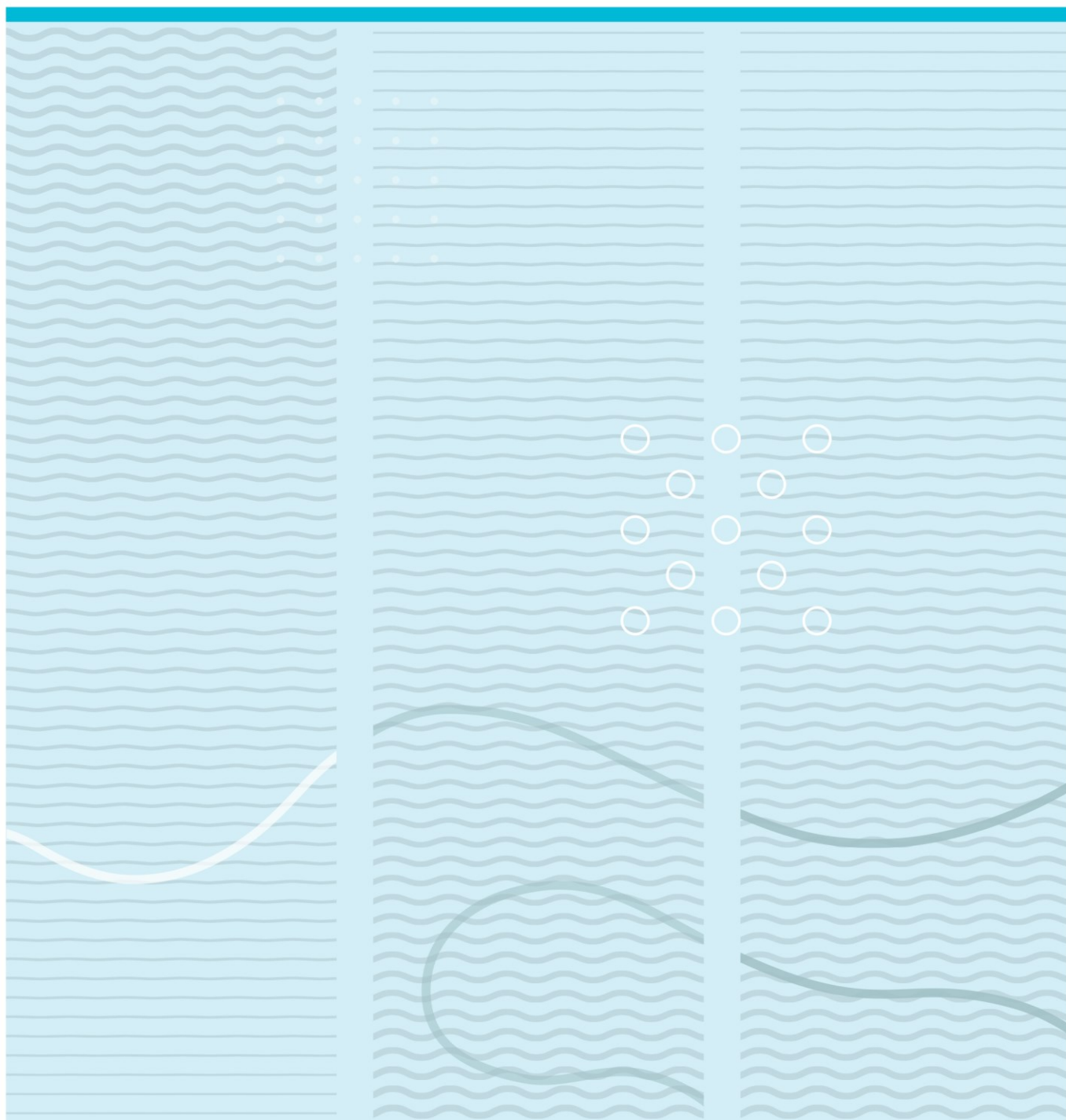


Hanne Gjerpe Asp

## Når læreren mobber

En kvalitativ studie om å bli mobbet av en eller flere lærere



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Postboks 235  
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Hanne Gjerpe Asp

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

I følge elevundersøkelsen 2015 opplever over 9 000 barn i Norge å bli mobbet av en eller flere lærere oftere enn en gang i måneden. Det er forsket en del på konsekvensene på mobbing av medelever, men konsekvensene av lærermobbing vet vi mindre om. I denne studien har jeg sett nærmere på hvordan mobbing fra lærere oppleves for dem det gjelder og hvordan det påvirket dem da og i ettertid. Problemstillingen i studien er: "Hvordan kan det oppleves å bli mobbet av en eller flere lærere i grunnskolen?".

Jeg intervjuet fem informanter som alle hadde opplevd mobbing fra en eller flere lærere da de gikk på grunnskolen. Som teoretisk referanseramme har jeg brukt teori om mobbing, mobbing fra lærer, lærer-elev-relasjonen og selvoppfatning. I tillegg har jeg sett på noe tidligere forskning om lærermobbing.

Mobbingen fra lærere skjedde på ulike måter. Informantene trekker særlig fram latterliggjøring, forskjellsbehandling og mangel på anerkjennelse og respekt som krenkende opplevelser. Flere opplever at de fikk et mer negativt syn på seg selv på grunn av mobbingen. For de fleste har det tatt lang tid å bygge opp selvoppfatningen, og noen sliter fortsatt med et negativt selvbilde den dag i dag. Mange faktorer spiller inn, faktorer som kan beskytte eller utgjøre en risiko. De som ble utsatt for mobbing fra flere lærere over mange år er de som har mest psykiske plager i dag.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1 <i>Kontekst og bakgrunn for valg av tema.....</i>	6
1.2 <i>Presentasjon av problemstilling.....</i>	7
1.3 <i>Oppgavens oppbygning .....</i>	7
<b>2. Metode.....</b>	<b>8</b>
2.1 <i>Kvalitative studier .....</i>	8
2.2 <i>Hermeneutikk.....</i>	8
2.3 <i>Fenomenologi .....</i>	9
2.4 <i>Forskningsintervju.....</i>	10
<b>3. Teoretisk grunnlag .....</b>	<b>11</b>
3.1 <i>Mobbing.....</i>	11
3.2 <i>Lærere som mobber elever .....</i>	14
3.3 <i>Relasjonen mellom lærer og elev.....</i>	17
3.4 <i>Selvopfatning .....</i>	21
<b>4. Tidligere forskning .....</b>	<b>24</b>
4.1 <i>Mobbing av elever fra lærere .....</i>	24
4.2 <i>Elevundersøkelsen.....</i>	25
<b>5. Gjennomføring.....</b>	<b>26</b>
5.1 <i>Tematisering og design.....</i>	26
5.2 <i>Utførelsen av intervjuene.....</i>	28
5.3 <i>Transkribering.....</i>	30
5.4 <i>Analyse og drøfting av funn.....</i>	31
5.5 <i>Verifisering.....</i>	32
5.6 <i>Rapportering.....</i>	33
<b>6. Presentasjon av funn.....</b>	<b>33</b>
6.1 <i>Informantenes opplevelse av mobbesituasjonen .....</i>	33
6.1.1 <i>Forskjellsbehandling .....</i>	34
6.1.2 <i>Latterliggjøring.....</i>	35
6.1.3 <i>Negative kommentarer/muntlig mobbing .....</i>	35
6.1.4 <i>Mangel på respekt og anerkjennelse.....</i>	37
6.1.5 <i>Hvordan mobbingen påvirket dem.....</i>	38
6.2 <i>Reaksjoner fra omgivelsene.....</i>	42

6.2.1	Medelever.....	42
6.2.2	Ledelsen og andre ansatte på skolen .....	43
6.2.3	Familien .....	44
6.3	Årsaksforklaringer og tanker om lærerne .....	45
6.4	Situasjonen i ettertid .....	47
<b>7.</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>50</b>
7.1	Informantenes opplevelse av mobbesituasjonen.....	51
7.2	Reaksjoner fra omgivelsene .....	58
7.3	Årsaksforklaringer og informantenes tanker om lærerne.....	60
7.4	Situasjonen i ettertid .....	62
<b>8.</b>	<b>Kvalitet .....</b>	<b>64</b>
8.1	Reliabilitet .....	64
8.2	Validitet .....	65
8.3	Etiske betraktninger .....	68
<b>9.</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>69</b>
<b>10.</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>69</b>
	<b>Litteratur .....</b>	<b>71</b>
	<b>Vedlegg I: Intervjuguide I.....</b>	<b>74</b>
	<b>Vedlegg II: Intervjuguide II.....</b>	<b>75</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Kontekst og bakgrunn for valg av tema

Noen ganger kommer det fram historier i media der barn forteller at de blir mobbet av en eller flere lærere (se f.eks. Risa & Ergo, 2012, s. 6). De blir urettferdig behandlet, usynliggjort, gjort til latter foran klassen, de får sårende kommentarer eller til og med mobbet fysisk. De årlige elevundersøkelsene bekrefter at dette skjer. Omtrent 1,6 prosent av elevene oppgir i 2015 å bli mobbet av en eller flere lærere (Wendelborg, 2016).

Nordahl (2010, s. 138) mener at det grunnleggende spørsmålet en elev stiller når han eller hun møter en ny lærer er: "Liker du meg?". Hans påstand er at det relasjonelle forholdet mellom eleven og læreren en undervurdert faktor (Nordahl 2010, s. 17). Et godt forhold mellom lærer og elev gir læreren forståelse og innsikt, noe som har avgjørende betydning for elevens vekst og utvikling. Opplæringen gir muligheter for ny kunnskap, nye erfaringer og personlig vekst.

Samtidig, påpeker Nordahl, innebærer opplæring også muligheten for stagnasjon og blokkering av elevers potensial. Læreren kan avgrense og stenge for de muligheter som ligger i eleven. Alle lærere trenger derfor forståelse for hva som bidrar til vekst og utvikling hos elever, og hva som kan føre til at utviklingspotensialet innsnevres. Barn trenger tydelige voksenpersoner som respekterer dem, gir dem mulighet for mestring og tro på egne evner.

1,6 prosent av elevene i elevundersøkelsen 2015 oppgav altså at de har blitt mobbet av læreren 2-3 ganger i måneden eller oftere. Det vil si omtrent 6 600 elever. Tar vi med de klassene som ikke deltok øker tallet til over 9 000 barn og unge. Jeg ønsket å finne ut av hva som ligger bak disse tallene. Hva skjer egentlig i et klasserom der læreren mobber? Hvordan oppleves dette for barna som blir utsatt for det? Og hvilke konsekvenser kan det få for dem?

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Fordi det er lite tidligere forskning på opplevelsen av å bli mobbet av lærer ønsket jeg å stille åpne spørsmål i intervjuene, og å ha en åpen problemstilling. Slik ville jeg få fram det informantene selv ønsket å fokusere på. Utgangspunktet for studien er derfor følgende problemstilling: *Hvordan kan det oppleves å bli mobbet av en eller flere lærere i grunnskolen?*

Jeg valgte å intervju voksne som har opplevd dette som barn. Med "oppleves" mener jeg både opplevelsene deres der og da, men også hvordan dette har påvirket dem i ettertid. I "å bli mobbet av en eller flere lærere" legger jeg at informantene selv skal mene at de har blitt utsatt for dette ut fra definisjonene på mobbing. Jeg er ute etter den subjektive opplevelsen til de jeg intervjuer. Dette vil jeg komme nærmere inn på under teori om mobbing og i drøftingsdelen.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

I denne oppgaven vil jeg begynne med å presentere metoden jeg har brukt i studien, som er kvalitative forskningsintervju. Jeg vil beskrive hva det vil si å forske kvalitativt og forklare begrepene fenomenologi og hermeneutikk. Så vil jeg gå nærmere inn på hva som kjennetegner et forskningsintervju. Videre følger det teoretiske grunnlaget som består av teori om mobbing, lærere som mobber, lærer-elev-relasjonen og selvoppfatning, deretter vil jeg legge fram tidligere forskning på dette temaet.

Etter at jeg har lagt fram noe forskning på lærermobbing, vil jeg presentere gjennomføringen av studien ved å bruke de sju fasene i intervjuforskning som er inndelt av Kvale og Brinkmann (2009). Jeg vil så presentere funnene mine og drøfte dem opp mot aktuell teori. Etter at funnene er analysert og drøftet vil jeg drøfte om kvaliteten er god nok i forskningen min, si noe om hvilke etiske utfordringer jeg møtte på i denne studien og forsøke å oppsummere. I avslutningen trekker jeg fram noen implikasjoner forskningen vil ha for ansatte i skolen, og jeg vil si noe om hva jeg mener trengs av videre forskning på området.

## 2. Metode

I dette kapittelet presenterer jeg forskningsmetoden jeg har brukt. Først vil jeg beskrive kva som kjennetegner kvalitative studier, før jeg går inn på hermeneutikk og fenomenologi. Dette er vitenskapstradisjoner eller –retninger som har vært en viktig bakgrunn for studien. Jeg vil så si litt om hva som kjennetegner et forskningsintervju.

### 2.1 Kvalitative studier

I følge Grønmo (2004, s. 130) er formålet i kvalitative studier å beskrive helheten i en situasjon. Dalen (2004, s. 16) beskriver det overordnede målet i kvalitativ forskning til å være å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det handler om å få en dypere innsikt i menneskers forhold til sin egen livssituasjon. Kvalitative studier er fleksible, opplegget kan endres og tilpasses i møte med nye erfaringer, og kan også brukes på ulike måter overfor ulike enheter. Om noe ikke fungerer tilfredsstillende under datainnsamlingen eller analyseringen, kan det altså forandres underveis, i følge Grønmo (2004). I kvalitative studier arbeider forskeren vanligvis selv direkte med sine kilder. Opplegget blir derfor preget av nærhet og sensitivitet, og forskeren selv er det viktigste leddet i forskningen (Grønmo, 2004, s. 130-131).

”Livsverden” er et sentralt begrep i kvalitativ forskning. Det ble først brukt av den tyske filosofen Edmund Husserl, forklart som at virkeligheten er situasjonsbestemt og relativ (Husserl, 1970, kap. 58, 1. avsn.). Nå blir begrepet mye brukt i kvalitativ forskning innenfor ulike fagområder, og omfatter personens opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne (Dalen, 2004, s. 17). Grønmo (2004, s. 372) forklarer begrepet livsverden med at virkeligheten beskrives slik aktørene selv oppfatter den. I følge Nilssen (2014, s. 62) kan man si at virkeligheten konstrueres eller rekonstrueres i møtet mellom forskeren og de som deltar i studien.

### 2.2 Hermeneutikk

I følge Dalen (2004, s. 20) betyr hermeneutikk ”læren om tolkning”. Hermeneutikken er vår eldste vitenskapstradisjon og målet er å forstå og fortolke menneskers egne



forestillinger (Mattson, 2013). Vi ønsker å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes, og finne en underliggende mening. Nilssen (2014, s. 72) fokuserer på at sannhet og forståelse utvikles gjennom en "samtale" mellom forskeren og det som blir forsket på, slik kan man si at hermeneutikk har en dialogisk natur. En slik tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter. Ulike spørsmål gir ulike svar og ulike tolkninger.

Som forskere i human- og samfunnsvitenskapene er det egentlig slik at vi fortolker forskningsdeltakernes fortolkning av situasjonen. Giddens (1993, s. 9) kaller dette for en dobbel hermeneutikk. Intervjupersonene i min studie er selv meningsbærende og meningsskapende, og de har allerede tolket situasjonene de beskriver. Det har gått noen år mellom intervjuene og hendelsene de forteller om, og de har hatt tid og mulighet til å reflektere over hendelsene. For å håndtere denne dobbeltheten vil jeg, så langt det går, både framheve intervjupersonenes perspektiver og livsverden, samtidig som jeg vil gå bak fortellingen. Målet er å få fram begrunnelser, holdninger og refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt (Nilssen, 2014, s. 72).

Et sentralt begrep i hermeneutikken er "den hermeneutiske sirkel". Den beskrives som en vekselvirkning der delene forstås ut fra helheten og helheten søkes tilpasset delene (Dalen, 2004, s. 20). Nilssen (2014, s. 74) fokuserer på begrepet horisont, eller meningshorisont. Å ha en horisont innebærer å kunne se utover det nærmeste, ikke for å overse det som ligger like ved, men for å se det som en del av et større bilde.

## **2.3 Fenomenologi**

Det grunnleggende i en fenomenologisk studie er at aktørens egen livsverden legges til grunn. Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi rundt år 1900, men har senere vært utbredt i kvalitativ forskning i ikke-filosofisk forstand (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Her peker fenomenologi på en interesse for å forstå fenomener ut fra aktørens eget synspunkt og forståelse. Derfor må forskeren få innsikt i aktørens intensjoner, tanker og hensikter i konkrete situasjoner, og erfaringer og oppfatninger mer generelt. Det legges mindre vekt på forskerens observasjoner av den ytre konteksten. Grønmo (2004, s. 373)

legger vekt på at forskeren skal være på vakt mot sine egne fordommer og forutinntatte oppfatninger av aktørene eller handlingene.

Et overordnet mål for all fenomenologisk kvalitativ forskning er nettopp å utvikle forståelse for fenomener basert på personers egen sosiale virkelighet (Dalen, 2004, s. 16) eller livsverden. Derfor vil jeg undersøke fenomenet å bli mobbet av læreren, og gjøre det ut fra aktørenes egne perspektiver, med den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den intervjupersonene selv oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45).

Selv om hermeneutikk og fenomenologi til en viss grad overlapper hverandre, kan man si at fenomenologien ønsker å illustrere menneskers egen opplevelse i sin egen livsverden, mens hermeneutikken fokuserer på fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 33).

## **2.4 Forskningsintervju**

Det finnes ulike intervjuformer, men spesielt for forskningsintervjuet er at det er en samtale som skal bidra til å belyse de problemstillingene og forskningsspørsmålene som forskeren har bestemt seg for å utforske (Sollid, 2013, s. 125). Både intervjueren, eller forskeren, og informanten påvirker intervjuets retning, men det er forskeren som bestemmer tema, stiller spørsmålene og har ansvaret for å styre samtalen. Det brukes ulike begreper om personene som blir intervjuet, for eksempel informanter, respondenter eller intervjupersoner. Jeg kommer for det meste til å bruke informanter eller intervjupersoner. Kvale og Brinkmann (2009, s. 43) beskriver formålet med det kvalitative forskningsintervju som å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. I min studie er målet først og fremst å forstå informantenes dagligliv da de ble mobbet av læreren, men også hvordan det påvirker dem i dag.

Kvale og Brinkmann (2009) deler opp intervjuprosessen i sju faser: Tematisering av intervjuprosjektet, design, utførelsen av intervjuet, transkribering, analyse, verifikasjon og rapportering. Senere vil jeg beskrive hvordan jeg har gjennomført de ulike fasene i intervjuprosessen.

### **3. Teoretisk grunnlag**

Jeg har valgt å presentere teori om mobbing, lærere som mobber, lærer-elev-relasjonen og selvoppfatning. De tre første temaene valgte jeg som en naturlig følge av problemstillingen min. Temaet selvoppfatning valgte jeg da alle informantene var opptatt av hvordan lærermobbingen påvirket selvoppfatningen deres.

#### **3.1 Mobbing**

Forskning på det som vi nå kaller mobbing begynte seint på 1960-tallet. Gradvis har begrepet mobbing festet seg, og forskerne er nokså samstemte om forståelsen av ordet. Roland (2014, s. 25) har sett på ulike forskeres definisjoner, og felles for dem er at mobbing beskrives som negative, uvennlige eller aggressive handlinger som utøves av én eller flere personer. Det pekes også på systematikken, at handlingene gjentas, og at det er ulikt styrke- eller maktforhold mellom partene. Ubalansen i styrkeforhold kan være opplevd eller reell, og kan handle om fysisk styrke, psykisk styrke, forskjell i antall eller ha andre årsaker (Olweus, 2007, s. 58).

