

Unni Løkhaug

## **”Elefanten i rommet”**

En kvalitativ studie om opplevelsen av å være lærer i relasjon med elever som har mobbet sine medelever.

## **SAMMENDRAG**

Fokus i denne masteroppgaven har vært å undersøke en lærers opplevelse av det å være i relasjon med elever som har mobbet sine medelever. I denne studien vil tre informanter belyse hvordan det er å være lærer i denne gitte relasjonen. Deres opplevelse er satt i forsetet av hva denne relasjonen innebærer.

Teoretisk utgangspunkt har vært å se på hva mobbing og de er som defineres som mobbere er og hva lærerrollen innebærer. Videre har teorier om relasjoner og kommunikasjon blitt belyst, for å synliggjøre og forklare kompleksiteten i det å være lærer i en yrkesprofesjon. For på best mulig måte å kunne svare på problemstillingen ble en kvalitativ forskningsmetode tatt i bruk.

Ved å kategorisere datamaterialet etter intervjuguidens inndeling og videre i tema, tok analysen form. Det ble tatt utgangspunkt i hva deltakerne ga uttrykk for i skapelsen av kategoriene, som igjen hadde til hensikt å fremstille opplevelsene og erfaringene deltakerne hadde tilegnet seg i sin rolle som lærer. Hovedfunnene ligger i det deltakerne forteller om sine følelser og erfaringer knyttet til det å være i relasjonen med elever som har mobbet.

## FORORD

Mobbing er et tema som engasjerer og treffer meg. På et videreutdanningsstudie, hvor mobbing var tema, hadde vi inne noen særdeles inspirerende forelesere. Med fare for å undergrave noen sin integritet - de var ikke forelesere. De var mennesker som jobbet med et tema som de brant for. Så inderlig. Og de formidlet det så godt, at det brant seg fast i meg. Resultatet er denne oppgaven.

Det oppstår det umiddelbart takkeliste når man jobber med et prosjekt av dette kaliber. Min takkeliste starter med to fantastiske karer som heter Juel og Jone. De er henholdsvis 4 og 2 år. Som mor har jeg i løpet av denne studien gjort noen smertefulle valg. Man skulle ikke tro at barne-TV, henslengt på sofaen en helt vanlig ettermiddag med to små i fanget betydde så mye. Men det gjør det. Og jeg kommer i fremtiden til å sette stor pris på en så utilsørt aktivitet med mine barn, fremfor å sitte gjemt på et kontor i en kontinuerlig skriveprosess, for at barna ikke skal få tak i meg.

Utover det vil jeg takke informantene mine, tøffe og flinke lærere som tør og sette ord egne følelser og på hva lærerrollen innebærer. Man trenger sånne. Den neste på listen er Anne Torhild Klomsten, veilederen min, som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet mitt og har en egen evne til å få meg til å føle meg flink, enkelt og greit. Takk også til de jeg har kontaktet underveis i prosessen, per e-post, telefon eller med et oppmøte, jeg er heldig som har fått låne litt av deres tid i hektiske hverdager. Og til slutt, takk til han jeg bor sammen med - som har holdt ut denne prosessen.

Måtte budskapet nå ut.

Unni Løkhaug

Trondheim, mai 2012

# INNHold

<b>INNLEDNING</b> .....	1
<b>TEORI OG TIDLGERE FORSKNING</b> .....	2
Mobbing og de som mobber.....	2
Lærerrollen.....	3
Relasjon og relasjonskompetanse.....	6
Kommunikasjon.....	8
<b>METODE</b> .....	9
Kvalitativ forskningsmetode.....	9
Det kvalitative forskningsintervjuet.....	10
Intervjuguide.....	11
Pilotintervju.....	12
Gjennomføring av intervjuene.....	12
Forskerrollen.....	13
Kvalitet i forskningen.....	14
Etiske vurderinger og hensyn.....	16
Datainnsamling.....	17
Analyse av datamaterialet.....	18
<b>EMPIRI</b> .....	21
Forskningsdeltakerne og grunnlag for deltagelse.....	21
Holdninger og følelser.....	23
Mellom ord og handling.....	25
Hva man sier.....	25

Profesjonalitet, normalisering og nøytralitet.....	28
<b>DRØFTING AV EMPIRI.....</b>	<b>30</b>
Holdninger og følelser.....	30
Mellom ord og handling.....	36
Hva man sier.....	36
Profesjonalitet, normalitet og nøytralisering.....	40
<b>GENERELL DRØFTING.....</b>	<b>43</b>
Praktisk implikasjoner.....	45
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>49</b>

## **Vedlegg**

- A. Intervjuguide
- B. Informasjonsskriv/forespørsel om deltagelse
- C. Samtykkeerklæring
- D. Godkjenning fra NSD
- E. Godkjenning fra NSD

## INNLEDNING

Gjennom Opplæringsloven understrekes elever sin rett til et godt psykososialt miljø. Her kan man lese at;

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn (Opplæringsloven § 9a-3, andre ledd).

Denne oppgaven retter fokus mot mobbing i skolen og lærerens rolle *etter* at en mobbesituasjon har blitt avdekt og grepet inn i. Til tross for Opplæringslovens rettighet om et godt skolemiljø, er omtrent 60 000-70 000 barn og unge i Norge involvert i mobbing i sin skolehverdag, enten som mobbere eller som ofre (Roland, 2007). Men tanke på at dette utgjør en stor prosentandel av alle elever i skolen, forteller det oss noe om betydningen av det ansvar lærere har ovenfor elevene som berøres av mobbing.

Som lærer er man relasjonell i sin yrkesutøvelse. Samspillpartene er mange, og kanskje viktigst, elevene og relasjonen til dem. Dette relasjonsforholdet innebærer kontinuerlig kommunikasjon og tilstedeværelse i de daglige møtene.

I dagens mediesamfunn møter vi jevnlig dypt rørende historier om mennesker som står frem som mobbeofre. Dette er unektelig historier som berører oss. I den norske skole har det over tid vært offeret som har stått i fokus. De har fått tilpasset skolehverdag, vern og beskyttelse i håp om en bedret situasjon, og det med rette. Men hva med den som har mobbet - hvem ivaretar han/henne? Man finner sjeldent rørende historier hvor en som har mobbet medelever står frem og forteller sin historie. Hvilken rolle har læreren i ivaretagelse av de elevene som har mobbet? Denne elevgruppen står etter avdekt mobbing tilbake som ansvarlig for sine handlinger, hvordan griper læreren sitt ansvar i relasjon til disse elevene?

Et viktig og spennende perspektiv på fenomenet mobbing har resultert i følgende problemstilling;

Hvordan opplever lærere relasjonen med elever som har mobbet medelever?

## TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

### Mobbing og de som mobber

Mobbing defineres som; ”fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen” (Roland, 2007:25).

Fenomenet mobbing har eksistert i lange tider, men det var likevel først på tidlig 1970-tallet at samfunnsinteressen og innhenting av informasjon om fenomenet som et problem ble satt i system (Olweus, 2000). I dag er mellom 60 000-70 000 barn og unge i Norge involvert i mobbing i sin skolehverdag (Roland, 2007). Tall fra Elevundersøkelsen 2011 viser til at i overkant av 15 000 elever innrømmer å ha mobbet sine medelever 2-3 ganger i måneden eller oftere, noe som utgjør 4,1 % (Utdanningsdirektoratet, 2011). Sannsynligheten for at det utover dette antallet finnes mørketall rundt fenomenet er også til stede. Disse tallene bevitner uansett at de som utøver mobbende handlinger utgjør en relativt stor elevgruppe i skolen.

Så hvem er de – de som mobber og plager sine medelever? Forskning og undersøkelser omkring de som mobber viser at på et generelt grunnlag, skiller de seg ikke i stor grad fra gjennomsnittseleven. Dette gjelder både i forhold til familiær bakgrunn, popularitet, skoleprestasjoner eller selvbilde (Roland, 2007). Det som likevel skiller plagerne fra gjennomsnittet er personlighetstrekket aggressivitet – og en positiv holdning til bruk av aggresjon i samspill med andre (ibid). Denne aggresjonen kommer til uttrykk i blant annet ekkel erting, latterliggjøring, hån og truing og fysisk atferd som skubbing, slag, spark og ødeleggelse av andre elevers sine gjenstander (Olweus, 2007). Forskning viser også at mobberne i høyere grad kan utvikle kriminell atferd og er potensielt i større fare for å høyne dette aggresjonsnivået over tid (Olweus, 1992:Zero, SAFs program om mobbing).

Det kan stilles spørsmål omkring begreper som *mobber*, *plager* og *mobbeoffer*, da disse kategoriseringene kan virke uheldige for barna som bærer dem. Det finnes data fra tidligere forskning som synliggjør typiske karaktertrekk både hos den som mobber og den som mobbes, men man skal ta i betraktning at disse er statistiske, og ikke nødvendigvis individuelt overførbare. Leymann (Sandsleth, 2007) hevder at alle kan bli mobbere og mobbeoffer dersom en del gitte personlige og miljømessige forutsetninger er til stede og at hvem som helst kan være i stand til å påføre andre mennesker smerte og lidelser. Ut fra hvordan personer kategoriseres, kan de også ende med å bli sett på av omgivelsene, og av seg selv. Om man opplever å bli kategorisert, kan man se seg selv på den måten, og ut fra den selvforståelsen oppleves det at de bør bli det kategorien tilsier (Christie, 2009). På det

grunnlag kan det være verdt å merke seg at det å sette barn i en bås merket *mobber* eller *plager*, kan oppleves som en tung tittel å bære, og i verste fall ende som en selvoppfylgende profeti for det aktuelle barnet. Nært beslektede begreper til kategorisering er stigmatisering. Stigmatisering handler om overveiende å omtale en minoritetsgruppe i negative termer (Heggen, 2004). Det å mobbe noen er en negativ handling. Betegnelsen mobber bør ses i sammenheng med selve handlingen, når den er aktiv og utøvende. Om den mobbende handlingen opphører er ikke lenger en som mobber en mobber, men en som har mobbet.

## **Lærerrollen**

Når man velger å utdanne seg til lærer går man inn i et av samfunnets viktigste yrker. Tittelen *lærer* bærer med seg tillit og forventninger fra samfunnet og samtidig en stor grad av ansvar (Røkenes og Hanssen, 2006).

En klasse i skolesammenheng kan i flere sammenhenger betraktes som et sosialt system. Som i andre sosiale systemer og fellesskap mennesker handler innenfor, kreves det ledelse (Nordahl, 2002). Klasseledelse kan forstås som lærerens evne til å motivere til innsats, etablering av ro og evnen til å skape et positivt klima i klassen. Ledelse skal utøves av læreren. Samtidig vil alltid ledelse skje i samhandling med elevene, noe som gjør de relasjonelle forbindelsene mellom lærer og elev viktig (ibid).

Læreren er ikke bare en lærer i sin profesjon, men også et menneske kapslet i sin egen personlighet. På den måten kan lærerrollen ses som todelt, man må ha faglig tyngde samtidig som man må evne og være i nær relasjon til sine elever, og møte dem med sin personlighet, så vel som en profesjonell yrkesutøver. Dette er egenskaper som går i hverandre, og som ikke alltid er lett å skille. Som lærer er man en faglig ressurs fordi man formidler fag. Samtidig skjer det i samhandling med elevene, i kontinuerlige og dynamiske prosesser. Læreren skal i lys av sin posisjon fylle mange roller. Som leder i klasserommet må man i tillegg til å være faglig kompetent evne å være nær sine elever og tre inn i roller som samtalepartner, veileder og rådgiver. Denne oppgaven velger å rette fokus mot mennesket og personligheten som fyller lærerrollen.

