene om hva som er viktig, hva som legges vekt på og hva som verdsettes (Skaalvik og Skaalvik, 2013; Fine, 1991). Læringsmiljø handler om atmosfæren, miljøet, den sosiale interaksjonen og de vurderingene elevene opplever og erfarer i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Bevissthet omkring elevenes behov for støtte og anerkjennelse er sentralt innenfor læringsmiljø. Det innebærer tilbakemeldinger og vurderinger elevene mottar, samt de sosiale relasjonene mellom elevene og mellom lærer og elev (Drugli, 2012; Nordahl, 2012). Lærerprofesjonens etiske plattform gir føringer for hvordan lærere bør opptre som profesjonelle aktører i samfunnet.

2.3.1 Lærerprofesjonens etiske plattform

Lærerprofesjonens etiske plattform er ment som et hjelpemiddel i den pedagogiske hverdagen, samt å skape et felles uttrykk for pedagogenes grunnleggende verdier og etiske ansvar. «Formålet med plattformen er å skape et felles grunnlag for å videreutvikle profesjonens etiske bevissthet, og et felles utgangspunkt for hvordan vi håndterer de utfordringene som følger av det samfunnsmandatet som norsk barnehage og skole er

gitt» (Utdanningsforbundet, 2012). Den skal være til hjelp for å sikre god praksis, blant annet i forhold til lærer-elev-relasjon, klasseledelse, kommunikasjon og hva som fremmer et godt læringsmiljø.

Det er to universelle grunnverdier som gjennomsyrrer lærerprofesjonens etiske plattform. Det er menneskeverd og menneskerettigheter, og respekt og likeverd. Disse verdiene skal gjelde alle mennesker, og lærerprofesjonen har et ansvar for å forsvare disse. «Lærerprofesjonen skal sørge for at makten den enkelte lærer og leder har, ikke brukes til å krenke barnehagebarn, elever eller foreldres verdighet» (Utdanningsforbundet, 2012). Plattformen understreker at for å skape gode vilkår for læring, lek og danning, kreves det etisk bevissthet og høy faglighet blant pedagogene, men at utøvelsen av skjønn kan medføre urett, krenkelser og uheldig praksis.

Fordi lærerprofesjonen har makt til å påvirke barn, på både godt og vondt, er det avgjørende å være åpne om arbeidet. En slik åpenhet, som viser at vi både kan og vil barn og unges beste, skaper tillit til samfunnet (Utdanningsforbundet, 2012).

Lærerprofesjonen er også en forpliktelse. Det innebærer at man som lærer er en del av noe større enn sitt arbeid. «Lærerprofesjon har gjennom et politisk vedtatt mandat noen grunnleggende oppgaver som ikke kan løses uten gjennom felles drøftinger og diskusjon om hvordan arbeidet best kan utføres» (Utdanningsforbundet, 2012). Det vil si at arbeidet er en prosess som kan deles i kollegiet for å støtte og hjelpe hverandre. Dette er for å sikre at loverket blir overholdt og at det alltid tar sikte på barnets beste. Vi kan derfor aldri unndra oss fra vårt profesjonelle ansvar.

2.3.2 Klasseledelse

Læreren har et ansvar for å skape et godt klassemiljø. «En tradisjonell forståelse av klasseledelse fokuserer særlig på hvordan læreren leder, stimulerer og kontrollerer elevenes atferd slik at den fremmer læring, og slik at lærehemmende atferd ikke oppstår eller reduseres» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 261). Lærere som mestrer denne balansen mellom kontroll og frihet, kalles autoritative klasseledere.

Det er viktig med få, klare og enkle klasseregler. Læreren bør rose god atferd for å fremme motivasjon og opprettholde et godt klassemiljø, men dette bør også forventes og ikke belønnes (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Når det gjelder uønsket atferd som forstyrrelser, bråk og mobbing, understreker de at dette må stanses, men at oppfatninger av hvordan dette skal gjøres, er ulikt fra lærer til lærer. «Uansett hvilke virkemidler som blir tatt i bruk for å stoppe uønsket atferd, er det også viktig å gjøre det på en måte som gir elevene mulighet til å bevare sin verdighet, og som motiverer dem til å endre atferden» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 163).

Å være en tydelig leder fremheves i Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det stilles høye krav til lærere, noe som kan føre til stress i læreryrket. «God klasseledelse og utvikling av et godt læringsmiljø i skolen krever lærere som er engasjerte i arbeidet, som har forventinger om å mestre det og som har overskudd til å gjøre sitt beste» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 271).

2.3.3 Relasjoner

Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for hvordan elevene fungerer sosialt og for hvor mye de lærer i skolen (Hattie, 2009; Nordahl, 2012). Når vi ser på lærere som mobber elever, har det betydning for lærer-elev-relasjonen. «Man skal derfor være svært oppmerksom på negative relasjoner mellom lærer og elev, da disse kan få en rekke negative konsekvenser for eleven, blant annet negative relasjoner til jevnaldrende» (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 13).

Hatties metastudie (2009) konkluderer med at relasjonen mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene for å ha god læringseffekt i skolen. Hatties forskning har hatt stor betydning for trender i norsk skole, og Nordahl er en av dem som har økt bevisstheten om dette temaet de siste årene. Han hevder at «dagens forskning viser tydelig at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring» (Nordahl, 2012, s. 6). Han mener at elever blir inspirert og motivert av lærere som viser interesse og som legger vekt på å ha et godt forhold til elevene sine. Gode relasjoner mellom lærer og elev gir bedre trivsel, økt læringsutbytte og fører til færre atferdsproblemer i skolen (Nordahl, 2012).

Anerkjennelse og tillit er sentrale begreper i positive lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2012). Anerkjennelse er viktig for at forholdet skal oppleves gjensidig, selv om læreren alltid vil ha mer makt enn eleven. Ved at læreren er bevisst denne asymmetrien, kan man legge opp til en kommunikasjon der læreren er opptatt av at elevens stemme er viktig. Tillit handler om at begge parter stoler på hverandre og at de vil hverandre vel (Drugli, 2012). I gode relasjoner kommuniserer man greit, og misforståelser kan bli oppklart på en god måte. «Positive relasjoner mellom lærer og elev er kjennetegnet ved blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom» (Drugli, 2012, s. 48). Et positivt hjem-skole-samarbeid har betydning for elevene, også når de blir ungdom, da dette kan styrke eleven både faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Resultatet av gode relasjoner kan fremme trivsel og læring, og dette kan igjen ha en beskyttende effekt i forhold til skoleavbrudd.

Relasjonelle møter finner sted hver dag i skolen. Lærere og elever møter hverandre, og skal jobbe sammen for å nå et mål. Det kan bli et subjekt-objekt-forhold mellom lærer og elev i en slik situasjon, slik at læreren snakker *til* eleven i stedet for *med* (Dale, 1992). Løgstrup (1982) er opptatt av at voksne ikke alltid er så flinke til å respektere urørlighetssonen i samspill med barn og unge. Der vi tar hensyn til andre voksne og pakker inn det vi sier til dem, kan vi være svært direkte mot barn og unge. Han mener at vi tar flere pedagogiske hensyn til andre voksne enn vi gjør til barn. Han ønsker at vi skal være forsiktige med å anta hva andres motiver er, det vet bare den som eier motivet. En lærer kan for eksempel anta at en elev stadig kommer for seint fordi han eller hun sliter med å komme seg opp av senga om morgenen. Vi kan legge til at det er fordi vi regner med at eleven sitter oppe til langt på natt for å spille. Ved å anta elevens motiver, går vi inn i dens urørlighetssone. Vi spør kanskje ikke eleven i det hele tatt, men gir konsekvenser og setter inn tiltak ut fra det vi selv tror er grunnen til at noe skjer. Grunnen til at eleven kom for seint kan være en helt annen, og læreren ender opp med å ikke respektere elevens urørlighetssone (Løgstrup, 1982).

Læreren er den profesjonelle parten i en lærer-elev-relasjon. Det er i hovedsak læreren som har ansvar for at denne relasjonen skal fungere (Drugli, 2012). Konflikter og negative

forventninger kan føre til at elevens læringsutbytte blir mindre og at trivselen minker. «Når relasjonen mellom lærer og elev er negativ og fastlåst, vil eleven få altfor lite anerkjennelse og positiv tilbakemelding fra lærer» (Drugli, 2012, s. 59). Negative relasjoner har store konsekvenser, fordi elever er opptatt av at læreren skal like dem og de trenger støtte for å utvikle seg best mulig.

2.3.4 Lærerenes påvirkning av selvoppfatning

Elevenes selvoppfatning kan påvirkes av læreren. Det handler om deres vurderinger, forventninger, tro, viten, evner, og oppfattelse av egen atferd og kunnskaper som de har om seg selv. Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver selvoppfatning som en fellesbetegnelse fordi den inneholder ulike aspekter. Oppfatningene vi har om oss selv kan oppstå på ulike arenaer, som for eksempel skoleprestasjoner. «I prinsippet har en person en oppfatning av seg selv på alle områder hvor vedkommende har gjort erfaringer» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 83). Begrepet identitet kan til dels brukes synonymt med selvoppfatning. Et viktig identitetsspørsmål er å vite hvem man er, og at man da er den samme personen i dag som man var i går. Å skifte vennekrets eller klesstil betyr ikke at man skifter identitet. «Identitet innebærer stabilitet og kontinuitet til tross for mer overfladiske endringer» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 88).

3 Metode

Prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» følger rundt 70 unge i Telemark gjennom 10 år, fra 2013 til 2023⁴. Halvparten av ungdommene er rekruttert gjennom NAV-systemet, og den andre halvparten er rekruttert fra yrkesfaglige utdanningsprogram med mye frafall. Datainnsamlingen foregår ved å gjennomføre individuelle etnografiske intervjuer med feltnotater. Hovedmålet for forskningen er kunnskapsutvikling basert på de unges egne stemmer (USN, 2018). Ønsket er å engasjere informantene gjennom en indirekte innfallsvinkel i intervjuene, slik at samtalen utvikles ut fra ungdommenes språk og kontekst. Intervjueren har også skrevet feltnotater i etterkant, med egne beskrivelser omkring intervjuet og det som skjedde før og etter opptaket.

Vi har foretatt en kvalitativ undersøkelse med eksisterende data fra prosjektet, med intervjuer som allerede er gjennomført. Metoden som er benyttet i denne studien har i stor grad vært tekstanalyse av intervjuer og feltnotater. Gjennom de etnografiske intervjuene har vi fått tilgang til informantenes perspektiver på deres liv og den forståelsen de har av verden rundt seg. «Vi kan aldri vurdere en metodes kvalitet i seg selv, kun om den er egnet til formålet» (Germeten og Bakke, 2013, s. 117).

Studien ønsker å sette fokuset på elevenes fortellinger av å bli mobbet av lærere, med ungdommenes stemme i fokus. Vi tar utgangspunkt i deres fortellinger og forsøker å tolke utsagnene i lys av feltnotatene. For å forstå ungdommenes opplevelser, er det benyttet etnografisk tilnærming.

3.1 Etnografisk tilnærming

Det er ulike oppfatninger av hva en etnografisk studie kan innebære. «Intervju og etnografi blir noen ganger oppfattet som to forskjellige metodiske verktøy» (Moshuus, 2012, s. 122). En tradisjonell definisjon avgrensner etnografi til kun å gjelde langvarige studier i fremmede verdener, mens begrepet i senere tid også har en videre betydning.

⁴ Planen er frem til 2023, men dette forutsetter midler til prosjektet.

Blant annet kan mer kortvarige studier i egen kultur eller studier av tekst betegnes som etnografi (Fangen, 2004).

Intervjuene i prosjektet er etnografiske fordi forskerne behandler intervjuene som situasjoner der de kan samle inn samhandlingsdata fra interaksjonen de har hatt med informantene (Moshuus, 2012). «Forskeren skal involvere seg selv med dem forskeren studerer, for å oppdage de kontekster som gjør deres livsverden meningsfull» (Moshuus, 2012, s. 123). Forskerne ønsker å gå inn i ungdommenes livsverden og forstå hvordan de tenker og føler. «Etnografers formål er å vise hvordan sosial handling i én verden kan være forståelig fra en annen verdens synspunkt» (Fangen, 2004, s. 28).

Intervjusituasjonene har gjerne uformelle omgivelser og intervjuet ligner en samtale. «In such forms of qualitative inquiry, it can sometimes be difficult to determine when the more informal interaction ends and an interview begins» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 71). Intervjueren stiller få spørsmål, helst ingen, og det er informanten som i stor grad velger samtaleemnet.

3.1.1 Kvalitativ metode

I kvalitativ metode er veien til målet å prøve å forstå hvordan andre opplever sin virkelige verden. «If you want to know how people understand their world and their lives, why not talk to them?» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. xvii). Metoden er ute etter å gå i dybden, vektlegge betydning, egenskaper, karaktertrekk og kvaliteter som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser (Thagaard, 2009).

Intervju er en av de mest utbredte metodene i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). Dette bygger på prinsippet om at det bør være et subjekt-subjekt-forhold mellom informanten og forskeren. «Konsekvensen ved dette prinsippet innebærer en oppfatning av at både forsker og informant påvirker forskningsprosessen» (Thagaard, 2009, s. 19).

3.1.2 Indirekte metodikk

Prosjektet anvender «The Indirect Approach» og forsøker å komme i posisjon til å få svar på spørsmål de faktisk ikke har stilt. Når en informant forteller om seg selv, får

intervjueren innsikt i informantens liv og den forståelsen han eller hun har av sin egen livsverden (Moshuus og Eide, 2016). Intervjuerne legger opp til «happenstances», at uforutsette hendelser kan gi verdifull innsikt i informantens livsverden. Når en informant for eksempel begynner å snakke om en musikk sjanger, kan dette snu intervjusituasjonen opp ned. I slike tilfeller kan informanten bli «eksperten» og intervjueren blir den som lytter og lærer. Slike tilfeldige vendinger i samtalen kan gi verdifull innsikt i informantens virkelige verden. Moshuus og Eide kaller dette kontekstuell kunnskap (Moshuus og Eide, 2016). Det kommer beskrivelser som vi ellers ville gått glipp av, og det fortelles med ungdommenes egne ord. Dette gjør at intervjuerne har forskjellig fokus. Det vil si at det ikke spørres om mobbing, men det er ungdommene som beskriver hendelsene, direkte og indirekte.

Den indirekte metoden i intervjuene fører til at informanten selv kan få bestemme hvilke temaer som blir sentrale i samtalen. Dette kan være med på å utjevne det asymmetriske maktforholdet som kan oppstå mellom forskeren og informanten (Kvale og Brinkmann, 2009). For å sikre at informanten blir forstått rett, kan intervjueren forsøke å «sende tilbake» det implisitte budskapet til informanten. Da får informanten mulighet til å bekrefte eller avkrefte meningen i det som blir sagt. På den måten kan intervjueren lese «mellom linjene» uten å fortolke utelukkende på egenhånd, meningen kommer heller frem i dialog med informanten.

3.1.3 Ungdommenes narrativer

Fenomenet som hovedprosjektet undersøker er gjennomføring av videregående opplæring. Ungdommene er i alderen 16 til 21 år ved første intervju. I intervjuene forteller de sine narrativer. Horsdal fremhever at «... det narrative intervjuet skiller seg fra både kvantitative og kvalitative studier, ved at de som blir intervjuet ikke skal besvare spørsmål, men komme med en fortelling» (Stølen, 2013, s. 237).

Fokuset er historiene som intervjupersonene forteller og oppbyggingen av dem. «The stories may come up spontaneously during the interview or be elected by the interviewer» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 153). Moshuus og Eide kaller dette for happenstances. «The happenstance is one of those moments that allow the researchers

to temporarily bridge into the meanings of his or her informant” (Moshuus og Eide, 2016, s. 1).

Informantene forteller sine historier om opplevelser i deres livsverden. Informanter forteller gjerne livshistorien kronologisk slik at det blir en naturlig sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid. «Narrative stories occur within specific places or situations» (Creswell, 2013, s. 72). Narrativene innebærer at forskeren får innblikk i informantens livsverden. Forskeren bør i møte med informanten være lyttende, kontrollere egen nonverbal kommunikasjon, og stille oppfølgingsspørsmål for å bygge videre på informantens historie.

3.2 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk handler om fortolkning av tekster (Kvale og Brinkmann, 2009). Mening skapes kun i en sammenheng, og det er de ulike delene som til sammen danner helheten (Thagaard, 2009). Forskeren må se narrative i lys av en større kontekst. Forskeren forsøker å skape beskrivelser fra delene for at helheten skal bli en «tykk beskrivelse». Geertz (1973) forklarer tykke beskrivelser som meningsfulle strukturer, der forskeren inkluderer mer enn det som blir sagt og gjort. For eksempel at forskeren forklarer måten informanten himler med øynene på, eller tolker meningen med at informanten vinker midt i en fortelling. Når atferd betraktes som symbolske handlinger, er spørsmålet om det er kulturen eller om det er vår sinnstilstand som former oppførselen vår, eventuelt en kombinasjon (Geertz, 1973). For å tolke det informanten sier og gjør, må vi se det i sammenheng med konteksten og den kulturen informanten er en del av (Geertz, 1973).

I masteroppgaven leter vi etter tykke beskrivelser. Med det menes at vi ikke bare skal gjengi det informanten forteller, men også inkludere forskernes tolkninger og beskrivelser i feltnotatet. I hermeneutisk tilnærming går vi inn og ut av informantens fortellinger og forsøker å se deres fortellinger i lys av den konteksten de forteller i.

Den hermeneutiske tilnærmingen gir oss mulighet til å reflektere rundt ungdommenes erfaringer for å finne dypere mening i deres opplevelser. Vi kan identifisere temaer i transkripsjonene og se etter utvikling fra et intervju til det neste. Temaer som kommer

frem i transkriberingene, kan bli tatt opp igjen i neste samtale. Informanten hadde da mulighet til å endre, justere eller bekrefte opplevelsene som er beskrevet. Den opplevelsen en ungdom har av mobbing som 17-åring, kan være forskjellig fra refleksjonene flere år etter. Utdanning, jobb, endret livssituasjon eller barn, er eksempler på hendelser som kan endre våre narrativer (Fangen, 2004; Ringdal, 2013). Som medforskere i et longitudinelt studium, har vi en unik mulighet til å oppdage også slike endringer.