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

Forekomsten av mobbing er ikke lett å tallfeste, noe som for eksempel er begrunnet i ulike definisjoner på hva mobbing er og hvor ofte det må forekomme for å kalle det mobbing. Noen undersøkelser Roland viser til, den siste fra 2005, viser at omtrent fem prosent av elevene opplever mobbing ukentlig (Roland, 2014, s. 28), og elevundersøkelsene fra dette tidsrommet viser omtrent samme tall (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt, & Skaalvik, 2006, s. 36). Elevundersøkelsen fra 2015 viser at to prosent opplever mobbing hver uke, mens 3,7 prosent opplever mobbing 2-3 ganger i måneden eller oftere. Selv om noe av nedgangen kan skyldes endringer i spørsmålsformuleringene, kan vi likevel si at tallet på antall mobbede i

elevundersøkelsen har gått svakt nedover de siste årene (Wendelborg, 2016, s. 7). 3,7 prosent av alle barn fra 5. trinn til videregående trinn 3 er omtrent 20 100 barn.

Opplæringslovens §9a legger vekt på den subjektive opplevelsen av elevens miljø: "Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør." (Kunnskapsdepartementet, 1998). I "Manifest mot mobbing", et samarbeid mellom bl.a. Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet, understrekes det at opplevelsen av mobbing er subjektiv, og at definisjonsretten ligger hos den som føler seg utsatt for mobbing (*Manifest mot mobbing 2011-2014*, 2011). Utdanningsdirektoratet (2010, s. 4) presiserer at denne retten ikke skal begrenses av kollektive oppfatninger om det psykososiale miljøet. Den er ikke knyttet opp mot det totale miljøet på skolen, en tenkt gjennomsnittselev eller lærerens oppfatning. Bagatellisering av elevers opplevelse kan oppleves som en ny krenkelse. "Utgangspunktet for vurderingen er elevens egen subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet." (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 4). Også Kunnskapsdepartementets veileder til opplæringslovens kapittel 9a framhever at det psykososiale miljøet avhenger av den enkeltes subjektive opplevelsesverden (Kunnskapsdepartementet, 2006).

En utredning fra Utvalget for et godt skolemiljø har fire ulike perspektiver på hvorfor mobbing er et problem (Utvalget for et godt skolemiljø, 2015). For det første brytes menneskerettighetene når elever krenkes eller mobbes. I FNs barnekonvensjon (FN, 1991) er barnets beste et viktig prinsipp, og barn har alltid rett til å bli hørt i saker som gjelder dem. Barnekonvensjonen ble norsk lov i 2003. Det andre perspektivet peker på at samfunnet skal ha en nullvisjon om og nulltoleranse for krenkelser og mobbing. Å si seg fornøyd med at kun få av elevene på en viss skole blir mobbet, innebærer at kravene i opplæringsloven ikke blir oppfylt. Skolen har da en lovstridig praksis. Utvalget peker også på at faglig og sosial læring hører sammen, utfyller hverandre og er avhengig av hverandre. God opplæring preges av sosial tilhørighet og inkludering. I tillegg framheves begrepet inkludering. Utvalget påstår at i statlige styringsdokumenter blir begrepet ofte brukt i forbindelse med elever med behov for spesialundervisning. De

mener det er på tide å understreke at inkludering skal gjelde alle. Hver enkelt elev har rett til opplevelsen av sosial tilhørighet.

En overordnet inndeling av hvordan mobbing kan arte seg i praksis, er å skille mellom direkte og indirekte mobbing (Utvalget for et godt skolemiljø, 2015, s. 73). Den direkte mobbingen kan vise seg som fysisk mobbing, som slag, spark og dytting, eller som verbal mobbing, i form av trusler, hån eller latterliggjøring. Den indirekte mobbingen kalles også skjult mobbing og er ofte vanskeligere å oppdage. Den kan vise seg i form av utfrysning, utestenging, baksnakking og ryktespredning. Blant jenter dominerer ulike former for verbal mobbing eller indirekte mobbing (Lindberg, 2007, s. 39).

Det er forsket en del på hvilke konsekvenser mobbing kan få. I følge Idsøe og Idsøe (2016, s. 112) kan man, mens man mobbes, få tegn til fysisk, følelsesmessig og sosialt stress, man kan oppleve redsel, tretthet og tristhet, og man kan miste tillit til mennesker og isolere seg sosialt. Olweus (2010, s. 105) trekker fram at skolen er en arena der barn og unge prøver å finne sin identitet, og at barn som blir utsatt for mobbing derfor ofte utvikler en rekke psykiske, helse- og atferdsmessige tilpasningsproblemer. Han trekker fram ulike depressive følelser som angst, selvmordstanker, lav selvtillit og sterk ensomhetsfølelse som noen av konsekvensene, i tillegg til psykosomatiske vansker som hodepine, magesmerter og søvnvansker. I følge Olweus (2010, s. 107) er slike mentale helseproblemer noe som vil følge mange av disse i lang tid, ofte resten av livet. Noe forskning viser at for barn som mobber eller blir mobbet har dobbelt så stor sannsynlighet for å utvikle psykiske problemer som barn som ikke har vært innblandet i mobbing (Jex, 2015).

En annen konsekvens av langvarig mobbing fra medelever kan være at man utvikler en dårligere relasjon til læreren fordi at man opplever at man i mindre grad kan stole på at de bryr seg om dem (Johansson & Flygare, 2013, s. 78). Mobbing på barnetrinnet er en stor risikofaktor for fravær relatert til skolevegring (Reilstad, 2015), og noe forskning viser også at mobbing reduserer sannsynligheten for deltakelse i arbeidslivet senere (Grønlie, 2013).

Lindberg (2007, s. 38-45) trekker fram skam og skamrelaterte følelser i forbindelse med mobbing. Hvis barn over lang tid blir utsatt for mobbing, er det vanskelig å slippe unna følelsen av at det er noe feil med dem som individer. Negative ord kan leve videre i hukommelsen til den utsatte, og kan gjøre at man stadig reflekterer rundt sin egen utilstrekkelighet. Lindberg trekker fram hvordan skamfølelsene har en destruktiv innvirkning på individets selvfølelse, slik at teorier om skam kan bidra til å gi en dypere forståelse av de utsattes psykosomatiske vansker, følelser og handlingsstrategier.

### **3.2 Lærere som mobber elever**

Selv om lærere har et lovfestet ansvar for å sikre et godt og trygt psykososialt skolemiljø for elevene (Kunnskapsdepartementet, 1998), forekommer det at lærere mobber elever. I en undersøkelse fra 80-tallet jeg senere vil presentere nærmere, mobbet nesten 12 prosent av lærerne en eller flere elever (Olweus, 1996). I elevundersøkelsen undersøkes det ikke hvor mange lærere som mobber, men nesten to prosent av elevene oppgir at de blir mobbet av en eller flere lærere. I Sverige, et land det på mange måter er naturlig å sammenligne seg med, har det blitt undersøkt 99 anmeldelser av mobbesaker. 33 prosent av de som krenket i disse anmeldelsene var skolepersonell (Gill & Lindström, 2007).

At det er den subjektive opplevelsen eleven har av mobbingen som er avgjørende, blir kanskje særlig aktuelt når man snakker om mobbing fra lærere. Lærer og elev har ulike målsetninger og roller i skolen. De subjektive opplevelsene er derfor forskjellige, og kan kanskje i enda større grad enn mellom elever være ulike. I henhold til definisjonene på mobbing skal forholdet mellom den som mobber og den som blir mobbet være asymmetrisk. Lærere og elevers ulike roller gjør styrke- eller maktforholdet er spesielt ujevnt. Læreren er, i kraft av sin stilling, i en maktposisjon overfor elevene. I tillegg til denne formelle makten er læreren som oftest fysisk større og sterkere enn eleven. Colnerud (2007, s. 129) trekker fram at krenkelser fra læreren på mange måter er mulig nettopp på grunn av den asymmetriske relasjonen.

Han framhever ulike måter som makten over elever kan misbrukes på. Å håne elever som ikke forstår, å henge ut sider ved personligheten eller egenskapene deres eller å

såre eller krenke dem på andre måter er maktmisbruk. Eleven kan oppleve at han eller hun er forsvarsløs, og har liten mulighet til å hevde sin rett. Et annet eksempel på krenkelser er syrlige eller negative bemerkninger om elevens familie eller andre forhold som har med elevens identitet å gjøre.

Læreren skal være en trygg voksenperson som beskytter eleven mot negative opplevelser, og en som eleven kan gå til og fortelle om negative opplevelser og få hjelp. Når læreren bruker undervisningen til å dekke egne behov for kontroll og makt, skjer dette på bekostning av elevenes behov og muligheter for læring (Nordahl, 2010, s. 169). Colnerud (2007, s. 128) peker på at både grov trakassering og andre handlinger som kan være sårende eller krenkende for elever i deres utsatte og sårbare posisjon kalles mobbing. Kanskje kan det som i mange relasjoner oppfattes som vennskapelig erting, i et slikt asymmetrisk forhold oppleves som mobbing (Colnerud, 2007, s. 129).

Bruk av straff i skolen er et tema som har mange likhetstrekk med lærermobbing. Det finnes ulike syn på hva straff er, og om og hvordan det skal brukes i skolen. Det er i følge Ogden (2012, s. 64) enighet blant forskere og lærere om at vedvarende uønsket atferd må stanses, men uenighet om hvordan dette gjøres på best mulig måte. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 262) framhever at både ros og korrigerende bør gis på en informativ måte. Om korrigerende eller sanksjonering gis uten begrunnelse mister den sin kraft. De forklarer hvordan behavioristiske læringsteorier og bruk av straff kan ha uheldige effekter på barn (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 36-37). En alvorlig bivirkning er at straffen kan påvirke elevens selvoppfatning. For eksempel kan ironiske bemerkninger om elevens faglige prestasjoner tolkes som at han eller hun ikke holder mål, og det kan skade elevens selvverd og selvoppfatning. Ulike former for utestenging fra fellesskapet, som gjensitting eller å bli sendt på gangen, kan virke stigmatiserende og ha en ekskluderende virkning. Straff kan også medføre angst hos elever, særlig i tilfeller der straffen ikke er konsekvent, og der den er vanskelig å forutse og forstå. Mange barn kan bruke mye energi på å prøve å unngå straff, i stedet for å gjøre sitt beste. Den siste bieffekten Skaalvik og Skaalvik trekker fram er at bruk av straff kan utløse aggresjon mot den som iverksetter straffen. Dette gjelder spesielt når eleven mener at straffen er urettferdig eller for streng. Både reglene og konsekvensene av å bryte dem bør være

klart for eleven på forhånd, og reglene bør være akseptert og oppleves som elevens egne.

Utvalget for et godt skolemiljø (Utvalget for et godt skolemiljø, 2015, s. 109) og (Colnerud, 2007, s. 130) kommer med noen antakelser om hvorfor lærere mobber. De skiller mellom lærere som er klar over at de krenker eller mobber elevene sine, og de som ikke er klar over det. Sannsynligvis finnes det en del lærere som har en oppførsel som oppleves som mobbing, fordi de mangler selvinnsikt og perspektiv på egne handlinger og hvilke konsekvenser de kan ha. På mange skoler foregår undervisningen bak lukkede dører, såkalte "hands-off-normer" (Colnerud, 2007, s. 132). Slike normer har dominert lenge i skolen og forandres ikke på et øyeblikk. Noen lærere kan mene at for å være en god lærer må man ha en autoritær og disiplinerende lederstil. De har kanskje fått lite eller ingen tilbakemelding på jobben de gjør, og undervurderer styrken i det de sier og gjør mot elevene. Selv om en lærer begår store overtramp, kan de være lite bevisste på dette og innbille seg at ingenting alvorlig skjer. De lærerne som er klar over at de mobber elevene sine, kan være personer som misbruker makten til å håne elevene og som forakter svakhet (Colnerud, 2007, s. 130).

En annen måte å se fenomenet på, er i følge Colnerud (2007, s. 131), å anta at vi alle har et maktmenneske i oss som kommer fram i ulike settinger, gjerne som en følge av opplevelsen av å miste kontrollen. Hvis man begynner å betrakte elevene sine som motstandere er det stor risiko for at mobbing vil skje. Det er en effektiv metode å ha den ytre situasjonen under kontroll. Det går selvfølgelig på bekostning av empati for elevene og av å se handlingene sine ut fra elevenes perspektiv. Colnerud (2007, s. 131) mener at vi også kan betrakte forekomsten av lærermobbing som en ytterste konsekvens av at skolen er en "tvangsorganisasjon" med oppdragelse som oppgave. Lærere skal disiplinere elever og få dem til å følge visse regler og normer, og det finnes ulike måter å gjøre dette på. Noen lærere kan mene at hard kontroll og undertrykkelse er måten å gjøre elevene ydmyke nok til å følge reglene.

Olweus (1996, s. 21-22) foreslår tre mulige forklaringer på at mobbing fra lærere kan skje. Den første forklaringen handler om at det finnes lærere som har så store



personlige problemer med yrkesrollen at de ikke burde være lærere. Den andre handler om at noen lærere kan ha kommet inn i et dårlig motsetningsforhold til elever, og derfor bruker maktposisjonen sin til å trakassere enkelte elever. Den tredje forklaringen dreier seg om at noen lærere kan være så hardt presset, stresset eller at de er utbrente, og at de reagerer desperat med å trakassere elever. Dette er kun antagelser og er, så vidt jeg vet, ikke blitt undersøkt nærmere.

Det er ikke til å legge skjul på at lærere kan bli provosert av elevene sine. Granström (2007, s. 135) trekker fram dette som et faktum han mener det må tas hensyn til når man skal forstå hvorfor lærere mobber elever. Mange er lærere på grunn av den positive kontakten med elevene. Når denne positive kontakten blandes med negative opplevelser, krenkelser eller ord som sårer fra elevene, kan læreren kjenne seg utslitt, ensom og oppgitt. Risikoen er da stor for at det profesjonelle blandes med personlige følelser og handlinger (Granström, 2007, s. 135). I andre yrker lærer man i større grad å skille mellom slike angrep på rollen og angrep på personen. Granströms påstand er at den profesjonelle identiteten til lærere kan oppfattes som uklar. I stedet for å reagere profesjonelt kan lærere reagere på krenkelser med å krenke eleven tilbake, ignorere eleven, ironisere eller la eleven tape ansikt overfor medelevene. Han vektlegger samtidig at selv om dette verken er uvanlig eller uforklarlig er det ikke forsvarlig. Han foreslår at alle lærere må få utvikle sin profesjonalitet og bearbeide hverdagsproblemer i samarbeid med kolleger.

### **3.3 Relasjonen mellom lærer og elev**

Relasjonen mellom lærer og elev er ikke noe som kommer i tillegg til det lærere ellers gjør. Relasjonen utvikles kontinuerlig når mennesker er sammen. Om relasjonen er god vil både elever og lærere dra nytte av det (Drugli, 2012, s. 15). Relasjoner er dynamiske og blir påvirket av mange ulike faktorer. En lærer råder ikke over alle disse faktorene, men han eller hun kan ta ansvar for sitt bidrag i relasjonen.

Drugli (2012, s. 66-92) trekker fram de positive virkningene av at en lærer er villig til å jobbe med egen klasseledelse, kommunikasjon og holdninger. Da vil man fremme positive relasjoner til elevene, elevene vil få en bedre skolehverdag og deres motivasjon

for å lære og å utvise positiv sosial atferd vil øke. De elevene som liker lærerne sine lærer mer og trives bedre på skolen enn de som ikke gjør det, i følge henne. Trivsel vil også fremme samarbeidsorientering i klassen, og også lærerne vil trives bedre om de har gode relasjoner til elevene. Relasjonen mellom lærer og elev er en sentral faktor ved de fleste aspekter i skolehverdagen. Det gjelder både elevenes læring, engasjement og motivasjon i klassen, elevenes stressnivå, opplevd tilhørighet til skolen og elevenes psykiske helse. I følge Drugli (2012, s. 122) er det ingen faktor i skolehverdagen som er viktigere for elevene enn læreren.

Alle relasjoner består av minst to parter, og eleven må forstås som en selvstendig aktør og en aktiv bidragsyter i relasjonen. Likevel er det viktig å påpeke at læreren er voksenpersonen som har ansvaret for å etablere gode relasjoner til elevene (Drugli, 2012, s. 15; Nordahl, 2010, s. 138). Læreren har ansvaret for å utøve ledelse i skolen, og må erkjenne og ta konsekvensen av at god ledelse er nødvendig for å realisere oppdragelse og læring. Læreren har ansvar for relasjonens kvalitet, både i kraft av sin yrkesrolle og som voksen. Det er asymmetri i maktforholdet mellom lærer og elev, og derfor er det lærerens ansvar når relasjoner trenger å forbedres. Videre setter Nordahl (2010, s. 144) fokus på at læreren har ansvar for å se hver enkelt elev, verdsette barns sosiale verden og anerkjenne eleven. Å ha en god relasjon til den enkelte elev, kaller han å være "i posisjon til eleven". Da har man tilgang til eleven, man har god kommunikasjon og man kan uttrykke forventninger og stille krav.

For å forstå lærer-elev-relasjonen, og hvordan denne henger sammen med andre deler av elevens utviklingsmiljø, kan transaksjonsmodellen være godt egnet (Drugli, 2012, s. 17). Sameroff (2009) innførte denne modellen, som handler om hvordan kjennetegn ved eleven og det gjensidige samspillet med andre omkringliggende faktorer i elevens miljø er med på å påvirke barnets utvikling. Både eleven og miljøet rundt er i kontinuerlig utvikling. Det finnes beskyttelses- og risikofaktorer både i og rundt eleven. Risikofaktorer er faktorer som kan øke sjansen for negativ utvikling hos eleven, og beskyttelses- eller resiliensfaktorer er med på å påvirke i en positiv retning. Fordi lærer-elevrelasjonen kan utgjøre både en risiko og en beskyttelse, velger jeg å gå nærmere inn på betydningen av slike faktorer her.

Risikofaktorene kan, i følge Olsen og Traavik (2010), forklares som alvorlige trusler mot tilpasning og utvikling. Det kan dreie seg om forhold knyttet til barnet selv, til familien og til nettverk og samfunn for øvrig. Hvor alvorlig de ulike risikofaktorene er, spiller stor rolle. Kroniske risikofaktorer er mer alvorlig enn akutte, og et samspill av flere er mer alvorlig enn én risikofaktor. Det er likevel ikke risikofaktorene i seg selv som er avgjørende, men barnets opplevelse av den.

En resilient utvikling vil si at utviklingen når et relativt godt resultat, til tross for at personen har opplevd påkjenninger og motgang som innebærer stor risiko for problemer og avvik (Rutter, 2013, s. 474). Den faktoren som kanskje har alle mest betydning for en resilient utvikling, er å ha en varm og støttende relasjon til minst én av foreldrene eller en annen signifikant person (Olsen & Traavik, 2010, s. 48). Foreldrenes evne til å formidle forventninger og grenser og forutsigbarhet i hverdagen er viktig. En annen beskyttelsesfaktor er gode relasjoner i skolen, blant jevnaldrende og i nærmiljøet. Endelig trekker Olsen og Traavik fram skolens og lærerens rolle, samarbeidet mellom hjem og skole og lærerens forventninger til elevenes mestring.

I tillegg til de risiko- eller beskyttelsesfaktorene som handler om barnets miljø, finnes det også en del individuelle faktorer som er sentrale. Det kan være tro på egne krefter, selvpåfatning, temperament, mestring, hjelpsøkende atferd og attribusjon (hvordan vi forklarer våre seiere og nedture) (Olsen & Traavik, 2010, s. 48). Borge (2010, s. 66) peker på at høy selvtillit og pågangsmot er individuelle beskyttelsesfaktorer som er avgjørende for mange.

Det finnes også mange faktorer som påvirker lærer-elev-relasjonen. Det kan være skolekultur, klassen og klasseledelsen, læreren, elevens familieforhold og eleven selv (Drugli, 2012, s. 31). Skolekulturen vil påvirke og påvirkes av relasjonene mellom ulike aktører. Både det kollegiale samarbeidet på skolen og overordnede verdier og normer vil virke inn på relasjonen mellom lærer og elev. Hvis det er en klar norm på skolen at man møter elever med respekt og ikke tar opp frustrasjoner rundt enkeltelever i fellesskap, blir negative og ufruktbare utbrudd raskt stoppet. Det er rektor og ledelsen

som har hovedansvaret for å fremme en kultur som bidrar til at alle elever møtes med respekt (Drugli, 2012, s. 33-34) og alle ansattes ansvar å være gode rollemodeller for elevene.