Innenfor rådgivnings-, og veiledningspedagogikken står den humanistiske psykologen Carl Rogers pionerarbeid sterkt (Rogers 1951:Lassen, 2002). Utgangspunktet for Rogers sitt arbeid har en klientsentrert og terapeutisk fremstilling, men er likevel overførbart til lærerrollen. En lærer må møte elevene sine der de er, også når de har behov for råd og veiledning, og på det mer personlige plan. I sitt terapeutiske arbeid om å være en støttespiller i møtet med den andre vektla Rogers tre betingelser; evnen til å være kongruent, ubetinget



positiv akseptering og empati (Lassen, 2002). Med kongruent menes evnen til å fremstå som en helhetlig person, hvor ekthet preger bildet, og det er samsvar mellom hvem man er og hvem man gir uttrykk for å være. Dette innebærer derfor et samsvar mellom det verbale og det nonverbale – hvor det ene bekrefter det andre (Eide og Eide, 2007). Ubetinget positiv aktelse innebærer å kommunisere til den andre på en dyp og genuin måte, vise at man setter pris på den andre og ser han som et menneske med muligheter, i et helhetlig bilde. Det innebærer også villighet til å ta del i og godta alle de følelser og erfaringer den andre måtte ha, og anerkjenne han som eier av sin egen virkelighet (ibid). Den tredje betingelsen Rogers fremhever som sentral er empati, evnen til å oppleve eller fange opp den andres opplevelsesverden. Empati sies å være en medfødt evne til å oppfatte følelser hos den andre. Utgangspunktet for å forstå er den andres følelser, og ikke våre egne. Forståelsen tar utgangspunkt i en ikke forutinntatt posisjon som gir rom for å fange opp både de nonverbale og verbale beskrivelser den andre bruker for å synliggjøre sitt livsperspektiv (Lassen, 2002). I sum utgjør disse tre betingelsene hva man skal tilstrebe og søke utviklet i sin yrkesrolle, hvor man fremstår som en ressursperson for den andre. Det å skulle tåle den andres opplevelse koster tid og krefter og evnen til ikke alltid å vurdere eller mene noe om den andres opplevelse. Man må åpne for den andres smerte og beretning, og møtes i en subjekt - subjekt relasjon, selv om det kanskje vekker vonde følelser i en selv og kan åpne for en følelse av makteløshet (Lund, 2004).

Som menneske møter man arbeids-, og samhandlingsfeltet med sin personlighet, sine erfaringer, følelser og menneskesyn. Dette er med på å prege de ulike mellommenneskelige møtene. I de fleste tilfeller vil også våre behov, erfaringer og vårt ”jeg” være med på å styre våre handlinger (Røkenes og Hanssen, 2006). Det er viktig å kunne reflektere over egenperspektivet – synet på seg selv, både i arbeidsrelasjoner og i sin egenart. Man kan da skille mellom å se den man er, den man tror man er (tanker om seg selv), og den man fremstiller seg som ovenfor andre. Om man har et reflektert forhold til seg selv, kan man også opptre mer fleksibelt og nyansert i møte med andre mennesker (ibid). I situasjoner hvor man opplever usikkerhet, må man tørre å møte usikkerheten i seg selv. Usikkerhet kan i overført betydning også sammenlignes med følelsen av angst. Et viktig moment er at angsten ikke er farlig, men heller kan ha en frigjørende effekt, og gi rom for endring (Lund, 2004). I en profesjonell rolle er det ikke unormalt å kjenne både på en faglig og personlig tvil. Et interessant aspekt her er at ved et forsøk på å skjule eller kompensere for denne usikkerheten, kan man svekke sin rolle i relasjon til elevene, fordi nærværet kan forsvinne i forsøket på å

holde de personlige fenomenene utenfor. Dette synliggjør viktigheten av å lære forholde seg til egen usikkerhet, fremfor å fortrenge den (ibid).

Vi gir omgivelsene struktur og mening på bakgrunn av vår individuelle erfaring. Hvordan vi ser og møter andre mennesker har rot i vår egen opplevelsesverden. Ved hjelp av bestemte kategoriseringer forklart av begreper og teorier dannes forståelsen vår av det vi ser og opplever. Dette utgjør vår forforståelse. Herunder kommer blant annet vårt menneskesyn, og våre holdninger (Røkenes og Hanssen, 2006).

Vårt menneskesyn baserer seg på vår forforståelse og faglige og personlige referanserammer. Den som vil forstå noe, forstår det alltid ut fra noe. I arbeid med mennesker bør en målsetning være en menneskelig helhetstenkning. Dette innebærer å møte hele mennesket med likeverdighet, og ta hensyn til både følelsesmessige, tankemessige og sosiale forhold. (Røkenes og Hanssen, 2006). Dette tilsier at man i møte med den andre skal bære med seg et sett av grunnleggende holdninger inn i yrkesrelasjonen. Holdningene våre er et produkt av omgivelsene og egne erfaringer; de dannes og endres i samvær med andre. Nye erfaringer og ny kunnskap kan resultere i en holdningsendring. Å være seg bevisst sine holdninger til medmennesker, omgivelsene og de sosiale prosesser som lærerrollen inne har er viktig. De bærer med seg et ansvar for hvordan man er med på å prege de sosiale relasjonene og omgivelsene (ibid).

Holdningene våre preges også av følelsene. Man kan ha en affektiv holdning til noe, som vil si at vi er preget emosjonelt. Dette berører begrepet affektiv kompetanse, som er kunnskap relatert til etikk, verdier, holdninger og følelser (Tveiten, 2008). Med utgangspunkt i disse kunnskapene legger vi grunnlaget for hvordan vi vurderer, handler og analyserer. Er man bevisst og aksepterende i forhold til egne følelser, kalles det affektbevissthet eller følelsesbevisst (Eide & Eide, 2007). Evnen til å reflektere over hva man gjør, holdninger man har og følelser man kjenner på, kan derfor være en bidragsyter til affektiv bevissthet, og åpne for endring til det bedre. Bevissthet rundt egne følelser er viktig i relasjon til andre mennesker. I samspill med elevene har læreren en profesjonell rolle som fører med seg forventinger. Noen følelser kan oppleves som vanskelige å forene med den rollen, blant annet tvil og sårbarhet. Men medmenneskelighet uten sårbarhet er vanskelig å finne (Weirsøe, 2002). Like viktig er det å tåle å stå i de følelsene man opplever, da også følelser man ikke liker. Dette kalles affekttoleranse. Dette omhandler evnen til å føle for eksempel sinne, uten å la det gå utover omgivelsene eller seg selv (Eide & Eide, 2007). Refleksjon og bevissthet rundt egne følelser og holdninger er viktig når man som lærer opptre i relasjon med elevene.

## Relasjon og relasjonskompetanse

Med relasjoner menes en persons oppfatningen av-, eller innstilling til andre mennesker. Herunder ligger også hva andre mennesker betyr for deg (Nordahl, 2002). Som lærer er man den profesjonelle i relasjon til sine elever, noe som stiller krav utover de man møter i dagliglivet. Relasjonskompetanse er derfor viktig for å kunne ivareta den profesjonelle siden av yrkesutøvelsen. Denne kompetansen dreier seg om å forstå og samhandle med mennesker vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte (Røkenes og Hanssen, 2006:7). Videre sies det at en fagperson som er relasjonskompetent evner å kommunisere på en måte som ikke krenker den andre parten, og ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen (Røkenes og Hanssen, 2006). Det handler det især om å ivareta den andres interesser og behov i relasjonen. På den andre siden er det viktig å kjenne seg selv, og på den måten gå inn i relasjonen med en ekthet som bidrar til at man evner å forstå den andres opplevelse, og videre kunne forstå hva som skjer i samspillet med den andre. Dette innebærer også en stor grad av handlingskompetanse. Den form for kompetanse omhandler kunnskaper og ferdigheter som får fagpersonen i stand til å gjøre noe med, eller for den andre. (ibid).

Relasjonskompetanse handler også om å *være i relasjon*, derfor er Være-i-kompetanse sentral. Være-i-kompetansen retter seg utover i form av aktiv handling og innover på grunn av sitt krav til tilstedeværelse i nuet. Den linkes derfor opp mot tre forhold; Å forhold seg til seg selv, å forholde seg til andre mennesker og det å forholde seg til ulike situasjoner eller ytre krav (Røkenes og Hanssen, 2006).

Å forhold seg til seg selv handler om å være ekte i relasjon til seg selv og i relasjon til andre. Dette innebærer å være bevisst sine sterke og svake sider, direkte i møte med andre mennesker og tilgjengelig for menneskelig kontakt. Man skal kjenne seg selv som fagperson, både med vekt på *fag* og med vekt på *person* (ibid).

Det å forholde seg til andre mennesker viser til å være emosjonelt tilgjengelig for den andre og plassere seg selv i bakgrunnen for å gi rom for motpartens opplevelse (ibid).

Det tredje området omhandler det å kunne forholde seg til ulike situasjoner eller ytre krav. Profesjonalitet i yrkesrollen når vanskelige tema eller situasjoner oppstår blir her viktig. Man må tidvis evne det å ikke ha full oversikt og kontroll, og stå i situasjoner som oppleves sammensatte og uoversiktige. Det handler i stor grad om å tilegne seg nødvendig kunnskap som øker evnen til analyse og forståelse av omgivelsene (ibid). Grad av være-i-kompetanse er med på å bestemme styrken på en relasjon og graden av bæring i den. En bærende relasjon innebærer at relasjonen i seg selv er til hjelp for den andre, samtidig som den skal kunne bære

de utfordringer som blir brakt inn i den, og være et bærende element for endring (Røkenes og Hanssen, 2006). Ofte handler det om å legge til rette for endring og utvikling, basert på tillit, trygghet, forståelse og opplevelsen av troverdighet og tilknytning. Fagpersonen handler ut fra at han/hun forstår den andre (ibid).

Det å være profesjonell i relasjon har også rot i etikken. Det er i relasjon og møte med andre den etiske fordringen oppstår og treffer oss. (Eide og Skorstad, 2008). Relasjonsetikk (også kalt nærhetsetikk) er en tilnærming til etiske spørsmål og moralsk praksis gjennom gitte prinsipper, som setter forholdet mennesker i mellom i sentrum (Eide og Skorstad, 2008:61). Etikkk er på den andre siden mer enn regler og prinsipper – de er avhengige av konteksten. Kontekst betyr «sammenvevning», det å binde noe sammen, og utgjør det som er i rundt situasjonen. Det være seg omgivelsene, eller den fysiske og sosiale omverden. (Røkenes og Hanssen, 2006).

Som fagperson i relasjon kan man ikke ta etiske valg og vurderinger ut fra en prinsipiell liste og vurdere egne handlinger ut fra det. Det er konteksten og situasjonen som taler, og man kan derfor si at ingen situasjoner er etisk nøytral eller lik. I et hvert mellommenneskelig møte vil det være valgmuligheter i forhold til etiske vurderinger og handlinger. Bruk av regler og prinsipper har en regulerende grunnfunksjon, mens menneskene i relasjon tar sine etiske valg utover det. Den danske teologen og filosofen Knut E. Løgstrup (1905-1981) som forfattet *den etiske fordring* i 1956, viser til at utfordringen med en regel-, og prinsipporientert etikk overser det som egentlig ligger bak, nemlig en allmenn begrunnelse for etikken, og vår viten om hva som er rett og galt. Dette er noe alle har i seg, uavhengig kultur og religion, og den kan ikke velges bort. Det bare er der, og vi har ikke makt eller mulighet til å komme utenom den (Eide og Skorstad, 2008). Videre snakker Løgstrup om begrepet *forviklet*, som forteller at våre liv alltid er forviklet med den andres liv, og begrepet *interdependens*, som forklares med at vi alle lever i avhengighet til hverandre (Eide og Skorstad, 2008:66). Et sentralt poeng blir at vi alle farger hverandres tilværelse i relasjon og derfor har vi også både innflytelse og innvirkning på hverandre. Det være seg snakk om en sinnsstemning, eller at man står i posisjon til å påvirke den andres livsmulighet. På den måten har vi også makt over den andres liv, i større eller mindre grad. Dette utgjør det etiske kravet – den etiske fordringen. Den utløser også en risiko, det å gå i møte med hverandre, fordi man ikke vet hva møtet vil bringe med seg. I henvendelsen til den andre utleverer vi oss i samme øyeblikk, og viser vår sårbarhet. I denne henvendelsen foreligger det ikke et nøytralt rom der ingenting står på spill, og følgelig anses det derfor også umulig å leve nøytralt i forhold til hverandre (Eide og Skorstad, 2008).

I så måte kan man si at relasjonen også legger føringer for kommunikasjonen som tas i bruk i møtet med den andre.