Ved å være to som skriver sammen og tilhøre et forskerfelleskap, kan vi sammen finne mening. Diskusjoner og samtaler om beskrivelser av fenomenet kan bidra til dypere innsikt og forståelse. Måten vi skriver på har igjen påvirkning på innholdet, som informantens språk og hvordan vi videreformidler deres fortellinger. Vi forsøker å være sensitive med hensyn til undertoner, stillhet og pauser fordi elementene i seg selv kan ha betydning for hvordan vi kan forstå det som blir sagt.

3.3 Utvalg av data

I denne delen presenteres hvordan forberedelsen til utvalg av data foregikk ved å belyse vår forforståelse, utvalg av informanter, transkribering og koding.

3.3.1 Forforståelse

Vi alle har erfaringer som danner grunnlag for hvordan vi forstår verden. Vår kulturelle, sosiale, personlige og historiske bakgrunn gir vesentlige premisser for hvordan vi forstår det som skrives og sies (Hjaldemaal, 2014). Geertz (1974) stiller spørsmål om hvordan atferd og handling får mening innenfor den kulturelle rammen. Dette må vi være bevisste på når vi går inn i en annen kultur. Ungdommens hverdag har mange «spilleregler» og de forklarer sin situasjon med symbolske og språklige uttrykk. Geertz (1974) påpeker at for å følge en baseballkamp, må vi forstå spillereglene. Dette gjelder også oss, vi må forstå ungdommens fortellinger i lys av dette, ikke ut fra hvordan spillereglene var i vår ungdomskultur.

Vi har mange års erfaring fra skole, både som elev og lærer. Som elever var vi lite bevisste på at lærere kunne mobbe. Etter at mobbebegrepet har blitt utvidet (se side 15) hvor

krenkelser også er inkludert, forstår vi at det kanskje var noen elever i klassen som ble mobbet av læreren. Som pedagoger er vår oppgave å hindre at mobbing oppstår og pågår. Det sterke fokuset på og endringen av Opplæringslovens § 9A (1998) har vært med på å øke vår og skolens bevissthet om elevenes læringsmiljø de senere årene.

Det at vi begge er pedagoger, er med på å påvirke vår oppfatning og måten vi leser og skriver på. Vi har en forforståelse om både elev- og lærerperspektivet og samspillet mellom dem. Dette kan gi oss innsikt, men kan også hindre oss i å se det unike i ungdommenes fortellinger. Det er derfor viktig å ha en forståelse av at alle mennesker oppfatter den virkelige verden på sin måte. Trine er allmennlærer og veileder, mens Sofie er spesialpedagog og jobber som rådgiver i PP-tjenesten. Vi har forsøkt å gi hverandre rom for å dele tanker om vår forforståelse, slik at begge bidrar med sine perspektiver. Dette kan ha vært med på å kompensere og å utvide vår forståelse i møte med datamaterialet.

3.3.2 Utvalg

Hovedprosjektet valgte ut informanter i 2013. Dette ble gjort på en strategisk måte fordi de har valgt informanter som er kvalifisert til undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). Informantene er ungdommer fra Telemark, både elever som har valgt å avbryte skolegangen og elever som går på yrkesfaglige utdanningsprogram med stort frafall.

Før utvalg av aktuelle kandidater fant sted, hadde vi et møte med prosjektledelsen om hvilke kandidater som kunne være aktuelle i denne masteroppgaven. Vi fikk tilgang på en oversikt der alle informantene var nevnt med fiktive navn og stikkord om hva den enkelte informanten hadde fortalt om. Vi gjorde et «kategoribasert utvalg», fordi vi fant informanter ut i fra hvilken kode vi søkte knyttet til mobbing. «Vi betegner denne utvalgsprosessen for kvoteutvelging, fordi vi definerer en bestemt kvote av informanter vi skal kontakte innenfor enhver kvote» (Thagaard, 2009, s. 57). Det er strenge krav til anonymitet, og vi har ikke kontaktet informantene.

Det første kriteriet for utvalget, var at informanten fortalte om mobbing. De femten informantene som fortalte om dette temaet ble vårt første utvalg. Det neste kriteriet var om informanten hadde fortalt om lærerens rolle i forhold til mobbing. Etter å ha lest grundig gjennom alle intervjuene, ble det klart at ikke alle var like aktuelle for denne studien. Etter denne utvalgsprosessen gjensto åtte informanter, der alle hadde beskrivelser av lærerens rolle i mobbeepisoder på skolen. De utvalgte informantenes intervjuer ble lest gjentatte ganger av begge to, for at vi skulle få innsikt i hver enkelt historie. Vi hadde deretter samtaler om hver enkelt informant for å se om vi hadde den samme forståelsen av deres fortellinger. I de tilfellene vi ikke hadde det, gikk vi tilbake til intervjuet for å lese det på nytt. Disse samtalene var nyttige for å ikke gå glipp av viktige detaljer. For å sikre informantenes anonymitet har vi valgt å bruke fiktive navn på dem. Av de åtte informantene ble noen rekruttert fra skole og noen fra NAV.

3.3.3 Transkribering

Transkribering er en del av etterarbeidet når man benytter intervju som metode. Å oversette muntlig tale til skriftspråk er svært tidkrevende og kan by på utfordringer (Fangen, 2004). Vi har ikke gjennomført intervjuene vi har transkribert selv, og det betyr at vi mangler alle nonverbale uttrykk og kontekst som kommer frem utenom tale. Vi hører hva som blir sagt og kan tyde tonefall og lyder som latter og gråt, men vi vet ikke noe om kroppsspråket, mimikken eller hvordan omgivelsene ser ut. Kun fire av intervjuene vi har brukt har vi transkribert selv. Dette er en svakhet, og for å forstå mer av dette vil vi lese intervjuernes feltnotater nøye. Prosjektet har føringer for hvordan intervjuer skal transkriberes og kodes. Ved å ha felles retningslinjer sikres arbeidet i forhold til kvalitet og etikk.

Vi har fått innføring i hvordan NVivo⁵ fungerer, og vi ble oppfordret til å inkludere lyder som kom frem i tillegg til tale i intervjuene vi skulle transkribere. Disse lydene skulle skrives i hakeparentes, slik at det stod [ler], [stønner], [spiser] eller [pause] der dette var fremtredende. Slike ord kan hjelpe oss og andre som skal bruke transkripsjonene til å

⁵ NVivo er et dataprogram som støtter kvalitative data og blandede forskningsmetoder.

kunne tolke samtalen bedre. Ved å transkribere intervjuer ble vi godt kjent med innholdet og med tankene og følelsene til personene som snakket.

Transkribering stiller store krav til nøyaktighet (Stølen, 2013). Vi har skrevet ordrett ned det vi har hørt, og lyttet mange ganger der det har vært bakgrunnsstøy, for å få det som ble sagt mest mulig nøyaktig (Kvale og Brinkmann, 2009). Når vi har møtt på slike utfordringer, har det vært fint å være to. Når en av oss har stått litt fast, har den andre kunnet lytte med «nye ører». Vi har kontaktet prosjektledelsen for å få hjelp av intervjueren selv til å tyde de vanskeligste partiene i intervjuet med hensyn til lyd kvalitet.

3.3.4 Koding

Prosjektet bruker et fast kodemønster med utvalgte ord som er gruppert i NVivo.

Kategorisering av materialet innebærer at vi inndeler hele materialet i kategorier, og hver av kategoriene inneholder enheter som handler om det samme temaet. Disse kategoriene gir vi betegnelser som gjenspeiler sentrale temaer i prosjektet, slik at betegnelse på kategoriene er meningsbærende (Thagaard, 2009, s. 150).

Hovedkategoriene i dette prosjektet er skole, fritid, venner, rus, NAV, jobb, framtidstanker, oppvekst, helse og seksualitet, med hver sine underkategorier. For at ikke forskningen skal preges av korte, løsrevne bruddstykker av samtalen, var det viktig at vi markerte en lengre, meningsbærende del av samtalen for å se sitatene i en sammenheng. Målet med kodingen er å kategorisere en mening (Thagaard, 2009). Siden nøkkelordene allerede var valgt ut i dette prosjektet, kan vi si at vi benyttet concept-driven, eller begrepsstyrt, koding (Kvale og Brinkmann, 2009).

«For å få en oversikt over datamaterialet som helhet er det verdifullt, for ikke å si helt nødvendig, å benytte matriser, resymeer, dataprogrammer eller andre fremgangsmåter for å forenkle og kode materialet» (Fangen og Sellerberg, 2011, s. 255). Ved å anvende slike metoder blir det enklere å se tendenser og mønstre i datamaterialet. For oss har det vært praktisk å benytte oss av kodene, både for å gjøre det første utvalget av informanter, og for å finne frem i datamaterialet.

3.4 Analyse

Behandling av livshistorieintervjuer bør ideelt sett være preget av helhet (Fangen og Sellerberg, 2011). Det kan oppleves rart å stykke opp et slikt intervju i kodede deler, fordi det er en personlig historie, men det blir enklere å se tendenser og mønstre i datamaterialet.

«Content analysis is a technique for a systematic quantitative description of the manifest content of communication» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 203). Vi har benyttet innholdsanalyse i utvalgsprosessen for å finne intervjuer der ordet mobbing blir nevnt. En utfordring har vært at enkelte intervjuer handler om mobbing, uten at ordet mobbing blir nevnt. Dette er fordi alle intervjuene ikke er kodet ennå. For ikke å gå glipp av disse intervjuene, har vi fått hjelp av prosjektledelsen til å finne disse også.

Prosjektet bruker NVivo for transkribering, koding og oppbevaring av data. NVivo har vært til hjelp for å strukturere datamaterialet, men samtidig er det viktig å påpeke at det er mennesket som står bak analysen og ikke dataprogrammet. «Det er en potensiell fare for at indeksering og koding av tekst innebærer en fragmentering som leder til tap eller endring av mening» (Midré, 2010, s. 236). For å unngå at meningen skal gå tapt eller tatt ut av kontekst, er alle intervjuene skrevet ut i forkant av analysen for ikke å miste helheten. Disse går vi stadig tilbake til og leser i sin helhet for å prøve å unngå at tekstsegmenter isoleres.

Vi har benyttet den hermeneutiske sirkel i analyseprosessen. Ved å gå frem og tilbake mellom deler og helhet, har målet vært å nå frem til en dypere forståelse av meningen. «The problem is not to get away from the circularity in the explication of meanings, but to get in to the circle in the right way» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 210). Å jobbe med meningsfortetting har vært til hjelp i analyseprosessen, fordi det er mange og lange intervjuer å analysere. Meningsfortetting kan være å finne naturlige meningsenheter i intervjuene, som er med på å uttrykke hovedtemaet. «These themes may thereafter be subject to more extensive interpretations and theoretical analyses» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 207). Vi har vært ute etter å finne meningsfortetting i forhold til temaet lærere som mobber, og deretter se nærmere på utsagnene og prøve å fortolke og analysere

disse. Siden tilnærmingen er hermeneutisk, er målet å få rike og tykke beskrivelser med informantenes hverdagsspråk (Kvale og Brinkmann, 2009).

I denne prosessen har det vært godt å være to. Når begge har lest de samme intervjuene, kan det være med på å hindre forhastede slutninger og at vår forforståelse er i veien for å få frem ungdommenes stemme. Derfor har vi sammen valgt ut sitater som vi mener belyser temaet lærere som mobber.

3.5 Kvalitet

I kvalitativ forskning stilles det vitenskapelige krav. Bekreftbarhet handler om at en passende metode er valgt til fenomenet man studerer. Troverdighet handler om at forskningen er pålitelig og transparent. Overførbarhet drøfter om funnene kan ha gyldighet i andre sammenhenger (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette utdypes videre.

3.5.1 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet handler om at man undersøker det man har til hensikt å undersøke, men det handler også om mer enn det:

Validity is not only a matter of conceptualization and of the methods used; the person of the researcher (Salner, 1989), including his or her moral integrity (Smith, 1990) and especially what we called practical wisdom in our discussions of ethics, are critical for evaluating the quality of the scientific knowledge produced (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 248).

Erfarne forskere utfører i dag de etnografiske intervjuene. Tidligere intervjuet studenter, men dette er avsluttet. Det er ulike grunner til at studenter ikke lenger får intervju. Informantene er sårbare og det kan føles tryggere for dem å møte den samme intervjueren hver gang. Intervjumetoden er svært krevende, og det er en fordel at erfarne forskere utfører det.

Prosjektet baseres på oppdatert forskning og klare etiske retningslinjer som alle involverte må følge. Flere forskere fra ulike fagfelt utfordrer hverandre med sine ulike faglige bakgrunner og blir en styrke for helheten i prosjektet. «Validation rests on the quality of the researcher's craftsmanship throughout an investigation, on continually

checking, questioning, and theoretically interpreting the findings» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 249).

Med hensyn til denne studien blir det viktig å ha et kritisk blikk på egen forskning gjennom hele prosessen. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver dette kritiske blikket som å være djevelens advokat i forhold til egne funn, fordi vi kontinuerlig må sjekke om funnene er gyldige. Vi antar at informantenes livshistorier er sanne innenfor en fenomenologisk⁶ forståelse, fordi intervjueren legger opp til happenstances og informanten selv har valgt å fortelle om mobbing.

3.5.2 Troverdighet

Troverdighet handler om hvorvidt data som innhentes er til å stole på. «Reliability pertains to the consistency and trustworthiness of research findings; it is often treated in relation to the issue of whether a finding is reproducible at other times and by other researchers» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 245). Det kan være vanskelig å oppnå ekstern troverdighet i kvalitative studier. Med det menes at en annen forsker ikke vil oppnå de samme resultatene ved å gjenta prosessen. Troverdighet i kvalitative studier handler mer om å gjøre forskningsprosessen transparent (Thagaard, 2009).

I hovedprosjektets datainnsamling er det benyttet indirekte tilnærming. Troverdigheten i en slik sammenheng handler både om datainnsamlingen og om behandlingen av datamaterialet. For denne masteroppgaven handler det først og fremst om behandling av eksisterende data, fordi vi ikke har vært med på å samle dem inn. Vi har forsøkt å være åpne i våre valg og prioriteringer for å oppnå gjennomsiktighet. Vi har benyttet oss av intervjuerens feltnotater for å få tykke beskrivelser. Ved å få innsyn i intervjuerens umiddelbare tanker etter intervjuet, får vi økt forståelse for konteksten intervjuet ble til i.

Å skrive sammen kan styrke troverdigheten i studien, fordi samarbeid og diskusjoner underveis i prosessen kan bidra til at vi unngår å trekke forhastede konklusjoner og

⁶ Fenomenologi: Et filosofisk perspektiv basert på beskrivelser og analyser av informantens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009).

feiltolkninger. Det informantene sier er gjengitt i sitater, og sitatene er markert i teksten. Dette er et bevisst valg, fordi det vil gi et tydelig skille mellom hva som er informantenes ord og hva vi har tolket. Da er det mulig for andre å tolke selv, eventuelt vurdere om våre tolkninger er troverdige.

3.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om at resultater eller konklusjoner kan overføres til andre situasjoner. «Overførbarhet er knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner» (Thagaard, 2009, s. 190). Det kan stilles spørsmålstegn ved om intervjuer kan gi resultater som er generaliserbare. «...every situation is unique, each phenomenon has its own intrinsic structure and logic» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 261).

I denne masteroppgaven er det ikke viktig at funnene er overførbare. Med bakgrunn i Elevundersøkelsen (2017), ønsker vi å forstå hvordan noen ungdommer i Telemark opplever å bli mobbet av lærere og andre voksne i skolen. Funnene er ikke universelle og gyldige for alle steder og tider, men kan gi et innblikk i ungdommenes opplevelser på skoler i Telemark i nær fortid. Vi ønsker å se på våre funn i lys av annen forskning, i håp om en dypere forståelse.

3.5.4 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet kan beskrives slik: «An agreement or understanding between two or more persons about an observation or an argument» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 325). Det kan handle om at forskere kommer frem til en felles enighet seg imellom eller mellom forsker og informant. I intervjufasen har intersubjektivitet betydd en forhandling mellom intervjuer og informant om å finne en felles mening. Det oppstår også en slags forhandling når vi leser intervjuene, fordi en tekst kan forstås på ulike måter. I masteroppgaven har intersubjektivitet handlet om at vi som forskere, i samarbeid med våre veiledere, har kommet frem til en felles enighet. Dette innebærer blant annet en felles forståelse av begreper, arbeidsmåter og «objektive sannheter» om for eksempel koding, transkribering og analyse.

For å behandle datamaterialet, benyttet vi oss av transkribering og koding. For å oppnå høy grad av intersubjektivitet startet vi med å kode det samme intervjuet. Prosessen med å kode viste oss at resultatene ikke ble like, selv om vi hadde strenge retningslinjer. Dette er en utfordring som blir diskutert i faglitteraturen: «During categorization of the grading interviews, percentages were report for the intersubjective agreement between two coders for the same interviews» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 245). Ved bruk av NVivo er det mulighet for å sammenligne kodingen, og vi fant ut at vi hadde nærmere 100 prosent konsistens ved bruk av enkelte koder, mens andre koder var det bare en av oss som hadde brukt. Da vi oppdaget at det var noe avvik knyttet til kodingen, satte vi oss ned for å kode det samme intervjuet en gang til, nå sammen for å lage en felles versjon. Etter dette arbeidet fikk vi en mer felles forståelse for kodesystemet og anvendelsen av dette. «The purpose of hermeneutical interpretation is to obtain a valid and common understanding of the meaning of a text» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 50).