Drugli (2012, s. 20-22) trekker også fram tilknytning i sammenheng med lærer-elev-relasjon, selv om mange vil mene at tilknytningsteori er noe som mest angår små barn. Likevel handler tilknytning om sterke bånd mellom personer, noe alle mennesker har behov for. Spesielt vil barn som begynner på skolen for første gang ha behov for en trygg relasjon til læreren for å være trygg i en ny kontekst. Også når barnet blir eldre vil det ha behov for en trygg voksenperson som gir dem den støtten de trenger, særlig i uvante eller utrygge situasjoner. Det er viktig å påpeke at tilknytning ikke er det samme som avhengighet. Barn som stoler på at de har trygge voksenpersoner rundt seg kan utforske omgivelsene i visshet om at den voksne er der for dem når de trenger det.

I skolesammenheng har tilknytning i alle fall to hovedfunksjoner (Bergin & Bergin, 2009, s. 142). Tilknytning mellom lærer og elev vil få elevene til å føle seg trygge, noe som frigjør energi til læring og utforskning, og tilknytning danner et grunnlag for elevens sosialisering. Læreren blir en rollemodell når det gjelder atferd og verdier. Man tar først og fremst opp verdiene til et menneske man liker og har et forhold til. I følge Drugli (2012, s. 22) er det enklere for elever å utvikle selvstendighet og autonomi når de er trygt knyttet til foreldre og lærere.

Relasjonen mellom lærer og elev påvirker også relasjonene mellom elevene. En studie viser at når læreren gir positiv oppmerksomhet til noen elever, blir disse elevene beskrevet mer positivt av de andre elevene. Motsatt hadde negativ oppmerksomhet fra lærer en sterk sammenheng med at andre elever vurderte disse elevene negativt (White & Kistner, 1992).

Nordahl (2010, s. 74) bruker uttrykket "motstand fra elevene" om opposisjonell atferd, kritikk eller passivitet i skolesammenheng. Han hevder at når slik motstand fra elevene kommer til uttrykk innenfor opplæringen, vil lærerne ofte fokusere på disiplin, orden og ro i stedet for å drøfte hvordan elevenes erfaringer kan bli tatt i bruk i undervisningen.

Han peker på at motstand fra elever kan vokse fram nettopp fordi lærerne ikke bygger opplæringen på kjennskap til og forståelse for elevene. I følge Bruner (1997, s. 86) innebærer og formidler ethvert valg av pedagogisk praksis en oppfatning av eleven og læreprosessen. Profesjonelle lærere kan forventes å ha forståelse og innsikt i hvilke konsekvenser lærernes valg får for elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling (Nordahl, 2010, s. 95).

### 3.4 Selvoppfatning

Begrepet selvoppfatning blir brukt på mange måter og i ulike betydninger i lærebøker og i forskningslitteratur. Selvoppfatning blir av Rosenberg (1979, s. 7) forklart som helheten i individets tanker og følelser om seg selv. Jeg vil beskrive begrepet nærmere slik det blir brukt av Skaalvik og Skaalvik (2013).

Selvoppfatning er en fellesbetegnelse på aspekter ved en persons oppfatninger av, vurderinger om og forventninger til seg selv. Man kan ha en oppfatning av seg selv på konkrete områder eller man kan ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv. Det siste betegner Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 80) som selvverd, som også er et aspekt ved selvoppfatningen. Lavt selvverd har ofte konsekvenser for helsa, og kan vise seg i form av psykosomatiske symptomer som depresjon, angst og stress. De trekker fram ulike undersøkelser som viser klare sammenhenger mellom selvverd, velvære og mental helse. I skolesammenheng bør det derfor legges til rette for at elevene kan utvikle og bevare sitt selvverd. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 80) mener at dette bør være vårt overordnede perspektiv i all pedagogisk virksomhet.

De fleste teoretikere bruker selvoppfatning som den *bevisste* oppfatningen en person har av seg selv. Det betyr ikke at man tenker på eller er opptatt av seg selv hele tiden, men at man trekker fram kunnskapen/oppfatningen av seg selv i situasjoner der det oppleves relevant. Det er ikke nødvendigvis bare ens egen kropp, evner og kunnskaper som inngår i selvoppfatningen. I mange tilfeller kan et angrep på for eksempel våre søsken eller foreldre oppleves som et angrep på oss selv. Alt en person kan kalle sitt, kan inngå i forståelsen av selvet, og Rosenberg kaller dette for egoutvidelser (1979, s. 284). Grensene for egoutvidelser varierer fra person til person.

Hvilken oppfatning man har av seg selv spiller en avgjørende rolle for følelser, tanker, motiver og handlinger. I følge Rosenberg (1979) handler man alltid utfra en eksplisitt eller implisitt forestilling om hva slags person man er. Hvordan man oppfatter seg selv har sine røtter i erfaringer og forståelse og tolkning av disse erfaringene.

En av de første som teoretiserte stigma-begrepet var Goffman (2009) i 1963. Han mener at samfunnet inndeler mennesker i kategorier, og det sosiale miljøet i hver kategori bestemmer hva slags type mennesker man kan forvente å finne der, eller hva som er normalt. Han påpeker hvordan vi i vår egen bevissthet kan nedvurdere eller stemple andre mennesker, på bakgrunn av egenskaper som skiller dem fra det vi anser som normalt (Goffman, 2009, s. 44). Et stigma er en diskrediterende egenskap som diskvalifiserer personer fra full sosial aksept. Å ha et stigma kan føre til at man avviker fra andres forventninger på en måte som gjør at man blir uønsket. Stigmatiserte personer kan klare å leve med det eller utføre ulike tiltak for å unngå ytterligere stigmatisering. Et av tiltakene kan være å kompensere for stigmaet ved å tiltrekke oppmerksomhet til andre egenskaper eller områder ved seg selv. Noen forsøker å gjemme stigmaet, noe som kan føre til ytterligere isolasjon, depresjon og angst (Goffman, 2009, s. 54).

En dimensjon som i stor grad er med på å prege selvoppfatningen, og kanskje spesielt i forholdet mellom lærer og elev, er behovet for anerkjennelse. Anerkjennelse, slik Schibbye (2012, s. 256) bruker begrepet, innebærer at elevens indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge, fordi det handler om et medmenneske. Olsen og Traavik (2010, s. 175) mener anerkjennelse innebærer en betingelsesløs aksept for og bekreftelse av barnets følelser og opplevelser. Denne aksepten bør være uavhengig av hva voksenpersonen selv måtte mene. Nordahl (2010, s. 102) peker på hvordan et positivt gjensvar på behovet for anerkjennelse vil gi et godt grunnlag for utviklingen av vår identitet. Eleven er hele tiden i utvikling, og jobber derfor også med oppfatningen av seg selv, og hvordan læreren forholder seg til eleven har mye å si for opplevelsen av seg selv og sitt verd. "For at deres selvforståelse skal bli positiv og de skal føle seg verdsatt som menneske, trenger de å bli anerkjent av sine sentrale voksenpersoner." (Drugli,

2012, s. 50). At læreren viser anerkjennelse overfor eleven er med på å bidra til tillit, likeverd og respekt dem i mellom. Dette kan også føre til at eleven vil anerkjenne og ta læreren på alvor, og lytte til og samarbeide med ham eller henne. Anerkjennelse og respekt er to faktorer som er tett knyttet opp mot hverandre. En lærer har ansvar for å verdsette hver eneste elev, også de som oppleves mest utfordrende. Ofte er det kanskje disse som har størst behov for å bli møtt med anerkjennelse, verdsetting, empati og forståelse, fordi de tidligere har manglet dette fra voksenpersoner (Nordahl, 2010, s. 147).

Risikoen for å bli avvist når vi søker anerkjennelse gjør oss sårbare. Det kan oppleves som en krenkelse og avvising å ikke få aksept for den vi er eller hva vi gjør. Både gode og vonde opplevelser virker inn på vår selvoppfatning og identitet. Her er det elevens opplevelse av anerkjennelse eller manglende anerkjennelse fra læreren som er avgjørende (Nordahl, 2010, s. 147).

Et annet aspekt ved selvoppfatningen handler om integritet. I følge Nordahl (2010, s. 106) handler integritet om det vi anser for å være det mest personlige, det som kan betraktes som ukrenkelig. Elever må få beholde sin integritet i skolen for å utvikle en identitet som gir selvtillit og tro på fremtiden. En konsekvens av dette blir at lærere i samtale med elever skal respektere at det er forhold som oppleves som krenkende og som ikke uten videre skal tas opp. For å vite hva som oppleves slik for hver elev, må læreren kjenne og ha forståelse for elevene. Når en elev utleverer seg for en lærer, gjør han eller hun seg sårbar. Da er det lærerens ansvar å ikke misbruke denne tilliten.

En annen konsekvens av elevens sårbarhet og integritet som Nordahl (2010, s. 107) peker på, er at eleven aldri skal oppleve å bli omtalt på måter som oppleves som krenkende. Spydigheter, sarkasmer og latterliggjøring av enkeltelever skal ikke forekomme. Hvor hver enkelt elevs grense går vil variere, derfor vet man ikke hvilke konsekvenser slik behandling av elever vil få. De kan føle på skam og en opplevelse av at det er noe galt med en, og selvtilliten på ulike områder kan brytes ned. Mange vil huske slike opplevelser lenge, og det er ikke unormalt å bære med seg skamfølelsen livet ut. Den vil prege identiteten og ofte dukke opp i bevisstheten. "De erfaringer barn og unge

får i skolen, vil ha konsekvenser for hvordan de ser på seg selv, det håp de har for framtiden og de muligheter de har også senere livet.” (Nordahl, 2010, s. 110). En lærer har betydelig makt til å påvirke eleven i ulike retninger, og elevens møte med denne makten gir erfaringer som ikke lett glemmes. Lærerens posisjon og makt bør ikke misbrukes, men benyttes til å legge forholdene til rette for elevenes mestring og tillit til egne evner.

## **4. Tidligere forskning**

### **4.1 Mobbing av elever fra lærere**

I Bergen ble det i 1985 foretatt en undersøkelse om å bli mobbet av læreren, som ble beskrevet og analysert av Olweus noen år senere (Olweus, 1996). Denne undersøkelsen vil jeg beskrive nærmere fordi den, så vidt jeg vet, er den eneste større undersøkelsen som er gjort i Norge på temaet lærermobbing.

I spørreskjemaet som ble gitt de 2400 elevene ble det forklart hva som menes med å bli mobbet av lærer. Begrepet ”plaging” ble brukt i definisjonen til elevene, og ifølge Olweus (1996, s. 9) var det klart for elevene at ordene mobbing og plaging ble brukt som synonymer. Mobbing defineres slik: ”Vi sier at en elev blir plaget av en lærer hvis læreren gjentatte ganger sier ubehagelige og sårende ting til eleven eller er overlegen og spydig overfor ham eller henne. Vi regner det ikke som plaging om slike ting skjer bare en enkelt gang. Det er heller ikke plaging hvis læreren blir irritert på eller irettesetter eleven fordi han eller hun opptrer bråkete og forstyrrende eller ikke har gjort leksene sine (eller liknende).” I analysen blir også trakassering fra lærere brukt synonymt med mobbing eller plaging.

I analysen av undersøkelsen blir det, i følge Olweus (1996, s. 11), brukt forholdsvis strenge kriterier for å fastsette om elevenes svar skal kalles mobbing eller trakassering fra lærer. Det første kriteriet handler om frekvens, og bare elever som svarer at de har opplevd dette to til tre ganger i måneden eller oftere, regnes med. Et annet kriterium er at det skal være en viss enighet i klassen om at lærermobbing foregår. Minst fire elever i klassen, inkludert den mobbede, må oppgi at minst én elev i klassen blir utsatt for dette.



Olweus påpeker at dette kravet kanskje er noe strengt, fordi det kan forekomme at elever som er dårlig likt av medelever ikke blir oppfattet som ofre. Endelig er det et kriterium at eleven kan beskrive måten han eller hun er blitt plaget på, og svaret skal være en noenlunde overbevisende beskrivelse av at det eleven har blitt utsatt for, med en viss rimelighet kan oppfattes som mobbing.

2400 elever i 102 klasser på ungdomstrinnet deltok. Resultatet viste at 40 elever, eller 1,67 prosent, hadde blitt utsatt for mobbing av en eller flere lærere i løpet av undersøkelsesperioden på fem måneder. I disse klassene var det til sammen 238 lærere. Noen mobbet én elev, mens noen mobbet flere, men til sammen var det 28 lærere som utførte denne mobbingen. Det vil si at nesten tolv prosent av lærerne i undersøkelsen utøvde mobbing mot en eller flere elever (Olweus, 1996, s. 19).

## 4.2 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse som gjennomføres årlig av Utdanningsdirektoratet. NTNU Samfunnsforskning er ansvarlig for analyser og rapportering. På 7., 10. og videregående trinn 1 er undersøkelsen obligatorisk, mens det er valgfritt for resten av trinnene fra 5. trinn til og med videregående trinn 3. I undersøkelsen får elevene si sin mening om forhold som er viktige for læring og trivsel i skolen. I 2015 svarte 415 856 elever på undersøkelsen (Wendelborg, 2016, s. 5), noe som vil si 74 prosent av alle elever fra 5. trinn til VG3, og det største antallet som noensinne har deltatt (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I elevundersøkelsen blir følgende definisjon på mobbing brukt: "Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller "ondsinnnet" atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing."(Wendelborg, 2016, s. 5). Denne definisjonen ligger nært andre anerkjente definisjoner på mobbing.

I undersøkelsen blir elevene presentert for denne definisjonen, før de får spørsmål om de er blitt mobbet på skolen de siste månedene. Videre får de spørsmål om hvem de blir mobbet av. Svaralternativene er andre elever i klassen, andre elever på skolen, en

eller flere lærere og andre voksne på skolen. Under hver av gruppene skal de svare på hvor ofte dette skjer, der alternativene for hver gruppe er ikke i det hele tatt, en sjelden gang, to eller tre ganger i måneden, omtrent en gang i uken og flere ganger i uken.

I elevundersøkelsen 2015 er det omtrent 1,6 prosent som oppgir at de har blitt mobbet av en eller flere lærere to til tre ganger i måneden eller oftere. Andelen elever som opplever seg mobbet av læreren har gått jevnt nedover fra 3,4 prosent i 2007. De siste årene er undersøkelsesmetoden litt forandret. For å få det riktige sammenligningsgrunnlaget til elevundersøkelsen i 2015, er det derfor årene 2013 og 2014 som brukes. Også her kan vi se en svak nedgang, fra 1,8 prosent i 2013 til 1,6 prosent i 2015.

Når svarene som blir sett på som useriøse fjernes (se forklaring i Wendelborg, 2016, s. 5-6), er det omtrent 6 600 barn som oppgir å bli mobbet av en eller flere lærere. 74 prosent av de omtrent 585 000 elevene på 5. trinn til VG3 deltok i elevundersøkelsen 2015. Hvis vi regner med at 1,6 prosent også gjelder for de 26 prosentene som ikke deltok, er det over 9 000 barn som har opplevd lærermobbing. I tillegg forekommer lærermobbing også på 1. til 4. klassetrinn.

## **5. Gjennomføring**

### **5.1 Tematisering og design**

Kvale og Brinkmann legger stor vekt på hvor viktig forberedelsene er i intervjuprosessen. Jo bedre man har forberedt intervjuet, jo høyere kvalitet får kunnskapen som produseres i selve intervjuene, og etterbehandlingen blir lettere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 115).

Tematisering og design dreier seg om å planlegge studiets hvorfor, hva og hvordan. Man skal klargjøre formålet med studien, innhente forhåndskunnskap om temaet og bestemme og innhente kunnskap om metode og analysering. Kvale og Brinkmann (2009, s. 121) peker på at de tematiske spørsmålene hvorfor og hva må besvares før

man stiller spørsmålet hvordan. Det betyr at framgangsmåten og metodene må avgjøres av formålet med studien.

Jeg ville forske på fenomenet å bli mobbet av læreren. Det var elevenes egen opplevelse av dette jeg ville se på, så etter å ha funnet en foreløpig problemstilling, måtte jeg forsøke å finne mennesker som hadde opplevd dette. Det eneste kriteriet for utvalget til intervjuene var at informantene selv skulle mene at de har opplevd mobbing fra lærer slik mobbing defineres. I tillegg ville jeg ha personer over 18 år, slik at det ikke trengtes tillatelse fra foreldre eller lignende, og slik at de hadde hatt tid til å reflektere rundt og sannsynligvis bearbeide opplevelsene. Siden jeg kun har brukt voksne informanter og studien er anonymisert, trengte jeg heller ikke tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg vurderte det slik at fem intervjupersoner ville være nok for å gi et tilstrekkelig bilde og grunnlag for analyse og drøfting. Jeg fant intervjupersonene på ulike måter. Én av disse hadde jeg tidligere hatt personlig kontakt med, og "Stiftelsen Rettferd for taperne" satte meg i kontakt med en av deres medlemmer. Ellers brukte jeg ulike nettstedet og kontakter jeg har. Slik fikk jeg kontaktinformasjon til fem voksne personer som har opplevd mobbing fra en eller flere lærere. For å sikre deres anonymitet, har jeg, i samråd med min veileder, valgt å ikke gi noen nærmere beskrivelse av hvordan jeg fant fram til disse. Jeg tok kontakt med dem, og samtlige sa ja til å la seg intervju. Da jeg spurte dem sendte jeg samtidig en skriftlig definisjon på mobbing, slik at jeg kunne være sikker på at vi hadde samme utgangspunkt og tanker om hva mobbing er.

Jeg valgte å lage klar intervjuguiden (Se Vedlegg 1: Intervjuguide I) før jeg begynte jeg å arrangere det praktiske. Det finnes ulike grader av struktur i et forskningsintervju. Jeg brukte et semistrukturert livsverdenintervju, som i følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 47) brukes når temaer skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Mer presis beskriver de et semistrukturert livsverdenintervju slik: "En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som bli beskrevet." (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). Samtalene var fokusert mot bestemte temaer, og jeg hadde

utarbeidet spørsmål på forhånd. I intervjusituasjonen måtte jeg være villig til å forandre på formuleringer og rekkefølgen, og å ta bort eller legge til spørsmål etter som situasjonen krevde. Jeg ville la informantene snakke fritt og bruke egne ord om opplevelsen av temaet, men jeg trengte også å stille gode spørsmål for å hjelpe informantene, styre samtalen og for at jeg skulle kunne finne ut av det jeg ønsket. Å formulere spørsmålene på forhånd ga en trygghet i situasjonen og mulighet til å sammenligne og avdekke likheter og forskjeller i svarene.

Jeg fikk låne en god lydopptaker, før jeg avtalte med hver enkelt informant hvor og når vi skulle treffes og gjennomføre intervjuene. For at de skulle være så trygge som mulig fikk de selv velge sted. Intervjuene ble stort sett gjennomført på ulike kafeer i nærheten av informantenes hjemsted eller på kontorer de hadde tilgang til.

## **5.2 Utførelsen av intervjuene**

Jeg startet hvert intervju med en slags iscenesettelse av intervjuet. I fire av fem intervjuer hadde jeg og informanten aldri møtt hverandre før. Jeg var en fremmed som ønsket å få del i deres personlige opplevelser og følelser. Da blir førsteinntrykket og de første minuttene spesielt avgjørende. Jeg forsøkte å skape en kontakt ved å stille hverdagslige spørsmål, lytte oppmerksomt og vise interesse og forståelse for det som ble sagt, og jeg opplevde at vi fikk en god tone og trygg atmosfære i samtlige intervjuer.

Jeg spurte alltid om det var greit at jeg tok opp samtalen, før jeg skrudde på lydopptakeren. Så fortalte jeg litt om meg og min bakgrunn, om studien og om problemstillingen. Jeg fortalte informanten at hun eller han ville forbli anonym, at jeg har taushetsplikt og at de har mulighet til å trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn.

De to første intervjuene fungerte greit med spørsmålene fra Intervjuguide I (Vedlegg 1), informantene svarte fyldig og jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål. Under det tredje intervjuet opplevde jeg at informanten svarte kortere. Jeg stilte mange oppfølgingsspørsmål til denne informanten også, men ønsket at jeg hadde skrevet ned noen ekstra spørsmål på forhånd, slik at intervjuet kunne blitt mer strukturert. For å

være sikker på å få svar på det jeg prøvde å finne ut av, utvidet jeg intervjuguiden min til å inneholde forslag til oppfølgings spørsmål før de to siste intervjuene (Vedlegg 2: Intervjuguide II). Etter å ha gjennomført alle intervjuene så jeg at jeg manglet disse nye perspektivene som jeg fikk ved å stille underspørsmålene, fra de tre første intervjupersonene. Heldigvis hadde alle informantene sagt seg villig til å få e-post i ettertid med flere spørsmål om jeg skulle trenge det. Jeg sendte dem de viktigste av disse, og fikk skriftlige svar fra alle. Senere sendte jeg noen e-poster da jeg ønsket svar på noen flere spørsmål. Disse handlet om selvfølelse eller selvoppfatning, og hadde form omtrent slik: "Hvordan tror du mobbingen fra lærerne preget selvoppfatningen din på den tida?" og "Hvordan tror du det har påvirket selvoppfatningen eller selvbildet ditt i dag?" Noen av sitatene som er gjengitt er derfor sitert fra e-poster. Disse er sannsynligvis mer gjennomtenkte enn de spontane, muntlige svarene.