## **Kommunikasjon**

Alle mennesker kan kommunisere, da dette er en grunnleggende medfødt evne. Den utvikles gjennom samhandling med andre mennesker, og særlig gjennom språkutvikling.

Kommunikasjon kan defineres som; *”utveksling av meningsfulle tegn mellom to eller flere parter”* (Eide & Eide, 2007:17). Et karakteristisk trekk ved kommunikasjon i relasjoner er at den ofte er dynamisk på måter som vanskelig lar seg beskrive fullt ut ved hjelp av modeller og teorier (Eide og Eide, 2007). Evnen til å kommunisere som fagperson kan være avgjørende for hva man kan oppnå i sitt arbeid (Skau, 2008). Dette kompetansekraver skal tas på alvor, og målet bør være at kommunikasjonen utvikles i retning å bli kongruent – ekte og entydig. Ord er sterke og sentrale i en hver kommunikasjonssituasjon, likevel er ikke ordene nødvendigvis den fremste budbringeren. Det nonverbale språket vi lar komme til uttrykk blir derfor sentralt i denne sammenheng, da nonverbale signaler ofte sier noe om kommunikasjonen og grad av kongruens. Små responser som et blikk, en latter eller en bestemt kroppsholdning kan i sin enkelhet undergrave de uttrykte ord. Vårt ordløse språk kan i så måte virke både bekreftende og avvisende i gitte situasjoner (ibid). Som fagperson i arbeid med andre mennesker er det å være bevisst egne kroppslige uttrykk og reaksjoner viktig. Kroppsspråk som begrep forteller om vår fysiske nærhet og avstand i kommunikasjon med et annet menneske, som kroppsholdning, gester og bevegelser. Gjennom kroppens uttrykk gir vi signaler om hva vi føler. De kroppslige uttrykk har derfor en bekreftende funksjon og forteller noe om helheten, og sier derfor mye om hvem du er i kommunikasjon med andre. Å bli var egne non-verbale uttrykk er med på å bevisstgjøre i forhold til de tanker, behov, følelser og reaksjoner man har i forhold til den man kommuniserer med og det som det kommuniseres rundt (Tveiten, 2008). Den nonverbale kommunikasjonen i lys av en yrkesrolle er høyst aktuell i møte med den andre, som i mange tilfeller står i en avhengighetsposisjon, og har behov for å bli møtt med entydighet, for å føle seg tillitsbundet til den profesjonelle (Eide og Eide, 2006). Videre er det som skjer i en kommunikasjonsprosess avhengig av sammenhengen eller konteksten den foregår i. For å evne og forstå hverandre må også begge involverte parter forstå hvilken meningssammenheng budskapet formidles i (Eide og Eide, 2007). All aktivitet må tilpasses situasjon og relasjon, det er den eneste måten man kan handle meningsfullt og hensiktsmessig i tråd med konteksten (Røkens og Hanssen, 2006).

## **METODE**

For å svare på problemstillingen; *Hvordan opplever lærere relasjonen med elever som har mobbet medelever?* har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode.

På en forskerkonferanse om mobbing i Stockholm i 2003 ble det gitt uttrykk for et ønske om mer kvalitativ forskning på rundt fenomenet mobbing. Det ble også etterlyst en perspektivendring, hvor fokuset skulle flyttes fra å studere mobbing gjennom elevene og heller begynne å se på miljøet rundt (Sandsleth, 2007). I forbindelse med min forskningsprosess har jeg hatt samtaler med personer i fagfeltet som har fenomenet mobbing som sitt område, og blitt gjort kjent med at det fortsatt finnes lite kvalitativ forskning på mobbing. Det finnes også minimalt med forskning på relasjonen mellom lærer og elever som har mobbet. Det har i hovedsak vært forsket kvantitativt på fenomenet tidligere, men fagfeltet ser behovet for en mer kvalitativ dreining, og har startet den prosessen. Jeg velger i dette tilfellet å gjøre meg til gjenstand for den prosessen.

### **Kvalitativ forskningsmetode**

En kvalitativ forskningsmetode, eller tilnærming handler om få en dypere innsikt i, og forståelse for, hvordan mennesker opplever og forholder seg til sin egen livssituasjon (Dalen, 2004). Ved å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode har man en unik mulighet til å gå i dybden på et fenomen og få innsikt i hvordan enkelt mennesker opplever sin virkelighet.

Min undersøkelse dreier seg om en lærer sin opplevelse av å være i relasjon til elever som har mobbet medelever. Søknaden rettes mot noe personlig. Målet med oppgaven er å få ta del i læreren sin livsverden, hvor problemstillingen setter rammen for hva som er fokus, og den som eier den aktuelle livsverden setter rammen for hva som skal deles ut av informasjon i form av tanker, erfaringer, følelser og opplevelser. Dette er karakteristisk for kvalitativ forskning, da målet er å søke en forståelse av virkeligheten basert på hvordan de som studeres forstår sin livssituasjon (Thagaard, 2003).

Jeg møter feltet med en kvalitativ tilnærming, og skal studere og innhente data i samspill med forskningsdeltakere. Jeg søker deres opplevelse, tolkninger og erfaringer, knyttet opp mot fenomenet mobbing, og deres relasjon til elever som har mobbet. Forskningsdeltakernes perspektiv skal løftes frem, og deres livssituasjon skal belyses. Den innhentede empirien vil i hovedsak legge grunnlaget for det teoretiske utgangspunktet, noe som samsvarer med den kvalitative tradisjonen, hvor det teoretiske ståsted dannes på grunnlag av analysen av datamaterialet (Thagaard, 2003). Dette utgjør en induktiv tilnærming. Den induktive tilnærmingen baseres på en antagelse om at teoretiske perspektiver kan utvikles og

fremstilles på grunnlag av akkumulasjon av empirien (Ibid). En kvalitativ forskningstilnærming vektlegger videre gjerne en fortolkende tilnærming til datamaterialet. Det bygger på at mennesker skaper og konstruerer sin sosiale virkelighet og gir derfor selv mening til egne erfaringer (Dalen, 2004).

Beskrivelsen av den mening et menneske legger i en opplevelse tilknyttet en konkret erfaring av et fenomen faller inn under en fenomenologisk studieretning (Postholm, 2010). Den psykologiske fenomenologien tar individets perspektiv, og tilstreber å frembringe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren søker å finne ut hvordan det samme fenomenet oppleves av andre enkeltindivider. I fenomenologiske studier er det derfor kun forskningsdeltakernes uttalelser, oppfatninger og forstillinger forskeren har å forholde seg til (ibid). Dette er ingen ren fenomenologisk studie. Min empiriske tilnærming er likevel på noen punkt inspirert av fenomenologien, da det legges vekt på å nå inn til et menneske sin opplevelse og videre forstå situasjoner ut fra dens hendelser og meninger. I tråd med fenomenologien griper jeg om forskningsdeltakernes subjektive livsverden og deres egen konstruksjon, samtidig som jeg som forsker bringer min subjektivitet inn i prosjektet, i lys av egne erfaringer og min teoretiske bakgrunn (ibid).

Intervjustudier er en godt egnet metode når det skal innhentes data og informasjon i forhold til hvordan forskningsdeltakere opplever og forstår seg selv, og omgivelsene de er en del av (Thagaard 2003). I motsetning til bruk av spørreskjema får man ved å ta i bruk intervju som metode en nærhet til deltakerne og det som studeres. Intervjuet blir i så måte en åpen kanal for forskningsdeltakerne til å fortelle om opplevelsen akkurat sånn som den opplevdes. Som forsker blir man gjennom intervjuet en enestående mottaker av den beretningen deltakerne kommer med.

### **Det kvalitative forskningsintervjuet**

I det kvalitative forskningsintervjuet foregår det en meningsutveksling mellom forsker og deltaker om et tema det er felles interesse for. Samtidig rettes fokus mot å forstå deltakerens dagligliv fra deres eget perspektiv (Kvale, 1997). Således kan samtalen sees som et redskap for datainnsamling.

Det finnes ulike tilnærminger til selve intervjuet og intervjusituasjonen. Ofte går skillet mellom åpne-, og strukturerte intervju. I et åpent intervju er hensikten å la informanten fortelle tilnærmet fritt om sine livserfaringer. Dette er en krevende intervjuform, da man som forsker ikke har noe å støtte seg til i form av spørsmål eller kategorier, og dermed blir avhengig av at forskningsdeltaker er villig til å dele av sine livserfaringer (Dalen, 2004). I den

andre enden finner man det strukturerte intervjuet. Dette innebærer at samtalen er planlagt og formell, og dermed også retningsstyrt av forskeren gjennom tema og vinklinger som er bestemt på forhånd. Her brukes en serie av spørsmål, som vanligvis kan være med på å begrense responskategoriene, da forsker i en sann type intervjusituasjon ikke skal vike fra de planlagte spørsmål. Forskeren skal til en viss grad ha en anonym fremstilling, og ikke gi uttrykk for sitt personlige syn eller noen særinteresse rundt enkeltspørsmål (Postholm, 2010). Mellom disse variantene finnes grader av formelle og uformelle intervju, mer eller mindre strukturerte. Strukturen vil da være satt i form av åpne kategoriske spørsmål, med rom for oppfølgingsspørsmål.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i det halvstrukturerte livsverden-intervjuet. Dette innebærer: *”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.”* (Kvale, 1997:21)

Livsverden-intervjuet struktureres ved at forskeren legger føringer med å ta opp konkrete og forhåndsbestemte tema, med oppfølgende spørsmål. Likevel er det åpent for endringer, både i rekkefølge og spørreform, ut fra hvordan forskningsdeltakeren responderer (Kvale, 1997). Dette skaper en åpen metodisk tilnærming, fordi hensikten er å hente inn forskningsdeltakernes opplevelse og erfaringer, og videre få tak i de refleksjoner og tolkningene som de har gjort seg gjennom de opplevelsene som den aktuelle mobbesituasjonen har ført med seg (ibid).

## **Intervjuguide**

Utarbeiding av intervjuguide (se vedlegg A) er et viktig ledd i prosessen ved bruk av de mer strukturerte intervjutypene. Gjennom intervjuguiden får man samlet de sentrale tema og spørsmål i ordnede former. En god intervjuguide legger også grunnlaget for et godt datamateriale (Dalen, 2004). Jeg vil ta utgangspunkt i en intervjuguide tilpasset min intervjuform. Målet for intervjuet er å få ta del i forskningsdeltakernes livsverden for en avgrenset periode. Dette gjøres ved å skape en situasjon med rom for fri samtale, men som likevel kretser rundt et spesifikt tema med gitte vinklinger, bestemt på forhånd (Tjora, 2010). Intervjuguiden er bygd opp med noen generelle og åpne spørsmål om mobbing og omfang i begynnelsen, mer konkrete spørsmål rettet mot forskningsdeltakerens personlige opplevelse og tanker i midten, og avsluttet med et åpent spørsmål til slutt hvor deltakeren får mulighet til å dele andre erfaringer eller opplevelse rundt fenomenet mobbing. Dette samsvarer med strukturen i et dybdeintervju, hvor intervjuguiden er tredelt med oppfølgingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingsspørsmål (ibid). Hensikten med denne inndelingen er å



åpne opp for en relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker med generelle spørsmål i begynnelsen, som kan være med på å skape trygghet for del to av intervjuet, som utgjør refleksjonsspørsmålene. Et åpent avrundings spørsmål til slutt gir rom for meddelelse av erfaringer utover de spørsmålene som var utformet kategorisk i guiden.

### **Pilotintervju**

For å styrke egen intervjukompetanse valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju i forkant av de tre intervjuene. Jeg valgte å intervju en bekjent som jobber som lærer, for at spørsmålene skulle oppleves som relevante, og dermed ga meg muligheten til å få konstruktive tilbakemeldinger i etterkant. Det ble avtalt i forkant at hun skulle merke seg om det var spørsmål i intervjuguiden hun opplevde som uklare, og eventuelt spørsmål hun følte manglet. Dette intervjuet tok ca 20 minutter.