3.6 Etske betraktninger

Prosjektet møter sårbare ungdommer og har derfor strenge etiske krav. «All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøet så vel som i forhold til omgivelsene» (Thagaard, 2010, s. 23). Ungdommene deler sine personlige historier og «Bruk av livshistorier krever omtanke og medmenneskelig respekt som det er intervjuerens ansvar å ta vare på» (Stølen, 2013, s. 237). Vi har lyttet til fire av lydfilene og lest alle intervjuene i utvalget. Prosjektet ønsker at informantene skal møte den samme intervjueren igjen når det lar seg gjøre, for å skjerme sårbare informanter mot å møte nye ansikter til hvert intervju. Enkelte informanter har blitt intervjuet opptil fire ganger allerede og det i seg selv er noe å reflektere over. Hvordan er det å være informant i prosjektet og dele av sitt liv over lengre tid? Det kan tenkes at det kan være tøft å fortelle om episoder der man har vært sårbare. Informantene kan trekke seg når som helst, og får informasjon om dette i starten av hvert intervju.

Et etisk spørsmål vi har stilt oss selv i denne prosessen, er hvordan vi kan behandle og tolke intervjuer på en god måte uten å ha møtt informanten. Vi har stor respekt for at unge mennesker frivillig gir av sin tid og forteller om sitt liv. Målet har vært å møte hvert

enkelt intervju med åpenhet og respekt, å prøve å forstå deres fortellinger uten å kritisere eller dømme på noen måte, og behandle dataene konfidensielt og med varsomhet.

Samtalene handler om følsomme temaer, og informantene åpner opp og forteller om sine tanker og følelser. Navn på personer, skoler og steder er blitt endret for å sikre anonymitet. En konsekvens av dette er at konteksten også forsvinner. Her kan det oppstå et dilemma mellom å få frem informantenes stemme på en pålitelig og etterprøvable måte, samtidig som anonymiteten skal sikres. «Metodisk sett er det riktig å presentere informanten slik vedkommende fremstår for forskeren. Men etisk sett er det viktig å skjule hans eller hennes identitet» (Thagaard, 2010, s. 27). Ved å anonymisere det informanten forteller, mister andre forskere muligheten til å etterprøve funnene. «Men kravet om konfidensiell behandling av opplysninger må være sterkere enn kravet om å legge til rette for etterprøvbarehet» (Fangen, 2004, s. 161).

En av fordelene med å være med i et forskningsfellesskap, er muligheten for råd og veiledning fra erfarne forskere med ulike faglige bakgrunner. Fra første dag har det vært tydelige retningslinjer for hvordan data skal lagres, oppbevares og behandles. Prosjektledelsen har satt tydelige krav og forventninger til oss i forhold til etikk, og de har fulgt opp at vi holder oss til de retningslinjene som gjelder for prosjektet. Under arbeidet med transkribering av lydfiler, har vi møtt opp personlig for å lagre filene i en passordbeskyttet mappe på våre datamaskiner. Det er benyttet hodetelefoner slik at ingen andre har hørt eller sett noe av samtalene. Kodingen har foregått på et sikkert område som bare prosjektets forskere har tilgang til. Prosjekter som inneholder personopplysninger er meldepliktige, og vi har søkt og fått godkjenning fra NSD (vedlegg 1).

Som medforskere i et prosjekt har vi hatt stor nytte av samtaler med andre. Hvis vi har hatt spørsmål eller utfordringer i forhold til datamaterialet og om hvordan vi skal løse dette, har vi sammen funnet løsninger. Da vi har valgt å skrive om mobbing, har det blitt mange samtaler om forståelsen av dette temaet. Mobbehistoriene gjør inntrykk, og ved å ha en fortrolig samarbeidspartner har vi hatt mulighet til å bearbeide innholdet i datamaterialet sammen.

Å være en del av et forskerfellesskap kan også by på utfordringer. Det er viktig å ikke plagiere andres arbeid, og vi må være nøye med å oppgi rett kilde til informasjon vi velger å bruke. Når vi er flere som har tilgang på det samme datamaterialet, er det også en sjanse for at flere bruker de samme informantene i sin forskning. For å unngå at en informant blir brukt i mange ulike sammenhenger slik at dette kan kobles sammen, må vi være ekstra nøye med å forhøre oss med andre og ha en oversikt over hva som er publisert hittil i prosjektet. Her har vi hatt nytte av veiledning fra de som har vært med i prosjektet siden starten.

3.7 Et kritisk blikk på metode og gjennomføring

Vi har ikke intervjuet selv, kun belaget oss på allerede gjennomførte intervjuer. De fleste av dem var ferdig transkribert, men fire transkriberte vi selv. En utfordring ved dette kan være at det har vært ulike intervjuere som kan ha ulike oppfatninger og tolker det informanter sier ulikt. Det kan derfor forekomme ulike tolkninger i et feltnotat når intervjuet er over.

Det stilles krav til at intervjueren kan måten å intervju på. Det kan også forekomme ulike oppfølgingsspørsmål ettersom det er ulike intervjuere. Dette er noe som kan farge den informasjonen intervjueren velger å fortelle om. Tidligere i prosjektet har det vært studenter som har intervjuet, som ikke har erfaring innenfor denne intervjuformen.

Som tidligere nevnt fikk vi en oversikt over alle informantene og hva de snakket om. I vårt utvalg så vi nettopp på denne oversikten og fant ut av hvem som snakket om lærere som mobbet og hvem som ikke snakket om det. Det stilles derfor krav til at informasjonen er riktig og at informasjonen blir skrevet ned.

Det kan oppstå dårlig kommunikasjon mellom forsker og informant, noe som kan være til hinder for å innhente riktig informasjon. Informasjonen kan bli begrenset eller misforståelser og feiltolkninger kan oppstå. Det samme gjelder når vi tolker intervjuene, vi må søke å oppnå god intersubjektivitet med teksten.

Utvalget for denne studien ble gjort ut fra utvalgskriteriene vi mener passet best for vår problemstilling. Utfallet kunne vært annerledes med andre utvalgskriterier eller med en annen formulering i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Gjennom nærlesing av intervjuer og kodingsarbeid, ser vi at mange av informantene refererer til steder i Telemark. Da vi begge er fra Telemark kan vi kjenne oss igjen i mange av stedene, noe som kan være med på å forme vår forforståelse av det informantene forteller. Vi har så godt vi kan forsøkt å ikke la dette farge denne studien. Stedsnavnene som kommer frem er kun i NVivo og skal ikke brukes, men anonymiseres på linje med alt annet av egennavn informantene kommer med.

3.8 Oppsummering

Vi har nå lagt frem metoden som er benyttet for denne studien. Vi har i tråd med metoden forsøkt å holde oss nær dataene, og la forskningsspørsmålene danne grunnlaget for fokuset i denne studien. Hva forteller ungdom om lærere som mobber og hvilken påvirkning dette har hatt for gjennomføringen av skolegangen? Ved hjelp av prosjektets metode har vi valgt oss ut noen fortellinger som beskriver ungdommenes opplevelser av lærere som mobber. Fortellingene har gitt oss mulighet til å tolke utsagnene for å se om det kan være noen fellestrekk i ungdommenes opplevelser.

Hva handler egentlig mobbing fra lærere om? Vi mener at deltakelse i dette prosjektet har gitt oss en gylden mulighet til å forske på dette fenomenet, da prosjektets metode ikke stiller direkte spørsmål. Dette er fortellinger ungdommene selv ønsker å dele. Vi føler oss heldige som kan være med på å sette lys på dette fenomenet da dette, for noen, er ganske nytt. Det var ikke før 2016 at dette ble undersøkt i Elevundersøkelsen. Selv om vi vet at dette er noe som har forgått i alle år, kan dette oppfattes som et tabubelagt tema (Roland, 2007). Det kan tenkes at det kan det være vanskelig for en lærer å være kritisk til sin egen praksis. Samtidig kan det også være vanskelig å si høyt til noen andre at man blir mobbet av en lærer på grunn av lojalitet og redsel for konsekvenser. For flere av informantene er mobbehistoriene tilbake i tid. Det kan derfor være lettere å ta dette opp som et tema de ønsker å dele.

4 Analyse

Problemstillingen for denne studien er: *Hva forteller ungdom om lærere som mobber og hvilken påvirkning dette har hatt for gjennomføringen av skolegangen?* Ut fra denne problemstillingen hadde vi følgende forskningsspørsmål:

Hva forteller ungdommene om:

1. Lærere som ikke griper inn
2. Lærere som skyver elevene ut av skolen
3. Lærere som bruker vold mot elever

I denne analysen vil vi presentere funnene gjennom disse tre forskningsspørsmålene. Noen informanter forteller om et av punktene, mens andre omtaler kombinasjoner av to - eller alle tre. Vi deler derfor kapitlet inn etter forskningsspørsmålene, men har i tillegg et underkapittel der vi løfter frem funn som ikke passer inn under noen av disse overskriftene. Deretter avsluttes kapitlet med en oppsummering av kategorier og funn.

4.1 Lærere som ikke griper inn

Ifølge våre informanter sitter læreren ofte på viktig informasjon uten å gjøre noe med det. De fleste av informantene forteller om mobbing fra medelever og at lærerne vet om det, men ikke griper inn. Solveig for eksempel, forteller at hun ble mobbet både fysisk og psykisk av andre elever. Da hun ble spurt hva hun ble mobbet for, svarte hun:

Ja, ja det var veldig sånn, «tjukka» «Du er så stygg» [etterlikner mobberne] Typisk barneskole, jeg vet ikke om det er normalt jeg, men det var i hvert fall sånn da jeg vokste opp. Og lærerne der tok heller ikke noe ansvar for det.

Solveig opplevde at hun ble kalt sårende ord regelmessig, og at lærerne som hørte dette ikke tok affære, de grep ikke inn. Hun forteller at det var en liten skole og at mobbingen skjedde åpenlyst. Når en begynte å mobbe, så begynte alle. Videre i intervjuene forteller hun at hun i tillegg ble sparket og slått, og at hun ble utsatt for stygge kommentarer nesten hver dag. Dette førte til at hun etter hvert gikk hjem og var hjemme i hvert storefri for å unngå mobberne. Det ble hennes tilfluktsted, skolen var for usikker til at hun kunne

oppholde seg der hele dagen. Solveig opplevde at hun ikke ble beskyttet av de voksne på skolen, men måtte selv utvikle en strategi for å skjerme seg selv. Hennes rolle ble derimot endret da hun kom på ungdomsskolen. Det var ikke slik at noen tok tak i problemet, men hun løste det ved å bli en mobber selv. Hun forteller at hun var litt føre var, slengte med leppa og kom med frekke kommentarer. Hun opplevde da at hun hadde kontroll ved å mobbe andre, fokuset var ikke lenger på henne.

En annen ungdom, Henriette, forteller om mobbing gjennom hele skoleløpet. En av historiene hun deler er en alvorlig mobbeepisode på en fest da hun gikk på videregående skole. Hun dro til festen for å være sammen med de andre jentene, men opplevde at festen ble uutholdelig å være på. Henriette forteller at jentene i klassen latterliggjorde henne og kalte henne lesbisk, selv om dette ikke stemte. Hun forteller at hun ikke er lesbisk, men bifil. Hun opplevde situasjonen slik at dette var planlagt, hun var blitt invitert for å bli hengt ut på grunn av sin seksuelle legning. Intervjueren stilte spørsmål om lærerne fikk greie på hendelsen og hva skolen gjorde med dette. Henriette svarte:

Nei, ingenting. Min lærer snakka ikke med meg om det, hu unngikk meg den første tida. Og min mor snakka til hu. Min far snakka til hu også. Og da trodde jeg at han skulle snakke ordentlig til hu, men foreldre, de snakker jo... de snakker jo til lærerne dine, men de tar jo ikke helt av heller. Han spurte hu hvorfor hu ikke hadde sagt noe og sånn og sånn og sånn. Vanlig høflighet, også «Du skal lære de omsorg, hvorfor viser du ikke omsorg selv?» Men hu svarte vel heller med at «Joda, hun hadde...» Eller «hu ville ikke ditt...» Det var sånn rundt grøten-greier.

Henriette forteller at foreldrene hadde fått vite om denne hendelsen fordi hennes daværende kjæreste hadde ringt dem. Hun visste at læreren kjente til episoden, men opplevde at læreren unngikk henne, overså henne. Dette var ikke noe læreren ville ha noe med å gjøre, det ble tydelig signalisert. Foreldrene hennes var ikke av den sorten som pleide å ta kontakt med skolen. Men denne episoden gjorde noe med dem, de ville si ifra og hjelpe Henriette. Da de faktisk forsøkte å ta det opp med skolen, ble det mye løst snakk og ikke noe konkret som kom ut av det – det var kun prat «rundt grøten», de kom ingen vei. Henriette forteller at ingen ting ble gjort, det var ikke noe som ville få konsekvenser eller bli tatt opp. Hun ble sittende alene på skolen.

Som 15-åring forsøkte Henriette å ta livet sitt, og det var en lærer som fant henne og fikk henne til sykehuset. Intervjueren spør henne om hvordan læreren fulgte opp dette i etterkant.

Henriette: Han var glad for å se at jeg var tilbake. Men han prata ikke noe særlig med meg etter det.

Intervjuer: Mhm. Rådgiver eller sosiallærer da?

Henriette: Nei. Det var litt rådgiver... Vi hadde en helsesøster der, men hu var sånn gammel dame som likte å klemme og... det var sånn... Det var ikke så mye ordentlig prating eller noe i den duren der. Det var helst bare dulling. Jeg fikk kjeks og liksom fikk lov til å sitte der litt mens timen pågikk, og det var det.

Det var ikke første gang Henriette opplevde å stå alene i skolehverdagen uten voksnes støtte. Denne læreren var den eneste hun opplevde at hadde vist interesse for henne og fulgt henne opp i løpet av grunnskolen, og som hun stolte på. Hun opplevde det svært vanskelig at nettopp denne læreren overså henne etter den alvorlige hendelsen. Støtteapparatet rundt Henriette fungerte ikke, helsesøster tok ikke den vanskelige praten og lærerne unngikk å stille spørsmål. Henriette snakket med en psykolog og tok på eget initiativ kontakt med en psykiater, fordi hun mente at det var noe i veien med henne. Først på videregående fikk hun diagnostisert bipolar lidelse.

Henriette forklarer lærerens rolle i en kompleks kontekst, der hun ser for seg at han møtte motstridende forventninger. Hun sier blant annet at hun tror at læreren har fått beskjed om å holde seg litt unna henne. I første intervju synes hun synd på ham og skulle ønske at han slapp å finne henne, hun ville ikke blande ham inn i sine problemer. Fire år etter første intervju blir Henriette intervjuet for tredje gang. Hun har nå flyttet til en annen by, blitt samboer og fått et barn. Hennes tanker om lærerne har endret seg, hun synes ikke lenger synd på læreren som overså henne etter selvmordsforsøket. I feltnotatet står det «På den tiden så hun det ikke, men nå som voksen ser hun det tydelig». Hun har utviklet et annet perspektiv, nå når hun er etablert, har flyttet og selv blitt mor. Henriette sier at dette var for mye for en 15-åring som hadde vært tvangsinnlagt på voksen-psykiatrisk å håndtere alene. I feltnotatet kommer det frem at: «Han [læreren] hadde snakket med henne en uke før, og da kom til en konklusjon om at hun måtte tvangsinnlegges». Læreren skulle tatt ansvar og fulgt henne opp, i hvert fall snakket med henne. I lys av de erfaringene hun har, ønsker hun ikke at hennes barn skal komme i nærheten av skolen hun gikk på. Hun har vanskeligheter med å forstå

behandlingen hun fikk av de voksne på skolen, og hun sier at hun håper at de har lært slik at ikke flere elever opplever det samme som hun gjorde.

Skolen må bli mer tålmodige med umulige drittunger som de kaller det. Eehhh. Fordi det er ikke sånn at du kan ikke ta en samtale med en unge, og så åpner den seg ikke, og så tenker du: jeg har prøvd. Du må prøve fire, fem, seks ganger.

Henriette sier selv at hun var en drittunge. Hun skulle ønske at lærerne var strengere og mer tydelige voksne, og at lærere må skape tillit slik at elevene tør å fortelle om vanskelige ting. Hun mener at lærere må tåle å bli upopulære, de må tåle å stå i vanskelige situasjoner. Det er læreren som må ta ansvar.

Even er en gutt med matematikkvansker og dysleksi, og han ble rekruttert fra NAV. Han forteller om hvordan han opplever at skolen har tilrettelagt for ham. På spørsmål om hvordan det har vært for ham å ha dysleksi, svarer han:

Ikke så veldig lett egentlig. Jeg ble mobba på barneskolen og ungdomsskolen, i ti år, på skolen. Når jeg gikk på barneskolen så ble jeg gjerne banket flere ganger i uka også. Og, hvis vi skulle for eksempel lese høyt i klassen, jeg sleit veldig med det før jeg begynte på ungdomsskolen. Lese og sånn, da stamma jeg veldig mye og klarte ikke helt å lese orda, og det bare stokka seg. Så da leste jeg mye feil, leste sakte, og ofte da så lo folk av meg. Og det verste er at da slo ikke læreren som jeg hadde i den timen noe særlig hardt ned på det at de lo av det.

Even har mange vonde opplevelser fra skolegangen og han er ikke fornøyd med skolens håndtering av fagvansker og mobbing. Å lese høyt i klassen når man har dysleksi er utfordrende, og det er lett å stoppe opp når man ikke finner ordene. For Even resulterte dysleksien i at han stoppet opp, leste mye feil, han stammet og leste sakte. Han undrer seg over at klassen fikk lov til å le av ham, og han synes det er rart at læreren ikke stoppet dem. Når læreren ikke griper inn, kan det oppleves som at læreren godkjenner atferden. Han forteller videre:

Ja, jeg mener nesten at det er skolen sin skyld, det at jeg har dysleksi. Fordi jeg mener det jeg, at mye av grunnen til at jeg har dysleksi i dag, er fordi jeg har blitt mobba. På barneskolen og ungdomsskolen. Fordi da, kanskje du blir fort, ja, hvordan skal jeg forklare det da, m, da har du liksom, skolen skal være et sted som er trygt og godt, men kanskje det ikke er det [...] Jeg mener det da, hvis ikke, hvis skolen eller lærerne mine hadde slått mere hardt ned på at jeg ble mobba på barneskolen, så tror jeg ikke jeg hadde sliti så mye med dysleksien nå.