Som jeg tidligere har vært inne på er forskeren det viktigste leddet i en kvalitativ studie. Kvale og Brinkmanns (2009, s. 146-147) påstand om at "Intervjuerens evne til å oppfatte umiddelbart hva et svar betyr, og hele horisonten av mulige betydninger som åpnes, er avgjørende." gir meg som forsker et stort ansvar som jeg vil ta alvorlig. Dette krever kunnskap om temaet og om menneskelig interaksjon, i tillegg til ulike måter å stille spørsmål på. Kvale og Brinkmann (2009, s. 147-149) presenterer ni ulike spørsmålstyper. Jeg vil nevne disse med eksempler fra mine intervjuer.

Jeg startet intervjuene med introduksjonsspørsmål som "Hvor gammel var du da du opplevde å bli mobbet av læreren?". For å stille gode oppfølgings spørsmål prøvde jeg å lytte til det som ble sagt, og stille spørsmål ved det. En informant sa "Men utover det så var jeg hjemme. Og alene, stort sett.", hvorpå jeg spurte hvordan han hadde det hjemme. Inngående spørsmål er en annen måte å forfølge det som blir sagt på, for eksempel "Hvordan opplevde du de situasjonene?". Ved hjelp av spesifiserende spørsmål forsøkte jeg å få mer presise beskrivelser av hva som skjedde. For eksempel kunne jeg spørre om de husket følelsen de hadde i ulike situasjoner. Direkte spørsmål introduserer nye emner eller dimensjoner, for eksempel: "Opplever du at du har tilgitt læreren?". Indirekte spørsmål kan henvise til andres holdninger, og kan også være et indirekte uttrykk for informantens egen holdning. Jeg kunne for eksempel spørre om

informanten trodde at de andre i klassen var enige i at hun ble mobbet. Bruk av strukturerende spørsmål hjalp meg med retningen og strukturen i intervjuet, for eksempel: "Litt tilbake til de timene du opplevde diverse ting i, hvordan var motivasjonen din for å lære i disse timene?". Strukturerende spørsmål kunne også brukes hvis jeg som intervjuer opplevde at vi snakket om noe som var irrelevant for emnet. Da kunne jeg ha avbrutt høflig, og ledet intervjupersonen tilbake til det vi skulle snakke om. Dette syntes jeg var vanskelig å gjøre på en god måte, så jeg lot alltid informantene snakke ferdig før jeg stilte et nytt, relevant spørsmål. Gjennom fortolkende spørsmål forsøkte jeg å oppklare noe eller sikre at jeg forstod meningen med det som ble sagt. I tillegg til disse spørsmålsvariantene nevnes taushet som en type spørsmål. Jeg forsøkte å la det være stille innimellom slik at intervjupersonene kunne utdype svarene sine. Ofte gjorde de akkurat det.

Etter intervjuene avrundet jeg med å spørre om informantene hadde noe mer de ville si, og takket for svarene. Vi småpratet litt etter at jeg skrudde av lydopptakeren, og da hendte det at nye, interessante aspekter kom fram. Jeg noterte disse slik at jeg ikke skulle glemme dem. Jeg spurte om det var greit for dem å få en e-post om jeg skulle ha flere spørsmål. Det syntes alle var greit.

### **5.3 Transkribering**

Selv om transkribering er tidkrevende finnes det mange gode grunner til at en forsker bør transkribere intervjumaterialet selv. Som Nilssen (2014, s. 47) påpeker begynte analyseprosessen allerede her, fordi det dukker opp nye tanker mens man lytter og skriver. I tillegg ble jeg godt kjent med materialet, og det er en stor fordel om den som transkriberer kjenner konteksten. I enkelte tilfeller var det noe bakgrunnsstøy eller dialektord som gjorde at det var en stor fordel å selv ha gjennomført intervjuene. I tillegg handler dette om mitt eierforhold til prosjektet.

Transkribering er egentlig en fortolkningsprosess. Fra et språklig perspektiv er transkripsjonene oversettelser fra talespråk til skriftspråk, og nedskrivningen krever en rekke vurderinger og beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Det

grunnleggende datamaterialet mitt er altså lydopptaket. Et godt skriftlig materiale er likevel nyttig for mitt videre arbeid.

En av vurderingene som må tas er om man skal bruke ordrett talespråkstil eller skriftspråkstil. Jeg valgte, for å gjøre tekstene lettere å lese, å skrive forholdsvis skriftspråknært. I tillegg fulgte jeg noen hovedregler for språkformer fra en transkripsjonsveileder fra Universitet i Oslo (Hagen, 2005, s. 12). Der anbefales det å transkribere med riktige bokmålsformer av alle ord. De syntaktiske reglene (for setningsoppbygging) skal ikke tas hensyn til, det vil si at ordene skrives ned i den rekkefølgen de blir uttalt. Man skal heller ikke "rette" på informantene med å sette inn det riktige ordet eller den riktige grammatikalske formen av ordet.

Jeg valgte likevel å fjerne en del småord som "Ehm", "eee" og "liksom". Noen av informantene mine brukte slike uttrykk i store deler av samtalen, og jeg vurderte det slik at det ikke hadde noen betydning for innholdet. I situasjonene jeg opplevde at de var usikre, eller at slike ord var viktig, skrev jeg det ned. Pauser ble markert med "... " og latter med tegnet "@". Andre forhold skrev jeg i klammeparentes, for eksempel "[trekker på skuldrene]".

I noen tilfeller snakket intervjupersonene lenge om noe jeg så på som irrelevant for problemstillingen. Jeg valgte da å skrive en parentes med en forklaring av hva han eller hun snakket om, uten å transkribere det ordrett. Lydfilene beholdt jeg, i tilfelle det skulle vise seg å ha betydning likevel.

## **5.4 Analyse og drøfting av funn**

Da jeg skulle analysere funnene startet jeg med å skrive ut alle de transkriberte intervjuene. Jeg leste gjennom dem flere ganger og noterte ulike koder i margen og streket under utsagn jeg mente var viktig. Gjennom denne prosessen dannet jeg meg et bilde av hvilke temaer som var viktig for de enkelte informantene og hva som var et gjennomgangstema hos flere. I utgangspunktet tenkte jeg at jeg kunne bruke intervju spørsmålene som en temainndeling, men det viste seg at informantene svarte på mer enn de fikk spørsmål om og bevegde seg mellom ulike temaer. Nesten alt som

ble sagt var likevel relevant for problemstillingen. Jeg omorganiserte alle intervjuene i fire temaer eller kategorier, i tillegg til noen underkategorier.

Selv om jeg til en viss grad analyserer under hele prosessen, vil det alltid være en tid for det Nilssen (2014, s. 101) kaller sluttanalysen. Jeg prøvde å finne essensen i informantenes uttalelser, og forkortet formuleringene. Kvale og Brinkmann (2009, s. 212) kaller dette meningsfortetting. Jeg stilte spørsmål til materialet, så etter mønstre, både fellestrekk og ulikheter. Da jeg begynte å presentere funnene hadde jeg altså fått en god oversikt over informantenes opplevelser. Det var viktig for meg at informantenes stemme skulle høres, så jeg gikk hele tiden tilbake til de opprinnelige transkripsjonene og fant sitater som eksemplifiserte det jeg presenterte. Jeg brukte både direkte og indirekte sitering under presentasjonen av funnene. Under presentasjonen forsøkte jeg å ha en tematisk inndeling, for å gjøre funnene leservennlige og oversiktlige. Noen ganger passet sitatene til flere tema, men jeg opplevde at det ikke spilte noen avgjørende rolle.

Etter å ha analysert og presentert funnene mine drøftet jeg dem opp mot aktuell teori. Nilssen (2014, s. 104) kaller dette å tolke eller å skape mening i funnene. Under presentasjonen av tolkningen eller drøftingen brukte jeg samme inndelingen som i presentasjonen av funnene. Målet har vært at leseren lett skal kunne følge sammenhengen. Teorien som ble brukt var stort sett den samme som i teoridelen, i tillegg til at jeg presenterte noe ny, aktuell teori. Under drøftingsdelen hadde jeg hele tiden problemstillingen i tankene, og jeg forsøkte i det lengste å ha en fenomenologisk tilnærming til funnene. Jeg forsøkte altså å forstå intervjupersonene og å "se det samme" som dem (Dalen, 2004, s. 20).

## **5.5 Verifisering**

Verifiseringen og testingen av gyldighet foregår gjennom hele prosessen. Reliabilitet handler om hvor pålitelige resultatene er, og validitet om studien undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118). For å verifisere tolkningen av datamaterialet tok jeg kontakt med noen av informantene og spurte dem om jeg hadde forstått dem riktig. Jeg valgte å kalle kapittelet om dette "Kvalitet", fordi det nettopp er



kvaliteten på studien jeg tester. I tillegg har jeg trukket fram og drøftet noen etiske betraktninger som var aktuelle i oppgaven.

## **5.6 Rapportering**

Forskningen skal resultere i et produkt som skal formidles til leserne. Kvale og Brinkmann (2009, s. 277) anbefaler at intervjuprosessen hele tiden er rettet mot sluttrapporten. Jeg har forsøkt å ha målet for øyet og å arbeide mot sluttrapporten underveis. Ønsket mitt er at dette har blitt en lesbar og interessant rapport som er basert på vitenskapelige kriterier og har tatt hensyn til de etiske sidene ved forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118).

## **6. Presentasjon av funn**

I denne delen vil jeg presentere funnene mine. Jeg har intervjuet fem voksne personer, fire kvinner og en mann. Jeg har valgt å dele funnene inn i fire områder, som er informantenes opplevelse av mobbesituasjonen, reaksjoner fra omgivelsene, informantenes årsaksforklaringer om hvorfor de ble mobbet og situasjonen i ettertid.

### **6.1 Informantenes opplevelse av mobbesituasjonen**

Den yngste informanten er omtrent 20 år og har opplevd mobbing i mange år av flere lærere og medelever. En informant er rundt 25 år og opplevde mobbing fra én lærer på ungdomsskolen. Dette førte til psykosomatiske symptomer som at hun kastet opp og besvimte før og etter timene til denne læreren. Den mannlige informanten på rundt 30 år opplevde også å bli mobbet av én lærer, i tillegg til medelever. Dette var på 2.-4. trinn, og på 4. trinn ble problemet så stort at foreldrene tok ham ut av skolen og lot ham begynne på en annen skole. Kvinnen på omtrent 30 år ble mobbet av flere lærere stort sett gjennom hele grunnskolen. I tillegg opplevde hun mobbing fra medelever. Den eldste informanten er over 70 år, og hun gikk på det som het folkeskolen på 40-tallet. Hun har dysleksi, men det fantes ikke noe kunnskap om det på den tiden (Helland, 2012). Som hun sier selv var diagnosen hennes at hun "hadde tungt for det". Hun hadde én lærer som kom med krenkende kommentarer når hun gjorde feil, og

trykket henne ned når hun gjorde noe riktig. Hun sier at det ikke var noen voldsom mobbing, men nok til at hun følte seg trykket ned av denne læreren.

Nå vil jeg trekke fram noen utsagn fra informantene som beskriver mobbingen. Temaene som går igjen er opplevelse av forskjellsbehandling, latterliggjøring, muntlig mobbing og opplevelsen av å ikke bli anerkjent eller respektert.

### 6.1.1 Forskjellsbehandling

Flere av informantene forteller om forskjellsbehandling, eller at de opplevde å bli behandlet urettferdig. De fikk straff for ting de ikke hadde gjort, for eksempel straffelekser og gjensitting. En av informantene opplevde å bli plassert på gangen uten forklaring, da det var uro i klasserommet som han ikke hadde vært med på. Han ble ofte sendt til rektor, og opplevde det som at læreren alltid var ute etter å "ta ham", uten å bry seg om hva som egentlig hadde skjedd. Han formulerer det slik:

*Jeg kunne få skylda for noe som jeg ikke hadde noe med å gjøre, og ble kasta på gangen av ingenting, og sendt til rektor og alt mulig sånn. Og så var det veldig mye sånn med inspeksjon i friminuttene. Da var han liksom etter meg bestandig. Så det var veldig mye sånne ting da, veldig mye på meg.*

En episode han husker godt handler om en gang de skulle ha læreren i svømming. Han husker ikke akkurat hva som skjedde i forkant, men han sier det hadde vært en konflikt i et friminutt som han fikk skylden for.

*Da vi ble sendt i dusjen, og skulle ut og svømme, men før timen begynte, så tok han meg ut av timen og låste meg inne på et sånt kontor, der jeg måtte sitte og vente til de andre var ferdig. I tre timer. Kun i en svømmeshorts. Jeg frøys jo. Der han bare kom inn og kjefta på meg og låste døra. (...) Du frøys jo veldig. Også var jeg jo livredd, for jeg visste jo ikke hva som skjedde. (...) Og når han kom inn, så prøvde jeg å komme meg ut, men jeg ble holdt inne... For han kom ut og kjefta når han hadde tid. Så jeg var livredd. For hva greia var.*

En annen, som hadde vært i slåsskamp med medelever, beskriver forskjellsbehandlingen slik:

*Jeg husker spesielt en episode hvor jeg ble banka opp så kraftig at jeg fikk brist i ryggen. Da var det jeg som fikk skylda, jeg som fikk gjensitting, fordi at jeg var tydeligvis den som ikke fortalte sannheten. Så det var liksom... Det var ganske åpenlyst at det var forskjellsbehandling av lærerne, at de hadde plukka ut meg som en syndebukk. Hadde plukka ut meg til å ta skylda for alt. Det var ting som skjedde på skolen som jeg ikke visste hadde skjedd en gang, som jeg fikk skylda for. Og jeg nekta, men det var jeg som fikk skylda.*

### 6.1.2 Latterliggjøring

Flere av informantene forteller om at de jevnlig opplevde latterliggjøring fra læreren. Den eldste informanten har dysleksi, og da hun skulle lese høyt i timen hendte det at læreren lo høyt av henne. Andre ganger gjorde han narr av henne, spesielt når hun stavet ord feil. En annen forteller at hun fra og med fjerde trinn ofte opplevde å bli ledd av i timene. Læreren lo hvis hun gjorde noe feil, og dro med seg resten av klassen på det. Hun forteller dette om en situasjon der hun skulle lese engelsk for klassen, og kom til et ord hun ikke kunne:

*Også kom jeg til et ord som jeg... Altså ordet "who". Jeg hadde jo ikke peiling på hvordan jeg skulle lese det ordet. Men jeg er litt sånn at, hallo, du må jo prøve, sant. Så det ble litt sånn "waow". Det høres jo veldig rart ut. Men at læreren da brøler ut i latter og drar med seg resten av klassen på det, da bare trakk jeg meg... Du får lyst å synke 20 meter og angrer sykt på at du i det hele tatt gadd å lese, eller å prøve.*

### 6.1.3 Negative kommentarer/muntlig mobbing

Flere opplevde også muntlig mobbing. En av informantene ble til tider skjelt ut av læreren, ofte i friminuttene der andre var til stede.

*Og når han sto og skjelte meg ut foran hele skolen, så kalte han meg "drama queen" og jeg så ut som en drittunge, og jeg var stygg, blant annet.*

***Dette sa han foran hele skolen?***

*Ja, mens han hadde inspeksjon, ute i friminuttet. Og det skrek han ut.*

Den samme læreren snakket nedlatende om henne til resten av klassen i timer hun hadde fritak fra. Hun tror han mente at hun skulket, selv om rektor hadde laget vedtaket.

En informant fortalte engelsklæreren i starten på ungdomsskolen at hun ikke likte å lese høyt i timene, og at hun grudde seg forferdelig til å gjøre det. Læreren svarte at hun forstod og skulle ta hensyn til det. Likevel bestemte læreren at hun skulle fram foran klassen og lese høyt i hver eneste engelsktime. Læreren avsluttet stort sett alltid lesingen med negative kommentarer. Dette forteller hun om lesesituasjonene:

*Og hun avslutta alltid med stygge kommentarer om at jeg ikke kom til å klare meg her i verden fordi jeg ikke kunne lese høyt, at det jeg gjorde var dårlig, ja... (...). Ja, hun kunne godt spørre klassen sånn: "Ja, klarer dere å høre hva hun sier? For det gjør ikke jeg". Hun holdt på sånn. Og andre ganger snakka hun bare til deg. Det var sånn, hun kunne stoppe meg midt i... når jeg skulle lese leseleksa også si at det her gadd hun ikke å høre på, fordi at hun hørte ingenting likevel, jeg leste altfor lavt og det var for dårlig og... ja.*

En gang hun hadde lagt igjen en bok hjemme kalte læreren henne "ubrukelig". Disse tingene skjedde ofte, og hun følte at hun fikk negative tilbakemeldinger på alt hun foretok seg i denne lærerens timer. Hun begynte å besvime og å kaste opp før eller etter engelsktimene. Dette trekker hun fram som den mest positive opplevelsen med læreren:

*Det var en gang hun sa at: "jeg ser jo at du virkelig jobber med tinga dine. Og det er jo bra. Men det må vel du, kanskje i det hele tatt for å ha et håp om å klare deg."*

Også informanten som slet med dysleksi, fikk en lignende kommentar:

*Ja, jeg var jo ikke god til å lese. Så det eneste han sa hvis han skulle prøve å si noe positivt, var: "Ja, du leser i hvert fall høyt nok."*

***Det kunne han si etter du hadde lest?***

*Ja. Det betyr jo at egentlig så var det veldig dårlig, det jeg hadde gjort.*

#### 6.1.4 Mangel på respekt og anerkjennelse

Flere av informantene vektlegger at de ikke opplevde seg anerkjent eller respektert av læreren eller lærerne sine. En informant forteller om en opplevelse som gjør inntrykk på henne. Hun gråter flere ganger mens hun forteller. Hun kom for sent i en sløydtime på grunn av at hun hadde vært hos tannlegen. Hun spurte læreren om hva hun skulle gjøre, og opplevde at læreren ikke svarte henne på en måte som gjorde at hun forstod hva hun skulle gjøre. Verken i den timen eller i de neste sløydtimeene får hun gjort noe, fordi læreren "må" hjelpe de andre først. Slik forteller hun hva som skjedde:

*Og jeg kjente på at jeg syntes det var fryktelig fælt. Jeg ønska jo å gjøre jobben min, men jeg fikk jo ikke gjort noen ting, for jeg visste jo ikke hva jeg skulle gjøre. Også skrev vi og loggbok i det faget. Og da hadde jeg en plass jeg kunne få utløp for det. Så jeg skrev ned alt sammen. (...) Utrolig detaljert. Det var min måte å få litt utløp for det. Og det var en time der jeg ble så sint og frustrert og lei meg at jeg bare gikk fra timen og gikk på do og grein. Og kom ikke inn før etter friminuttet til siste timen da. Og kom hjem fra skolen og var sånn "wæ", dette er ikke greit i det hele tatt. Og skrev alt dette i loggboka og. At når han sa sånn og sånn, så ble jeg så lei meg at da gikk jeg ut på do og grein. Så jeg var jo veldig spent når jeg fikk den igjen, på hva han hadde sagt. (...) Om han kom til å huke meg inn og snakke med meg, eller. (...) Jeg husker jeg satt i klasserommet og jeg tar boka lenger og lenger opp, for tårene bare renner. (...) Så gjemmer jeg meg bak boka sånn at de ikke skal se hva som rører seg. For det hadde jeg ikke lyst til. (...) Ja, det som stod, var at "På grunn av min dumhet og stahet, og fordi jeg alltid skulle gjøre tinga på min måte..." Og når han hadde prøvd å hjelpe meg, så var ikke det heller godt nok. Mange sånne ting.*

En annen hendelse hun forteller om, er en foreldresamtale (med eleven, læreren og mor) på første klassetrinn. Tidligere hadde hun begynt å gråte i timen da hun ikke klarte å bla opp på den riktige siden. På foreldresamtalen sa læreren til henne at hun ikke trengte å begynne å grine fordi hun ikke fant den rette siden. Hun har tenkt på dette i ettertid:

*Og det var jo på en måte helt sant. Men... Og det er sånn jeg har tenkt det etter jeg ble voksen, men for en sjuåring så er det liksom noe annet. (...)Jo, faktisk så trengte den sjuåringen det. (...) Fordi de følelsene som en sjuåring har, er på en måte ekte. Så man skal på en måte ikke... Så jeg tenker at det som hun sa der, ikke er rett i forhold til at du skal ha respekt for de følelsene som en sjuåring har.*

På tiende trinn hadde hun en gang gjenbrukt en stil, altså skrevet av en stil hun tidligere hadde levert. Hun innrømmer at hun ikke hadde gjort jobben sin, men hun synes ikke læreren håndterte situasjonen på en god måte. Læreren tok det nemlig opp foran hele klassen, og fortalte dem at hun hadde jukset. Hun ble overrasket og følte seg ydmyket, og hun skulle ønske hun heller hadde tatt det med henne på tomannshånd.