Prøveinformant ga meg tilbakemelding om at et spørsmål var uklart, og at noen spørsmål gikk veldig i hverandre. Dette var gode tilbakemeldinger som jeg tok til etterretning, og gjorde endringer ut i fra. Det ble brukt båndopptaker gjennom hele intervjuet, og jeg transkriberte det i etterkant, for å få trening i det å lytte til det intervjuet forteller, ut over det informantene sier. Jeg brukte også dette intervjuet til å lage meg koder for hvordan jeg markerte pauser, nølende utsagn, sterke utsagn og variert stemmebruk.

### **Gjennomføring av intervjuene**

De to første intervjuene ble gjennomført på informantene sine arbeidsplasser med cirka en måneds mellomrom. Intervju nummer tre ble gjennomført i vedkommendes private hjem ca to måneder i etterkant. Hvor man gjennomfører intervju kan ha stor relevans for kvaliteten på intervjuet og informasjonen som blir gitt. Det bør legges til rette for et avslappet miljø hvor informantene kan føle seg trygge, og det kan derfor være hensiktsmessig å overlate til informantene å velge hvor intervjuet skal finne sted (Tjora, 2010). Dette la jeg også vekt på når intervjuet skulle avtales, jeg ba informantene ta hensyn til egen timeplan og finne tid og sted som passet de best. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd.

Intervjuene ble gjennomført over en kopp kaffe på møterom, kontor og på et privat kjøkken. Rommene var gode rom med tanke på en intervjusituasjon, da vi kunne sitte ovenfor hverandre, med et bord mellom oss i alle tre intervjuene. Intervjusituasjonen var avgrenset fra de øvrige omgivelsene, så der var ingen forstyrrelser. Det å kunne skjermes for forstyrrelser er en viktig detalj når man gjør intervju av denne karakteren og benytter båndopptaker (ibid). Det var satt av god tid og dermed gitt rom for litt småprat både i forkant og etterkant. Dette er

viktig for å signalisere at jeg som forsker er takknemlig for at de gir av tiden sin og for å skape en generell positiv opplevelse av intervjusituasjonen (Dalen, 2004).

### **Forskerrollen**

Som kvalitativ forsker er jeg selv mitt viktigste forskningsinstrument (Thagaard, 2009). Det er jeg som ”ser”; og mitt ”blikk” og mine beretninger som blir sentrale. Jeg møter feltet med meg selv, min livsverden, mine kunnskaper og mine erfaringer. Jeg opplever en form for skrekkblandet fryd, eller uro, i forhold til hvordan jeg vil fylle rollen. Forskerens opplevelse eller engstelse i forbindelse med intervjusituasjoner er et tema som sjeldent blir fremstilt som et metodisk problem (Dalen, 2004). For meg som forsker er dette av relevans. I jakten på lærerne sine opplevelse av egen relasjon til elever som har mobbet ser jeg at det kan dukke opp problemstillinger som vil utfordre min rolle, både som menneske og forsker. En begrunnelse er den sårbarheten som ligger i fenomenet oppgaven er rettet mot, og de involverte parter. Intervjusituasjonen med meg kan være en bidragsyter til å sette i gang reflekterende prosesser hos deltakerne, og bringe til overflaten tanker eller erfaringer som var dem ubevisst. Dette gjelder også for meg. Fenomenet og relasjonene som studeres er noe jeg som også har kjennskap til, fra tidligere erfaringer.

Selv om fokuset er rettet mot deltakernes perspektiv vil prosessen bli farget av meg som forsker og min forforståelse. Som forsker har man også med seg egne erfaringer og fortolkninger inn i prosessen (Postholm, 2010). Forforståelsen virker inn på hvordan forskeren tolker og mottar deltakernes beretninger (Dalen, 2004). Jeg vil ikke kunne møtet feltet med en total objektivitet eller ”tom for tanker”-holdning om fenomenet mobbing, og uvitende om det å være en profesjonell i relasjon. Å være bevisst min egen forforståelse handler for meg om å gå i dialog med meg selv, og være åpen for ”overraskelser”. Med tanke på det kvalitative aspektet i forskningsprosessen, vil samarbeidsforholdet åpne for relasjonsbygging, på grunn av meddelelsen av personlige erfaringer. Samtidig er det viktig at forsker - deltakerforholdet bærer preg av distanse, da min forskeroppgave er å avdekke kunnskap uten å la personlige tanker og erfaringer komme til uttrykk (Postholm, 2010). Selv om deltakerne i utgangspunktet er ukjente mennesker, vil samarbeidet tuftes på en relasjon underveis, i større eller mindre grad.

En annen utfordring for meg som forsker blir å etablere god kontakt på kort tid, som gjør at forskningsdeltakerne opplever en trygghet i relasjonen, og tør å la tanker og meninger komme til uttrykk. Direkte kontakt mellom forsker og dem som studeres er et særpreg i de fleste kvalitative forskningsprosesser. Gjensidigheten i møtet gir seg uttrykk i nettopp denne

direkte kontakten. Samtidig vil forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker i selve intervjusituasjonen være preget av en form for ensidig fortrolighet (Fog, 1994;Thagaard, 2010). Resonnementet bak dette er at det i utgangspunktet bare er deltakeren som er åpen fortrolig, mens intervjuet sett fra forskeren sitt perspektiv er et verktøy for å innhente datamateriale. Det er en fare for at tematikken er sensibel. Selv om det her søkes beretninger rundt en avsluttet mobbesak, er den ikke nødvendigvis følelsesmessig avsluttet for deltakerne sin del. Samtidig tenker jeg at møtet med meg kan oppleves som en mulighet til å berette. En god dialog mellom meg som forsker og deltakerne blir en bidragsyter til at det til en hver tid skal være bevissthet rundt deres rolle og hva de får og gir gjennom sin deltagelse i intervjustudien (Kvale, 1997).

### **Kvalitet i forskningen**

Kvalitet i studien vil være avhengig av hvordan jeg som forskeren evner å behandle og tolke det datamaterialet forskningsprosessen innbringer (Postholm, 2010). Tre sentrale aspekter som er med på å avgjøre kvaliteten i oppgaven er dens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Troverdighet i studien knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2003). På det kvalitative forskningsfeltet snakkes det først og fremst om troverdighet i forhold til selve intervjustadiet, lydopptak, transkripsjonsstadiet og analysestadiet (Kvale, 2002). For meg var det viktig at intervjuene ble tatt opp på lydbånd, for best mulig å kunne fange de beretninger som deltakerne meddelte. Jeg hadde en intervjuguide som la grunnlaget for alle intervjuene, samtidig som jeg kom med oppfølgingsspørsmål der jeg opplevde at deltakerne var uklare, eller hadde mer å fortelle. Under transkriberingen ble både stemmebruk og andre uttrykk registrert for å synliggjøre hva deltakerne vektla i de ulike utsagnene.

Mens troverdighet i studien er knyttet til fremgangsmåter for utvikling av data, er bekreftbarhet knyttet til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2003). Det å skulle vurdere intervjutranskripsjonenes gyldighet er komplisert. Det finnes ingen objektiv og sann oversettelse fra muntlig til skriftlig form(Kvale, 2002). I denne sammenheng må jeg ut fra det ståsted heller vurdere hva som er en nyttig transkripsjon for min forskning. Ut fra det, er det nødvendig med strengt ordrette transkripsjoner for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres. Det ble derfor viktig å inkludere pauser, gjentakelser, stemmeleie og tonefall for en mest mulig korrekt gjengivelse av deltakernes uttalelser. Underveis i intervjuene så jeg det også tidvis nødvendig å få bekreftelse av deltakerne om at jeg hadde forstått dem riktig, eller å

få de til å utdype noe de hadde sagt. Jeg kunne da stille spørsmål som ”når du sier det, mener du da...” eller: ” (...) far til en som mobbet?”. Dette åpnet også opp for at deltakerne fikk anledning til å korrigere seg selv og/eller min oppfatning av det som ble sagt. Bekreftbarhet innebærer også at jeg som forsker forholder meg kritisk til egne tolkninger.

Videre er det som nevnt viktig at jeg er tydelig med tanke på min egen rolle som forsker, og formålet med studien. Mitt forskerfokus er å frembringe et godt forskningsprodukt og dette kan jeg kun få til gjennom et godt datamateriale. Derfor er relasjon til informantene viktig. Uavhengig type samfunnsforskning er sannsynligheten stor for at forsker har et eller annet engasjement eller forhold til temaet det forskes på. Refleksjon rundt hvordan egen rolle og grad av engasjement kan være med på å prege eller forme arbeidet er viktig for å styrke påliteligheten i prosjektet (Tjora, 2010). Samtidig vil mine tolkninger av deltakernes utsagn være med på å styrke oppgavens troverdighet. For å kunne gi en troverdig fremstilling av det deltakerne meddeler må det lyttes til det som blir fortalt. ”Member check” kan være en bidragsyter med hensyn til styrket troverdigheten og kvaliteten i oppgaven. ”Member check” innebærer at forskeren lar forskningsdeltakerne ta del i prosessen gjennom å gi tilgang til de beskrivelser og tolkninger som er gjort (Lincoln & Guba, 1985; Postholm, 2010).

Kilden til gyldighet i en studie er at den er forankret i annen relevant forskning og befester seg innenfor gitte faglige rammer (Tjora, 2010). Sistnevnte er i denne sammenheng vanskelig å vise til da det som nevnt tidligere i oppgaven ikke er gjort særlig mange studier på dette feltet. Innefor all samfunnsforskning er en eller annen form for generalisering et mål (Tjora, 2010). Overførbarhet innenfor kvalitativ forskning dreier seg om å anta at teorien og forståelsen som utvikles, kan nyttiggjøres i forhold til å forstå lignende personer eller situasjoner. Overførbarheten kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomen som studeres (Thagaard, 2003). Et viktig aspekt i så måte er at beskrivelsene som er gitt er tykke og rikholdige (Geertz, 1973; Postholm, 2010). En tykk beskrivelse gjengir i tillegg til det observerte eller uttrykte, en fortolkning av fenomenet, både av deltakeren og senere av forskeren. Dette er med på å gi beskrivelsen et meningsaspekt. Tykke beskrivelser bidrar til at leseren kan sette beskrivelsen opp mot egne erfaringer og opplevde situasjoner, og ut fra det tolke og analysere det innholdet som blir dem presentert. På denne måten blir også innholdet i forskningen overførbart til leseren, og det kan vekke relevans hos leseren personlig (Thagaard, 2003).

Resultatene fra min undersøkelse gir et innblikk i hvordan disse lærerne har opplevd å være i relasjon til elever som har mobbet og kan derfor være en bidragsyter til økt kunnskap omkring fenomenet og relasjonsforhold. Studien har også potensial til å overføres til andre

relasjonelle forhold mellom lærer og elev, uavhengig en mobbesituasjon, eller ikke. Med tanke på at det her går i dybden på enkelt individets opplevelse og erfaring av det relasjonelle forholdet til elever som har handlet uhensiktsmessig, kan dette vekke relevans for leseren utover den gitte konteksten.

### **Etiske vurderinger og hensyn**

For ivaretagelse av kvaliteten i forskningen og kunne verne om de involverte personer har jeg tatt utgangspunkt i Den Nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). *Blant annet gjelder dette krav om informert og fritt samtykke, krav om konfidensialitet og krav om å unngå skade og alvorlige belastninger/konsekvenser.*

Et hvert forskningsprosjekt som involverer personer må ha informert og fritt samtykke fra de utvalgte deltakerne før det kan settes i gang og gjennomføring av datainnsamling kan starte (NESH, punkt 9, 2006). Dette innebærer at det må gis en lett forståelig informasjon som kan gi deltakerne mulighet til å danne seg et bilde og en forståelse av forskningen, dens hensikt, praktiske og tekniske utforminger og følgene av å delta (NESH, punkt 8, 2006). Det frie samtykke betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Thagaard, 2003). I forbindelse med denne studien ble det sendt ut informasjonsskriv (se vedlegg B) til de aktuelle deltakerne fulgt av en kort orientering om praktisk utforming og behandling av datamaterialet. Det ble også opplyst at materialet ville bli behandlet konfidensielt, at deltagelsen var frivillig og at den kunne trekkes når som helst uten å oppgi grunn (NESH, punkt 6 og 14, 2006). Samtykkeerklæring (se vedlegg C) ble tatt med for underskriving av deltakerne i forkant av intervjuet. På grunn av oppgavens sensitive tematikk ble det søkt tillatelse for gjennomføring av prosjektet hos Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD) (se vedlegg D/E).