Even mener det er skolen som er skyld i at han har dysleksi i dag. Det er nok hans måte å si at han ikke fikk jobbet med strategier eller lært seg nok i skolen for å være rustet til å ta videregående. Even er kritisk til hvordan skolen og lærerne behandlet ham og at de ikke klarte å legge til rette for hans læring. Mobbingen krevde så mye av ham at det ble vanskelig å fokusere på læring. Mye av kapasiteten hans ble opptatt av mobbing og at det var et utrygt læringsmiljø, og det faglige kom i skyggen av dette. I tillegg har han hatt depresjoner i forbindelse med sin seksuelle legning, fordi han er homofil. Even ønsker å bli barnevernspedagog, men matematikkvanskene har satt en midlertidig stopper for denne drømmen.

Christoffer er en annen ung mann som gjerne forteller om skolehverdagen sin. Han er en person som skiller seg ut fra mengden, og han beskriver seg selv som sær. Christoffer forteller at han har matematikkvansker og dysleksi, men han liker å lese. Interessene hans er anime, PC og England. Det å være annerledes, slik han føler seg, kan gi noen utfordringer i relasjon til lærerne, og han beskriver en hendelse som skjedde da han gikk Vg1 restaurant- og matfag:

Vi snakka med en av jentene i klassen, en venn av meg, en av jentevennene i klassen, heter [NAVN], og... jeg husker ikke helt hva vi sa, men vi sa noe om at hu måtte få seg et liv. Og læreren hørte det, og bare sånn her... han bare blei med oss. Han sa det samme som oss, bare... sa et eller annet ganske stygt tilbake også. Og hu så ganske forumplet ut, for du er ikke helt vant til at en lærer tar også sier noe sånt til deg. Men hu sa ikke noe på det, også bare gikk hu. Så sa vi bare «det virka som hu tok det litt personlig, kanskje du burde ta også gå og si unnskyld». Han bare «Jeg sier aldri unnskyld til en elev». Også gikk han bare. Og... ja... jeg er ikke særlig imponert over han.

Christoffer var ikke særlig imponert over denne læreren, fordi han aldri ville si unnskyld til elevene. Hans forventninger til hvordan en lærer bør være ble ikke innfridd i denne situasjonen. Læreren såret en elev, noe de andre elevene gjorde ham oppmerksom på. Likevel valgte læreren å ikke si unnskyld, han ga heller uttrykk for en holdning om at det var noe han aldri gjorde. Lærerens praksis og manglende respekt for elevene påvirket skolehverdagen for Christoffer. Han forteller at han var motivert for å begynne på Vg1 restaurant- og matfag, fordi drømmen er å åpne en brun pub i England. Men han møtte mye motgang og syntes at læreren var totalt idiot og at dette var ganske demotiverende.

Han vurderte derfor å slutte halvveis i året og bare ta fellesfagene, men valgte å fullføre fordi det så bedre ut på CV-en. Han byttet utdanningsprogram etter Vg1.

Petter er også en elev som har opplevd at lærere ikke griper inn. Han forklarer at det var et ganske røft miljø på grunnskolen, og at det var mange personligheter. Alle hadde ulike kulturer og man fikk juling hvis man sa noe feil. Han forteller at julingen ikke skjedde hver dag, men at det var mye mobbing på skolen. Petter forteller at han ble mobbet fordi han var dum, overvektig og fordi han hadde astma. Han ble ofte banket opp når han var på doen på skolen, men fikk ikke noe hjelp fra lærerne.

Ehm... det var jo flere av vårs som sa ifra til lærerne, men det ble jo aldri gjort noe. Eh... Derfor var det noen av oss, eller jeg da, bestemte meg for å ta igjen i hvert fall. For han som hadde... han hadde jo mobba meg fra 6. til 10. klasse. Eh... så... i 10.klasse så fikk jeg nok en dag, så da gikk jeg langt over streken, og det var ikke vanlig av meg å ta igjen på folk, så det endte jo med at jeg knakk armen hans.

Petter opplevde å ikke bli hørt av lærerne da han sa ifra om at han ikke hadde det bra på skolen. Siden lærerne ikke tok grep, fikk mobbingen fortsette i lang tid før han en dag fikk nok. Etter at Petter tok igjen etter alle disse årene med mobbing, var det han som ble utvist. Ifølge ham fikk ikke mobberen noen konsekvens, men at han sluttet å mobbe Petter på skolen. Likevel slet Petter med skyldfølelse for at han hadde skadet en annen person. I ettertid har Petter møtt mobberen og han forteller at han fortsatt kommer med frekke kommentarer. Petter ler når han forteller at mobberen går på høgskole for å bli lærer, han er usikker på hvordan han er med barn siden han mobber andre selv.

Aksel er en annen informant som ble utsatt for mobbing på skolen. Han var innflytter, og hadde derfor ingen venner da han startet på ungdomsskolen. Han har fortsatt få venner, og beskriver seg selv som lite sosial. Han trener en del for å komme seg ut, og fritidsinteressene hans er musikk, dataspill og å bake. Han har byttet utdanningsprogram fra byggfag til restaurant- og matfag, og drømmer om å bli kokk eller baker.

Da Aksel gikk på ungdomsskolen, var det vanlig å bli mobbet for feil sko eller klær, det var ikke bra å skille seg ut. Han ble også mobbet for klesstilen sin, men han tror at det ligger mer bak. Det at han ikke hadde så mange venner og at han ikke var like utadvendt som

de andre, kan også være grunner til at han ble mobbet, tenker han selv. Han blir spurt om noen lærere grep inn i mobbingen:

Aksel: Det var en gang når jeg blei banka opp, da greip han veldig inn han ene [læreren] husker jeg. Det var når det blei fysisk, ikke når det var sånn verbalt da.

Intervjuer: Da lot han det fare?

Aksel: Ja, stort sett.

Aksel opplevde både psykisk og fysisk mobbing, men lærerne grep bare inn når det var fysisk. Han mener at lærere ikke har nok oppmerksomhet på mobbing, og at det særlig er verbal mobbing som ikke blir tatt tak i. Han mener at mobbing bør slås sterkere ned på, men han er usikker på hvordan. Det kan være lettere å oppdage fysisk mobbing, noe som kan føre til at dette er lettere å slå ned på.

Aksel gruet seg ofte til skoleveien og til å ha fremføringer. Slike situasjoner var ofte ubehagelige for ham, og lærerne så ikke ut til å bry seg om at han ble plaget. I hvert fall ikke så lenge plagingen var verbal. Han forteller at han har hatt mye fravær på grunn av mobbing og at han ofte kom for seint. Intervjueren stiller spørsmål om hva som skjedde da han kom for seint. Aksel svarer: «Nei, jeg fikk beskjed om å kjøpe meg ringeklokke så jeg kom meg opp om morgenen».

Han forklarer at han synes at dette var et rart tiltak da han er et A-menneske og aldri har hatt problemer med å stå opp om morgenen. Skolen satte i gang tiltak med PP-tjenesten, mange møter og faglig tilrettelegging i mindre grupper.

Intervjuer: Altså, hvor var ditt problem hen? Altså, var det det faglige som var problemet, eller var det mobbinga?

Aksel: Mobbinga [...]

Aksel har både dysleksi og matematikkvansker. Han mener at skolen gjorde en god jobb med fagvanskene hans, men ikke med mobbingen. Det var mobbingen som var problemet og det er der Aksel mener at skolen sviktet ham. Det er andre informanter som har liknende erfaringer, blant annet Even som ble mobbet for at han har dysleksi.

4.1.1 Oppsummering

Ifølge våre informanter er det ikke uvanlig at lærere vet om at elever blir mobbet uten at de griper inn. Flere av fortellingene viser at lærere i større grad griper inn når mobbingen er fysisk, men de griper ikke alltid inn da heller. I Petter sitt tilfelle foregikk fysisk mobbing som slag og spark gjennom flere år, uten at lærerne klarte å stanse dette. Siden hendelsene i stor grad tok sted på skolen, i skoletiden, reagerer informantene på at ikke det ble satt inn flere tiltak. Petter valgte til slutt å ta igjen på mobberen, og Solveig dro hjem i friminuttene for å slippe unna mobbingen. Andre informanter forsonet seg til slutt med at de var utestengt fra fellesskapet, men de setter spørsmålstegn ved lærernes håndtering av mobbingen.

Når lærere ikke griper inn når en elev blir latterliggjort, godtar frekke kommentarer, ikke sier unnskyld og holder på alvorlig informasjon uten å gripe inn, kan elevene oppleve at slik atferd er akseptert på skolen. Informantene har ønske om at lærerne stiller opp for elever som trenger det, og de er skuffet når lærere opptrer passivt når en elev blir dårlig behandlet.

4.2 Lærere som skyver elevene ut av skolen

Flere av informantene forteller om fravær av relasjoner til lærere. Dette har tydelig satt spor i dem, og de kan gjengi vonde episoder mange år tilbake. Enkelte sier at læreren er en av grunnene til at det endte med skoleavbrudd. I intervjuene finner vi flere eksempler på at lærerne nesten oppfordrer til avbruddet, elevene oppfatter det i hvert fall slik.

Christina er ei selvstendig jente som jobber ved siden av skolen fordi hun vil betale regningene sine selv. Samtidig har hun utplassering to ganger i uka i bedrift i regi av skolen. Dette blir for mye for henne, og hun føler seg utslitt. Hun begynner å skulke de dagene hun er utplassert, fordi hun må ha energi til å jobbe der hun tjener penger. Christina har i tillegg matematikkvansker og sliter periodevis med depresjoner. Hun forteller at hun har lyst til å være mer på skolen og mindre på utplassering, og hun tar opp dette i en samtale med læreren:

Eh... det var ganske tøft.. og... til slutt da tok jeg det opp med skolen, eller læreren atte... jeg kan ikke være utplassert så mye, jeg vil på skolebenken, jeg får ikke noe ut av det her, jeg blir bare sliten. Da sa hun [læreren], ja, men du skulker jo uansett. Også sier jeg at ja, men det er kanskje ikke så rart? Jeg har en jobb ved siden av, og jeg har ikke råd til å si den opp for jeg betaler regningene mine selv.

Christina sa ifra og prøvde å få læreren til å forstå den situasjonen hun var i, med dårlig økonomi og et ønske om å ta ansvar for seg selv. Hun opplevde at hun møtte lite forståelse. Til slutt følte Christina at hun ble satt i en situasjon der hun måtte ta et valg:

Og jeg hadde vel så mye fravær tilslutt atte «Hvis ikke du begynner å komme hit så må du droppe ut». «Vet du hva, nå dropper jeg ut, nå gidder jeg ikke mer». Dere skal liksom motivere meg til å gå på skolen også sier du at jeg egentlig bare kan droppe ut. Menne... da følte jo jeg på en måte; Søren, nå vant de over meg liksom. Men de har jo ikke gjort det [Hoster] for jeg er fortsatt- jeg gikk tilbake til skolen og...

Christina er ikke fornøyd med lærerens oppfølging, hun mener at læreren gjør det motsatte av den hun skulle ha gjort. Hun mener at en lærer skal motivere elevene slik at de mestrer skolen, men opplevde derimot at læreren motarbeidet henne. Christina opplevde lite støtte fra lærerne da hun gikk på helse- og oppvekstfag, og hun sluttet derfor uten å fullføre dette utdanningsprogrammet. Dette fikk hun støtte for av moren sin. Etter dette begynte hun på et nytt utdanningsprogram og hun forteller at hun trivdes godt der.

I forrige kapittel presenterte vi Christoffer og hans opplevelse av læreren som aldri ville si unnskyld til en elev. Han møtte flere utfordringer som bidro til at han mistet motivasjonen for skolen, blant annet tilbakemelding om at han måtte være mer frempå i praksis. Christoffer forteller at han ble drittlei mesteparten av matlaging og servering:

Mest takket være den læreren, at han har vært en sånn totalt pain in the ass mesteparten av året. Så jeg vil bare komme meg vekk fra de jæskla matlagingsgreiene nå så fort som mulig, også begynne på IT i stedet.

Det skjedde flere uheldige episoder med denne læreren som Christoffer reagerer på. I en undervisningstime forteller Christoffer at han sto litt i bakgrunnen fordi han kunne stoffet fra før. Han forteller:

«[...] Også etterpå, så tok han [læreren] meg ut til sida også sa at jeg var merkelig og at jeg ikke passa inn i klassen... [...]»

Læreren sa til Christoffer at han måtte komme nærmere slik at han kunne følge med, men han valgte å ikke gjøre det. Han kunne stoffet fra før, og gjentok for læreren det som nettopp var blitt sagt. Videre forteller Christoffer at læreren ville ringe foreldrene hans fordi han mente Christoffer var uhøflig. Christoffer svarte læreren og sa at faren antakelig ikke ville bli særlig fornøyd med å høre at sønnen ble kalt merkelig og at han ikke passet inn på skolen. Foreldrene til Christoffer fikk aldri noen telefon fra læreren. Christoffer forteller om flere episoder der denne læreren var innblandet, og det kan se ut til at læreren ofte opptrådte uheldig og var lite villig til å ordne opp etter ting hadde har sagt eller gjort galt. Dette kom også frem i samspill med andre på skolen:

Christoffer: Vi har to lærere, en mannlig og en kvinnelig. Og det er han mannlike som er en jæskla idiot. Og du kan si at han sitter der sånn og så sier noe, og så ser du den andre læreren bare «Hva i helsike er det du snakker om?» Men hu sier ikke noe, for det vil ødelegge imaget hans for oss andre. Det... Han greier ganske godt å ødelegge det selv.

Intervjuer: Det blikket [henviser til Christoffer sitt kroppsspråk] er jo ganske talende da, hvis du registrerer hennes blick på han.

Christoffer: Mhm.

Læreren valgte å ikke irettesette kollegaen sin foran elevene, noe Christoffer forstår. Foreldrene til Christoffer ønsket derimot å ta det opp. De tok opp lærerens holdninger til sønnen i forbindelse med et foreldremøte, og læreren sa til dem at han skulle gjøre noe med det. Christoffer hørte likevel ikke noe fra læreren etter møtet.

Even, som ble ledd av da han leste høyt i klassen, begynte på Vg1 bygg- og anleggsteknikk. Her var han utplassert i et murerfirma i regi av skolen. Han forteller at han er en pliktoppfyllende gutt og at han derfor alltid var på jobb innen klokken syv og gjerne litt før. Even forteller om en episode der han var på plass ti minutter før arbeidstid, men at døra var låst. Han forsøkte å få tak i sjefen, men sjefen tok ikke telefonen. Han bestemte seg derfor for å vente utenfor til noen kom. Da klokken ble litt over syv, ringte sjefen og lurte på hvor han ble av. Even sa at han stod utenfor jobben, at han hadde forsøkt å ringe ham, og at det var låst. Dette endte med en diskusjon som Even reagerte på:

Og da sa han noe i bilen som gjorde at jeg bestemte meg for at jeg ikke skal bli der, og det var at; du må huske en ting, at du ikke er her fordi vi har lyst til å ha deg her, men fordi du er nødt til å være på utplassering et sted.

Etter ti år med mobbing på grunnskolen, skulle Even få en ny start da han begynte på videregående. Han trivdes godt på skolen etter at han begynte på videregående, men så ble han igjen utsatt for dårlig behandling i praksis. Even synes det var dårlig av sjefen å si at han egentlig ikke ville ha ham der. Han følte seg ikke velkommen fra før, men at sjefen sa det rett ut, var ganske overraskende for ham. Det skjedde flere lignende episoder på denne utplasseringen, hvor han for eksempel ble beskyldt for å komme for seint og for ikke å være syk nok til å være hjemme en gang han kastet opp. Even orket ikke å fullføre praksistiden i dette murerfirmaet.

På barneskolen var Solveig jenta som gikk hjem i friminuttene for å skjerme seg mot mobbing. På ungdomsskolen ble hun selv en mobber, for å få fokuset bort fra seg selv. Solveig er veldig glad i dyr og drømmer om å jobbe på dyrlegekontor, og sier selv at hun burde ha gått naturbruk på videregående. Hun sier at det bare gikk teitinger på dette utdanningsprogrammet, og hun valgte derfor på Vg1 helse- og oppvekstfag i stedet. Det angret hun fortsatt på. På helse- og oppvekstfag ble hun dårlig behandlet av lærerne. Intervjueren spør nærmere om hva hun mener med dårlig behandlet. Solveig svarer:

Hva skal jeg si da, det er mere, det var ikke mobbing kanskje, men det var litt sånn eh, de gav veldig uttrykk for at jeg burde heller ha slutta. Og de ville ikke ha meg der, følte jeg. Så de gav liksom litt faen i meg også kanskje, rett og slett. Ja... Det var egentlig det som var grunnlaget for at det blei som det blei.

I stedet for å støtte elevene, opplevde hun at lærerne ikke brydde seg. Hun kaller det ikke mobbing, men hun opplevde at de ikke ønsket å ha henne der. Videre forteller Solveig at lærerne på videregående forskjellsbehandlet og var dårlige til å motivere elevene. Hun sier at hun følte seg ekskludert og at lærerne ga faen i henne:

Intervjuer: De gav ikke noe motivasjon?

Solveig: Nei, de var dårlig på det, og det var kanskje fordi de mente at vi var så gamle, og at vi måtte ordne med det selv, og, ja... Det var kanskje noe med det. Jeg vet ikke... Så var det jo, jeg hadde, ja, jeg hadde samtale med, med kontaktlæreren min og da sa hun at hun egentlig ville at jeg skulle slutte, fordi jeg hadde ikke noe der å gjøre, egentlig.

Intervjuer: Sa kontaktlæreren din det?

Solveig: Ja, at det var kanskje best at jeg begynte å jobbe

Intervjuer: Hva var bakgrunnen for det? Hva, hvor tar hun det fra?

Solveig: Det var kanskje det at jeg ikke var noe bra, noe flink faglig sett, at hun syntes at jeg burde slutt... ikke fortsatt, og bare begynt å jobbe i stedet for. At det var et bedre alternativ, syntes hun.