### 6.1.5 Hvordan mobbingen påvirket dem

Informantene ble påvirket på ulike måter. Flere av dem forteller at de følte seg dumme, at de ofte var redde, at det gikk utover forholdet til venner og medelever og at de følte seg trykket ned. En av informantene formulerer det slik:

*Det var jo for jævlig. Du var på en måte.. hjelpsløs. Du følte at det var noe feil med deg, for det var en voksen person som gjorde det. Så det var jo.. Det var ikke noe stas.*

Og senere sier han:

*Det verste er liksom å føle at man.. Jeg følte at det var noe feil med meg. At det var min feil. Jeg mista selvtillit og mista nettverket og venner og den greia der. At han på en måte gjorde det greit. Det syns jeg er noe av det verste. Også syns jeg det var kjempeille å se mamma og pappa og søstera mi som så at jeg sleit, uten at det var så masse de kunne gjøre noe med, da.*

En annen formulerer det slik:

*Mye av det opplevde jeg veldig vanskelig. Og følte meg ofte ydmyka. Følte meg dum, mislykka. Ofte såra. Veldig ofte føle jeg meg urettferdig behandla. Ble ofte lei meg og jeg ble sint. Det varierte jo.*

*Jeg gikk jo hele tida med en følelse av at jeg var mislykka, at jeg var dum. (...) Det er noe med at når du hører hver dag enten i ord, eller i måten du blir behandla på, at du er dum, når du hører det hver dag i ni år, så tror du det til slutt. Det blir en sannhet. Det var kanskje ikke en følelse av at jeg var dum, men det at jeg trodde jeg var det. For det var liksom det som var sannheten.*

*Læreren som skal være gode forbilder og noen som elevene ser opp til fortalte meg at jeg var dum! Det å høre i 9 år av medelever at du er dum og i tillegg få det bekreftet av lærere gjorde at selvfølelsen var lik null! Jeg var ikke verdt noe.... jeg kunne ingenting og var dum. [sitert fra e-post]*

*Men den episoden med loggboka....da ble jeg oppriktig lei meg! Det var skikkelig vondt! Og den episoden gjorde nok noe med selvbilde mitt. [sitert fra e-post]*

Opplevelsene informantene har med lærerne påvirket også forholdet til medelevene. En forteller at hun ikke var glad i å være med de andre klassen, fordi hun ikke trivdes på skolen. Hun satt heller og fiklet med noe på skolen, enn å fokusere på alle rundt henne. Når det gjelder medelevene, så tolket hun det meste til å være negativt mot henne selv. En annen fikk færre og færre venner, en stund hadde han bare fetteren sin:

*Så hadde jeg på en måte bare søskenbarnet mitt, som var to år eldre enn meg, som også gikk på samme skole. Som var bestekompisen min, men ikke på skolen. Han ville liksom ikke... Han så jo hva som skjedde, men ville liksom ikke være kompisen min på skolen, for han turte ikke å bli dratt inn i det tror jeg.*

Når det gjelder motivasjon for læring har informantene ulike opplevelser. De fleste opplevde at læreren ikke gav dem noen motivasjon for å lære. Likevel forteller noen av

dem om en viss motivasjon i disse timene, hvis de generelt hadde et ønske om å gjøre det bra på skolen. En av informantene sier følgende:

*Jeg hadde alltid vært opptatt av å gjøre det bra på skolen, og arbeidet vel kanskje enda mer i hennes fag for å prøve å gjøre den læreren fornøyd. Men det var jo også med et ønske om å slippe de negative tilbakemeldingene.*

Frykt er en følelse flere følte mye på. Under episoden i svømmehallen var informanten livredd. Noen gruet seg til å gå på skolen hver dag på grunn av læreren. Én forteller at hun var redd når hun ble skjelt ut, og at frykten ble verre da hun gikk på tiende trinn og lærermobbingen ble verre.

*Jeg har aldri vært så langt nede psykisk noen gang. Jeg var redd for å gå ut i [stedsnavn] sentrum. Jeg var redd for å være alene hjemme. Hvem 15-åring tør ikke å være alene hjemme, på dagtid? Jeg måtte være med mamma på jobb når hun skulle begynne på jobb klokka tre. Også måtte jeg vente der til pappa var ferdig, for jeg ville ikke være alene hjemme. For.. Når en voksenperson gjør noe sånt mot deg så får du den følelsen av at du ikke kan stole på noen.*

Flere av informantene følte at læreren misbrukte sin maktposisjon overfor dem. Særlig skjedde dette når de ville imponere læreren og vise fram noe de var stolte av, og de fikk negative tilbakemeldinger. På den eldste informantens tid hadde de orddiktat, der læreren skulle kontrollere om de hadde skrevet ordene rett. Hun forteller:

*Og jeg husker ikke noe av de forskjellige ordene, annet enn ett ord. Og det var "kanskje". Og det er jo ikke så enkelt å skrive. (...) Jeg husker jeg var så ivrig. Jeg så jeg hadde skrevet det rett. Så jeg rakk opp hånda i iver og glede. Også bare ser han på meg og så sier han: "også du.". Altså, det tonefallet, det har fulgt meg hele livet. Det er jo ikke noen voldsom mobbing, men det er akkurat såpass at du blir trykka ned, når du er ivrig og føler at du har fått noe til.*



Likevel forteller hun at mobbingen ikke påvirket henne nevneverdig i hverdagen. Hun måtte komme seg gjennom lesingen, og så kunne hun gjøre de tingene hun likte. Selve lesingen beskriver hun slik:

*Det er bare ett ord, og det er tungt. Ja. Det gav ingen inspirasjon, det gav ingen lyst til å gjøre noe som helst, det gjorde bare at du bakka unna. Og skyldte på andre ting. Og fant på noe å gjøre som var mye gøyere. Så du mista... Jeg har jo fullstendig mista leselysten.*

Hun beskriver seg selv som en som fokuserer på det positive og er løsningsorientert. Hun følte aldri hun var dum og følte seg aldri som en taper. Hun kaller timene med lesing tortur, men etter skolen kompenserte hun med å gjøre de tingene hun likte, og det gikk ikke utover selvoppfatningen hennes.

De to av informantene som ble mobbet av flere lærere, kunne reagere med krangling, kjefting og sinne mot lærerne. Den ene ble ofte sint. Hun forteller at hun er diagnostisert med ADHD, men at hun har kontroll på det. Men i timene til læreren på tiende trinn hendte det at hun "kokte over" og kjeftet tilbake når hun hadde blitt skjelt ut av læreren. Den andre informanten kranglet med mange lærere, men hun følte det var en nytteløs kamp og at ingen tok tak i det.

Informanten som opplevde å bli tvunget til å lese høyt begynte å reagere fysisk. Hun beskriver opplevelsene slik:

*Det var fra 8. til 9. klasse. Og da begynte vel ting å rakne litt for min del. Da begynte folk å skjønne at det var noe galt. Jeg grudde meg så forferdelig til å gå på skolen. Jeg begynte å svime av når jeg skulle lese. Så det holdt på litt over et år. (...) Jeg opplevde det som helt forferdelig. Jeg syntes det var helt grusomt. Jeg kasta opp før jeg skulle inn i timen, jeg kasta opp etterpå. Nei, jeg vet ikke. Det var nesten helt sånn uvirkelig. (...) Det er klart det, det fikk jo veldig mye konsekvenser. (...) Og engelsken, den var et problem lenge etterpå. Det å lese høyt, det å framføre. Det har jo prega meg på mange måter .*

*Mitt selvbilde den gangen ble gradvis brutt ned av den læreren. Jeg ble mer og mer usikker på ting jeg tidligere hadde vært sikker på. For eksempel, visste jeg at jeg alltid hadde vært flink på skolen og var egentlig ganske stolt av meg selv, fornøyd med tilværelsen og trygg på de jeg hadde rundt meg. Jeg fikk egentlig alltid mye skryt. Lærerens uttalelser stod i sterk kontrast og jeg husker jeg skammet meg. Prøvde å skjule hva hun sa og hva det gjorde med meg. [sitert fra e-post]*

## 6.2 Reaksjoner fra omgivelsene

Med omgivelsene mener jeg alle informantene hadde kontakt med. Jeg har valgt å dele opp i medelever, ledelsen og andre ansatte på skolen og familien.

### 6.2.1 Medelever

De av informantene som ble mobbet både av medelever og av lærere har ulike tanker om sammenhengen mellom dette. Én tenker ikke at det var noen sammenheng mellom lærernes og medelevens oppførsel mot henne, fordi det var så ulikt. Medelever snakket omtrent ikke med henne, mens lærerne behandlet henne bare dårlig. Likevel svarer hun at "det er ikke lett å vite" på spørsmålet om det ene påvirket det andre. En annen tror ikke medelevene skjønnte selv at de mobbet, og at de heller ikke skjønnte at lærerne mobbet henne. Hun følte seg som en "outsider" fra første trinn, og tror medelevene hadde en negativ oppfatning av henne allerede fra starten, kanskje fordi hun ikke hadde gått i barnehage med de andre. Denne oppfatningen ble forsterket av lærerne, mener hun.

En av informantene mente at elevene etter hvert "tok over" mobbingen fra læreren. Det ble greit å mobbe ham, fordi læreren hadde startet det:

*For det som skjedde var jo at han begynte jo, og de andre elevene så jo at det var greit å ta meg da. Så de andre elevene fulgte jo etter, guttene i klassen fulgte jo på en måte etter.*

Av de som ikke opplevde å bli mobbet av medelever, er det en som forteller at de støttet hverandre i klassen, og en som sier at lærermobbingen ikke påvirket forholdet

hennes til de andre. I disse klassene var det enighet om at læreren ikke oppførte seg riktig.

## 6.2.2 Ledelsen og andre ansatte på skolen

Felles for alle informantene er opplevelsen av at ledelsen ikke tok tak i problemet på en ordentlig måte. Noen sitater eksemplifiserer dette:

*De gjorde egentlig ingenting.(...) Vi tok det jo også opp med mange andre lærere, men de var litt sånn som bare... Ja... [trekker på skuldrene]. Ville egentlig ikke høre om det tror jeg. (...) Ja, jeg vet ikke hva det var jeg. At de ikke ville tråkke kollegene sine på... Jeg vet ikke hva det var jeg.*

*Jeg husker jeg sa til den læreren som kom inn: "Ser du ikke hva hun driver med? Er det greit liksom?" Det ville hun ikke svare på.*

*Også var det jo en rektor som var stefaren til han ene gutten, og som ikke ville ta tak i det. Som liksom "det her er ingenting", som bare bagatelliserte det.*

*Det var en episode der det var en gutt som het [navn], som var den store bølla på skolen. Som var et par år eldre enn meg. Også hadde det vært noe greier i skolegården. Der rektoren sendte han hjem til meg, for jeg stakk jo. Men jeg hadde ikke fått beskjed om det. Så jeg så jo han bare komme nedi veien, og tenkte: nå er det liksom bare for å... Nå kommer han for å banke meg enda mer. Så det var jo liten forståelse for hvordan verden fungerer av de voksne i skolen også.*

En informant forteller dette om hva som skjedde da hun gikk til ledelsen:

*Og ledelsen hørte ikke på meg i det hele tatt, når jeg kom og sa jeg ble mobba, det var bare løgn. Det var.. Det var liksom fra alle kanter.*

Rektor gav henne fritak fra lærerens timer, men utenom det så han ikke at dette var noe problem. Hun trekker fram en positiv opplevelse der en lærer prøvde å hjelpe:

*For på videregående så hadde jeg en lærer som ikke klarte å ta tak i mobbeproblem i klassen. For det var en gutt i klassen som hadde fått hele klassen i mot meg utenom to elever. (...) Og da valgte læreren det, siden hun ikke klarte å ordne noe, så ba hun om bistand fra PPT. (...) Så den læreren tok i hvert fall å prøvde å ta tak i problemet. Men hun klarte det ikke selv, og da ba hun om hjelp. Det er bedre det, å be om hjelp, enn at et liv skal bli ødelagt.*

Én av dem som ble mobbet av både lærere og medelever sier at hun fortalte lærere mest om mobbingen fra medelever. Jeg spør om hun syntes det var vanskeligere å fortelle lærere at hun ble behandla dårlig av andre lærere, og hun svarer:

*Vet du hva, det var et godt spørsmål og det var et vanskelig spørsmål. Fordi jeg vet ikke om jeg tenkte at... Jeg visste jo at sånn skal det ikke være, at dette er ikke greit. Men... Allikevel... Sånn er det liksom.*

### 6.2.3 Familien

De fleste informantene fortalte hjemme om hva de opplevde, og hadde ressurssterke foreldre som tok kontakt med skolen. Dette forteller én om foreldrene sine:

*Mens mamma og pappa har alltid vært der for meg. De har alltid vært til stede. De er fortsatt gift. Så jeg er veldig heldig der at de... Også er de ressurssterke, de ser løsninger i alt. Det er ikke sikkert det er den riktige løsningen første gang, men kanskje andre gang. Jeg takker dem for alt det de har gjort.*

*For jeg vil ikke belaste mamma for mye. For det er ganske tungt å bli belasta med sånt noe i 15 år. Og det har hun sagt til meg også, og da blir det automatisk den "Jeg har ikke lyst til å belaste henne så veldig mye mer".*

Foreldrene til en av informantene valgte til slutt å ta sønnen sin ut av skolen. Når jeg spør hva som gjør at han har klart seg så bra svarer han:

*Det er nok mamma og pappa og storesøstera mi. Masse der.*

Det var også en som sjelden fortalte noe hjemme. De få gangene hun fortalte noe til moren sin, fikk hun trøst, men moren gjorde ikke noe.

*Så da sa jeg alt til mor, hvordan jeg hadde opplevd dagen. Og hun trøsta meg der og da. Men jeg tror mor er ganske konfliktsky, så hun tok ikke tak i det.*

### **6.3 Årsaksforklaringer og tanker om lærerne**

Jeg vil nå oppsummere informantenes egne tanker om årsaken til at de ble mobbet av en eller flere lærere. Jeg spurte informantene om hva de tenker om lærerne i dag, og om de opplever at de har tilgitt dem. Alle snakker om ulike egenskaper ved læreren. Én av informantene har også noen tanker om egenskaper ved seg selv, som gjør at hun opplevde det hun gjorde:

*Jeg var veldig kontaktsøkende da jeg mindre. For jeg fikk ikke akkurat god kontakt med dem som gikk i klassen min, i og med at de mobba meg. Også trengte jeg alltid en voksenperson som jeg stolte på, men det fikk jeg ikke på skolen. Så jeg prøvde å finne den voksenpersonen på skolen som jeg kunne stole på, men det var ikke så lett. Så det kan nok være det at jeg snakka såpass mye med de voksne, men samtidig så skulle det kunne hatt motsatt virkning, at du faktisk da... at de tar det ropet om hjelp i stedet for å bruke det til noe negativt. Det er litt... Det er ikke så lett å si hva som er årsaken egentlig. Men det er den ringvirkninga da. Når en lærer begynner så kan flere begynne, rett og slett.*

Om den ene læreren i tiende klasse, han som var ”verst”, sier hun:

*I mine øyne så er han ond. Det er stygt å si, men jeg har ikke noe til overs for han i det hele tatt.*

En annen lærer har i ettertid fortalt henne at han trodde hun var psykisk sterk nok til å tåle behandlingen hun fikk. Hun sier hun kan tilgi, men at hun aldri glemmer. Hun har opplevd at en del av lærerne har bedt henne om unnskyldning. Hun synes litt synd på dem, og hun har tilgitt dem, for hun vil ikke bære nag. Det gjør ting bare vanskeligere. Hun sier likevel hun er ”småbitter” mot dem som ikke har bedt om unnskyldning.

Noen sier de tror læreren var av "den gamle skolen", noe de forklarer slik:

*Jeg tror ikke han var ond, han var bare en mann og en lærer av sin tid og med sin virkelighetsforståelse. (...) Men han var i sin uvitenhet om hvordan barn opplever en sånn situasjon, jeg tenker heller han var sånn.*

*Men hun likte rett og slett ikke elever som hadde svake sider, tror jeg. (...) Jeg prøvde hardere og hardere for hver gang, å liksom skulle klare å imponere henne.*

*Jeg har tilgitt henne. Læreren var av den såkalte gamle skolen. Hun hadde en autoritær lederstil. I ettertid tenker jeg at det kanskje egentlig har vært synd på henne. Hun virket som en bitter gammel dame som sikkert har hatt sitt å slite med selv. Selv om det hun gjorde mot meg og andre slett ikke var riktig, tror jeg faktisk at når det gjaldt meg, så kan det være mulig at hun har tenkt at min frykt for å lese skal bekjempes med eksponering. Kanskje var dette grunnen til at jeg måtte opp foran klassen hele tiden. Samtidig så hører hennes kommentarer ingen sted hjemme. [sitert fra e-post]*

Faren til en informant var politisk aktiv, og han har en mistanke om at læreren hadde politiske meninger som var langt fra farens, og derfor ville hevne seg på ham.