Kravet om at deltakerne skal få kjennskap til hovedtrekkene i studien kan føre til etiske dilemma for forskeren, fordi det begrenser seg hvor mye informasjon man kan gi. Dette fordi man i kvalitative studier kan gjøre seg oppdagelser av ny kunnskap og innsikt underveis i prosessen, og ut fra det endre både formål, fokus og mål for studien (Kvale, 1997). Denne fleksibiliteten vanskeliggjør muligheten for total informasjonsflyt i retning deltakerne. Detaljert informasjon om studien kan også være med på å påvirke svarene og atferden til informantene, noe som igjen kan påvirke troverdigheten til studien. I forbindelse med gjennomføringen av intervjuene valgte jeg derfor å gjenta i korte trekk informasjonen fra informasjonsskrivet for å sikre at informantene var inneforstått med betingelsene og forpliktelsene (Thagaard, 2003).

Et annet viktig grunnprinsipp for en forsvarlig forskningspraksis er krevet om konfidensialitet (NESH, punkt 14, 2006). Konfidensialitet betyr at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet, eller personer de omtaler (Kvale, 1997). Målet med å følge dette prinsippet er å hindre at bruk og formidling av informasjon skal være til skade for personer som er involvert i forskningsarbeidet (NESH, punkt 13, 2006). For på best mulig måte å sikre konfidensialitet ble alle personlige opplysninger anonymisert når resultatene av studien ble presentert. Jeg har valgt å gi deltakerne fiktive navn og maskere de med kjønn. Det innebærer at de fiktive kjønnsledende navn ikke nødvendigvis stemmer overens med deltakernes kjønn i virkeligheten. Så snart båndopptak av intervjuene var ferdig transkribert ble de slettet. Samtykkeerklæringene som ble innhentet av forskningsdeltakerne i forkant av intervjuene ble oppbevart nedlåst på kontoret, til intervjuene var overstått og ferdig transkribert. De ble deretter makulert. De transkriberte intervjuene inneholder ingen navn på personer, og innehar heller ikke andre opplysninger som kan gi utenforstående mulighet til å identifisere forskningsdeltakerne.

Det tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til de konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne. Det legges vekt på at; ” *Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (...) Forskerne skal respektere de utforskendes integritet, frihet og medbestemmelse (...) Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger*” (NESH, punkt 5, 6 og 7, 2006: 11-12). For meg innebar dette at jeg måtte tenke gjennom de konsekvenser som deltakelse i studien kunne ha for de aktuelle lærerne, og viktigheten av mine etiske vurderinger, både i forkant og underveis.

Erfaringer fra andre intervjuundersøkelser viser at deltakerne stort sett synes det er interessant og lærerikt å bli intervjuet (Thagaard, 2003). Det å bli gitt muligheten til å fortelle om seg selv til en interessert lytter kan bidra til at forskningsdeltakeren får mer innsikt i sin egen situasjon. Jeg nærer et håp om at mine deltakere gjennom denne studien kan få mulighet til å utvikle en ny forståelse for sin situasjon, og sitte igjen med en positiv opplevelse.

### **Datainnsamling**

Med utgangspunkt i min mellomkontakt ble det ble plukket ut tre aktuelle kandidater. Første kontakt var et skriv sendt per e-post, som ga et kort innblikk om oppgavens tematikk, etiske retningslinjer, samt en forespørsel om deltagelse. Ved etablert kontakt ville samtykkeerklæring bli oversendt. I e-posten fremkom tydelig bindingen mellom meg og min

mellomkontakt og at de aktuelle deltakerne var utvalgt som potensielle på grunnlag av tidligere samarbeid med denne mellomkontakten.

Rekrutteringsprosessen viste seg å bli mer utfordrende enn først antatt. Den ene utvalgte deltakeren tok kontakt raskt og var positiv til deltagelse. De to andre sendte jeg oppfølgingsmail til, med påfølgende sms og telefon. Etter en stund fikk jeg respons fra den ene, som stilte positiv til deltagelse. Den tredje fikk jeg aldri etablert kontakt med. Jeg kontaktet på ny min mellomkontakt for å forhøre meg om det fantes andre potensielle deltakere. Vi ble enige om at jeg skulle sende ut en felles e-post til skoler hvor det tidligere hadde vært et samarbeid mellom skolen og min kontakt. I disse e-postene viste jeg til viktigheten av forskning på mobbing som fenomen, og ønske om å få tak i deltakere, uten noen form for respons. Jeg vurderte på det tidspunkt å endre kriteriene for deltagelse og sendte derfor ut e-poster til vilkårlige skoler. Også dette uten noen form for respons. Ved en tilfældighet kom jeg på en person jeg visste jeg hadde samarbeidet med mellomkontakten min på et tidligere tidspunkt. Jeg kontaktet vedkommende, og fikk svar relativt umiddelbart, og responsen var positiv. Datainnsamlingen strakk seg derfor over en tidsperiode på nesten 5 måneder.

### **Analyse av datamaterialet.**

Det første spørsmål man må ta stilling til når det innsamlede datamaterialet skal analyseres er hva som skal betraktes som relevante data (Thagaard, 2003). Når man analyserer kvalitative data, kan dette ses og oppleves som en fortløpende prosess, hvor analysen knyttes til de beslutninger jeg som forsker tar i løpet av innsamlingen. De valg som blir gjort kan derfor betegnes som analytiske valg, i den forstand at de kan knyttes opp til den forståelsen som utvikles i løpet av arbeidet (ibid).

Intervjuene ble transkribert like i etterkant av intervjusituasjonen. Dette for å fange opp mest mulig av følelsen jeg satt igjen med like etter. At man selv gjennomfører transkriberingen gir en unik mulighet til å bli kjent med datamaterialet og få det under huden (Dalen, 2004). Transkriberingen innebar også å registrere avvik fra den normale talestrømmen, som for eksempel nøling, lange pauser og om enkelte ord ble sagt med trykk eller ble halt ut. Jeg tok ingen notater under selve intervjusituasjonen, da jeg ønsket å vie all min oppmerksomhet til deltakerne. Jeg gjorde meg likevel noen mentale notater, som jeg skrev ned i etterkant. Dette innebar blant annet sittestillinger, gestikulasjoner og blikk på gitte tidspunkt i intervjuet. På grunn av etiske hensyn, og med tanke på ulike og karakteristiske dialekter, så jeg meg nødt til å gjøre transkriberingen på bokmål. Dette for best mulig vern av

informantene. Det er likevel tatt høyde for spesielle dialektiske ord som kan ha særlig betydning (Tjora, 2010).

Etter transkriberingen brukte jeg tid på å lytte til intervjuene, før de ble slettet, samt gjennomlesning de ferdige transkriberingene. Dette ble gjort for å se om det kunne finnes mønstre i det deltakerne meddelte, og fange helheten i datamaterialet. Det finnes ulike tilnæringsmåter til intervjuanalysen. Kvale (1997) gir en oversikt over de fem viktigste analysemodellene, som er: *meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolkning og meningsgenerering gjennom ad hoc - metoder*. Mitt analytiske arbeid synes å være inspirert av sistnevnte metode, meningsgenerering gjennom ad hoc - metoder, da både meningskategorisering og temasentrert tilnærming er noe jeg har benyttet meg av.

I oppstarten av det analytiske arbeidet kan det være nyttig å lage seg en sammenfatning av den informasjonen man opplever som viktige tema i materialet. Dette kan være en bidragsyter til å konsentrere meningsinnholdet, og korte ned på den opprinnelige teksten (Thagaard, 2003). Dette var noe jeg valgte å gjøre, da alle intervjuene hadde mye tekst, og det var nyttig for prosessen å komprimere tekstene til det jeg opplevde som mest sentralt. En sån sammenfatning tydeliggjør meningsinnholdet, noe som også betegnes som fortetning av mening (Kvale, 1997). Intervjuene ble videre kodet inn i kategorier eller tema, som synliggjorde innholdet i kategoriene. Jeg tok for meg et og et intervju og markerte med fargekoder for å skille, og synliggjøre de ulike tema og kategorier. Sent i analyseprosessen dukket det opp en tidligere uoppdaget kategori, som gikk litt på tvers av de tema og kategorier som tidligere hadde utgjort hovedfunnene. Når alle intervjuene sto tilbake som ferdig kodet startet prosessen med å sammenligne informasjon fra de ulike deltakerne om hvert tema. Arbeidet med å sammenligne informasjonen fra deltakerne åpnet for en dypere forståelse av hvert enkelt tema.

Innvendinger mot at kvalitative analyser ikke ivaretar et helhetlig perspektiv er først og fremst rettet mot temasentrerte tilnærminger (Thagaard, 2003). En forklaring på dette er at når små tverrsnitt av tekst fra ulike beretninger sammenlignes, tas teksten ut av sin opprinnelige sammenheng. For å kunne ivareta det helhetlige perspektivet er det derfor viktig at den informasjon som hentes fra den enkelte deltaker blir satt inn i den sammenheng som utsnittet faktisk var en del av. Jeg har tro på at jeg har evnet å oppfylle dette, da den presenterte empirien er knyttet opp mot de tema som deltakerne faktisk snakket om i det gitte tilfellet. Dette med unntak av den siste kategorien, hvor de uttalelser deltakerne kom med, faktisk ble det viktigste, og ikke spørsmålet som deltakerne svare på. Med utgangspunkt i



kategoriene som fremkom i kodingsprosessen vil jeg i neste kapittel presentere noen av deltakernes beskrivelser, slik de ble formidlet under intervjuene.

Resultatet av kodingsprosessen ble to hovedkategorier, med underkategorier (se tabell 1.). Kategorien *Holdninger og følelser* ble til som et resultat av hva empirien fortalte meg. Som mennesker, og lærer er man i stor grad styrt av nettopp holdninger og følelser. Deltakerne viste i sine beretninger til sine følelser som oppstår i relasjon til elever som har mobbet. Den andre hovedkategorien er *Mellom ord og handling*. Her følger to underkategorier; 1. *Hva jeg sier* og 2. *Profesjonalitet, normalisering og nøytralitet*. Denne hovedkategorien, fulgt av underkategorien *Hva jeg sier* gir et innblikk i hva som skjer i møtet mellom lærer og elever som har mobbet. Det relasjonelle forholdet og kommunikasjonen mellom partene er her sentralt, det være seg både den verbale og den non-verbale kommunikasjonen. Den siste underkategorien *Profesjonalitet, normalisering og nøytralitet* oppsto som helt på tampen av analyseprosessen som et resultat av analysen. Denne kategorien er litt på tvers av de andre, fordi den bærer preg av å være fleksibel med tanke på hvor sitatene kommer fra, og det er konkrete utsagn og begrep som utgjør kategorien.

Tabell 1. Empirisk kategorisering

Kategorier	Underkategorier
Holdninger og følelser	
Mellom ord og handling	Hva jeg sier Profesjonalitet, normalisering og nøytralitet

I fremstillingen av sitat vil det bli brukt ulike ”koder” for å fremstille sitatene på best mulig måte. Dette er viktig for å få frem betydningen av det deltakerne meddelte. Sitat eller utsagn sagt med kraft vil være uthevet med fet skrift. Videre vil det bli brukt (...) for å synliggjøre at noe har blitt sagt i mellomtiden. Dette kan ha blitt utelatt både av etiske hensyn og grad av relevans for det gitte sitat. Fremstilling av sitatene har til hensikt både å synliggjøre fellesnevnerne i deltakernes beretninger, samt å avdekke ulikheter.

## **EMPIRI**

I dette kapittel vil den innhentede empirien fra intervjuene bli presentert i form av sitater. Empirien har som mål å synliggjøre deltakernes følelser, opplevelse og tanker rundt det å være lærer i relasjon med elever som har mobbet.