Solveig ønsker ikke å kalle det mobbing, selv om hun opplevde å bli skjøvet ut og ikke følte seg inkludert. Hun forteller at hun ble skikkelig forbanna på lærerne og at hun i hvert fall skulle fortsette når læreren sa at hun burde slutte. Solveig slet faglig og kunne trengt støtte og hjelp fra lærerne på videregående, i stedet fikk hun høre at hun ikke hadde noe der å gjøre. Det var ikke bare den ene læreren som mente dette, hun fikk høre det fra flere. Hun sier at lærerne var veldig sammensveiset og at de hadde samme meninger, de var jo venninner. Solveig hadde dårlig selvtillit i denne perioden, og hun hadde mistet en nær venn av overdose. Derfor var hun ekstra sårbar. Hun fullførte videregående på tross, selv om det medførte studiebytte og stryk i flere fag underveis. I en periode var hun mye hjemme, og dagene ble fylt med mye tv-titting og soving, og lite spising. Hun forteller at NAV fanget henne opp og presset henne til å ta opp fag slik at hun kunne fullføre og få studiekompetanse. Nå jobber hun deltid i en matbutikk og skal utdanne seg videre.

Henriette, som prøvde å ta livet sitt som 15-åring, hadde tunge perioder i grunnskolen hvor hun opplevde liten voksenstøtte. Likevel er hun faglig flink og hun kjeder seg ofte i timene. Det hun liker best er å skrive, og hun blir fortalt at hun er ganske god til det:

Intervjuer: Har du tenkt å skrive noe for å få det i en avis eller noe sånt noe?

Henriette: Aldri prøvd

Intervjuer: Mhm

Henriette: Jeg har fått tilbud flere ganger, og jeg var utplassert i avisa her når jeg gikk på ungdomsskolen.

Intervjuer: Mhm

Henriette: Fordi en dag mindre med Henriette, jeg tror de trengte det

Intervjuer: [Ler]. Så det var ikke Henriette som fikk en dag mindre med skole?

Henriette: Nei, jeg tror egentlig det var litt motsatt, for det var de som «Ja, det kan du gjøre», «Gjør det». Jeg var jo også i en barnehage, men det var ikke så veldig lenge. Og så var jeg her i avisa og skrev ungdomsspalte.

Henriette er ei reflektert ung dame. Hun kjenner seg selv godt, og vet om både sine sterke og svake sider. Hun synes ikke at det var hun selv som fikk glede av utplasseringa, men at det var bra for de som ble igjen på skolen at hun var borte. Hun opplevde å bli stemplet som rabagast allerede første dag på barneskolen, og hun mener at hun aldri fikk vist

lærerne hvem hun egentlig var. Hun sier at hun ble stemplet som et problembarn fordi alle i familien hennes var det. Dette stempelet kan være noe av årsaken til at Henriette ser på utplasseringa som en pause for de som ble igjen på skolen. Videre forteller hun om matteundervisningen:

Det var faktisk så ille at den matta jeg hadde, som var forenklet matte som du fikk ekstrahjelp i, så fikk jeg ofte beskjed om å bare gå meg en tur. «Ta og gå deg en tur». Og det skulle han jo ikke ha gjort, for jeg til den dagen i dag enda ikke ha ordentlig matte. Og jeg skal ha matte nå på påbygg, og jeg blir irritert over at jeg ikke har blitt masa mer på når jeg var yngre.

Henriette var i utgangspunktet interessert i å lære. Hun var faglig sterk, bortsett fra i matte. Likevel opplevde hun å bli møtt med fordommer fra første stund, og mener selv at hun til slutt ble litt som de forventet at hun skulle være – utfordrende og krevende. Hun mener at hun kunne ha lært mye mer på skolen hvis hun hadde fått mulighet. Henriette skulle ønske at lærerne hadde tatt ansvar for henne den gangen, og passet på at hun fikk den hjelpen og støtten som hun trengte. I stedet slapp hun unna timene og ble sendt bort fra ekstraundervisningen, noe Henriette kan ha tolket som at lærerne hadde gitt henne opp. I ettertid er dette vanskelig for henne, fordi matematikkfaget har blitt et hinder for hennes ønske om å ta høyere utdanning.

Petter, som brakk armen på en medelev, hadde i likhet med Henriette sammensatte utfordringer i hverdagen. I tillegg til at han ble mobbet på skolen, slet han også med konsentrasjonen. Han syntes det var vanskelig å konsentrere seg på skolen og han likte bedre å jobbe med skolerelatert arbeid når han var alene, da han også har dysleksi. Han følte derfor at det var bortkastet å være på skolen. Under intervjuet blir han spurt om skolen tilbød tilpasset opplegg knyttet til utfordringene hans. Han svarer:

Petter: Aldri. Aldri fått noe fo... selv om jeg har dysleksi eller dårlig konsentrasjon. Selv om jeg har vært i kontakt med PP-tjenesten og fått støtte fra de før, så kunne vi jo få egen datamaskin. Eh som du brukte på skolen, også når du var ferdig med skolen fikk du den. Eh... det skjedde først gang... jeg fikk hjelp med noe da jeg var i 10. klasse.

Intervjuer: 10. klasse var første gang du fikk hjelp?

Petter: Ja, det var første og siste gang. Da fikk jeg en datamaskin og så sa de... fikk jeg noen slags programmer som hjalp meg med å skrive rett og sånn når jeg skulle levere noen oppgaver eh, men jeg har jo aldri fått noe spesielt tilpassa hjelp når jeg hadde prøver eller noe, fordi atte vi hadde jo... de som har dysleksi de har jo rett på 30 minutter lengre tid eller å ta en del av prøva eller hele prøva muntlig. Fordi atte det er mye lettere

for oss å prate inn et svar enn å skrive det ned. For det at hvis vi skriver så kan vi skrive en hel setning og så kikker de på en setning og så bare «hva pokker er det han har skrivd her». Fordi atte orda og... ordoppsetningen og forståelsen av setningen forstår... forstår ikke læreren, men den forstår jeg. Så det er sånn... kan tenke deg en person som har et helt bomba skap, men vet nøyaktig hvor du skal ta for å ta en ut t-skjorte, men det vet ikke foreldrene. Det er... sånn er det for meg å ha dysleksi.

Petter vet hva han har krav på og beskriver sine behov på en god måte, men skolen har ikke klart å møte de pålagte kravene om tilpasset opplæring. Han føler ikke at skolen har tatt hans lærevansker på alvor. Han forteller at det ikke var før siste halvdel av 10. klasse at de i det hele tatt fant ut at han hadde dysleksi. Petter får spørsmål om videregående skole hadde fokus på dysleksien hans. Han svarer at de ikke hadde noe fokus på det, enda læreren visste at han hadde det. Han forteller at han hadde levert papirer fra PP-tjenesten, men at det ikke hjalp noe særlig for skolehverdagen.

Intervjuer: Ikke på noen av skolene?

Petter: Jo [SKOLE] gjorde det litt bra på slutten. Når det begynte å nærme seg eksamenstida.

Hvorfor han fikk hjelp akkurat i forkant av eksamen, sier han ikke noe om. Det var kun ett av de fire utdanningsprogrammene han hadde gått på som hjalp han med dysleksien. På det siste yrkesfaglige utdanningsprogrammet han gikk på fikk han ikke lærlingplass, fordi ungdomsretten hadde gått ut. Petter holder nå på med et nettstudium for å fullføre manglende fag, for å oppnå studiekompetanse.

4.2.1 Oppsummering

Felles for informantene i dette kapitlet er at skolen i liten grad har imøtekommet deres behov. Noen av ungdommene har psykiske utfordringer, noe skolen i liten grad har klart å hjelpe dem med. En stor del av informantene har lærevansker, og mange av dem føler at de ikke har fått god nok tilrettelegging. Fravær av kommunikasjon mellom elev, lærer og praksissted ser ut til å være en gjennomgående utfordring. Der kommunikasjon har vært til stede, ser vi at denne ofte har vært mindre god. Når en elev opplever at den har blitt bedt om å slutte, at den ikke passer inn eller at den ikke er velkommen på skolen eller i praksis, kan det stilles spørsmål om budskapet har kommet riktig frem.

For flere av informantene ble læreren en negativ faktor i forhold til å fullføre det utdanningsprogrammet de hadde valgt. Både Christina og Christoffer beskriver læreren som en årsak til at de valgte å avslutte utdanningsprogrammet. Solveig ønsket å slutte på grunn av læreren, men fullførte skoleåret på tross og byttet utdanningsprogram når neste skoleår begynte. Petter, Even og Henriette forteller om lite tilrettelegging og hjelp i forbindelse med faglige utfordringer, og at manglende støtte og hjelp har ført til vedvarende faglige utfordringer. For flere av dem har det nærmest blitt et motsetningsforhold mellom dem og læreren, en kamp mot hverandre i stedet for å jobbe sammen mot det samme målet. Christina følte at læreren vant da hun avbrøt skolegangen, Solveig ville fortsette fordi læreren sa at hun burde slutte. Da skulle hun ikke gi seg. Alle informantene synes at den manglende støtten har vært vanskelig å takle, og de har alle mistet respekten for lærere som ikke møter deres forventninger og behov.

4.3 Lærere som bruker vold mot elever

Enkelte av våre informanter forteller om lærere og andre voksne i utdannings situasjonen som bruker vold. Vi har tidligere fortalt om Evens opplevelse i et murerfirma han var utplassert i, der han fikk høre at de ikke egentlig ville ha ham der. Det var flere episoder i dette firmaet, og enkelte av episodene kan karakteriseres som psykisk vold. Even forteller at de ansatte fleipet så mye at det ble ubehagelig for ham:

Når jeg var utplassert i en bedrift så syns jeg ikke de var noe særlig snille med meg [...] Jeg mista egentlig, for det var ganske bra til å begynne med, og de sa til kontaktlæreren min at de ville satse på meg og sånn. Også syns jeg de begynte å bli ganske frekke med meg og fleipa mye med meg og sånt. Jeg tar meg ikke nær av, hvis folk fleiper med en ting et par ganger, men de fleipa gjerne med den samme tingen syv, ni, åtte, ti ganger om dagen, og da, jeg er ikke en sånn person som klarer å ikke ta meg nær av det da. Så etter hvert begynte jeg å miste litt motivasjonen og faktisk gidde å være der. [...]

Even mener at han tåler fleiping og tøys, men at det ikke er så greit at noen fleiper med det samme om og om igjen. Han tok dette opp med læreren og fortalte at han ikke trivdes i denne bedriften. Læreren fant derfor en ny praksisplass til ham, denne gangen i en flisbutikk. Han forteller at han var negativ til å bli utplassert igjen, men denne gangen møtte han en hyggelig sjef og fikk en lærerik og fin praksisperiode.

Henriette opplevde, som vi så tidligere, å bli stemplet som rabagast allerede første skoledag. Hun vokste opp på et lite sted, og alle andre i familien hennes hadde vært rabagaster på skolen. Henriette forteller om slåsskamper som skjedde støtt og stadig, og at hun som regel var med i alle. Dette forteller hun i sitt første intervju:

Intervjuer: Men barneskolen da, da var det lærere som engasjerte seg der da eller?

Henriette: Nei, det var vel lik null.

Intervjuer: Mhm.

Henriette: Der ble vi tatt tak i flere ganger. Jeg husker jeg ble tatt tak i opp gjennom skulderbladene og smelt ned i bakken en gang fordi jeg skulle spisse blyanten, og hu [læreren] var sinna på de andre elevene.

Intervjuer: Mhm.

[...]

Henriette: Det var ikke vold, men det var altfor mye fysisk kontakt med elevene. Og altfor hard fysisk kontakt med elevene. Vi blei jo tatt i og rivd i og... Uansett, du trengte ikke engang å ha vært umulig. De hadde bare alt for mye boblende inne i seg. Så det... Da ble vi kalt... Jeg husker bestevennen min, han blei kalt «Din jævla drittunge».

Intervjuer: Uffda

Henriette: Av en lærer

Intervjuer: Ja, uffameg, det går jo ikke an

Henriette: Mista det

Intervjuer: Ja

Henriette opplevde kontakten med lærerne på barneskolen som hard og urettferdig noen ganger. Hun husker at elevene ble kalt stygge ting, og at de ble tatt hardt i. Hun kaller det ikke vold, noe som kan ha med hennes referanser å gjøre. Hun beskriver ikke lærerne som trygge og gode voksenpersoner, men mer som uforutsigbare og lite vennlige. Fire år etter forteller hun om lignende opplevelser fra læretiden:

Henriette: Og da blir det bare rot. Jeg husker jeg sto utenfor den forrige jobben min, mens de baksnakka meg inne der, min instruktør... Så det var hyggelig [sarkastisk]. Og... Jeg tenkte. Jeg må inn der og hente røyken min. Det var det jeg tenkte. Men jeg gikk inn der, med ryggen rak, og henta røyken min.

Intervjuer: Og rett ut da eller?

Henriette: Nei, jeg stoppa litt opp og kikka på de. Blir jo helt stille. Hun ene bare: Hei Henriette. Så jeg tenkte bare: Det her er vanlig. Det er syklubb på sånne plasser.

Igjen opplever Henriette å falle utenfor. Hun ble særlig skuffet over at instruktøren hennes var med på baksnakkingen, antakelig fordi instruktørers rolle er å veilede og støtte elever i praksis. Hun ønsker selv å hjelpe andre, og har planer om å jobbe i rusomsorgen. Det er ikke første gang at Henriette blir skuffet over folk rundt seg. Hun er blitt utsatt for psykisk vold tidligere, og har lignende erfaringer både fra skole og arbeidsplass.

Hun opplever at steder med mange jenter er utfordrende i forhold til kommunikasjon, og trives derfor best blant guttene.

Hans er en gutt som ble rekruttert via NAV. Han beskriver seg selv som en urolig gutt, som hadde aggresjonsproblemer allerede på barneskolen. Uroligheten førte til at han og en kompis fikk tilrettelagt opplegg i form av rigging til ulike arrangementer på skolen. Hans forteller at han har dårlig erfaring med skolen, og at det er spesielt noen hendelser på sjette/sjuende trinn som har satt spor i ham. Han forteller at han ble slengt inn i veggen og dratt etter armene, samt at han ble holdt rundt halsen av lærerne. Intervjueren spør hva det var han hadde gjort som fikk den aggresjonen i gang, og Hans svarer:

Det var en jeg gikk i klasse med. En kompis av meg som. Jeg klarte ikke å være i klassen hele tida, så vi skulle være med å gjøre andre ting på skolen. Sånn som forberedelser til konserter og alt sånt, så var det ting vi ikke gadd og da tok han ene læreren og tok tak i armen min og dro oss med å sånn, og en annen. Det var en annen i klassen som gikk og kodd i lang tid så læreren var sånn passe forbanna da. Vi gjorde ett eller annet og da bare klikka det helt for han. Han tok bare tak i meg og prøvde å dra meg over bordet og dro meg ut av klasserommet og smalt meg opp etter veggen og en annen gang var det. Ja, vi satt i klasserommet med en kompis samme som han som var med når jeg ble dratt rundt og sånn, så satt... Vi hadde tekstil. Er det ikke det det heter da, vi syr, så vi gadd ikke å sitte å sy, så vi bare satt og prata. Så kommer han der læreren da, så kjeftet han på oss, og så [ler] så da smiler han kompisen til meg. Han begynner å fortelle noe morsomt, så jeg ler. Litt etterpå da tror han læreren at vi ler av han, så bare tar han tak i meg og sier bli med meg, og så drar han meg inn på et sånt materialrom på sløyden der. Så låser han døra, så tar han tak rundt halsen min og sier at jeg ikke skal le av han når han prater til meg og sånn.

Hans forteller om episoder med to ulike lærere på barneskolen. Disse hendelsene har gjort inntrykk på Hans og han understreker at han var liten da dette skjedde. Han sier at han ikke har fortalt dette til noen, ikke engang foreldrene sine. Han tenkte å spare på informasjonen i tilfelle han trengte den ved en senere anledning, for eksempel for å true lærerne. I feltnotatet fra intervjuet står det: «Han ler med sammenbitte tenner og en lett rødme brer seg i ansiktet hans som viser at dette er ikke greit». Hans beskriver de samme hendelsene i sitt andre intervju, og beskrivelsene samsvarer i stor grad.

På ungdomsskolen begynte Hans å røyke hasj, noe som skapte problemer for ham da han begynte på videregående. Han ble nektet utplassering i bedrift da han ikke hadde rene urinprøver. Hans forteller at rusen også har gitt andre virkninger, blant annet sosial angst

og familiekonflikter. I dag går Hans på bygg- og anleggsteknikk hvor han er lærling i en bedrift. Han forteller at han trives der og at han håper å fullføre slik at han blir ferdig utdannet anleggsmaskinfører.

4.3.1 Oppsummering

I dette kapitlet har vi omtalt elevenes opplevelser av psykisk og fysisk vold. Even og Henriette beskriver begge psykisk vold som skjer i regi av skolen, men hendelsene har oppstått ute i praksis. På yrkesfaglige utdanningsprogrammer er deler av utdanningen lagt til praksisfeltet, og skolen er avhengig av at bedriftene er sitt ansvar bevisst når de tar inn elever.

Hans deler sine opplevelser av å bli utsatt for fysisk vold på barneskolen. Det var to ulike lærere som utøvde volden, og hendelsene har satt sterke spor i ham. Henriette opplevde også hard behandling på barneskolen, men hun vil ikke betegne det som vold. Hun opplevde det likevel som urettferdig, og hun husker fortsatt episodene godt. Informantenes fortellinger om fysisk vold kommer fra barneskoletiden, mens fortellingene om psykisk vold er erfart gjennom hele skoleløpet.

Alle de tre informantene i denne kategorien har psykiske utfordringer. Even og Henriette har i tillegg lærevansker og en annen seksuell legning enn majoriteten. Hans har utfordringer med rus. Det er vanskelig å si noe om hva som kom først av disse utfordringene, men det er helt klart at disse utfordringene er sammensatte.