*Jeg tror jo grunnen er det med pappa, at det ble meg. Men hvorfor han hadde behov for det... Jeg har ikke peiling på hva som er greia, liksom. (...) Verden er full av idioter.*

Han har ikke tilgitt læreren sin. På grunn av yrket sitt er han noen ganger i lokalavisa, og han liker tanken på at læreren blir irritert når han åpner avisa og ser ham. Det er som en hevn, forklarer han. Det hender han treffer på ham, men da ser begge en annen vei. Om møtene deres sier han:

*Det er ikke akkurat sånn at vi vinker til hverandre. (...) Jeg blir jo sur liksom. Men jeg har sånn distanse på det, at det er liksom ikke meg lenger. Det er liksom mer*

*som med unger som irriterer meg, som jeg blir forbanna på. Jeg får en sånn distanse på det. Kanskje det er en slags forsvarsmekanisme, det er ikke meg han gjorde det på. Det er en annen unge. Men jeg blir jo ikke noe mindre forbanna av den grunn. (...) Men jeg vet at pappa har vinka til han i bilen, sånn på refleks, og fått kjeft av mamma. For det gjør vi ikke. Vi hilser ikke på ham.*

En informant sier hun ble stemplet før hun begynte på skolen på grunn av sine eldre søsken. Hun har også gjort seg opp en del tanker om hvorfor lærere mobber generelt:

*En annen grunn til at lærere mobber kan være at de rett og slett ikke vet bedre, at de ikke er voksne nok, de er usikre, på seg selv og jobben de har. Og hvis noen elever er litt frekke, svarer læreren, eller sier noe de kanskje ikke burde - så tar læreren det som et personlig angrep mot seg selv. Og så er krigen i gang. Så usikkerhet på seg selv som person og som lærer og ikke helt vite hvordan du skal takle elevene tror jeg er en grobunn for at elever kan bli hakket ned på, og ofte uten at læreren er klar over at det er det han eller hun gjør... fordi de kanskje er litt for selvsentrert. [sitert fra e-post]*

På spørsmålet om hun har tilgitt svarer hun:

*Ja, jeg opplever at jeg har tilgitt dem. Noen ganger skulle jeg ønsket at jeg hadde våget å kontaktet dem og snakket med dem og fortalt dem at jeg tilgav dem. Jeg har tilgitt dem mest for min egen skyld. Det de gjorde var galt, men om jeg skal gå rundt å bære nag til dem så vil jeg ikke komme noen vei selv, jeg vil ikke få det bedre. [sitert fra e-post]*

## **6.4 Situasjonen i ettertid**

Jeg vil nå ta opp situasjonen for informantene i etterkant av mobbingen og i dag. De fleste informantene har hatt mennesker å snakke med som har hjulpet dem i ettertid. Han som byttet skole fikk mye hjelp av læreren på den nye skolen. Han fikk fort mange venner, og han sier det gikk raskt at livet var bra igjen. Etter hvert ble han venn med flere av dem som tidligere hadde mobbet ham. Likevel var han usikker på seg selv i mange år, fram til 18-20-årsalderen. Nå har han et yrke han har drømt om og er god på

dette. Det har gitt ham tilbake selvtilliten. Han forteller om hvordan alt han har opplevd har formet ham:

*Jeg har jo på en måte blitt den personen jeg er. Jeg er ganske rettferdig og... Dette [yrket] det er jo et hardt yrke. Der kanskje ikke rettferdighet er sånn... Jeg tenker meg litt mer om før jeg kjefter på lærlinger og... Den stilen der. Men det vet jeg jo ikke om jeg hadde blitt uansett. Men du kommer jo på en måte styrka ut av det. Jeg skulle gjerne ha vært foruten altså.*

En informant sier hun har det bra, men at hun fortsatt har opp- og nedturer psykisk. Mobbingen er byrde hun alltid kommer til å bære, men hun vil ikke bli synes synd på:

*For jeg vil ikke være den som andre tenker "ånei, stakkar". For jeg er ikke den personen lenger. Jeg er den som er sterk, jeg har kommet meg gjennom det, jeg har fått masse kunnskap av det. For hadde det ikke skjedd, så hadde jeg ikke vært der jeg er i dag. Rett og slett.*

Hun er opptatt av å se det positive i hver situasjon, og vil bruke det hun har opplevd til å hjelpe andre. Da jeg intervjuer henne har hun planer om å bli lærer, og hun vil ikke bli som de lærerne hun selv har hatt. Hun vil forhindre at dette skjer igjen, og er opptatt av at hun skal vise at hun bryr seg om elevene sine. For å få utløp for følelsene sine spiller hun mye teater. I tillegg har det hjulpet mye å samtale med folk:

*Det som har hjulpet meg er å prate om det. Da har jeg kunnet fått ut tanker og følelser når jeg har prata om det. Så jeg bærer ikke på noe.*

Flere av informantene snakker om å rette fokus mot det som er positivt. Den eldste informanten kom seg raskt videre i livet. Hun sier hun har sterk psyke og er praktisk og målrettet i tankegangen. Hun har også en stor interesse som hun bruker mye av tiden sin på og finner mye glede i. Vanskelige ting har ikke satt et avgjørende preg på selvpåfatningen hennes. Hun sier følgende:

*Så da flyr jeg liksom bare videre og tenker at, ok, det går bedre neste gang.*



Det negative hun trekker fram som en konsekvens av lærermobbingen er at hun fullstendig har mistet leselysten. I tillegg opplever hun at det går utover selvfølelsen når hun skal lære seg noe nytt og hun må innrømme at hun ikke forstår.

En annen av informantene, som har det bra med seg selv nå, formulerer det slik:

*Akkurat som selvfølelse brytes ned gjennom krenkelser, bygges selvfølelse opp av støtte og bekreftelse. Jeg har vært heldig som har hatt en rekke beskyttelsesfaktorer, familie, venner, idrett og så videre. Det tok riktignok lang tid før jeg klarte å lese engelsk høyt foran andre igjen uten å besvime eller kaste opp. I dag har jeg ingen slike problemer. Skammen er borte og jeg er fornøyd og stolt av meg selv. [sitert fra e-post]*

Også drømmene om framtiden har vært viktig for henne, og skolen har alltid vært en arena hun har ønsket å gjøre det bra på.

Den av informantene som sliter mest i dag, har likevel utviklet seg mye fra hun ble mobbet til nå. Rett etterpå hadde hun en oppfatning av seg selv som "et null og dum", og hun har skjønnet mer og mer at det ikke stemmer. Hun snakket med miljølæreren på videregående og noen andre, men mest av alt reflekterte hun mye og jobbet mye med tankene på egenhånd. Hun forteller:

*...og hadde en veldig fin utvikling, på rett vei, fram til jeg begynte å jobbe. Da kjente jeg på en måte at jeg stagnerte. (...) For jeg har, og det har jeg ennå, en lang vei å gå. Dette er spor som alltid vil være der. Jeg vil aldri bli kvitt de. Men jeg må lære å leve med dem. For erfaringene, de dårlige erfaringene jeg har og følelsene knyttet til det, det er på ene siden. Og på andre siden har du det som forstanden sier. Et eksempel på det, er at når jeg var sikker på at jeg var dum, for det var det erfaringene mine sa, og det følelsene mine sa, men så begynte folk å si "[Navnet hennes], jeg er glad i deg", og jeg bare "haha". Altså jeg trodde ikke på de. Fordi følelsene og erfaringene hadde så utrolige mye makt over meg.*

Etter hun "stagnerte" tok hun kontakt med ulike instanser for å snakke med noen. Dette formulerer hun slik:

*Men jeg kom til et punkt der jeg innså at skulle jeg noen gang få det bedre var jeg nødt for å be om profesjonell hjelp. Og da jeg endelig klarte å ta det valget så var det noe som løsnet..... jeg er langt fra "frisk "(om du kan kalle det det)..... men jeg er på god vei til å lege sårene. Psykiske sår tar mye lengre tid å heles enn et fysisk sår! [sitert fra e-post]*

Fortsatt i dag har hun mye usikkerhet, redsel og menneskefrykt. Hun er redd for å gjøre feil, ikke strekke til og å ikke gjøre jobben sin godt nok. Hun sier hun er hårsår og tar seg selv mer høytidelig enn hun skulle ønske. Dette formulerer hun på følgende måte:

*Selv om sårene gror vil arrene sitte der .. men jeg kan øve og trene meg på å bli glad i meg selv og øve meg i å tro og vite at jeg er bra! Men det er en lang vei og det har vært mange tårer, samtaler, veiledning, psykolog timer.... og masse hardt arbeid!*

For at det neste sitatet skal gi mer mening har jeg gitt henne det fiktive navnet Mina, og slik forklarer hun situasjonen sin i dag:

*For det finnes to Mina-er, har jeg kommet fram til. Og det er Mina og den egentlige Mina (...). Den egentlige Mina er den som jeg på en måte er innerst inne. Som ikke kommer fram. (...) Og den andre er den jeg er på grunn av, sant. For at jeg ikke tør å være den jeg egentlig er. Så det tror jeg, (...) jeg tar meg nok... litt høytidelig, og er litt hårsår, og det er egentlig ikke meg, sånn som jeg egentlig er. Og det tenker jeg er på grunn av det som... Som jeg har opplevd da. Tror jeg.*

## **7. Drøfting**

Problemstillingen i denne oppgaven er "Hvordan kan det oppleves å bli mobbet av en eller flere lærere i grunnskolen?". Jeg vil drøfte funnene mine opp mot relevant teori for å svare på problemstillingen. Jeg har valgt å dele drøftingen inn i informantenes

opplevelser, reaksjoner fra omgivelsene, årsaksforklaringer og situasjonen i ettertid, slik som jeg delte inn presentasjonen av funnene.

Før jeg trekker fram informantenes opplevelser vil jeg kort diskutere hvor viktig deres opplevelser egentlig er. Jeg har tidligere vært inne på hvordan de anerkjente definisjonene på mobbing kan virke som en motsetning til påstanden om at det er den subjektive opplevelsen som teller. Jeg velger å ta opp dette her fordi jeg tror ulik oppfattelse av situasjonen kan være spesielt aktuelt i mobbing av elever fra lærere. Noen av hendelsene mine informanter har vært utsatt for kan ha vært lite gjennomtenkt eller til og med ment godt fra lærerens side. Vi kan heller ikke vite om hendelsene har vært nøyaktig slik informantene forteller. Tiden har gått og hukommelsen er ikke alltid til å stole på. Men følelsene de husker er reelle for informantene.

Spørsmålet blir – hvis eleven misforstår lærerens intensjon og tolker handlingene som mobbing, er det da mobbing? Man kan påstå at noen elever er så sårbare at de ikke "tåler" irettesettelser eller humoristiske bemerkninger, og at de derfor kan være tilbøyelige til å kalle mye for mobbing. På den andre siden kan man si at det nettopp er disse sårbare barna som trenger at man er ekstra forsiktig, at man lar være å gjøre dem usikre med humoristiske kommentarer, og at man gir irettesettelser på en skånsom måte. Et av kriteriene for å kalle noe mobbing er at det gjentar seg. Hvis en lærer gjentatte ganger gjør ting en elev oppfatter som mobbing, uten at læreren forstår det, kan man kanskje si at læreren ikke har gjort det som Nordahl kaller forsøke å se verden fra elevens ståsted (Nordahl, 2010, s. 103). For at også disse skal få det trygge miljøet som skolen er lovpålagt å gi, må læreren rette seg etter dette. Svaret på spørsmålet er altså ja, det er mobbing uavhengig av lærerens intensjoner!

## **7.1 Informantenes opplevelse av mobbesituasjonen**

Noen av informantene i denne studien opplevde å bli mobbet av flere lærere i tillegg til medelever gjennom mange år. Hva kan være årsaken til dette? En av dem mener selv det kan være en ringvirkning, at "hvis en lærer begynner så er det greit for flere". Da snakker vi egentlig om skolekultur. Drugli (2012, s. 33-34) påpeker at det er rektor og

ledelsen som har hovedansvaret for å fremme en kultur som bidrar til at alle elever møtes med respekt og alle ansattes ansvar å være gode rollemodeller for elevene. Helsedirektoratet (2015) sier noe om hvordan skolemiljøet både kan beskytte og være en risiko. De trekker fram faktorer som er sentrale for å styrke det psykososiale miljøet på skolen, blant annet positive relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, godt samarbeid mellom skole og hjem og god ledelse på skolen. Det er sannsynlig at flere av disse aspektene ikke ble godt nok ivaretatt på deres skoler. I mine informanternes tilfelle var det dårlige relasjoner både mellom lærer og elev og mellom elevene. Samarbeidet mellom skole og hjem fungerte ikke. I en av jentenes tilfelle prøvde foreldrene å gripe tak i situasjonen hennes, men de opplevde å ikke bli tatt på alvor. Dette sier også noe om ledelsen. Den andre jentas mor var konfliktsky og ønsket ikke å samarbeide om det som var vanskelig. Jeg vil ikke trekke sikre slutninger om det generelle skolemiljøet til disse jentene, ut fra deres forklaringer. Likevel opplevdes tydeligvis ikke det psykososiale miljøet godt nok for disse.

En annen forklaring kan være at disse jentene var spesielt utsatte av ulike grunner, at de var sårbare barn. Den ene forteller selv at hun var veldig kontaktsøkende og lette etter en voksenperson hun kunne stole på. Den andre sier hun var usikker, redd for å miste kontroll og kunne lett begynne å gråte. Dette er individuelle eller personlige egenskaper som kan utgjøre en risiko.

Olsen og Traavik (2010, s. 48-50) nevner tro på egne krefter som en viktig beskyttelsesfaktor. I dette ligger å ha tiltro til egen mulighet for å håndtere ulike oppgaver og oppnå ønskede resultater, og å ha kontroll. Den ene informant opplevde at hun ofte manglet både kontroll og tro på evnene sine. Også selvfølelse og temperament er viktige resiliensfaktorer (Olsen & Traavik, 2010, s. 51-60), noe som for begge jentene utgjorde en risiko mer enn en beskyttelse. De hadde lav selvfølelse (noe som igjen kan skyldes mobbingen), og begge hadde en tilbøyelighet til å bli sint, krangle eller gråte. Som oftest blir et "vanskelig temperament" sett på som en risikofaktor. Igjen er det vanskelig å si hva som fører til hva. Når man mottar flere negative og færre positive tilbakemeldinger fra omgivelsene, vil temperamentet forsterkes, og man vil

komme oftere i konflikter med andre barn. Dette vil igjen gå utover barnets selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010, s. 59).

Flere av informantene fokuserte på opplevelsen av å bli forskjellsbehandlet eller urettferdig behandlet. Alle elever er ulike, og all opplæring skal tilpasses til elevers forskjellige behov (Ogden, 2012, s. 88). Det er ikke rettferdig å behandle alle likt. Det er likevel stor forskjell på tilpasset og urettferdig behandling. Nordahl (2010, s. 157) påpeker hvordan det å sette merkelapper på elever eller å utpeke elever som syndebukker kan bli en selvoppfyllende profeti, som sjelden gir positive endringer i klassen. Mine informanter ble gjentatte ganger blir uthengt som syndebukker. For disse førte det til en følelse av at læreren var i mot dem. Den følelsen fører utvilsomt til en dårlig lærer-elev-relasjon. For at skolen skal være et godt sted å være, og for at læring skal skje på best mulige måte, trenger elevene å vite at læreren er på skolen for deres skyld. Alle elever bør være sikre på at læreren vil dem godt. Barn som opplever at man blir dårligere behandlet enn andre elever, kan tro at de er mindre verd enn andre. Dette kan vi se hos informantene. De forteller at de trodde det var noe feil med dem og at de var mislykket. Dette går også utover selvoppfatningen.

I følge Birch og Ladd (1998) kan barn som er involvert i konfliktfylte relasjoner med lærere bli mindre motiverte for å ta initiativ overfor lærere, og etter hvert vil dette også ha en negativ effekt på relasjonene med medelever og andre. Konfliktfylte relasjoner med lærere kan altså føre til en ond sirkel av atferdsmessige og relasjonsmessige vanskeligheter (Birch & Ladd, 1998, s. 943). De informantene som fokuserte mest på forskjellsbehandling er også de som ble mobbet av jevnaldrende, og det er rimelig å anta at relasjonen med lærerne preget relasjonen med medelever. Som jeg tidligere har vært inne på kan vi ikke vite sikkert hva som påvirket hva, påvirkningen kan ha gått begge veier. Hva de tenker om dette selv, vil jeg gå nærmere inn på i neste delkapittel.

Asymmetrien i lærer-elev-relasjonen gjør at læreren har ansvar for at relasjonen blir god (Drugli, 2012, s. 15). Det kan virke som om lærerne informantene har vært i kontakt med ikke har tatt dette ansvaret på alvor. Hvordan lærerne deres opplevde situasjonen kan vi ikke vite. For eksempel kan det hende læreren til den ene informanten oppriktig

trodde at det var han som startet alle konfliktene, og at straffene han fikk bare var en naturlig konsekvens av dette. Han kan ha trodd at han visste godt at han "fortjente" å bli straffet, og at han derfor ikke trengte å forklare grunnene for ham.

Dette fører oss til lærerens forståelse for elevens verden. Som Nordahl (2010, s. 16) peker på er det avgjørende at læreren både har kunnskap om og forståelse for elevens verdier, handlinger, erfaringer og oppfatninger. Informantenes lærere kan ha trodd at de behandlet dem rettferdig, men deres historier viser at de tok feil. Dette viser oss også at lærere hele tiden bør spørre seg om hver enkelt elev vet at læreren vil dem vel, om de opplever at de blir behandlet rettferdig og om de forstår konsekvensene og reaksjonene fra læreren – i det hele tatt om elevens oppfatningen av lærer-elev-relasjonen er god. I tillegg til dette kan det være svært nyttig å vurdere kvaliteten på lærer-elev-relasjonen sammen med elevene. Det viser seg at hvordan lærere og elever ser på relasjonen ikke alltid samsvarer (Drugli, 2012, s. 99).

Flere av informantene opplevde ulike typer straff, ofte uten forklaring. Ogden (2012, s. 62-65) påpeker at grensen mellom hva som oppfattes som straff og hva som oppfattes som negative konsekvenser eller grensesetting er uklar. Felles for mine informanter er at de ikke forstod hvorfor de mottok straffen, ikke hadde utført de handlingene som førte til straffen og/eller opplevde at den var urimelig i forhold til det de hadde gjort. En straff bør, i følge Ogden, oppfattes som en rimelig og forståelig konsekvens av det man har gjort. Man kan tenke seg hva det kan gjøre med et barn å måtte sitte igjen når de andre går hjem eller motta straffelekser når de ikke forstår hvorfor. Det er nærliggende å tenke at mange vil oppleve slike situasjoner som at "Det er meg det er noe galt med", noe flere av informantene forteller om. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 36) skisserer mulige konsekvenser av å gi barn straff, og informantenes opplevelser samsvarer i stor grad med disse. Flere ble usikre fordi de ikke forstod grunnene til at de fikk straff, motivasjonen ble svekket og det virket inn på selvoppfatningen deres på en negativ måte. De ønsket å forstå og å gjøre det bra, men mangelen på forklaring og forståelse fra lærerens side gjorde det vanskelig. Mange utviklet aggresjon og sinne mot den eller de lærerne som gav dem straff. Ogden (2012, s. 65) påpeker at en straff bare synes å regulere atferd når den som straffes har et positivt forhold til den som straffer. For

informantene var dette ikke tilfelle, og forholdet ble verre for hver gang de fikk en urimelig eller uforståelig straff.

”Straff som fremstiller eleven på en lite fordelaktig måte, kan dessuten virke ydmykende og skade elevens selvsverd.” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 37). Da en av informantene hadde gjenbrukt en stil, fortalte læreren om det til hele klassen. Måten læreren håndterte situasjonen på ble oppfattet som en urimelig straff, og hun følte seg ydmyket. En slik bruk av straff kan utvilsomt oppfattes som uthenging og mobbing. Selv forklarer hun at hun var veldig lei av skolen på det tidspunktet, og at hun egentlig ville gjøre ting rett. Hvis læreren hadde snakket med henne personlig hadde hun fått vite dette, noe som var viktig for å forstå hennes følelsene hennes og hvordan hun tenkte. Som Nordahl (2010, s. 147) framhever er det mulig å uttrykke at man ikke aksepterer hva en elev gjør, samtidig som man formidler at man anerkjenner og verdsetter eleven som person.

Humor kan være en viktig del av skolehverdagen, også i klasserommet. Men hvis humoren går på bekostning av noen er det ikke lenger positivt. Igjen vil jeg trekke fram hvor avgjørende det er å forstå barnets perspektiv. Hvis humoren er sårende for et eller flere barn, kan vi kalle det latterliggjøring. Kanskje er det slik ubevisst latterliggjøring mine informanter har opplevd, eller kanskje har læreren vært bevisst på hvordan det å le av elevene kan påvirke dem. Uansett hensikt kan slike hendelser oppleves som krenkende for barna det gjelder. Som Nordahl (2010, s. 107) påpeker skal latterliggjøring og sarkasmer ikke forekomme på skolen. Han trekker også fram at hver enkelt elevs toleransegrense vil variere, og at læreren kan ikke vite hvilke konsekvenser slik behandling av elever vil få. Opplevelsene har i alle fall preget selvpoppfatningen til informantene på en negativ måte. For de fleste tok det mange år før de kunne ha tro på seg selv. Én sier hun fortsatt i dag jobber knallhardt for å endre selvbildet sitt. I intervjuet med henne forteller hun ofte at hun har blitt ledd av og latterliggjort av lærere. Da ble hun ydmyket og lei seg, og hun har fortsatt en lang vei å gå før hun ”er der hun ønsker å være”.

Flere av informantene husker kommentarer som har blitt sagt til dem ordrett. Det er ingen tvil om at ord har stor makt. Hos Roland (2014, s. 24) er verbale virkemidler en av tre former for mobbing (i tillegg til fysisk mobbing og utfrysing). Han skriver først og fremst om mobbing blant elever, men det er grunn til å tro at det kan trekkes paralleller til mobbing fra lærer. Han trekker fram denne formen som den hyppigste formen for mobbing. Verbal mobbing dreier seg ofte om å karakterisere den som blir mobbet på en negativ måte. Ofte har verbal mobbing sammenheng med latterliggjøring og sarkasme, og det er vanskelig å forsvare seg mot den kollektive latteren.

Noen slike kommentarer kan være forkledd som et kompliment, og kan nesten grense til en form for hersketeknikk fra lærerens side. Kommentarer som "Ja, du leser i hvert fall høyt nok." og "Jeg ser jo at du virkelig jobber med tinga dine. Og det er jo bra. Men det må vel du, kanskje i det hele tatt for å ha et håp om å klare deg." er krenkelser fra læreren. Roland (2014, s. 24) kaller det "ord som svir".