### **Forskningsdeltakerne og grunnlag for deltagelse**

Problemstillingen åpnet for at jeg som forsker hadde behov for å komme i kontakt med lærere, som hadde vært involvert i en mobbesak i sitt arbeid. I rekrutteringsprosessen benyttet jeg meg av en mellomkontakt, som hadde kjennskap til lærere som hadde nettopp dette utgangspunktet, samt stor faglig referanseramme rundt fenomenet mobbing. Denne personen hadde også samarbeidet med de aktuelle deltakerne på et tidligere tidspunkt. Siden denne personen i så måte ble et bindeledd mellom meg og deltakerne, ble relasjonen til min mellomkontakt også et kriteri for deltagelse i studien. Det andre kriteriet var at deltakerne skulle ha vært involvert som lærer i en mobbesak, som nå var avsluttet.

### Forskningsdeltakerne

Forskningsdeltakerne er personer som jobber som innenfor skolesektoren på tre forskjellige skoler i en større by i Norge. Jeg hadde ingen eller liten relasjon til deltakerne i forkant, og har derfor ingen referanserammer til å presentere deltakerne på et personlig plan. I fremstillingen er det derfor lagt vekt på yrkesrollen og de rammer de jobber innenfor som lærere i et kommunalt skolesystem.

Felles referanseramme for deltakerne;

- De har vært involvert som lærer i en eller flere saker som omhandler mobbing, og som på intervjutidspunkt var avsluttet. Tidsrammen for når mobbesituasjonen fant sted varierer, både i omfang og tid tilbake.
- Alle tre deltakerne jobber på skoler i gitt kommune som har signert Manifest mot Mobbing 2011-2014, hvor det forpliktes at ledere tar ansvar for å forhindre, og handle mot mobbing.
- Alle tre skolene har mobbing og/eller det psykososiale miljøet som satsningsområde i egne utarbeidede planer.
- Alle har jobbet innenfor skoleverket over tid, i større eller mindre grad.

I tillegg har en eller flere av deltakerne sin/e skole/r har vært involvert i utviklingsprogram mot mobbing som *Zero* eller *Respekt* i regi av Senter for Atferdsforskning i Stavanger (senter for atferdsforskning, 2006).

#### Deltaker 1 – Birger

Birger er i 50 årene, og jobber som lærer på ungdomsskoletrinnet ved en barne-, og ungdomsskole.

#### Deltaker 2 – Frid

Frid er i 40 årene og jobber både som lærer i undervisning, fagansvarlig og sosiallærer ved en ungdomsskole.

#### Deltaker 3 – Martin

Martin er i 40 årene og jobber som lærer ved en barneskole.

I denne studien er disse tre personene hovedaktører. Gjennom sine beretninger i intervjuet er det de som åpner opp for forskning omkring det relasjonelle forholdet mellom lærere og elever som har mobbet. Intervjuene synliggjør at deltakerne sine opplevelser og meddelelser varierer fra spørsmål til spørsmål. Det ble underveis i intervjuene gitt rom for at deltakerne selv kunne fortelle fritt ut fra hva de opplevde som viktig og relevant. Presentasjon av sitater under gitte kategorier vil derfor være preget av flere og færre sitater ut fra hvilken grad deltakerne delte sine erfaringer og opplevelse.

#### Hva deltakerne sier om fenomenet mobbing;

Mobbing defineres som; *”fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen”* (Roland, 2007:25).

På spørsmål om hvilken betydning deltakerne legger i begrepet mobbing svarte de alle i tråd med overnevnte definisjon. Birger og Martin sier utover dette at de opplever det som noe vanskelig å skille mellom plaging og mobbing, men de enes om at plaging over tid er det samme som mobbing. Frid trekker frem at mobbing handler om en ubalanse i maktforholdet mellom den som mobber og den som mobbes.

Dette synliggjør at deltakerne har kunnskap om fenomenet mobbing, og vet hva det innebærer at elever har utført en mobbende handling.

## Holdninger og følelser

Denne kategorien tar for seg de følelser og holdninger deltakerne gir uttrykk for i relasjon med elever som har mobbet. Disse følelsene er med på å prege relasjonen mellom de lærer og elev.

På spørsmål om hvem eleven som mobber er, svarer deltakerne noe ulikt. Birger legger vekt på at dette handler om en person som har et kontrollbehov. Martin tenker at den som mobber andre er en som er vant til å si og gjøre det han vil mot alle sammen, uavhengig reaksjon, og som til en viss grad mangler empati.

*(...)Ofte en person som kan ha lav selvtillit, og som også har, for meg handler det også om å få kontroll, for mangel på kontroll er jo også om frykt. Jeg tror veldig sjeldent at en mobber er et vondt menneske da. Jeg også at mobberen er et offer selv. (...) (Birger).*

*Jeg tror en mobber er en som på en måte er vant til å si det han vil, gjøre det han vil mot alle sammen. (...) Og de mest kyniske er jo de som ikke slå, eller de som ikke setter fysiske spor da. Det er de som påfører sånn type psykiske plager, som til og med den som blir mobbet ikke greier å sette ord på. Den er verst. Det er jo klart at det er en grad av manglende empati hos en mobber også. Det er jo ikke tvil om noe annet (Martin)*

Frid har ingen kategoriske trekk hun forbinder med den som utøver mobbende handlinger.

*(...) alle har vi vel potensialet til å bli mobbere, for å si det sånn. Det er egentlig bare, ja, snakk om tid og sted og muligheter, så har vi vel det alle sammen (Frid).*

Ut fra det Frid sier er hun i samsvar med Leymann ( Sandsleth, 2007), som hevder at alle kan bli mobbere dersom en del gitte personlige og miljømessige forutsetninger er til stede.

På spørsmål om hvordan noen blir mobbere viser Birger fortsatt til behovet for kontroll og at det handler om lært atferd.

*Jeg vil jo da tilbake til det kontrollbehovet, og at du på en måte er livredd for å bli kasta, bli utestengt selv. (...)Du kan jo ha lært det et sted, ikke sant. Vi ser jo at en del jenter som har den der proaktive oppførselen, hvis du treffer mødrene deres en gang, så kan du jo se en parallell til den atferden de har lært hjemme. (...) I få tilfelle er det jo for at du har glede av å gjøre det også. (...) Litt sånn ondskap i det. Men jeg tror ikke det er flertallet av mobbere da.(Birger)*

Frid besvarer spørsmålet med at det handler mer om en form for overlevelsesstrategi, enn en tydelig karakteristikk.

*(...)Så å si at du kan generalisere en mobber, det... (...) det blir en setting hvor du ser at du selv skal overleve, så tar du en mulighet, så får heller en annen ta støytten(Frid).*

På spørsmål om hvordan det er å være lærer i relasjon til elever som har mobbet og hvordan de ivaretar denne relasjonen viser Birger og Martin til følelser som oppstår i møtet med elevene.

*(...) du må en måte ha fokus på mennesket da, selv om du kjenner den der, noe av den harmen, fordi at du tar mobbeoffers beskyttelse. (...) Første reaksjon er jo at du, for meg personlig, du blir veldig sånn, jeg kjenner at jeg blir veldig sint inne meg, ikke sant (...) Jeg kjenner jo på det sinnet og den der urettferdigheten som den eleven har blitt utsatt for da. (...) Men jeg vil tro at om det her er en sak som ikke lar seg løse, som for eksempel i forhold til den der jentegruppa der, hvor jeg kjenner at jeg sånn blir mektig irritert når jeg ser dem i aksjon enkelte plasser. Måten de er på.(...). Så kjenner jeg at jeg blir sånn... jeg kjenner irritasjon. Frustrasjon, jeg kunne godt tenke meg og tatt og røsket i dem, skikkelig, ikke sant. Men det kan jeg jo ikke.(...) Du kan vær veldig profesjonell, eh .....i noen sammenhenger, men når du går sånn inn i sånne saker så er det lett å bli revet med av følelser, ikke sant. (Birger).*

*(...) For man kan som voksen ha kjempe mye følelser, negative følelser ovenfor de som mobber, og bare se de egenskapene, så jeg tror det handler om å lete frem når de gjør noe positivt da, og sette ord på det, og ikke bare se det, men si at nå så jeg at du faktisk gjorde noe som var positivt. (...) For det ligger så mange personlige følelser i det å ha en mobbesak, som gjør at man, ja, ofte sover dårlig om natten, og grubler, og håper for hver dag at, håper at i dag ..eh... **går bra!** Både for den som blir mobber, og for min egen del. Det ligger en del egoisme i det å være lærer også. Man ønsker jo å ha en god dag. Man ønsker faktisk å oppleve det at ting går på skinner. (...) det er liksom elefanten i rommet, det er en mobbesak her, og det, det blir en trykket, man opplever det som en trykkende stemning. Selv om det kanskje ikke er det engang heller (Martin).*

Holdningene våre preges av følelser. Dette omhandler affektiv kompetanse, som er kunnskap relatert til etikk, verdier, holdninger og følelser (Tveiten, 2008). Med utgangspunkt i disse kunnskapene legger vi grunnlaget for hvordan vi vurderer, handler og analyserer.

Som et oppfølgingsspørsmål i intervjuet med Martin ble det spurt om mobbing fortsatt er et tabu tema. Martin besvarte det med å gi uttrykk for en del følelser han har i forhold til mobbing og elever som mobber.

*Jeg tror jeg vil svare ja på det jeg. Fordi at det er, jeg kjenner det inne i meg at det er en slags fallitterklæring. Sant, det at man har elever som blir mobbet, det er en fallitterklæring. Fordi at, på en*

*eller annen måte så sier det noe om klassemiljøet ditt, og, og man kan gå rundt og tro at man har gjort alt riktig, men så er det mobbing likevel. Jeg blir veldig sånn, jeg blir jo veldig lei meg også da, når det likevel er unger som blir mobbet da. (...) Og så tror jeg også at jaget i skolen er såpass stort, at en mobbesak fort kan oppleves sånn "å nei, ikke nå igjen!". Sant. Og en ting er jo å ha den følelsen i magen, men man kan ofte ha en tendens til å si det til kolleger også, at "nå er jeg så lei av de der mobbesakene". Sant. Og det må være lov, men samtidig så må vi opptre profesjonelt(Martin).*

## **Mellom ord og handling**

Denne kategorien vektlegger deltakernes sine beretninger på spørsmål knyttet til relasjonsbegrepet. Herunder spørsmål om hva deltakerne legger i begrepet relasjon, hvordan de går frem for å sikre en god relasjon til elevene som har vært mobbere og hvordan det er å være læreren i relasjonen. Videre fremkommer svar på spørsmål vedrørende deltakernes kommunikasjon med elevene som har vært mobbere, hva de anser som viktig og opplevelsen av egen rolle.

### Hva man sier

Felles for deltakerne er at de anser relasjonsbygging som veldig viktig. Med relasjoner menes din oppfatning av-, eller innstilling til andre mennesker, og hva andre mennesker betyr for deg (Nordahl, 2002). I sine beretninger om relasjoner viser deltakerne til at dette gjelder både til elevgruppene generelt og relasjonen til de elevene som har mobbet.

*Jeg tror nok at det meste ligger der, jeg da. Har du gode relasjoner til elevene dine, så er du også en god lærer. (Frid)*

På spørsmål om hvordan de selv går inn for ivaretagelse av relasjonen til de som har mobbet har deltakerne ulike synspunkt. Der Birger ser verdien av å vite hvorfor noen mobber, og jobbe ut fra det, mener Martin hvorfor noen mobber er helt uvesentlig. Frid signaliserer at tydelighet og trygghet er viktig, og at eleven som har mobbet skal forstå hva hun tenker og mener rundt det som har skjedd.

*Da synes jeg det er veldig viktig å vite hvorfor folk mobber, og tenke at de er også et produkt av noe, og at de er et offer og de har et mønster som de må ha hjelp til å bryte, og de må bli konfrontert med hva de gjør, og da må du på en måte ha fokus på mennesket da (Birger).*

*Ja, altså, jeg tror et spørsmål man sjeldent skal spørre mobbere er "hvorfor". Jeg kan ikke skyve fra meg de som har vært mobbere, for det er jo ikke det de trenger. De trenger å bli sett de også. Men*

samtidig, de som har mobbet, de skal forklare seg. (...) Ja, det er jo det å jobbe med seg selv, hvis det har vært sånn at den eleven også påvirker klassemiljøet negativt da, så er det veldig viktig å være profesjonell på å ikke å ta ut frustrasjoner man har i klassesammenhengen. For eksempel ikke ta den praten i klasserommet, der andre hører på, for liksom å bruke seg på den som har gjort det da.(...) Til og med mobberen skal også ha et liv etterpå. Sånn at det, jeg kan på en måte ikke kappe armene av dem og si at deg vil jeg ikke ha noe med å gjøre, så der må man være ytterst profesjonell egentlig. (...)  
(Martin).