4.4 Funn på tvers av kategoriene

Ungdommene i denne studien forteller om ulike utfordringer de har møtt og de beskriver hvorfor og hvordan de ble mobbet. De har ulike opplevelser av mobbing fra elever og lærere, men våre funn viser også at det er en del fellestrekk. Flesteparten av de utvalgte informantene har lese- og skrivevansker og/ eller matematikkvansker. Noen av dem har en annen seksuell legning enn majoriteten, og flere har psykiske utfordringer som angst, depresjoner og bipolar lidelse.

Da vi valgte ut informanter, var vi ikke opptatt av om elevene hadde fullført videregående opplæring eller ikke. Det var ikke et av våre kriterier. I etterkant ser vi at ingen av dem har fullført videregående uten å bytte utdanningsprogram eller stryke i ett eller flere fag. Matematikkfaget er utfordrende for flesteparten av dem, og faget har for noen satt en stopper for videre utdanning. Noen av dem har byttet utdanningsprogram opptil flere ganger. Petter hadde flest bytter og gikk på fire ulike utdanningsprogram før han til slutt endte opp på påbygg.

Det er interessant at elever som trenger ekstra tilpasning opplever at de har så dårlig relasjon til læreren. Det ville nesten vært naturlig at det var motsatt, at det ble en god relasjon mellom lærer og elev der behovet for hjelp er størst. Flere av informantene har fått noe av opplæringen i liten gruppe, og da har læreren en unik mulighet til å bli kjent og til å skape en god relasjon.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil vi bruke funnene som er presentert i forrige kapittel og drøfte disse opp mot relevant teori og forskning. På den måten kan vi forsøke å danne oss et bilde av hvordan det kan være å bli mobbet av læreren og hva dette kan innebære. Problemstillingen i denne oppgaven er «Hva forteller ungdom om lærere som mobber og hvilken påvirkning dette har hatt for gjennomføringen av skolegangen?».

Alle våre informanter har blitt mobbet på skolen, ifølge den nye mobbedefinisjonen: «Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund, Kovac og Helgeland, 2017). Ifølge informantenes utsagn har mobbingen fra lærerne vært både passiv og aktiv, og den aktive mobbingen kan sies å ha vært både indirekte og direkte.

Diskusjonen vil bli delt opp i fire deler – *Passiv mobbing*, *Indirekte aktiv mobbing*, *Aktiv mobbing* og *Utsatte elever*. Dette gjør vi for å se flere sider av lærerens rolle i mobbeepisodene.

5.1 Passiv mobbing

Flere av våre informanter forteller om lærere som ikke griper inn i mobbesituasjoner. Dette er i strid med Opplæringslovens § 9A (1998). Selv om skolen og lærerne vet om at elevene blir utsatt for mobbing, opplever ungdommene at lærerne opptre passivt. Det kan se ut til at det er en kultur for at mobbeatferd godtas. På noen skoler forteller ungdommene at det er større sannsynlighet for at lærerne griper inn når mobbingen blir fysisk. Dette skjer imidlertid ikke bestandig. Petter er en av dem som har fått erfare at lærerne lar være å stanse mobbingen, selv om han forteller at han blir banket opp. Ungdommene håndterer lærernes passivitet ulikt, men felles er opplevelsen av at skolen har sviktet dem.

Lærerprofesjonens etiske plattform gir føringer for hvordan lærere skal opptre i yrkesrollen, og den er forpliktende (Utdanningsforbundet, 2012). Plattformen gir «... et

felles utgangspunkt for hvordan vi håndterer de utfordringene som følger av det samfunnsmandatet som norsk barnehage og skole er gitt» (Utdanningsforbundet, 2012). Etter hva elevene forteller om lærerens rolle, er det grunnlag for å stille spørsmål ved om alle lærere er sitt etiske ansvar bevisst. Solveig er en av informantene som forteller om lærere som inntar en passiv rolle. Hun valgte å beskytte seg selv da skolen sviktet, ved å dra hjem i friminuttene på barneskolen for å unngå mobbing. Moren støttet henne i å gå hjem, og skolen stoppet henne heller ikke. I stedet for å ta tak i mobbeproblematikken, ble løsningen å unngå kontakt med medelevene. Det kommer ikke frem hvordan skole-hjem-samarbeidet har fungert, men vi kan anta at eventuelle forsøk på å sette inn tiltak mot mobbingen ikke har fungert. Det kan også være at mobbing var en del av skolekulturen, og at lærerne ikke reagerte spesielt mye på behandlingen Solveig fikk. EXbus-prosjektet fremhever gruppeperspektivet på mobbing, at det ikke kan forklares på individnivå. Det kan være at de sosiale prosessene var på avveie på skolen til Solveig, og at det var en slags aksept for at ikke alle elever ble inkludert i leken (EXbus, 2017).

Gruppedynamikken har blitt et viktig element i mobbesaker (Utdanningsdirektoratet, 2016a; Lillejord et al., 2014). Å være tilskuer til mobbeepisoder uten å gripe inn, kan oppfattes som deltakelse. Når en lærer vet at mobbing foregår, men velger å ikke gripe inn, oppleves det som et svik for den som blir mobbet. Petter forteller at han ble mobbet både fysisk og psykisk av medelever, og en dag tok han igjen fordi ingen andre tok affære. For Petter fikk det store konsekvenser at lærerne inntok en passiv rolle, fordi han endte opp med utvisning etter å ha grepet inn selv. Hvis skolen hadde tatt dette ansvaret, hadde Petter kanskje sluppet å bli utvist. I tillegg hadde armen til medeleven antakelig ikke blitt brukket. EXbus-miljøet (2017) mener også at lærernes praksiser og forståelser er krefter som er med på å medskape mobbephenomenet. Når lærere ikke griper inn, kan medelever oppleve at det er rom for å krenke andre. I Petters tilfelle fikk mobberne holde på uforstyrret, og lærerne kan derfor sies å ha vært med på å skape rom for mobbingen.

Lærere har ansvar for å skape gode vilkår for lek, læring og danning. Dette krever at pedagogene er etisk bevisste og at de er faglig oppdatert, men utøvelse av skjønn kan likevel medføre uheldig praksis (Utdanningsforbundet, 2012). Uheldig praksis er ikke uvanlig, ifølge våre informanter. Aksel hadde liten tillit til lærerne på skolen. Han ble

mobbet, og gruet seg til skoleveien og til å ha fremføringer. Han fikk hjelp med dysleksien og matematikkvanskene sine, men ikke med mobbingen, selv om lærerne visste at han ble utsatt for dette. Ved å ikke gripe inn i mobbingen, kan det oppleves som at lærerne viste en stilltiende aksept for slik atferd. Det kan derfor se ut til at lærerne var faglig oppdaterte, men kanskje ikke så etisk bevisste (Utdanningsforbundet, 2012). Mobbingen førte til at Aksel kom for seint til skolen og han fikk beskjed om å kjøpe seg en vekkerklokke med forventning om at dette var løsningen på problemet. Ved å anta at Aksel slet med å stå opp om morgenen, gikk skolen inn på Aksels motiver og urørlighetszone. Ifølge Løgstrup (1982) bør vi være forsiktige med å anta hva andres motiver er, det vet bare den som eier motivet. I Aksels tilfelle var forsinkelsen en bevisst strategi for å unngå mobbing på skoleveien, men skolen antok at det var andre årsaker til at han kom for seint. Skolen satte i gang tiltak uten å spørre eleven om hvorfor han kom for seint, men tiltaket var ikke det rette. Antakelsene kan ha stått i veien for å skape gode vilkår for læring. Derfor fikk det egentlige problemet, mobbingen, fortsette.

Flere informanter forteller om lærere som har informasjon om at ting ikke var som det skulle, men at de ikke gjorde noe med det. Dette er i strid med Hernes (2010) og tanken om at en god lærer tar tak i elevens problemer, også når det omhandler forhold utenfor skolen. Henriette hadde psykiske utfordringer og opplevde å ha det vanskelig sosialt, både på skolen og i nærmiljøet. Livet ble til slutt så vanskelig at hun forsøkte å ta sitt eget liv som 15-åring. Denne episoden er svært interessant å følge over tid, fordi Henriettes perspektiver endrer seg ganske mye fra første til siste intervju. Som 18-åring syntes hun svært synd på læreren som fant henne etter selvmordsforsøket, og hun forsvarer ham for ikke å ha fulgt opp i ettertid. Hun hadde en forståelse av at læreren ikke fikk lov til å prate med henne, at han ble frarådet det av kollegaer eller ledelsen på skolen.

Fire år etter er hun selv blitt mor og ser tilbake på episoden med andre øyne. Etter at lydopptaket ble avsluttet, forteller hun at hun nå mener at læreren gjorde en fatal feil. I feltnotatet står det «På den tiden så hun det ikke, men nå som voksen ser hun det tydelig». Hun bebreider læreren for å ikke gripe inn før selvmordsforsøket, fordi læreren kjente til hennes psykiske tilstand. Denne læreren var den eneste voksne hun hadde en positiv relasjon til. «Positive relasjoner mellom lærer og elev er kjennetegnet ved blant

annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom» (Drugli, 2012, s. 48). I Henriette sitt tilfelle visste læreren at hun var i fare. I feltnotatet kommer det frem at læreren hadde konkludert med at hun burde tvangsinnlegges. Denne informasjonen satt læreren med i en uke, men gjorde ikke noe med det. Hadde læreren grepet inn og varslet om det han visste, kunne kanskje selvmordsforsøket vært avverget. Helsesøster burde også fulgt opp Henriette, men henne var det heller ikke mye tak i. Henriette forteller at helsesøster var en gammel dame som likte å klemme. Det var ikke mye ordentlig prating, men elevene fikk sitte hos henne og spise kjeks mens timen pågikk. Det kan se ut til at hele støtteapparatet rundt Henriette sviktet da hun trengte det som mest. Dette strider med Lærerprofesjonens etiske plattform, som sier at en lærer aldri unndra seg fra sitt profesjonelle ansvar (Utdanningsforbundet, 2012).

Lærere bør gjøre sitt ytterste for å oppnå et godt samarbeid med hjemmet, da dette viser seg å være av betydning for eleven, både sosialt og faglig (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Foreldre har, i likhet med elevene, ulike utgangspunkt i møte med skolen, og ikke alle benytter det språket skolen forventer (Fine, 1991). Fravær av samarbeid mellom lærere og foreldre ser ut til å være en gjennomgående utfordring for våre informanter. Læreren til Henriette kunne tatt kontakt med foreldrene hennes, slik at de i fellesskap kunne finne ut hva de kunne gjøre for å hjelpe henne da hun gikk på ungdomsskolen. Henriette fortsatte å ha det vanskelig sosialt på videregående. Hun ble mobbet av jentene i klassen, noe Henriettes foreldre tok opp med skolen. Læreren ble informert om en grov mobbeepisode på en fest, både moren og faren til Henriette snakket med læreren om denne saken. Læreren valgte likevel å ikke snakke med Henriette om det, og ingenting skjedde med mobberne. De fikk fortsette som før. Foreldrene til Christoffer tok også kontakt med læreren, i forbindelse med et foreldremøte. De konfronterte ham med at han ikke var hyggelig mot Christoffer, og han lovet å gjøre det bra igjen. Dette skjedde imidlertid ikke. Når foreldre tar kontakt med skolen, bør dette tas på alvor. Sammen kan foreldre og lærere utvikle en felles forståelse av elevens behov, slik at eleven blir ivaretatt på en god måte (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Tilhørighet, anerkjennelse og mulighet til medvirkning er viktig for barns utvikling og trivsel (Skaalvik og Skaalvik, 2013; Fine, 1991). Et godt skole-hjem-samarbeid kan bidra til at disse opplevelsene er til stede i skolehverdagen. Fravær av disse opplevelsene, kan oppleves som mobbing (Lund, Kovac og Helgeland, 2017). Skaalvik og Skaalvik (2013) fremhever at det er lærerens ansvar å stoppe uønsket atferd. Konsekvensene av å ikke gripe inn tidlig, kan føre til at utfordringene endrer seg eller blir forverret. Solveig ble mobbet på barneskolen, og hun og moren løste situasjonen selv, siden lærerne ikke grep inn. Dette kan ha ført til at Solveig utviklet en ny strategi - på ungdomsskolen valgte hun å gå til angrep først i stedet for å vente på kommentarer fra andre. Fra å være en som ble mobbet, ble hun selv en mobber. Det er rimelig å tro at Solveig hadde hatt en annen atferd på ungdomsskolen, dersom lærerne på barneskolen hadde klart å stoppe mobbingen hun ble utsatt for der.

Lærere som ikke tar ansvar, har påvirket informantene på ulike måter. Petter opplevde å ikke bli hørt og sett av lærerne, da de ikke grep inn i mobbingen enda elevene varslet. Solveig ble selv en mobber på ungdomsskolen. Aksel mistet tilliten til lærerne da de ikke stoppet mobbingen, og Henriette føler nå at hun ikke ble ivaretatt på en god måte da hun hadde det tøft. Christoffer mistet respekten for læreren og syntes at han var en totalt idiot som ikke kunne si unnskyld. Motivasjonen for skolearbeid sank, fordi han opplevde en dårlig lærer-elev-relasjon. Når lærere opptrer passivt, ser det ut til å gi andre elever mulighet til å komme inn og utføre mobbing (EXbus, 2017).

5.2 Indirekte aktiv mobbing

Flere av informantene forteller om lærere som ekskluderer og kommer med sårende bemerkninger til elever. Dette er i strid med elevenes rett på et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9A-4). Ungdommene er forsiktige med å bruke begrepet mobbing, men enkelte forteller at de føler seg skjøvet ut av skolen. Når læreren sier til en elev at den bør slutte på skolen og begynne å jobbe i stedet, gjør det noe med elevens tro på seg selv. «I prinsippet har en person en oppfatning av seg selv på alle områder hvor vedkommende har gjort erfaringer» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 83). Ved at læreren kommer med slike kommentarer, ligger det implisitt i utsagnet at eleven ikke mestrer skolehverdagen. Dette kan påvirke elevens selvoppfatning knyttet til elevrollen.

Hernes (2010) understreker at det er lærerne som må følge opp faglige utfordringer hos elevene, og at det er særlig viktig for de elevene som trenger mest oppfølging. Mange av informantene har lese- og skrivevansker og/eller matematikkvansker, noe de i liten grad opplever at har blitt fulgt opp. Aksel er den eneste som oppgir at han fikk god hjelp med de faglige utfordringene. Enkelte opplever at de faglige vanskene har blitt brukt som grunn for å ekskludere dem fra skolen. Henriette har matematikkvansker og fikk ekstra oppfølging i dette faget. Hun forteller at hun var på liten gruppe og hadde forenklet matte, men hun undrer seg over måten den tilpassede opplæringen ble gjennomført på: «... så fikk jeg ofte beskjed om å bare gå meg en tur». Selv om Henriette fikk tilpasset opplæring på papiret, fikk hun det ikke i praksis. Dette er et brudd på Opplæringslovens § 3-1 (1998). Henriette var utplassert i to ulike bedrifter i løpet av ungdomsskolen, noe som førte til at hun fikk mindre undervisning. For Henriette ble utplasseringen en ekskluderingsmekanisme, hun ble utelatt fra læringsfellesskapet på skolen (EXbus, 2017).

God oppfølging kan forebygge skoleavbrudd, og forskning viser at elever som bytter utdanningsprogram er særlig utsatt for ikke å fullføre videregående opplæring (Hernes, 2010). Christina følte seg, i likhet med Henriette, ekskludert fra undervisningen da hun ble utplassert i regi av skolen. Hun ba læreren om å få være mer på skolen, men fikk nei fordi hun bare skulket uansett. Læreren sa rett ut at hun burde droppe ut siden hun hadde så høyt fravær. Måten læreren håndterte denne situasjonen på, er i strid med forskning, som hevder at elever blir inspirert og motivert av lærere som viser interesse og som vektlegger å ha et godt forhold til elevene sine (Nordahl, 2012). Christina mener at læreren unnlot å ta tak i hennes utfordringer og hun følte seg skjøvet ut av skolen, i stedet for å få muligheten til å være mer på skolen. Ingen spurte hvorfor hun hadde høyt fravær eller hva de kunne gjøre for å legge til rette for at hun skulle fullføre. Drugli (2012) mener at lærere alltid vil ha mer makt enn eleven. Derfor bør lærere legge opp til en kommunikasjon som viser at elevens stemme er viktig. Dette skjedde ikke i Christinas tilfelle, hennes stemme ble ikke hørt. Hun følte ikke at læreren ville henne vel. Hun valgte å avbryte skolegangen, men poengterer at læreren ikke vant over henne likevel, da hun fullførte utdanningen i et annet utdanningsprogram. Det kan derfor tenkes at læreren

bidro til å gjøre Christina mer sårbar i forhold til skoleavbrudd, fordi læreren var en medvirkende årsak til at hun byttet utdanningsprogram (Hernes, 2010).

En god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for elevens fungering (Hattie, 2009; Nordahl, 2012; Drugli, 2012). Dette arbeidet lykkes vi ikke alltid med. Alle våre informanter forteller om negative relasjoner til læreren. Christina opplevde å ikke tilhøre et fellesskap eller å føle seg betydningsfull på skolen. Den samme følelsen hadde Solveig da hun gikk på helse- og oppvekstfag. Læreren sa til henne at hun ikke hadde noe der å gjøre, og at hun heller burde begynne å jobbe. Læreren mente at det var et bedre alternativ for henne. Læreren bidro ikke til å fremme trivsel og læring, Solveig opplevde det nærmest motsatt. Olweus (1996) presenterer i sin forskning at det er ulike grunner til at lærere mobber. Hans kategori b) lyder slik: «Lærere som har kommet inn i et uheldig motsetningsforhold til én eller flere elever og som bruker sin maktposisjon til å trakassere enkelte elever» (Olweus, 1996, s. 21-22). Denne maktposisjonen kan ha påvirket hennes selvoppfatning. På skolen har læreren en påvirkning på elevenes selvoppfatning i form av at eleven får tilbakemeldinger, karakterer og møter forventninger fra læreren. Disse faktorene har betydning for elevens oppfatning av seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Mobbingen og mangelen på tilhørighet har satt spor i Solveig. Hun ble kalt «tjukk» og «stygg» på barneskolen, på videregående følte hun seg ekskludert, og det kommer frem i intervjuene at hun har lav selvtillit, sover mye og spiser lite som ung voksen.