Lindberg (2007) diskuterer konsekvensene for dem som har blitt utsatt for mobbing i skolen ut fra teorier om skam og skamrelaterte følelser. Han trekker fram hvordan disse skamfølelsene er destruktive for selvoppfatningen og sosiale relasjoner, fordi de medfører en smertelig følelse av egen utilstrekkelighet.

"Den fornedring og krenkelse som mobbeofre blir formål for, innebærer også at de sammenligner seg med andre og ofte reflekterer over spørsmålet "Hva er det som er feil med meg? [Egen oversettelse]". (Lindberg, 2007, s. 38). Dette gjelder også, og kanskje mer, når mobbingen kommer fra lærere. Krenkingen kan føre til at man tror man er udugelig, verdiløs, dum, hjelpeløs eller utstøtt, noe som igjen produserer skamrelaterte følelser. Flere av informantene hadde opplevd at de følte det var noe feil med dem, og at de følte seg nettopp dumme, verdiløse og hjelpeløse. Slike erfaringer vil prege identiteten (Nordahl, 2010, s. 110), og bryte ned selvtilliten. Når selvtilliten på ulike områder brytes ned påvirker det til slutt den generelle selvoppfatningen. Som nevnt i teorikapittelet handler selvoppfatning om den bevisste oppfatningen man har av seg selv. Det er tydelig at informantene bevisst mente at de hadde disse negative egenskapene. Flere forteller at de skammet seg over de negative kommentarene de



fikk, og én sier hun ville skjule hvordan lærerens kommentarer påvirket henne. Flere av informantene opplevde også psykosomatiske symptomer som vondt i magen, vondt i hodet eller at de besvimte, noe som kan være en konsekvens av lavt selvværd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 80).

Et gjennomgripende tema i alle intervjuene er informantenes opplevelse av å ikke bli anerkjent eller respektert. Nordahl (2010, s. 106) bruker begrepet integritet om det som er det mest personlige og kan betraktes som ukrenkelig. Mangel på respekt kan anses som et "angrep" på integriteten. Når en av informantene fortalte læreren på tomannshånd at hun ikke likte å lese engelsk høyt, utleverte hun noe av seg selv til læreren. Når læreren uten forklaring tvang henne til å gjøre dette i hver engelsktime, misbrukte hun den makten hun hadde og den tilliten eleven hadde vist henne. Elever som gjør seg sårbare og "krenkbare" trenger at læreren har oppmerksomheten hos eleven, og ikke går videre eller på annen måte misbruker det eleven har fortalt (Nordahl, 2010, s. 107).

Anerkjennelse innebærer, slik Schibbye (2012, s. 258) bruker begrepet, at den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge, fordi det dreier seg om et medmenneske. Mangel på anerkjennelse fra lærer til elev kan føre til at læreren ikke blir "i posisjon til eleven" i følge Nordahl (2010, s. 106). Da mangler man tilgang til eleven, man har dårlig kommunikasjon og man kan ikke uttrykke forventninger og stille krav. Stort sett forteller informantene om lav motivasjon for å lære i timene til lærere de ikke ble anerkjent av.

En av informantene forteller at hun var et usikkert barn som var redd for å gjøre feil. Hvis hun følte at hun ikke hadde kontroll over situasjonen kunne hun lett begynne å gråte. Hun trengte å bli ekstra sett, men lærerne gav henne ikke det hun trengte. Kommentaren fra en lærer om at hun ikke "trengte å begynne å grine fordi hun ikke fant siden" var, som hun selv sier, egentlig sann. Likevel var opplevelsen hennes av at hun trengte å gråte reell. Likeverd innebærer, i følge Schibbye (2012, s. 261), respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte. Informanten opplevde ikke respekt for sine følelser i situasjonen. For å oppnå følelsen av menneskelig nærhet trenger vi å ha

slik respekt og aksept for hverandre. Nordahl (2010, s. 144) peker på hvordan en lærer kan avgrense og stenge for de muligheter som ligger i eleven. Flere av denne informantens lærere var med å hemme utviklingen av henne som et trygt menneske med tro på seg selv. Dette er den samme informanten som fortsatt i dag jobber hardt for å ha et positivt syn på seg selv.

## 7.2 Reaksjoner fra omgivelsene

Flere av informantene ble mobbet av medelever i tillegg til av lærerne. Noen er usikre på om dette hadde noen sammenheng med lærermobbingen, mens en av dem er tydelig på at det ble "greit" for de andre i klassen å mobbe siden læreren gjorde det. Selv om informantene er usikre på hvor sterk sammenhengen var, er det lite sannsynlig at mobbing fra medelevene var helt uavhengig av mobbing fra lærerne. Som Granström (2007, s. 140) peker på er det slik at når en lærer gjentar nedsettende kommentarer eller viser sin misnøye med en elev, gir det signaler til de andre elevene om at det er tillatt å oppføre seg slik overfor denne eleven.

Hägglund (2007) presenterer begrepet "banal mobbing". Med banal mener hun hverdagslig eller noe som ikke vekker spesielt mye oppmerksomhet. Med uttrykket banal mobbing vil hun diskutere de sosiale og kulturelle mekanismene som kan bidra til å legitimere, eller banalisere, mobbing og krenking i skolehverdagen. Gjentakelse av negative handlinger er en slik mekanisme som bidrar til at mobbingen banaliseres, og selverdet til de mobbede reduseres. Handlingene virker etter hvert verken unaturlige eller uønskede. Slik kan fellesskapet kollektivt venne seg til mobbingen.

Det er ikke urimelig å anta at felles erfaringer av slike hendelser over tid påvirker kollektive forestillinger, ikke bare om at handlingene i seg selv er ok, men også at den som er utsatt for dem på en måte fortjener det som skjer, og at det ikke finnes noen mulighet til å gripe inn. Hvis det er tilfellet legitimeres mobbingen av de felles forestillingene, og banaliseringen er et faktum.  
[Egen oversettelse] (Hägglund, 2007, s. 100)

Det finnes noen kjennetegn ved skolen, som i følge Hägglund (2007, s. 100-101) er risikofaktorer som kan ses på som en bakgrunn til mobbing. En av dem er at barn er tvunget til å være på skolen. En annen risikofaktor er at det stort sett alltid er mange

mennesker samlet på et mindre område på skolen, i tillegg til at mange opplever konkurranse både rundt skoleresultater og sosiale posisjoner. Kanskje er det derfor ikke så rart at det oppstår kulturelt aksepterte normer som innebærer at ikke alle kan hevde seg. Tanken om at noen må havne lengst nede på skalaen og at det er deres egen skyld, mener Hägglund kan være en logisk konsekvens av vår individualiserte tankegang. At normene kan være kulturelt aksepterte fritar likevel ikke ledelsen fra å være pliktig til å gripe inn. Rektor, lærere og ansatte har nettopp et ansvar for at slike normer ikke skal aksepteres. I mine informanternes tilfeller kan det virke som om det er akkurat det som har skjedd. Noen ble beskyldt for løgn da de fortalte ledelsen om mobbingen. Flere forteller om en rektor som ikke grep inn på en tilfredsstillende måte selv om han eller hun var klar over hva som skjedde. Det samme gjelder andre lærere og ansatte som visste, men ikke aktivt deltok i mobbingen, og likevel lot være å handle. Det er klart at når voksne på skolen ikke tar situasjonen alvorlig, er det også med på å normalisere mobbingen. Hvis man ikke passer inn i disse kulturelt aksepterte normene, vil det forsterke følelsen av at "det er meg det er noe galt med".

Det er vanskelig å si hva som er årsak og hva som er virkning når det gjelder mobbing fra medelever og lærere. Likevel kan det være rimelig å anta at lærere i stor grad bidrar til en slik banalisering av mobbing. En av informantene følte seg som en "outsider" fra starten, men når lærerne ikke gjorde noe med denne utfrysningen, ble det mer og mer greit og "naturlig" at hun ikke var en del av fellesskapet. Denne vekselvirkningen gjelder sannsynligvis også de andre.

Det kan virke som om det at en elev blir mobbet eller behandlet annerledes av læreren kan fungere som et stigma. Dette stigmaet diskvalifiserer elevene fra full sosial aksept. Som Goffman (2009, s. 54) påpeker kan stigmatiserte personer enten klare å leve med situasjonen, eller utføre tiltak for å unngå ytterligere stigmatisering. Informantene hadde ulike tilnærminger til dette. Det var spesielt én av dem som valgte å leve med lærermobbingen. Hun kunne være sint på lærerne når de behandlet henne urettferdig, men hun valgte aldri å ta et oppgjør med det. Hun sier hun visste at det ikke skulle være sånn, men likevel tenkte hun at det var bare sånn det var. Andre kompenserte for stigmaet ved å kjeft på lærerne eller kutte "kontakten" med den som påførte stigmaet

ved å, med foreldrenes hjelp, slutte på skolen. Her vil jeg presisere at ikke alle informantene opplevde lærerens mobbing som et stigma.

Omgivelsene kan også påvirke positivt. Flere uttaler at de kan takke foreldrene for at de har klart seg så bra som de har. Informanten som ble tatt ut av skolen, takker foreldrene for det, og forklarer hvordan nye omgivelser var positivt for ham: "Det gikk veldig fort. Før det var kult igjen, liksom" sier han. I resiliens-sammenheng snakkes det om signifikante voksne som et godt grunnlag for resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 70). Dette vil jeg komme nærmere inn på i Kapittel 7.4: Situasjonen i ettertid.

### **7.3 Årsaksforklaringer og informantenes tanker om lærerne**

Selv om denne studien ikke fokuserer på årsakene til at lærere mobber, kan det være interessant å se på informantenes årsaksforklaringer til dette. Dette påvirker i stor grad hvordan de opplevde mobbingen og hva de tenker om situasjonen i ettertid. Begrepet attribusjon kan brukes for å beskrive de forklaringene vi gir våre egne og andre menneskers handlinger og holdninger (Olsen & Traavik, 2010, s. 65). Det handler ofte om skyldplassering, om handlingene kan skyldes ytre faktorer eller indre, mer stabile faktorer.

Kun én informant trekker fram egenskaper ved seg selv da jeg spør om hun har noen tanker om hvorfor hun ble mobbet av flere lærere over mange år. Hun sier hun var kontaktsøkende overfor de voksne, og kaller dette et "rop om hjelp". Hun var på leting etter anerkjennelse fra lærerne, og opplevde å ikke få det. Nordahl (2010, s. 103) sier at vi gjør oss sårbare når vi søker anerkjennelse, på grunn av risikoen for å bli avvist. Og det er barnets opplevelse av situasjonen som er det avgjørende. Denne informanten opplevde manglende anerkjennelse, noe som sannsynligvis gjorde henne mer kontaktsøkende. Hvordan hennes væremåte virket på lærerne er noe vi bare kan tenke oss til. Hun trekker også fram vekselvirkningen ved at når noen mobber blir det mer akseptert for andre. Dette handler først og fremst om skolekultur, noe jeg drøftet under det forrige delkapittelet.

Hun har tilgitt de fleste lærerne, men den læreren som mobbet henne mest, omtaler hun som ond. De andre lærerne som ikke har bedt om unnskyldning, er hun også "småbitter mot". En annen informant sier at "Verden er full av idioter", noe jeg forstår som at han mener læreren var en idiot. Disse uttalelsene står i kontrast til uttalelser om at det er synd på lærerne, fordi de sikkert hadde sitt å slite med, og at lærerne var uvitende om hvordan oppførselen deres påvirket barn.

Uttalelser som at læreren er ond eller en idiot, kan sees på som en indre attribusjon, årsaken til handlingene var i læreren selv. Når man sier at læreren sikkert hadde sitt å slite med, kan det sees på som ytre attribusjon, at faktorer utenfra påvirket læreren. I denne situasjonen er det nærliggende å tenke at det er mer konstruktivt å tilskrive med ytre forhold, og på den måte anerkjenne at alle mennesker blir påvirket av sine omgivelser. Psykiateren Skårderud (2009, s. 15) påpeker at alle mennesker er prisdrevet av omgivelsene våre og hvem vi møter, og at "Vi blir ikke oss selv av oss selv". På den annen side kan man hevde at de som tilskriver lærerens handlinger med indre forhold, i større grad klarer å plassere skylden på læreren, og dermed bli ferdig med situasjonen.

Det er likevel ikke disse som i størst grad har valgt å tilgi lærerne. Mange mener at det er tilgivelse som er nøkkelen til å bli ferdig med hendelser i fortiden. Biskop Desmond Tutu sier i et foredrag referert i Vårt Land (Joswig & Bjåen, 2014) at tilgivelse er avgjørende for eget liv og fred mellom mennesker. Dette bekreftes av en av informantene som sier at hun har tilgitt mest for sin egen skyld. Det fratras ikke lærerne skylden, sier hun, men hun vil ikke bære nag til dem. Informanten som ikke har tilgitt læreren og fortsatt ønsker hevn over ham synes det er utfordrende å møte på ham. Han blir sur og "forbanna", og er redd for å treffe på ham i jobbsammenheng. Generelt vil jeg si at de som tilskriver handlingene med ytre faktorer i lærerens miljø har i større grad valgt å tilgi enn de som tilskriver med faktorer i læreren selv, som at læreren var dum eller en idiot. De som sier de har tilgitt dem synes det er lettere å møte lærerne nå, enn de som ikke har det.

Noen trekker fram lærerens autoritære lederstil. På grunn av den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev har læreren makt, og det er mulig å misbruke denne makten. Noen mener at man må ha en autoritær og disiplinerende lederstil for å være en god lærer (Colnerud, 2007, s. 129 og 132). Drugli (2012, s. 49) framhever hvordan lærer og elev er likeverdige subjekter i møte med hverandre, til tross for de ulike rollene. Informantene opplevde ikke at de ble sett på som en likeverdig part i relasjonen, men ser likevel i ettertid hvordan lærerens syn på dette kan ha påvirket hvordan han oppførte seg.

## 7.4 Situasjonen i ettertid

De fleste informantene sier de har klart seg forholdsvis bra. To av dem sliter fortsatt en del psykisk, og synes det kan være vanskelig å be om hjelp. Disse to er de som har opplevd mobbing fra flere lærere over mange år, i tillegg til at de har blitt mobbet av medelever. I tillegg til det har de hatt foreldre som de har vært forsiktige med å belaste for mye. De har heller ikke hatt signifikante voksenpersoner å støtte seg til på skolen. Olsen og Traavik sier dette om barnets sårbarhet og risiko for psykiske plager:

Barnets grad av sårbarhet avhenger av hvor godt rustet det er med hensyn til denne "indre styrke og ytre hjelp". Manglende tilknytning til viktige voksne vil for eksempel kunne gi økt risiko for senere psykiske helseproblemer. Men om disse vanskene oppstår, og hvor alvorlige de i tilfellet blir, avhenger av forhold som psykisk robusthet, innstilling til livet og støtte fra voksne i miljøet rundt. (Olsen & Traavik, 2010, s. 28)

Disse to har hatt flere risikofaktorer og færre beskyttelsesfaktorer enn de andre informantene. Hjelpsøkende atferd blir av Olsen og Traavik (2010, s. 63) sett på som en beskyttelsesfaktor, og mangel på slik atferd utgjør en risikofaktor. Begge disse har hele livet syntes det har vært vanskelig å be om hjelp, fordi de har villet klare seg selv. Den ene av disse har også hatt en del beskyttelsesfaktorer, som har hjulpet henne til å bli et "gladmenneske" som hun kaller seg, og hun er opptatt av å ikke male livet svart. Disse faktorene er blant annet et sterkt indre ønske om å se det positive i situasjoner og å hjelpe andre, mestring på ulike områder som for eksempel å spille teater og holde

foredrag, foreldre som støttet henne og hjalp henne med å finne løsninger (selv om hun ikke ville belaste moren for mye), og et ønske om å være sterk.

Alvorlighetsgraden til ulike risikofaktorer avgjøres blant annet om den er kronisk eller akutt, og om det er flere risikofaktorer som samspiller (Olsen & Traavik, 2010, s. 38). For eksempel kan vi se at av mine informanter er det de som har opplevd lærermobbing over lang tid (altså en "kronisk" faktor), og i tillegg har få venner og mindre hjelp hjemme, som sliter med psykiske problemer i dag.

Det er interessant å se hvordan selvoppfattelsen til den andre av disse er i dag. Hun snakker om de to versjonene av henne, og som hun sier er den ene versjonen preget av alle erfaringene hennes, mens den andre er den hun egentlig er. Krenkende opplevelser hun har hatt på skolen har satt sitt preg på identiteten hennes, slik Nordahl (2010, s. 110) peker på at ikke er uvanlig. Han sier at de erfaringer man får i skolen vil ha konsekvenser for hvordan de ser på seg selv senere i livet. For å utvikle en identitet som gir selvtilit og tro på fremtiden må elever få beholde sin integritet. Dette skjedde ikke med denne informanten. Selvtilliten ble brutt ned, og det har tatt tid for henne å bygge den opp igjen, og hun jobber fortsatt med det.

En beskyttelsesfaktor flere av informantene har hatt, er evnen til å se det positive i situasjoner. Optimisme og evnen til å tenke positivt kan ses på som en side ved å ha et lett temperament (Olsen & Traavik, 2010, s. 59). Mestring er en annen individuell beskyttelsesfaktor Olsen og Traavik (2010, s. 60) trekker fram. En informant har utdannet seg til et yrke han har drømt om, og mestrer jobben godt. En annen studerer og er stolt av seg selv. Flere nevner interesser som de bruker mye tid på og føler de mestrer. Vi kommer heller ikke unna de ytre faktorene som har hjulpet informantene med å klare seg godt. De fleste nevner en trygg og stabil familie og gode venner. Den faktoren som med stor sikkerhet kan sies å være mest virksom med hensyn til å beskytte mot psykiske helseproblemer, er sterke og nære relasjoner i kjernefamilien (Olsen & Traavik, 2010, s. 71). Det er også av sentral betydning å skape og holde på gode relasjoner med jevnaldrende. I tillegg er det flere som trekker fram hvor viktig det har vært for dem å snakke om det de har opplevd, enten det er med profesjonelle

terapeuter, familie eller venner. For én av informantene var det noe som "løsnet" da hun søkte profesjonell hjelp. En annen fokuserer på at det som hjelper er å snakke om det.

De fem informantene jeg intervjuet er i dag i veldig ulike situasjoner. De har opplevd mobbingen ulikt, og preges i forskjellig grad av den i dag. Den ene har levd i nesten 70 år etter mobbeopplevelsene og opplevelsen av å føle seg mislykket kommer til overflaten en sjelden gang. De andre er preget i varierende grad. Det er tydelig at det er mange faktorer, både indre og ytre, som virker inn på i hvilken grad mennesker påvirkes av mobbing fra lærer. Ytre faktorer som har hatt stor betydning for informantene, i positiv eller negativ retning, er skolekulturen, andre lærere og ledelsen ved skolen, aksept fra og vennskap med medelever og trygg tilknytning i familien. Avgjørende indre faktorer er tro på egne krefter, temperament og mestring. Før jeg oppsummerer funnene vil jeg drøfte kvaliteten i denne studien.

## **8. Kvalitet**

Det finnes ulike tilnærminger til kvalitet i kvalitative studier. Dalen (2004, s. 103) mener at kvalitativ forskning bør behandle spørsmål knyttet til både reliabilitet og validitet, men at terminologien bør være annerledes enn i kvantitative studier. Kvale og Brinkmann (2009, s. 249-250) bruker både begrepene reliabilitet og validitet, som ofte har vært knyttet til kvantitative studier, og begreper som pålitelighet og gyldighet. Jeg vil kort ta for meg reliabiliteten eller påliteligheten, og drøfte validiteten noe mer inngående. I tillegg vil jeg trekke fram noen etiske betraktninger knyttet til forskningsstudien min.

### **8.1 Reliabilitet**

I følge Dalen (2004, s. 103) kan reliabilitet av mange oppfattes som et lite egnet begrep innenfor kvalitative studier. Begrepet reliabilitet viser ofte til at framgangsmåten skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere, og få et likt resultat. Slike krav blir det vanskelig å stille i kvalitative studier. Forskeren er jo selv det viktigste leddet i denne typen forskning, og individene og omstendighetene endrer seg stadig. En måte å



nærme seg spørsmålet om reliabilitet er at man i forskningsrapporten beskriver leddene i prosessen så nøyaktig at en annen forsker kan ta på seg de samme "forskerbrillene" ved en tenkt gjennomføring av prosjektet. Kvale og Brinkmann (2009, s. 249) velger heller å bruke begrepet pålitelighet, som er et ord vi bruker og forstår i dagligtalen.