Jeg er veldig tydelig (...), "jeg kaller deg en mobber, for det er du!", men det er aldri sånn, "jeg slår hånden av deg" for å si det sånn (...) "Selv om du har gjort sånn og sånn nå, og du har vært mobber, så har du sluttet med det nå, sant" (...) Han også skal føle at det å komme inn hit er både trygt og godt, jeg kommer ikke til å kappe hodet av han, fordi om han har vært en mobber, "du har sonet straffen din", for å si det sånn(...) Så det er viktig for meg at de føler, og det har jeg også sagt til foreldrene, at de, at han er fortsatt min elev, han er fortsatt en del av det klassemiljøet (...) Han skal fortsatt være en del av skolen. (...) Så det at man tar han med seg inn her og prater litt med han etterpå, det, og gir en følelse av at nå er det opp og avgjort, det tror jeg er viktig.

I relasjon til- og i møte med den andre handler det om å fremstå kongruent, med en ekthet som gir den andre en opplevelse av en autentisk og troverdig person(Eide og Eide, 2007). Å være i relasjon knyttes til vår være-i-kompetanse. Være-i-kompetansen kan deles inn i tre; Å forhold seg til seg selv, å forholde seg til andre mennesker og det å forholde seg til ulike situasjoner eller ytre krav (Røkens og Hanssen, 2006). På spørsmål om hvordan det er å være lærer i relasjon til elever som har mobbet viser Frid til viktigheten av å være tilstede og gjøre seg tilgjengelig for elevene.

(...) Vi må ikke bli sånne fagidioter at vi glemmer at det er mennesker vi jobber med. (...) Jeg sier til lærerne, det er viktig å gi mye av seg selv, det er viktig at elevene kjenner deg, at de vet hva du holder på med, de må vite at du har en hund, de må vite at du har to unger og kjører den og den bilen, at du bor der og der (...) De må ha flere inngangsvinkler eller inngangsporter til deg, rett og slett. (...) Hvis du har mange sånne dører som elevene kan gå inn, ja så har du de egentlig(...)Så jeg har alle kanaler åpne jeg, men altså, hvis de stenger kanalene, så må jeg prøve å åpne dem igjen.(Frid)

Dette viser til kompetansen rundt det å være i relasjon, og det som vektlegges med tanke på å forholde seg til seg selv og andre mennesker. Man må vise seg emosjonelt tilgjengelig for den andre og kjenne seg selv både som fagperson og medmenneske i møte med andre (Røkenes og Hanssen, 2006).

I forhold til å være i relasjon med elever som har vært mobbere sier Frid videre;

*Jeg er ganske tydelig på det jeg da, det å sette en strek. Og si at nå går vi videre. Gjort er gjort, og vi får ikke gjort noe med det. (...) Hva skal jeg si da, jeg føler ikke noe sinne eller hat. Nei! Jeg klapper han rett som det er på skuldra og spør hvordan det går med han, og det er jeg opptatt av å gjøre under påsyn av medelever da, det kan godt være at jeg stopper han borte i gangen altså, og spør "hvordan går det i dag?", og da gjør jeg det ofte for at de andre elevene skal se det også, for å synliggjøre at han fortsatt er en del av miljøet og at de ser at jeg er ikke sint på han, for å si det sånn da(...)Og det sier jeg til foreldrene i det møtet også, nå setter vi strek, nå setter vi strek i sanden og så går vi over den. Og så går vi videre. (Frid)*

Her berører Frid det tredje området av være-i-kompetansen, som omhandler det å kunne forholde seg til ulike situasjoner eller ytre krav. Profesjonalitet i yrkesrollen kan være vanskelige når utfordrende situasjoner oppstår. Sett fra et yrkesmessig perspektiv handler det i stor grad om å tilegne seg nødvendig kunnskap som øker evnen til analyse og forståelse av omgivelsene (Røkenes og Hanssen, 2006). Frid er her tydelig på at situasjonen er avsluttet og handler bevisst ovenfor eleven og øvrigheten, for å synliggjøre dette.

På spørsmålet om hvordan det er å være i relasjon til elevene som har mobbet sier Birger:

*(...) Så er det å være tydelig, vennlig, bestemt, men behandle vedkommende med respekt, men være veldig sånn, det er jo en alvorlig situasjon da. Og ikke gå inn i noen som helst slags dialog om noe som helst. Samtidig så skal du være varm da, ikke sant?(Birger)*

På spørsmål om bruk av kroppsspråk i sin kommunikasjon med elevene som har mobbet er det tydelig at noen av deltakerne er bevisst det nonverbale språket, og hva de sier uten å ta ord i sin munn. Det å være oppmerksomme på egne nonverbale uttrykk kan være bevisstgjørende i forhold til tanker, følelser og reaksjoner man har i forhold til den man kommuniserer med (Tveiten, 2008).

*Ja, helt klart. Det er jeg ikke i tvil om. At kroppsspråket vårt, det er det siste språket vi styrer, for å si det sånn. I møtet med mobbere, så får man gjerne en, kanskje nesten litt for stor sympati, noen ganger også, fordi at man forstår seg i hjel deres forklaringer. (Martin)*

*Ja det må jeg jo være bevisst på, for det kan jo si mer en tusen ord, hvis jeg på en måte sender ut signaler med blick eller kommentar, eller, lar være å henvende meg så mye til den som, til den gutten eller jenta som jeg, vi, normalt ville gjort, ikke sant? For jeg føler litt sånn antipati på grunn av det den personen har gjort. Det der er en balansegang, og det må man jo være veldig bevisst på, det er klart at om jeg er bevisst på det, så kan jo jeg gjøre ting, som gjør at den eleven føler **veldig** på at de er avdekt og utsatt også.(...) Og jeg tror at, **ehhhh**, jeg tror at hvis det oppleves en eller to ganger, så tror jeg at den eleven kanskje kan ha godt av å se at selv om vi skal være nøytrale og fagpersoner, og vi skal favne*



*alle, at de kan se at de har gjort noe som gjør at det kan være vanskelig å forholde seg til dem noen ganger også. Altså, ikke bevisst, men jeg tror, skjønner du hva jeg mener?(Birger).*

Ord er ofte det mest sentrale i en hver kommunikasjonssituasjon. Likevel er ikke ordene alltid den fremste budbringeren. Små responser som et blikk, en latter eller en bestemt kroppsholdning kan i sin enkelhet undergrave de uttrykte ord. Det ordløse språket vårt kan i så måte virke både bekreftende og avvisende i gitte situasjoner (Skau, 2005).

### Profesjonalitet, normalisering og nøytralitet

Denne kategorien viser til ulike beretninger på tvers av spørsmål og rekkefølge i intervjuet. Birger og Martin har fokus på den profesjonalt rollen som lærer fører med seg, og at de skal opptre med en viss normalitet og nøytralitet i sin rolle. Det gjøres oppmerksom på at disse begrepene også har kommet til uttrykk tidligere i den empiriske fremstillingen, utover de sitater som følger nedenfor.

*(...)Der er det jo viktig å skille mellom hva som er profesjonelt riktig, og hva som er feller det er lett å gå i da. Der også går det jo på det at vi ønsker å være profesjonelle, vi ønsker jo å kommunisere vanlig med mobbere, etter at de har vært mobbere, for å si det sånn (...).Og gjennom å være såpass profesjonell at du vet at det har vært mobbing, du vet hva som har foregått, så har du en stor sjanse til å få løst saken, gjennom å unngå å være sarkastisk, eller ironisk eller sånne der voksengrep som du gjerne tar. (Martin)*

Martin sier videre;

*Du på en måte prøver å være profesjonell, prøver å normalisere situasjonen så mye som mulig, prøver å tenke på de som at de er andre ting enn mobbere, og sånne ting. (...)Men det kan være vanskelig å være profesjonell da, når de gjør andre ting siden. Da er det fort gjort at man bruker den situasjonen de har vært i før, som et slags sånn angrep mot hva de har gjort nå. Så man på en måte får historien mot seg da. Det er en stor fare blant oss lærere, at vi ikke gjør oss ferdige med mobberne (Martin).*

Som lærer er man både den voksne ansvarlige og fagpersonen i relasjonen, noe som stiller krav utover hva man møter i dagliglivet. Læreren er den profesjonelle i relasjon til sine elever. Det å være relasjonskompetent er derfor viktig for å kunne ivareta disse sidene av yrkesutøvelsen (Røkenes og Hanssen, 2006). Birger forklarer hva han anser som profesjonelt riktig på denne måten;

*Men profesjonelt riktig, skal jo være å være nøytral da, men det holder hardt (Birger).*

Han sier i en annen sammenheng;

*(...) så må du prøve å være veldig nøytral da, og oppføre deg likedan mot alle elvene som om ingenting har skjedd, og behandle alle med respekt(Birger).*

Martin viser også til det å opptre med en viss nøytralitet i møte med elever som har mobbet.

*Ja, der også, prøve å være så nøytral som mulig, men samtidig bestemt da. Eh, du skal, det er jeg som voksen som vet hva som har skjedd. Det skal jeg signalisere hele tiden, og ikke, ikke slippe de til med sånne avlednings manøvere, ikke sant. Det er jeg som vet hva som har skjedd, og det er også jeg som vet hva de skal, hva som skal skje videre, hvis de ikke har noen gode ideer selv. Jeg skal sitte på både årsaken og løsningen på en måte.(Martin).*

Som profesjonell i relasjon kan man ikke ta valg eller etisk korrekte vurderinger ut fra en bestemt holdning, da det er situasjonen taler (Eide og Skorstad, 2008). Vi farger hverandres tilværelse i relasjon og har konstant innvirkning på hverandre. Det anses derfor som svært vanskelig å leve nøytralt i forhold til hverandre (ibid).

## DRØFTING AV EMPIRI

Forskningsdeltakerne har i denne studien gitt sine beretninger om hvordan de opplever det relasjonelle forholdet til elever som har vært mobbere.

I denne drøftingsdelen vil det bli gjort rede for hvordan empirien kan forstås i forhold til teori og eventuell forskning, samt hvordan disse to komponentene belyser problemstillingen *”hvordan opplever lærere å være i relasjon med elever som har mobbet sine medelever”?*

### Holdninger og følelser

Fenomenet mobbing er dessverre noe lærere møter og må forholde seg til i sin yrkesrolle. Hvilken oppfatning man har av begrepet og hvordan man opplever fenomenet er derfor relevant. Empirien viser at deltakerne er kjent med faglige definisjoner som beskriver hva mobbing er (Roland, 2007). Samtidig har deltakerne personlig vinklinger på fenomenet. Kjennskap til, og kunnskap om mobbing er viktig i arbeidet som lærer. Ut fra hva deltakerne forteller virker det som de er godt kjent med fenomenet og innehar både kunnskap og konkrete erfaringer og opplevelser når det legges til grunn hvordan de forholder seg til det og definerer det enkeltvis.