Christoffer følte også manglende tilhørighet og lite voksenstøtte. Han sier selv at han er litt sær og at han skiller seg ut fra mengden utseendemessig. Framtidsdrømmen hans var å gå på restaurant- og matfag og å åpne en pub i England, men han møtte fordommer fra læreren. Han fikk beskjed av læreren at han var merkelig og at han ikke passet inn i klassen. Samtidig forteller Christoffer at han bare ville komme seg vekk fra matlagingen på grunn av læreren. Han fikk også negative tilbakemeldinger i praksis, noe som kan ha påvirket hans selvoppfatning i forhold til yrket (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Den dårlige relasjonen til læreren og de negative tilbakemeldingene fra praksisstedet førte til at motivasjonen ble borte og han byttet utdanningsprogram neste skoleår. Fine (1991) og Bunting og Moshuus (2017b) mener at elever som skiller seg ut fra skolens forventninger,

kan oppleve å bli skjøvet ut. Dette opplevde både Henriette, Christina, Solveig og Christoffer i vårt datamateriale.

Det kan se ut til at praksis er en utfordrende del av utdanningen for noen av våre informanter. Det var ikke bare Christoffer som hadde vanskeligheter i forbindelse med utplassering i bedrift. Even og Henriette forteller begge om ubehagelige episoder der de følte seg krenket og ekskludert på arbeidsplassen. Henriette forteller om at instruktøren baksnakket henne, og Even forteller om at sjefen for bedriften ikke ville ha ham der. Samtidig sier Lødding (2009) at det er opp til bedriftene selv om de vil ha elever i praksis eller ikke, og de kan til og med velge hvem de vil ha. Det kan tenkes at ungdommene har fått mindre god karriereveiledning, og at dette kan ha bidratt til vanskelige praksisperioder. Christoffer er ikke så sosial, og begynte på kokk fordi han er glad i å lage mat. Så fikk han vite at det var større behov for servitører, og byttet til det. Henriette har en sykdom som gjør det vanskelig for henne å løfte tungt. Hun valgte helse- og oppvekstfag og fikk problemer med helsa i praksis. Manglende eller feilslått karriereveiledning kan være med på å skape skolesluttere. Det kan også tenkes at utrygge praksissteder kan bidra til at ungdom mister motivasjonen til å fullføre utdanningen.

Ungdommenes erfaringer fra skole og utplassering har betydning for deres selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Elevene beskriver at de føler seg såret, de har en opplevelse av at læreren ga faen i dem og at læreren ønsket at de skulle slutte. Disse følelsene er antakelig ekstra såre fordi lærerens holdning og handling i liten grad samsvarer med forventningene en ungdom har til en lærer. Ungdommene etterlyser trygge voksne som støtter dem, også når de bryter regler og oppfører seg utfordrende. Kanskje aller mest da. Henriette setter ord på denne forventningen: «Skolen må bli mer tålmodige med umulige drittunger som de kaller det». Læreren er den profesjonelle parten i en lærer-elev-relasjon, og har hovedansvar for at denne relasjonen skal fungere (Drugli, 2012). Flere av ungdommene er reflekterte i forhold til egen rolle, og de ser selv at de kunne være utfordrende mot både lærere og medelever. Likevel er det en sårhet i det å ha blitt skjøvet ut, opplevelsen av å ikke bli ivarettatt av læreren.

Autoritative lærere er det elevene ber om. De vil ha lærere som stopper uønsket atferd, som støtter elevene, som er tydelige klasseledere og gode forbilder. Dette samsvarer med forskningen til Roland (2007), som legger til at en autoritativ lærer også har en negativ sammenheng med mobbing. «Læreren kan være et klart forbilde, altså ved selv å være vennlig og ved å la være å såre eller skade» (Roland, 2007, s. 89). Han påpeker at skolelederne har et ansvar for å skape et godt miljø, slik at god kommunikasjon og ledelse kan prege skolehverdagen.

Skolekulturer er forskjellige, og mobbing kan være mer akseptert på noen skoler enn andre (EXbus, 2017). Hvis skolelederen ikke tar mobbing på alvor, kan dette påvirke lærernes praksis og elevene vil oppleve det som en del av kulturen på skolen (Lillejord et al., 2014; Utdanningsdirektoratet, 2016a). Solveig opplevde at lærerne hadde den samme negative innstillingen til henne, fordi lærerne var sammensveisede venninner. Hun fikk derfor inntrykk av at de ga faen i henne, og at de ikke ønsket å ha henne der. Christoffer forteller om det motsatte, at den ene læreren var idiot, men at den andre læreren ikke støttet kollegaens atferd. Hun sa det ikke rett ut, men Christoffer så det på kroppsspråket og mimikken hennes at hun reagerte på hva den andre læreren sa og gjorde. Opplæringslovens § 9A-5 (1998) omhandler saker der en ansatt på skolen krenker en elev. Den som oppdager dette, skal straks varsle rektor. I en slik situasjon kan det hende at en ansatt på skolen blir stilt i et dilemma, i forhold til lojalitet til eleven eller kollegaen. Det kan derfor tenkes at læreren kan unndra seg sitt profesjonelle ansvar ved å ikke varsle om kollegaens væremåte, selv om eleven alltid skal komme først (Utdanningsforbundet, 2012; Opplæringslova, 1998). I de tilfellene der krenkelser er en del av skolekulturen, er det lite sannsynlig at noen vil varsle om slike hendelser.

Rumberger (2011) deler skoleavbrudd i et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. Hvis vi skal se på skoleavbruddet i et individperspektiv, kan vi si at eleven valgte å slutte fordi fagene ble for vanskelige eller på grunn av personlige grunner som sykdom eller skade. I et slikt perspektiv har skolen og lærerne lite ansvar for skoleavbruddet. I et samfunnsperspektiv derimot, handler det om hva som er blitt gjort for å legge til rette for at elevene skal gjennomføre opplæringen. Her blir skolens og lærernes rolle sentral, og ansvaret for skoleavbruddet kan derfor legges på dem. Lærere kan for eksempel aktivt

mobbe elever på en indirekte måte. Det kan de gjøre ved blant annet å unngå å støtte elever som trenger det, ved å ikke inkludere, ved å ikke gi mulighet til medvirkning eller ved å skyve elever ut av skolen.

Vi har sett flere eksempler på elever som ikke får den tilpassede opplæringen de har krav på. Flere av dem sliter med å bestå matematikkfaget, slik at de kan oppnå studiekompetanse. Henriette har i ettertid irritert seg over at hun «slapp unna» timene, hun skulle ønske at lærerne hadde tatt mer ansvar og hjulpet henne til å oppleve mestring i stedet for å sende henne bort. Flere av informantene har opplevd å bli skjøvet ut fra skolen, fordi læreren har gjort det klart for dem at de ikke passer inn eller at de burde slutte. Vi kan derfor anta at informantenes bytte av utdanningsprogram kan ses på i et systemperspektiv, men at noen elever er mer utsatte enn andre (Fine, 1991; Lillejord et al., 2014; Minton, 2016; Rumberger, 2011; Hernes, 2010).

5.3 Aktiv mobbing

Olweus (1996) antar at det kan være ulike årsaker til at lærere mobber elever. Det kan være at enkelte lærere har kommet i et uheldig motsetningsforhold til noen elever, og at læreren bruker sin maktposisjon til å krenke elevene. Ifølge Christoffer burde ikke læreren hans på restaurant- og matfag jobbet i skolen, fordi han ikke egnet seg. Dette kan ses i sammenheng med kategori a) «Lærere som har så store problem/ problem med yrkesrollen at de ikke burde være lærere i det hele tatt» (Olweus, 1996, s. 21-22). Det er også en mulighet for at lærere mobber uten å nødvendigvis være bevisste på hva de gjør. Bruk av ironi og sarkasme kan forstås på ulike måter, og for noen kan det som skulle være en spøk, oppleves som en krenkelse. Lærere bør derfor være forsiktige med å spøke og tulle med elever de ikke har en god relasjon til. I gode relasjoner kommuniserer man greit, og da kan eventuelle misforståelser bli oppklart på en god måte (Drugli, 2012). Når en lærer sårer en elev, bør læreren si unnskyld og forsøke å gjenopprette tilliten.

Enkelte ganger skjer det at en lærer angriper en elev verbalt eller fysisk (Olweus, 1996). Hvis det skjer én gang og det er en formildende omstendighet rundt det, for eksempel at en lærer holder en elev nede for å forhindre at eleven skader seg selv eller andre, kan det være riktig av læreren å handle slik. Men slik informantene forteller det, handler dette

mer om en uheldig praksis som ser ut til å være mer eller mindre akseptert på skolen. Henriette forteller om en praksis der elevene ble tatt hardt i, og at det var vanlig på den skolen hun gikk på. Hun beskriver at hun skulle spisse blyanten ved en anledning, og at læreren var sint på de andre elevene. Hun forteller at hun «ble tatt hardt i og smelt ned i bakken» av læreren. Dette skjedde i klasserommet, der andre elever også oppholdt seg. I et annet tilfelle forteller hun at bestevennen hennes ble kalt «jævla drittunge» av en lærer. Dette samsvarer med forskningen til Olweus (1996), der elevbeskrivelsene av mobbing hadde ulike former, som for eksempel urettferdig behandling og stygge kallenavn på elever. Uønsket atferd som forstyrrelser, bråk og mobbing bør stanses, men oppfatninger av hvordan dette gjøres, er ulik fra lærer til lærer (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Det kan se ut til at det er forskjell på skolekulturer også, og at noen skoler har høyere aksept for hendelser som Henriette beskriver enn andre.

Hans opplevde fysiske krenkelser ved flere anledninger. Dette skjedde, i hvert fall i det ene tilfellet, uten tilskuere. Læreren tok ham med seg inn på et materialrom og låste døra før han tok kvelertak på Hans. Denne episoden kan tyde på at læreren visste at det han gjorde var galt, men han gjorde det likevel. Læreren har neppe snakket med kollegaer om denne hendelsen. Lærerprofesjonens etiske plattform er utarbeidet for å unngå nettopp slike situasjoner (Utdanningsforbundet, 2012). Det er interessant at ikke Hans har fortalt om det til noen heller. Han sier i intervjuet at han ville holde det for seg selv, i tilfelle han en dag fikk bruk for denne informasjonen. Da hadde han noe på læreren, og kunne brukt episoden som et pressmiddel. Det kan også være andre grunner til at elever ikke forteller om krenkelser, for eksempel at de skammer seg over det som har skjedd eller at de er redde for hva som kan skje hvis de forteller om det.

Situasjonen kunne vært avverget ved at læreren hadde snakket med Hans, slik at misforståelsen kunne blitt oppklart uten bruk av fysisk vold. Læreren skulle uansett ikke brukt fysisk vold mot en elev, det er i strid med både lovverk og god skjønnsutøvelse. Ifølge Kvello (2015) kan frykt oppstå i etterkant av vold og krenkelser, og Hans er tydelig preget når han forteller om hendelsen som ung voksen. I feltnotatet står det at «han ler med sammenbitte tenner og en lett rødme brer seg i ansiktet hans som viser at dette ikke er greit». Lærere vil alltid komme i situasjoner der de blir presset eller utfordret. «Uansett

hvilke virkemidler som blir tatt i bruk for å stoppe uønsket atferd, er det også viktig å gjøre det på en måte som gir elevene mulighet til å bevare sin verdighet, og som motiverer dem til å endre atferden» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 163). Når elever blir krenket fysisk eller psykisk, blir verdigheten utfordret. I ettertid har Hans slitt med rus og sosial angst, og dette har skapt vanskeligheter for ham blant annet i forhold til å oppnå fagbrev.

Det kan også være at skolekulturen ikke tillater fysiske og verbale angrep på elever, men at enkelte lærere benytter seg av slike metoder likevel. Olweus (1996) presenterer i sin forskning ulike grunner til at lærere kan mobbe. Det står i kategori c) «Lærere som er altfor presset av langvarig stress/utbrenthet på grunn av disiplinproblemer/vanskelige elever og/eller ugunstige forhold og som kanskje desperat reagerer med å trakassere enkelte elever» (Olweus, 1991, s. 21-22). I Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2015) fremheves det å være en tydelig klasseleder og at det stilles høye krav til lærere, noe som kan føre til stress i læreryrket. Samtidig mener Skaalvik og Skaalvik (2013) at for å utøve god klasseledelse, bør lærere ha forventninger om at de skal mestre det og at de har overskudd til å gjøre sitt beste. Det kan derfor tenkes at læreren til Henriette og læreren til Hans reagerte desperat eller ikke hadde overskudd til å gjøre sitt beste for å bevare elevenes verdighet og selvpåfatning.

5.4 Utsatte elever

Det er ikke tilfeldig hvem som blir utsatt for mobbing (Minton, 2016; Fine, 1991). Enkelte grupper mennesker er mer utsatt enn andre, for eksempel elever med lærevansker, psykiske utfordringer eller en annen seksuell legning enn majoriteten. Da vi startet med denne studien, ønsket vi å belyse elevenes opplevelse av mobbing og lærerens rolle i disse fortellingene, og dette ble derfor våre utvalgsriterier. Ved å ta en nærmere titt på fortellingene viste det seg at det ikke bare var mobbing som var felles for informantene, men at de også hadde andre like utfordringer.

Et flertall av de utvalgte informantene har lese- og skrivevansker og/ eller matematikkvansker. Even mener at det er skolen sin skyld at han har dysleksi i dag. Han leste mye feil og han leste sakte, noe som førte til at klassen lo av ham. Even sier: «... Og

det verste er at da slo ikke læreren som jeg hadde i den timen noe særlig hardt ned på det at de lo av det». Roland (2007) sier at en autoritativ klasseleder kan være med på å hindre at mobbing oppstår og pågår i klasserommet. I Evens tilfelle var ikke klasselederen autoritativ da han ble latterliggjort, og han opplevde at klasserommet var et utrygt sted å være.

Petter har også utfordringer knyttet til det faglige. Han har dysleksi og sliter med konsentrasjonen. Han forteller at skolen visste om hans utfordringer, men ikke gjorde noe med det før det nærmet seg eksamen i 10. klasse. Ifølge Opplæringsloven § 3-1 (1998) har alle elever rett til tilpasset opplæring, og Petter hadde i tillegg papirer fra PP-tjenesten som viste at han trengte tilrettelegging. Til skolens forsvar fikk han diagnosen seint, dysleksien ble ikke påvist før i 10.klasse. Samtidig er dette også bekymringsfullt, fordi det gikk så mange år før diagnosen ble stilt. I tillegg fikk han ikke den tilpassede opplæringen han hadde krav på med en gang, det skjedde ikke noe før det nærmet seg eksamen. Hvorfor tiltak ble satt i gang akkurat da, vet vi ikke. Ved å la være å hjelpe elever som trenger det, bidrar skolen til å gjøre elevene mer sårbare i forhold til å klare å gjennomføre videregående opplæring.

Christina burde også hatt tilpasset opplæring og støtte, fordi hun har matematikkvansker og sliter i perioder med depresjon. Hun opplevde ikke å få noe hjelp, hun følte seg heller skjøvet ut. Da hun skulket i praksis, stilte ikke læreren spørsmål rundt dette. Hernes (2010) påpeker at en god lærer prøver å ta tak i elevenes vansker også når dette ikke har med skolearbeidet å gjøre. Læreren kunne spurt Christina om hun trivdes på utplassering, hvorfor hun skulket eller om det var noe som kunne gjøres for å minske fraværet. Christina sliter psykisk, noe læreren ikke ser ut til å vite noe om ifølge datamaterialet. Når vi vet at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for sosial fungering og faglig utbytte, er det interessant at læreren ikke er mer opptatt av å bygge en god relasjon til Christina (Hattie, 2009; Nordahl, 2012).

Det var ikke bare matematikkvanskene som gjorde at Henriette var en utsatt elev. Hun slet også med fysisk og psykisk sykdom, i tillegg til at hun har en annen seksuell legning enn majoriteten. Henriette forteller at hun ble invitert på en klassefest for å bli uthengt

som lesbisk, selv om dette ikke var tilfellet. Fine (1991) og Brown og Rodriguez (2009) påpeker at disse risikofaktorene ikke alene fører til mobbing og skoleavbrudd, men at det er måten omgivelsene håndterer dette på som fører til at eleven blir utsatt. For Henriettes del sviktet både klassekameratene og skolen, fordi lærerne visste om Henriettes utfordringer, men maktet ikke å hjelpe henne på den riktige måten. Even hadde, på samme måte som Henriette, mange risikofaktorer som gjorde ham utsatt. I tillegg til dysleksi og matematikkvansker, er han homofil og har til tider psykiske utfordringer. De sosialt medierte prosessene rundt Henriette og Even har hatt en negativ innvirkning på deres mulighet til å fullføre videregående opplæring. Henriette er reflektert når det gjelder skolens behandling av utsatte elever. Hun mener at skolen må bli mer tålmodig med umulige drittunger. Hun synes ikke at en lærer kan gi opp en elev, men fortsette å prøve flere ganger.

Flere av informantene er tydelige på at læreren og skolen ikke klarte å møte deres behov. Dette stemmer godt med teorien om at skolen forventer at elevene skal tilpasse seg skolen, og ikke omvendt (Fine, 1991). Ifølge individperspektivet på skoleavbrudd, har alle ungdommene selv ansvar for at det endte med skoleavbrudd eller stryk i ett eller flere fag. Samfunnsperspektivet derimot, ser på skoleavbruddene i et systemperspektiv. Når elever opplever mangel på tilpasset opplæring, tidlig innsats og oppfølging, samt god karriereveiledning, er det samfunnet som har sviktet dem (Rumberger, 2011). Det er interessant at elevene er så bevisste på egne utfordringer og rettigheter, uten at de opplever å bli hørt og får mulighet til medvirkning.