Gjennom hele denne rapporten, og særlig i kapittelet om gjennomføring, har jeg hatt et ønske om å beskrive det jeg har gjort og å være så "gjennomsiktig" som mulig. Leseren skal hele tiden kunne følge prosessen og forstå hvordan og hvorfor jeg har gjort som jeg har gjort. Jeg har beskrevet hvert ledd, forklart valgene jeg har tatt og i stor grad brukt sidetall i kildehenvisningene, slik at leseren selv kan etterprøve bruken av kilder.

Et annet aspekt handler om resultatenes troverdighet. I alle samtaler er det fare for at man misforstår, og kanskje enda mer når man er ukjente for hverandre. Jeg forsøkte å unngå dette ved å stille oppklarende spørsmål når jeg var usikker, og ved å prøve å være ydmyk når det gjaldt tolkningen av informantenes uttalelser. I tillegg tok jeg kontakt med noen av informantene i ettertid og spurte om jeg hadde forstått ulike utsagn riktig.

## **8.2 Validitet**

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode undersøker det den er ment å undersøke. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250-251). Kvale og Brinkmann presiserer at valide slutninger er korrekt utledet fra sine premisser, og valide argumenter er fornuftige, velfunderte, sterke og overbevisende argumenter. Å validere er å kontrollere og å stille spørsmål. Jo flere feilkilder en påstand har overlevd, jo mer troverdig er den. Forskeren skal være kritisk til egne funn og fortolkninger. I følge Maxwell (2013, s. 121) handler validitet om spørsmålet: Hvordan kan jeg ha tatt feil?

Det første spørsmålet jeg vil stille er: Har metoden jeg har brukt fungert til å finne svar på problemstillingen min? På grunn av lite forskning på temaet valgte jeg en forholdsvis åpen problemstilling. Et fenomenologisk forskningsintervju er en god metode for å undersøke menneskers opplevelser av et fenomen. Informantene fikk åpne spørsmål og kunne fortelle fritt om det de ønsket å vektlegge.

En trussel mot validiteten er at tidsrommet mellom lærermobbingen og intervjuene fant sted varierte fra omtrent fem år til over 60 år. Ingen av informantene kan derfor huske nøyaktig hva som skjedde i alle situasjonene. Retrospektive spørsmål reduserer validiteten. Intervjuene skulle være basert på et fenomenologisk grunnlag, noe som gjør det mulig å intervju om noe som har skjedd i fortid. Da er det deres egen opplevelse av situasjonen som er viktig, og det er deres "versjon" av virkeligheten jeg er ute etter. Det er naturlig at de selv har reflektert rundt opplevelsene sine. Denne forforståelsen, i tillegg til deres emosjonelle forhold til egne opplevelser har vært med å prege historiene deres. Dette kan redusere validiteten når det gjelder å få fram de konkrete hendelsene, men samtidig representerer denne forforståelsen deres subjektive livsverden i dag. Siden denne oppgaven er fenomenologisk orientert får jeg derfor svar på problemstillingen.

En annen mulighet hadde vært å intervjuet barn som opplever lærermobbing nå, eller å observere i klasserom der det foregår lærermobbing. Da ville jeg sannsynligvis fått et riktigere bilde av hvordan lærermobbing nøyaktig foregår, og hvordan det oppleves mens det pågår. Men disse framgangsmåtene hadde ført med seg mange utfordringer. Disse tilfellene ville vært vanskelig å få tak i, og å få tillatelse av alle parter ville heller ikke blitt lett. Det følger også mange etiske dilemmaer med forskning på barn, særlig med tanke på faren for stigmatisering og merbelastning. En annen grunn til at jeg ville intervju voksne, er at jeg ville finne ut av hvordan man opplever lærermobbing, både mens det skjedde og i ettertid. Informantene har i stor grad har hatt mulighet til å reflektere over hvordan dette har påvirket dem.

Jeg opplevde derfor at metoden jeg brukte fungerte til å finne svar på problemstillingen. Under intervjuene fortalte informantene mye om hvordan de har opplevd å bli mobbet fra lærer og hvordan de ble påvirket av dette. Jeg håper og tror at det også er informantenes verden, eller livsverden (Husserl, 1970) som får være i fokus gjennom hele studien og i denne rapporten.

I følge Maxwell (2013, s. 121) er poenget med validitet at konklusjonene skal stemme med virkeligheten. Ingen metode kan garantere at de gjør det. Jeg vil se på to av truslene mot validiteten han trekker fram, forskerens subjektivitet og reaktivitet.

En av truslene mot validiteten og kvaliteten i studien er forskerens subjektivitet. Selv om jeg ikke selv har opplevd mobbing fra lærer, valgte jeg temaet fordi jeg synes det er et viktig tema å belyse. Jeg hadde gjort meg opp flere tanker på forhånd, både om hvordan lærermobbing kan foregå, men også om hvordan det kan oppleves og hvordan det kan påvirke de som er utsatt for det. I tillegg kjente jeg en av informantene personlig. Til tross for dette ønsket jeg å være nysgjerrig og åpen, og å ikke la mine fordommer komme i veien for informantenes opplevelser. Jeg valgte derfor en åpen problemstilling og stilte åpne spørsmål. Jeg ønsket at informantene selv kunne fortelle om det de ønsket å fokusere på. Den informanten jeg kjente fra før fikk de samme spørsmålene som de andre, og det virket ikke som om det var noe problem for henne at hun kjente meg. Under intervjuene forsøkte jeg å stille oppfølgingsspørsmål som ikke var ledende. Jeg ser i ettertid at noen få av oppfølgingsspørsmålene likevel kunne bli oppfattet slik. Slik jeg ser det er disse ikke av avgjørende betydning.

En annen trussel mot validiteten kan være reaktivitet, altså forskerens innflytelse på informantene. Siden virkeligheten konstrueres i møtet mellom forskeren og informanten (Nilssen, 2014, s. 62), er ikke målet at innflytelsen skal fjernes. I følge Maxwell (2013, s. 125) er målet heller å forstå og utnytte innflytelsen. Det er ingen selvfølge at informantene skal fortelle om personlige opplevelser for en fremmed. I alle intervjusituasjonene opplevde jeg likevel at tonen mellom meg og informanten var god, de valgte i stor grad å åpne seg og fortelle fritt om opplevelsene sine. Dette er sett fra mitt synspunkt, og jeg kan bare håpe og anta at informantene opplevde situasjonene på en lignende måte.

Den siste validitetstrusselen jeg vil trekke fram er at jeg ikke stilte alle informantene de samme spørsmålene i intervjuene. Dette kan være negativt fordi de ikke fikk samme mulighet til å fortelle om for eksempel hvordan opplevelsene har påvirket selvoppfatningen deres. Da jeg valgte å sende ut e-poster i ettertid, fikk jeg svar fra alle.

Det er klart at man formulerer seg annerledes skriftlig enn muntlig, og jeg opplevde at deres skriftlige og kanskje mer gjennomtenkte svar supplerte de muntlige intervjuene på en god måte.

### **8.3 Etske betraktninger**

I en studie som denne er det uunngåelig å komme borti en del etiske utfordringer. Jeg vil først påpeke at alle informantene fikk beskjed om hvordan forskningen skulle gjennomføres, at de ville forbli anonyme og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

Jeg har intervjuet mennesker om et personlig og sårbart tema. Jeg har i hele prosessen hatt et ønske om å vise respekt for informantene og deres opplevelser. De har alle opplevd krenkelser, og jeg håper i det lengste at jeg ikke har påført dem ytterligere krenkelser med spørsmålene mine eller med publiseringen av denne rapporten. Jeg fikk høre mange sterke historier, og noen måtte jeg utelate på grunn av muligheten for at identiteten deres kunne bli avslørt. Jeg kan også ha misforstått utsagnene eller intensjonene deres. For å unngå dette har jeg forsøkt å være mer spørrende enn skråsikker i tolkningen, og som nevnt spurt informantene om jeg har forstått dem riktig.

Jeg har også vurdert muligheten for at jeg tar opp et tema som informantene har lagt bak seg, og som de synes det er vanskelig å snakke om. Siden alle informantene selv samtykket til å være med på studien, og siden hendelsene ligger mange år tilbake i tid, håper og tror jeg ikke jeg har vært med på å åpne sår som ikke hadde trengt å bli åpnet. Alle informantene gav inntrykk av at de ikke hadde noen problemer med å snakke om temaet. Det virket også som at alle hadde bearbeidet opplevelsene sine, slik at intervjuet med meg ikke fikk form av en terapitime. Likevel er jeg klar over at å bli stilt spørsmål om slike opplevelser kan oppleves som både vanskelig og støtende (Nilssen, 2014, s. 148).

To av informantene sliter fortsatt psykisk i dag, i større eller mindre grad. Det kan være en utfordring å snakke om hendelser som fortsatt preger en på den måten. Jeg valgte likevel å intervju dem, særlig siden de begge får profesjonell hjelp og er vant til å

snakke om opplevelsene sine. De har en viktig stemme som fortjener og trenger å bli hørt. Så selv om jeg tidligere har skrevet at de synes det er vanskelig å be om hjelp, vil jeg altså presisere at de begge får hjelp.

## **9. Oppsummering**

Jeg vil nå kort oppsummere funnene i oppgaven. For det første har informantene veldig ulike opplevelser rundt det å bli mobbet av en eller flere lærere. Felles for dem er likevel at mobbingen opplevdes som krenkende opplevelser som fortsatt preger dem. Mobbingen kunne ha form som latterliggjøring, forskjellsbehandling eller negative kommentarer. Manglende anerkjennelse og forståelse fra lærerne som mobbet er en fellesnevner for alle informantene. Hvordan informantene årsaksforklarer lærernes handlinger har vært viktig for om de har valgt å tilgi dem eller ikke, noe som igjen spiller inn på hvilke tanker de har om lærerne i dag.

Lærermobbingen påvirket informantenes selvoppfatning i negativ retning. Informantene følte seg trykket ned av lærerne, de fleste fikk lave forventninger til seg selv og egne evner. De begynte å føle seg mislykket eller tenkte at det var noe feil med dem. Mange ytre og indre faktorer spilte inn på opplevelsen av mobbingen og på utviklingen deres i ettertid. De fleste av informantene har det bra med seg selv i dag.

## **10. Avslutning**

I denne studien har fokuset vært på voksne som har opplevd at de har blitt mobbet av en eller flere lærere som barn. Mitt mål har vært at deres stemmer skal komme fram. Jeg har sett på hvilke opplevelser de har hatt, og hvordan de tror de har blitt påvirket av disse opplevelsene.

Jeg har forsøkt å sette meg inn i informantenes livsverden. Etter endt forskning tenker jeg at det også kunne vært interessant å høre andres stemmer. I teoridelen presenterte jeg antakelser om hvorfor lærere mobber fra både Olweus (1996), Utvalget for et godt skolemiljø (2015, s. 109) og Colnerud (2007, s. 130). Det kunne vært nyttig med mer systematisk forskning på dette. Annen videre forskning kunne vært på hva elever

mener kjennetegner lærere som mobber, eller hvilke faktorer som gjør at elever våger å si fra når de opplever å bli krenket av lærere.

Selv om det prosentvise tallet på elever som blir mobbet av lærere ligger på under to prosent, handler dette om over 9 000 barn og unge. Det er alvorlig. Jeg vil til slutt igjen trekke fram at det er elevenes subjektive opplevelse som teller. I følge Opplæringsloven §9a har den enkelte elev rett på et trygt psykososialt miljø (Kunnskapsdepartementet, 1998). Skoleeier, skolen, rektor og alle ansatte er forpliktet til å sikre elevens rett til et godt psykososialt miljø, og ”det avgjørende i vurderingen av om elevens rett er oppfylt er virkningen miljøet har på den enkelte elevens helse, trivsel og læring” (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 3).

Gode relasjoner mellom lærer og elev forebygger misforståelser og at noen opplever mobbing fra lærer. Åpen dialog og god kommunikasjon i klasserommet gjør det lettere å si fra om man føler seg krenket. Dette manglet informantene i denne oppgaven. Kanskje kunne én lærer som forstod dem, anerkjente dem og hjalp dem vært nok til at informantene ikke hadde hatt like vonde opplevelser som de nå forteller om. Trygge voksenpersoner med kunnskap om og forståelse for elevens verden er avgjørende for elevenes trivsel.

# Litteratur

- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 30.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Colnerud, G. (2007). När lärare mobbar, kränker eller sårar. I C. Thors (Red.), *Pedagogiska magasinets skriftserie: Utstött - en bok om mobbning* (B. 6). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm.
- FN. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Furre, H., Danielsen, I.-J., Stiberg-Jamt, R., & Skaalvik, E. M. (2006). *Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevundersøkelsen" 2006*. Kristiansand: Oxford Research AS.
- Giddens, A. (1993). *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies* (2. utg.). Stanford, California: Stanford University Press.
- Gill, P., & Lindström, A.-L. (2007). Mönster i 99 mobbningsoffers berättelser. I C. Thors (Red.), *Pedagogiska magasinets skriftserie: Utstött - en bok om mobbning* (B. 6). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Goffman, E. (2009). *Stigma - Om afvigerens sociale identitet* (2. utg.). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Granström, K. (2007). Lärare som provoceras av elever. I C. Thors (Red.), *Pedagogiska magasinets skriftserie: Utstött - en bok om mobbning* (B. 6). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Grønlie, R. (2013). *Mobbing reduserer arbeidsdeltakelse*. Hentet 09.06 2016, fra <http://www.forskning.no>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, K. (2005). *Transkripsjonsveiledning for NoTa-Oslo*. Oslo.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Å skape et godt miljø på skolen*. Hentet 16.05 2016, fra <http://www.helsedirektoratet.no>
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. An Introduction to Phenomenology*. (D. C. Evanston, Overs.). Evanston: Northwestern University Press.
- Hägglund, S. (2007). Banal mobbning - en vardagsföreteelse i förskola och skola. I C. Thors (Red.), *Pedagogiska magasinets skriftserie: Utstött - en bok om mobbning* (B. 6). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Idsøe, T., & Idsøe, E. C. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jex, C. (2015). *Bullies and their victims at higher risk of depression*. Hentet 09.06 2016, fra <http://www.sciencenordic.com>
- Johansson, B., & Flygare, E. (2013). Långvarig utsatthet drabbar hårt. I Skolverket (Red.), *Kränkningar i skolan* (s. 68-91). Stockholm: Taberg Media Group.
- Joswig, R., & Bjåen, B. (2014, 23.09). Tutu: Hevntanker gjør deg fysisk dårlig, *Vårt Land*. Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo. Hentet fra <http://www.lovdatab.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Veileder til kapittel 9a - elevenes skolemiljø*. Oslo. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindberg, O. (2007). Skammen är det värsta. I C. Thors (Red.), *Pedagogiska magasinets skriftserie: Utstött - en bok om mobbning* (B. 6). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- . *Manifest mot mobbing 2011-2014*. (2011). Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Mattson, M. (2013). Vetenskapsteoretiska vägval. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olweus, D. (1996). *Mobbing av elever fra lærere*. Bergen: Alma Mater.
- Olweus, D. (2007). Mobbning i skolan - fakta och åtgärder. I C. Thors (Red.), *Pedagogiska magasinets skriftserie: Utstött - en bok om mobbning* (B. 6). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Olweus, D. (2010). Verdien av å redusere og forebygge skolemobbing. I M.-A. Sørli, I. Frønes & E. Befring (Red.), *Sårbare unge : nye perspektiver og tiltak*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Reilstad, K. (2015). *Mobbing kan føre til skolevegring*. Hentet 09.06 2016, fra <http://www.forskning.no>
- Risa, E., & Ergo, T. (2012, 10.09.). - Jeg ble mobbet av læreren, *Aftenbladet*, s. 6.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience - clinical implications. [Article]. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 54(4), 18. doi: 10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x
- Sameroff, A. (2009). The transactional model IA. Sameroff (Red.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington DC, US: American Psychological Association.



- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. (2009, 11.01). Kunsten å forstå hverandre, *Aftenposten*, s. 14-15.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I T. Tiller & M. Brekke (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Elevundersøkelsen 2015: Mobbing, krenkelser og arbeidsro*. Hentet 08.06 2016, fra <http://www.udir.no>
- Utvalget for et godt skolemiljø. (2015). *Norges offentlige utredninger: Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Wendelborg, C. (2016). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <http://www.udir.no>
- White, K. J., & Kistner, J. (1992). The Influence of Teacher Feedback on Young Children's Peer Preferences and Perceptions. *Developmental Psychology*, 28(5), 933-940.

# Vedlegg I: Intervjuguide I

## Intervjuguide

1. Har du gjentatte ganger opplevd at en eller flere lærere har krenket deg?  
Kan du i så fall beskrive hva som skjedde?
2. Hvordan opplevde du det som skjedde ?
3. Hvordan tror du dette påvirket forholdet til medelevene?
4. På hvilken måte tror du det du opplevde har preget deg i ettertid?
5. Har du noen gang vært i kontakt med hjelpeapparatet på grunn av det som skjedde? Hvordan opplevde du i så fall møtet med hjelpeapparatet?

# Vedlegg II: Intervjuguide II

## Intervjuguide

### Før intervjuet begynner vil jeg

1. Fortelle kort om meg selv og min bakgrunn, om studien og problemstillingen. (Jeg vil skrive om å bli mobbet av læreren fordi jeg vil at stemmen til dem som opplever dette skal komme fram. Jeg vet at mange barn i ulike undersøkelser oppgir at de blir mobbet av læreren, men så vidt jeg vet er det ikke gjort noe grundigere forskning der de får fortelle sin historie. Jeg har lyst å gå litt i dybden, og la deg og de andre jeg intervjuer fortelle om hva som skjedde, hvordan det opplevdes og om hvordan du tror det har påvirket deg i ettertid.)
2. Fortelle om anonymisering og taushetsplikt.
3. Fortelle at du kan når som helst trekke deg fra studiet underveis, uten å oppgi noen grunn. Spørsmål?

### Fakta/oppvarmingsspørsmål

- Hvor gammel er du?
- Hvilket klassesetrinn (eller hvilke) gikk du i da du opplevde å bli mobbet av læreren?

### Spørsmål med oppfølgingsspørsmål

1. Har du gjentatte ganger opplevd at en eller flere lærere har krenket deg?  
Kan du i så fall beskrive hva som skjedde?
  - a. Hvordan ble du mobbet?
  - b. Hvor lenge varte dette?
  - c. Var det en eller flere lærere?
2. Hvordan opplevde du det som skjedde ?
  - a. I de konkrete situasjonene
  - b. Generelt – hvordan vil du si at du hadde det på den tida?
  - c. Hvordan hadde du det hjemme og på fritiden?
  - d. Fortalte du noen om dette (og tok de evt. kontakt med skolen for å ordne opp)?
  - e. Hvordan var motivasjonen din for å lære i disse timene?
3. Hvordan tror du dette påvirket forholdet til medelevene?
  - a. Tror du de andre i klassen var enig i at du ble mobbet av læreren?
  - b. Var det noen som sa eller gjorde noe for å stanse dette?
  - c. Var det noen som var med på mobbingen?
  - d. Var det andre som ble mobbet av denne læreren?
  - e. Prøvde læreren på noen måte å "få med seg" de andre i klassen på mobbingen?

4. På hvilken måte tror du det du opplevde har preget deg i ettertid? Rett etter mobbingen sluttet
- a. Etter hvert
  - b. Nå
  - c. Hvordan opplevdes det når du ikke lenger hadde denne læreren?
  - d. Hva tenker du er det verste med det du har opplevd?
  - e. Kom det noe godt ut av det?
  - f. Hvor åpen har du vært om dette i ettertid?
  - g. Har du tatt kontakt eller vurdert å ta kontakt med læreren i ettertid?
  - h. Hvor ofte og hvor mye tenker du på det som skjedde?
  - i. Opplever du at du har tilgitt læreren?
5. Har du noen gang vært i kontakt med hjelpeapparatet på grunn av det som skjedde? Hvordan opplevde du i så fall møtet med hjelpeapparatet?