Fine (1991) mener at skoleavbrudd kan ses på i et livsløpsperspektiv. Familiens sosioøkonomiske status, foreldrenes utdanningsnivå og inntekt, kjønn, etnisitet og det å skille seg ut, er faktorer som kan påvirke gjennomføringsgraden i videregående skole (Fine, 1991). Skolen er ikke tilpasset hver enkelt elev. Det er skolen som bestemmer hva som er ettertraktet kunnskap, og hvilke elever som svarer til skolens forventninger. De elevene som ikke passer helt inn, kan lett bli forstummet (Fine, 1991). Vi setter spørsmålsteget ved om dette også kan gjelde foreldrene. Foreldrene til to av våre informanter tok kontakt med skolen for å løse uheldige situasjoner som var oppstått. Ifølge informantene ble foreldrene møtt på en grei måte, men lærerne fulgte ikke opp

avtalene de hadde gjort med foreldrene i etterkant. Minton (2016) påpeker at det ikke er tilfeldig hvem som blir mobbet, kan dette også gjelde hvilke foreldre som blir tatt på alvor i skolen? Forholdet mellom læreren og foreldrene er asymmetrisk, og det kan se ut til at enkelte lærere bruker sin makt på en måte som kan oppleves krenkende for elever og foreldre. Dette er i strid med Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012). Ved å forskjellsbehandle familier ut fra faktorer som sosioøkonomisk status, etnisitet eller kulturell kapital, er lærerne med på å marginalisere unge og reproducere sosioøkonomisk status (Fine, 1991). På denne måten kan det se ut til at de som har minst hjemmefra også får minst på skolen, stikk i strid med rådene fra Hernes (2010). Dette samsvarer med spørsmålet Fine (1991) stiller, om skolen er for alle.

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har fokuset vært å få frem ungdommenes beskrivelser av lærere som mobber, og hvilken påvirkning dette har hatt for gjennomføringen av skolegangen. Vi tok utgangspunkt i tre forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen, og ungdommenes beskrivelser er blitt drøftet i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver knyttet til mobbing og skoleavbrudd. I denne avslutningen ønsker vi å oppsummere og å komme med avsluttende kommentarer. Så vil vi presentere noen av implikasjonene for videre forskning, før vi til slutt vil vi peke på oppgavens begrensninger.

6.1 Oppsummering

Lærernes største yrkesorganisasjon, Utdanningsforbundet, har utarbeidet en felles etisk plattform for å sikre lærerprofesjonens grunnleggende verdier.

Fordi lærerprofesjonen har makt til å påvirke barn, på både godt og vondt, er det avgjørende å være åpne om arbeidet. En slik åpenhet, som viser at vi både kan og vil barn og unges beste, skaper tillit til samfunnet (Utdanningsforbundet, 2012)

Lærere skal være åpne om arbeidet sitt, og vise at de både kan og vil barn og unge beste. Informantene i denne studien forteller om lærere som ikke lever opp til denne målsetningen. Ungdommene etterlyser autoritative klasseledere som har evne til å vise både omsorg og kontroll. Dette samsvarer med Roland (2007) som sier at autoritative klasseledere har en negativ sammenheng med mobbing. Han mener at de voksne på skolen bør være tydelige, både på hva som er forventet og hva som er uønsket atferd. «Å lukke øynene for mobbing er dessuten det samme som å kommunisere at elevene ikke kan regne med å få hjelp når de trenger det» (Lillejord et al., 2014, s. 16).

Mobbing kan foregå i forskjellige former, og informantene forteller om lærerens rolle i ulike mobbesituasjoner. De forteller om lærere som ikke griper inn når elever mobber hverandre (passiv mobbing), lærere som ekskluderer og skyver elevene ut (indirekte aktiv mobbing), og om lærere som bruker vold mot elever (aktiv mobbing). Mangel på god relasjon mellom lærer og elev er en gjennomgående utfordring for informantene. Samtidig viser forskning at kvaliteten på denne relasjonen er avgjørende for trivsel og læring (Hattie, 2009; Nordahl, 2012; Drugli, 2012).

Mobbingen har ikke vært den eneste utfordringen for disse ungdommene. De fleste har lese- og skrivevansker og/eller matematikkvansker. Skolen har i liten grad klart å hjelpe dem med dette. I tillegg har flere av dem psykiske utfordringer, de opplever at de skiller seg ut og noen har en annen seksuell legning enn majoriteten. Det er ikke tilfeldig hvem som blir utsatt for mobbing, noen elever er mer utsatt enn andre. Forskning viser at etnisitet, seksuell legning, subkulturell tilknytning og lærevansker er noen av faktorene som gjør oss spesielt utsatt for mobbing (Fine, 1991; Minton, 2016). Dette perspektivet belyser mobbing som et komplisert sosialt system.

Fine (1991) setter spørsmåltegn ved om skolen er for alle. Hun mener at skolen foretrekker elever med standard språkbruk, de rette sosiale referansene og de som ikke skiller seg ut i særlig grad. Elever som ikke passer inn i skolens forventninger, kan lett bli forstummet (Fine, 1991). Samhandlingen mellom eleven og omgivelsene er viktig. Det er ikke risikofaktorene alene som fører til skoleavbrudd, men de sosialt medierte prosessene som virker inn på gjennomføringen (Brown og Rodriguez, 2009; Bunting og Moshuus, 2017b). Skoleavbrudd kan derfor ses på som en kompleks prosess.

Ungdommene i vårt utvalg opplever at de er ekskludert fra fellesskapet, og at de ikke passer inn på skolen. De forteller også at den dårlige relasjonen til læreren har påvirket dem i stor grad. Flere har mistet motivasjonen for skolearbeid og læreren har bidratt til at de har mistet på skolen. Alle informantene har enten strøket i ett eller flere fag, eller byttet utdanningsprogram. Hernes (2010) påpeker at årsakene til skoleavbrudd er sammensatte og at de som skifter utdanningsprogram er særlig utsatt. Noen av ungdommene oppgir at læreren var den viktigste grunnen til at de byttet utdanningsprogram, og vi kan derfor anta at læreren har bidratt til å gjøre ungdommene ekstra sårbare for skoleavbrudd.

6.2 Implikasjoner

Opgavens tema har ført til mange ubesvarte spørsmål som kunne vært spennende å forske videre på. Det var overraskende for oss at så mange av informantene hadde ulike lærevansker. Vi ante ikke at det var så stort samsvar mellom lærevansker og mobbing. Etter samtale med Åsne Midtbø Aas fra Dysleksi Norge, skjønner vi at det er mer vanlig

enn vi var klar over. Dette funnet fører til noen undringer. Hvem er det som utfører opplæring i mindre grupper på skolene? Er det fagvanskene som er grunnen til at relasjonen mellom lærer og elev er utfordrende eller er det andre grunner? Dette er spørsmål vi gjerne skulle jobbet videre med.

Videre er vi interessert i å finne ut mer om hva som er viktig i skolen. Politiske føringer krever at alle lærerstudenter må ha minimum karakter 4 i matematikk, men hva med relasjonskompetanse? Forandringsfabrikken⁷ har skoleproffer som ønsker seg faget «Livet» på timeplanen. De vil ha lærere som kjenner dem, som er opptatt av hele eleven og som kan bygge relasjoner. Det finnes mye forskning på relasjoner, blant annet Dale (1992), Hattie (2009), Drugli (2012) og Nordahl (2012) som omhandler hvordan man kan skape en god relasjon til elever. Hvordan fungerer det egentlig i praksis? Er det gjennomførbart å ha god relasjon med alle i en klasse på 30 elever? Det hadde vært spennende å forske mer på relasjoner i skolen, og kanskje prøvd ut «Livet» i praksis.

Vi ser at flere av informantene har møtt på utfordringer i praksis. Noen av dem har møtt instruktører som baksnakker og ledere som ikke vil ha dem der. Vi vet at bedrifter kan velge selv om de vil ha lærlinger eller ikke og hvem de vil ha (Lødding, 2009). Det hadde vært spennende å forske mer på hvordan bedriftene tar imot elever, hva slags oppfølging elevene får i praksis og hva slags etiske retningslinjer bedriften følger.

Et godt skole-hjem-samarbeid kan bidra til å styrke elevene både faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Det kommer frem i våre funn at dette samarbeidet ikke alltid fungerer i praksis. Ved å se på skoleavbrudd i et livsløpsperspektiv, kan det stilles spørsmål ved om skolen er med på å reprodusere sosioøkonomisk status (Fine, 1991). Det kan se ut til at lærerne møter foreldrene på ulike måter, og at vi også kan snakke om utsatte foreldre. Dette ønsker vi å finne ut mer om.

En siste ting som vi vil tillegge, er mer forskning på lærere som mobber elever. I prosessen med å skrive denne oppgaven, har vi møtt mange som har vært nysgjerrige på temaet.

⁷ Forandringsfabrikken er en nasjonal stiftelse som forandrer hjelpesystemene og skole gjennom samarbeid med barn og unge (Forandringsfabrikken, 2018)

Når vi forteller hva vi skriver om, er det ikke uvanlig at det kommer frem flere mobbehistorier. Mange har selvopplevde erfaringer, enten at de selv har blitt utsatt for dette eller de har vært vitne til at medelever har blitt mobbet av læreren.

6.3 Oppgavens begrensninger

Vi har belyst ungdommers opplevelser av mobbing i skolen, med spesielt fokus på lærerens rolle i mobbehistoriene. Ved å utforske oppgavens problemstilling gjennom ungdommenes narrative intervjuer, har vi fått en forståelse av hvordan ungdommene selv har oppfattet mobbesituasjonene. Vi har ikke snakket med andre som blir beskrevet i fortellingene, som for eksempel foreldre, medelever eller lærere. Skole-hjem-samarbeidet kunne blant annet vært belyst grundigere hvis vi også hadde hatt foreldrenes perspektiv på episodene. Foreldrene, medelevene og lærernes stemmer er derfor forblitt uhørte i denne oppgaven.

En annen begrensning kan være at vi kan ha gått glipp av mobbehistorier som er blitt utelatt. Ungdommene har selv valgt å fortelle om mobbing, og de har i liten grad blitt oppfordret til å snakke mer om dette temaet. Det de forteller om mobbing er bare en liten del av narrative, da de snakker om veldig mange andre temaer i samme intervju. Dette fører til at vi ikke får gått så grundig inn på temaet som vi kunne gjort hvis temaet for intervjuet hadde vært mobbing. Samtidig kan det også være en styrke, da de velger å snakke om det selv.

Vi har måttet begrense oss i forhold til oppgavens omfang. Som beskrevet under *Implikasjoner*, er det mye vi gjerne skulle undersøkt nærmere, men det får bli ved en annen anledning.

Litteraturliste

- Bunting, M. og Moshuus, G. H. (2015). *Overdrevet om frafall* (kronikk, *Aftenposten*). Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/viten/i/ze11/Overdrevet-om-skolefracfall>
- Bunting, M. og Moshuus, G. H. (Red.). (2017a). *Skolesamfunnet- kompetansekrav og ungdomsfelleskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bunting, M. og Moshuus, G. H. (2017b). Young peoples` own stories about dropping out in Norway; an indirect qualitative approach. *Acta didactica Norge*, 11(2), 1-20
- Brown, T. M. og Rodriguez, L. F. (2009). School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 221–242
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE Publications
- Dale, E. L. (1992). *Pedagogikk og samfunnsforandring 2: Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Einarsen, S. mfl. (1994). *Mobbing og harde personkonflikter: Helsefaglig samspill på arbeidsplassen*. Søreidgrend: Sigma forlag
- EXbus. (2017). *EXbus – Exploring bullying in schools. Om prosjektet*. Hentet fra: <http://exbus.dk/omprosjektet/>
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fangen, K. og Sellerberg, A. M. (Red.). (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Fine, M. (1991). *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School*. Albany, N.Y: State University of New York Press
- Forandningsfabrikken (2018). *Om forandningsfabrikken*. Hentet fra: <http://www.forandningsfabrikken.no/ideen>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essay* (Vol. 5019). New York, NY: Basic Books
- Geertz, C. (1974). "From the Native`s piont of View": *On the Nature of Anthropological Understanding*. *Bulletin of the Amarican Academy of Arts and Science*, 28(1), 26-45. USA: American Academy of the Arts and Sciences
- Germeten, S. og Bakke, J. (2013). Observasjoner: Å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke og T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker* (s. 233-244). Oslo: Universitetsforlaget
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Heltne, U. og Stensvåg, P.Ø. (2011). Begrepsavklaringer og oversikt. I U. Heltne og P.Ø Stensvåg (Red.), *Barn som lever med vold i familien- Grunnlag for beskyttelse og hjelp* (s. 18-28). Oslo: Universitetsforlaget
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: FAFO
- Hjaldemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskning* (s. 179-213). Bergen: Fagbokforlaget
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget

- Jåsund, C.B. (2016). *Et alvorlig problem med lærere som mobber*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/rogaland/na-skal-det-ryddes-opp-i-elevmobbing-fra-laerere-1.13161165>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. The United States of America: SAGE Publications
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko- skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K., Haukaas, A. (2014). *Forhold ved skolen med betydning for mobbing, Forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning
- Lund, I., Kovac, V.B. og Helgeland, A (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3)
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklige ungdommer i videregående opplæring*. Rapport 13/2009 Fra NIFU STEP
- Løgstrup, K. E. (1982). *System og symbol*. Danmark: Gyldendal Forlag
- Løkås, K. (2018). *Elevundersøkelsen: 8700 elever sier de blir mobbet av voksne i skolen*. VG. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/ka34pX/elevundersokelsen-8700-elever-sier-de-mobbes-av-voksne-i-skolen>
- Markussen, E. (2014). *Jobb å få? Om overgang til arbeid for personer som har vært i løp mot planlagt grunnkompetanse i Akershus i årene 2009-2012* (NIFU rapport 19/2014), Oslo: NIFU
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk. I K. Reegård og J. Rogstad (Red.), *De frafalne- om frafall i videregående opplæring* (s. 22-50). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Markussen, E. og Seland, I. (2013). *Den gode timen: En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid på fire ungdomsskoler i Oslo* (NIFU rapport 3/2013) Hentet fra: <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/dengodetimen.pdf?epslanguage=no>
- Midré, G. (2010). Dataprogrammer i kvalitativ forskning: administrativ bistand eller positivistisk tvangstrøye? *Sosiologisk tidsskrift*, 2010 (03). 227-247.
- Minton, S. J. (2016). *Marginalisation and Aggression from Bullying to Genocide: Critical Educational and Psychological Perspectives*. Ireland: SensePublishers
- Moshuus, G. H. (2012) Skulle jeg latt være å intervju Sandra? Om etnografi på barnefattigdom og snøballen som stoppet. I E. Backe-Hansen og I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 121- 135). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS
- Moshuus, G. H. og Eide, K. (2016). *The Indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth*, 2016, 15(1), 1-10
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Forord. I M. B. Drugli, *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel* (s. 6-8). Oslo: Cappelen Damm
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vet vi og hva kan vi gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Olweus, D. (1996). *Mobbing av elever fra lærere*. Bergen: Alma Mater
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-61. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Reegård, K. og Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I K. Reegård og J. Rogstad (Red.), *De frafalne om frafall i videregående opplæring* (s. 9-18). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Regjeringen. (2017). *Nulltoleranse mot mobbing lovfestes*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nulltoleranse-mot-mobbing-lovfestes2/id2565186/>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget
- Roland, E. og Vaaland, G. S. (1996). *Mobbing i skolen: en lærerveiledning*. Oslo: Kirke- og utdannings- og forskningsdepartementet
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Otta: Universitetsforlaget
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. London: Harvard University Press
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Stølen, G. (2013). Livshistorier. Et biografisk perspektiv i pedagogisk forskning. I M. Brekke og T. Tiller (red) *Læreren som forsker* (s. 233-244). Oslo: Universitetsforlaget
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., Hjemdal, O. K., Lien, L. og Dyb, G. (2013). Exposure to life adversity in high school and later work participation: A longitudinal population-based study, *Journal of Adolescence*, 36(6), 1143–1151. Hentet fra: https://ac.els-cdn.com/S0140197113001358/1-s2.0-S0140197113001358-main.pdf?tid=4d5edf76-5250-4163-8e1f-69425701a960&acdnat=1525940391_e1024e39713b15705258914f14e01083
- Svarstad, J. (2015). *Derfor dropper elever ut av skolen*. Aftenposten. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/norge/Derfor-dropper-elever-ut-av-skolen-31848b.html>
- Saabye, M. (Red.) (2014). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet – grunnskolen*. Oslo: Pedlex
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- USN (2018). *Oppvekst og utdanning*. Hentet fra: <https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/oppvekst-og-utdanning/>
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra: https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet (2016a). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b). *Gjennomføringsbarometeret 2016*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2016c). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/brukerundersokelser/elevundersokelsen/elevundersokelsen---bokmal-vg1.pdf>

Wendelborg, C. (2017). *Elevundersøkelsen 2017: Mobbing, krenkelse og arbeidsro i skolen*. Analyse av elevundersøkelsen 2017/18. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra: <http://www.udir.no>

Vedlegg 1

Fra: Anne-Mette Somby [mailto:Anne-Mette.Somby@nsd.no]

Sendt: torsdag 21. desember 2017 15:29

Til: Geir Moshuus <geir.moshuus@usn.no>

Kopi: Elisabeth Gulløy <elisabeth.gulloy@usn.no>

Emne: Prosjektnr: 35202. Inaktiv ungdom - en av vår tids utfordringer

Viser til e-post mottatt 29.11.17.

Vi bekrefter at følgende personer skal arbeide med datamaterialet fra prosjektet i 2017-2018.

1. Masterstudent Sofie Tveit, veileder Mette Bunting 2. Masterstudent Trine West Svenni, veileder Mette Bunting 3. Masterstudent Line Kløw, veileder Geir H Moshuus 4. Masterstudent Monica Charlotte Høva, veiledere Elisabeth Gulløy og Geir H Moshuus 5. Førsteamanuensis Torill Aagot Halvorsen, Institutt for pedagogikk 6. Høgskolelektor Kathrine Bordevich, Institutt for pedagogikk 7. Stipendiat Mari Bastøe Bergåker, Institutt for pedagogikk

Vennlig hilsen

Anne-Mette Somby

Spesialrådgiver-special adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 24 10

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 24 10

postmottak@nsd.no www.nsd.no