Når det gjelder hvem eleven som mobber er, og hva som gjør han til en mobber fremkommer det at deltakerne har holdninger og synspunkt som basert på personlige erfaringer og tanker. I Birger sitt tilfelle blir mobberen årsaksforklart, *”Du kan jo ha lært det et sted, ikke sant. Vi ser jo at en del jenter som har den der proaktive oppførselen, hvis du treffer mødrene deres engang, så kan du jo se en parallell til den atferden de har lært hjemme.”*. Forskning og studier av de som mobber sier at i forhold til gjennomsnittseleven, skiller ikke mobberen seg nevneverdig ut med tanke på familiær bakgrunn (Roland, 2007). Samtidig sier Leymann (Sandsleth, 2007) at vi alle kan bli mobbere ut fra gitte miljømessige forutsetninger. Barn utvikler atferd ut fra de erfaringer omgivelsene byr dem. Sitatet over kan forstås som at Birger ser tendensene til en mobbende atferd hos foreldrene til de aktuelle elevene, og forklarer derfor også elevenes atferd ut fra det. Dette kan være med på å problematisere relasjonen mellom Birger og elevene som har mobbet, og styre holdningene i en bestemt retning. Om man tenker at elevene er et produkt av sine omgivelser og ikke et selvstendig individ, kan dette gjøre noe med hvordan man opptrer i relasjon til disse elevene. I arbeid med mennesker er det viktig å møte mennesket som et individuelt og likeverdig subjekt. Man må kunne se hele mennesket, også de sosiale forhold som favner den andre

(Røkenes og Hanssen, 2006). Når Birger da forklarer mobberens atferd ut fra den atferd hun opplever mødrene til disse jentene uttrykker, årsaksforklarer hun atferden, fremfor å se på hvordan omgivelsene virker inn på elevene. Elever beveger seg innenfor ulike sosiale arenaer, og hjemmemiljøet er bare en av den. Skolen er også en sosial arena, og her har læreren en viktig rolle i verdiformidlingen. Om læreren uttrykker holdninger og går foran som en god rollemodell i relasjonsarbeidet, vil også elevene ta disse erfaringene inn i sin livsverden. Det kan da fungere som en motpol, eller et supplement til de erfaringer de gjør seg adferdsmessig på andre sosiale arenaer. Å plassere elever ut fra hvordan man selv opplever omsorgspersonene deres, kan ha en stigmatiserende effekt. Man evner heller ikke å møte eleven med ubetinget positiv aktelse med den holdningen, da det innebærer å se på eleven som et menneske med muligheter og anerkjenne han som eier av sin egen virkelighet (Eide & Eide, 2007). Denne holdningen er heller bidragsyter til å fange eleven på grunnlag av noen andre sin atferd. Birger sier også at *"mobberer er et offer selv"*, noe som tilsier at han tar i bruk ulike båser for å kunne plassere mobberne. Christie (2009) hevder at denne type kategorisering av mennesker kan være skummel tenkning. En fare er at den som kategoriseres tar til seg de holdninger og oppfatninger omgivelsene har, og begynner å se seg selv på denne måten. Birger snakker her om mobberer som et offer, dette utgjør to kategoriseringer for en og samme person. På grunn av sine kategoriseringer kan Birger miste mennesket eleven utgjør av syne, fordi rollene "offer" og "mobber" står i veien for det helhetlige bilde av hvem eleven er. Dette kan være med på å prege de holdninger som uttrykkes overfor eleven, og ha en negativ innvirkning på relasjonen mellom Birger og den aktuelle eleven.

Frid har en annen oppfatning av begrepet mobber, og tenker at *".. alle har vi potensial til å bli mobbere... (...) det er egentlig bare snakk om tid og sted.."*. Videre sier hun *"så å si at du kan generalisere en mobber, ...(...) det tror jeg er helt likegyldig"*. Leymann sier også noe om det, at alle kan vi bli mobbere, om forutsetningene er til stede (Sandsleth, 2007). Med denne holdningen kan det tenkes at Frid møter elevene med et uttrykk som ikke kategoriserer. Hun ser eleven som den er, uavhengig bakgrunn og eventuelle miljøpåvirkninger. Dette er med på å skape et godt utgangspunkt når man som lærer skal bygge relasjoner til sine elever. Hvordan vi møter andre mennesker baserer seg på våre holdninger, erfaringer og tanker. Med vår forforståelse møter vi omverden og andre mennesker og gir omgivelsene struktur og mening gjennom å konstruere virkeligheten ved hjelp av bestemte kategorier (Røkenes og Hanssen, 2006). I mange tilfeller kan kategorisering være både nyttig og nødvendig for å kunne møte omgivelsene på en reflektert og konstruktiv måte, og i mange sammenhenger er det sånn vi setter ting i system. Når det kommer til kategorisering og konkrete benevelser på

mennesker skal man likevel være forsiktig. Holdninger av den karakter som Frid her gir uttrykk for gir rom for fruktbare møter og sunn relasjonsbygging mellom henne som lærer og de elevene som utøver mobbende handlinger. Dette kan tolkes dit at hun evner å skille mellom person og sak, eller setting, hvor den mobbende handlingen blir stående som en handling – og kun det. Handlingen er likevel ikke med på å prege hennes syn på eleven som mobber som et menneske.

I relasjon og nærhet til andre mennesker er følelser et grunnleggende element. Det kan være vanskelig å la være å føle noe i samhandling med andre mennesker. Følelsene våre forteller oss om hvordan nærheten og relasjonen til den andre virker inn på oss, på godt og vondt. I arbeid med mennesker bør det legges til rette for en helhetstenkning, målet må være å kunne møte hele mennesket, også det følelsesmessige aspektet (Røkenes og Hanssen, 2006). Det å skulle hengi seg til relasjonen på denne måten krever en stor grad av være-i kompetanse. Denne kompetansen handler i stor grad om å forholde seg til seg selv, som til omgivelsene og den andre. Ekthet i relasjon til seg selv innebærer derfor å være seg bevisst seg selv og ut fra det gjøre seg emosjonelt tilgjengelig for den andre. Til tross for at det er den andres følelser og behov som skal stå i sentrum, må man opptre med ekthet og ærlighet i møtet (Røkenes og Hanssen, 2006). Dette innebærer å ta følelsene sine på alvor.

Deltakerne ga tydelig uttrykk for at følelser oppstår i relasjon med elever som har mobbet, og at man kan få et noe ambivalent forhold til de følelsene som oppstår, fordi man kanskje vet at de ikke er ”riktige”. Birger sier blant annet ” *jeg kjenner at jeg blir veldig sint inne meg, ikke sant.*” og ” *Jeg kjenner irritasjon. Frustrasjon, jeg kunne godt tenke meg å røske i dem, skikkelig, ikke sant. Men det kan jeg jo ikke.*” Videre sier han noe om dette når han skal forklare hvordan han ivaretar relasjonen til de elevene som har vært mobbere, ” *du må på en måte ha fokus på mennesket da, selv om du kjenner den der, noe av den harmen(..)*”. Gjennom disse utsagnene signaliserer han her at han vet det er hans ansvar å se bort fra handlingene, ivareta relasjonen og se eleven som et menneske, men at det han likevel føler er sinne, harme og irritasjon for det som gjøres, og har blitt gjort. På den andre siden vet han at det relasjonelt korrekte vil være å se forbi den mobbende handlingen og se på den som har mobbet som et menneske, uavhengig hva den har gjort. Dette berører begrepet affektiv kompetanse, som blant annet sier noe om følelsesaspektet i relasjonen (Tveiten, 2008). Det er med utgangspunkt i det vi føler at vi legger grunnlaget for hvordan vi vurderer, handler og analyserer. Det fremgår her at Birger er bevisst følelsene elevene som har mobbet får frem i han, men han signaliserer at han ikke er i evner å akseptere dem. Bevissthet rundt egne følelser er viktig i relasjon til andre mennesker, da man må være bevisst sine følelser for å

evne å reflektere over dem – som igjen kan åpne for økt affektiv bevissthet (ibid). I Birger sitt tilfelle er det viktig at han kjenner på hva følelsen av irritasjonen gjør med han – det gir han lyst til å røske i disse jentene. Han er klar over at dette er noe som ikke kommer til å skje, men han har likevel den følelsen.

Martin kommer også med et konkret og personlig perspektiv når han sier ” *det ligger så mange personlige følelser i det å ha en mobbesak, som gjør at man, ja, ofte sover dårlig om natten, og grubler, og håper for hver dag at, håper at i dag ..eh... går bra, både for den som blir mobbet, og for min egen del. Det ligger en del egoisme i det å være lærer også.* ”. For Martin sin del er følelsene knyttet til det å bekymre seg, noe som ligger sånn på han at det kan ta bort nattesøvn, samtidig som følelsene forteller han noe om hvordan han ønsker neste dag skal gå bra. Ønsket om en bra dag gjelder både for han selv og for den som blir mobbet. En påfallende tanke blir da – hva med den som har mobbet, ønskes en bra dag i den retningen også? Eller ligger det i dette utsagnet en noe passiv holdning som forteller oss at med ”at dagen går bra”, følger det en forventning, eller et ønske om at den som mobber plutselig ikke mobber når dagen gryr? Og på den måten får den som blir mobbet en dag uten mobbing og læreren et mobbefritt miljø – altså, en bra dag?

Martin sier videre ”*man kan som voksen ha kjempe mye følelser, negative følelser ovenfor de som mobber, og bare se de egenskapene, så jeg tror det handler om å lete frem når de gjør noe positivt da, og sette ord på det*”. Her viser han til at han, på lik linje med Birger er bevisst de følelsene han har, og innser at dette er følelser som kanskje egentlig ikke burde vært der. Som en kompensasjon for det han føler viser han til at han legger vekt på å se den som mobber også i et positivt lys, og la det komme til uttrykk.

Felles for Birger og Martin her er at de gjør seg refleksjoner rundt de følelsene de har, og er seg selv bevisst i relasjon til de elevene som har mobbet. Både Birger og Martin er i dette tilfellet bevisst seg selv, og hvilken betydning følelsene får i møte med elevene, samtidig som de er bevisst de ytre krav som stilles, nemlig at man skal møte elevene på en positiv måte og som medmennesker, og se forbi de handlinger som har inntruffet. Denne bevisstheten er viktig for videre refleksjon over egen væremåte i relasjon til elevene. Frid har en annen beretning i forhold til følelser og relasjon til elever som har mobbet – hun er opptatt av elevens følelser, og hvordan han/de opplever relasjonen til henne som lærer i etterkant av mobbingen. ”*Han (den som mobbet) skal også føle at det å komme inn hit (kontoret) er både trygt og godt... (..)*”. Frid viser her at hennes evne til å være i relasjon er sterk og kommer relasjonen til gode. Det er elevens opplevelse og følelsesmessige tilknytning til situasjonen som står sentralt. Frid synliggjør også en empatisk holdning i dette tilfellet. Empati sier noe

om evnen til å oppleve eller fange opp den andres opplevelsesverden. (Lassen, 2002). Evnen til å oppfatte den andres følelser antas å være en forutsetning i skapelsen av gode og nære relasjoner. Hun legger i så måte til rette for at eleven skal oppleve trygghet, noe som er viktig i skapelsen av bærende relasjoner. En bærende relasjon kjennetegnes ved at den er til hjelp i seg selv, den åpner for endring og samtidig tåler den å bli utsatt for utfordringer som blir brakt inn i den (Røkens og Hanssen, 2006). Frid ønsker at eleven som har mobbet fortsatt skal oppleve å være trygg i miljøet. For å oppnå dette forteller hun at *”det at jeg tar han med inn her (kontoret) og prater litt med han etterpå, det og gir en følelse av at nå er det opp og avgjort”*. Hun tar bevisste valg for handling og er seg ansvarlig sin posisjon i relasjonen. Hun fremstår med bevissthet og med en tydelig relasjonskompetanse. Frid viser her at hun både forstår eleven sin, samtidig som hun handlingsmessig bruker det relasjonelle forholdet til å vise sin forståelse. Hennes aktive inngrepen gjør at relasjonen er i stand til å tåle den utfordringen mobbingen har ført med seg. I løpet av intervjuprosessen snakket Frid generelt lite om følelser som oppsto i henne i relasjon til elever som har mobbet. I det tilfellet Frid viser til egne følelser i intervjusituasjonen, gir hun heller en bekreftelse på hva hun ikke føler, fremfor hva hun føler overfor en elev som har mobbet når hun sier; *”Hva skal jeg si da, jeg føler ikke noe sinne eller hat. Nei! (...)”*.

I forhold til følelser man har og følelser som oppstår i relasjon til elever som har mobbet, gir Martin en beretning som går utover det relasjonelle forholdet. På spørsmål fra forsker om mobbing kan oppleves som et tabu tema svarer han; *”Jeg tror jeg vil svare ja på det jeg. Fordi at det er, jeg kjenner, jeg kjenner det inne i meg at det er en slags fallitterklæring.”* Videre forteller han *”Og så tror jeg også at jaget i skolen er såpass stort, at en mobbesak fort kan oppleves sånn ”å nei, ikke nå igjen!”*. Det Martin her gir uttrykk for er et signal om at mobbing i sin helhet frembringer sterke følelser for han som lærer og yrkesperson, ikke bare i relasjon til dem som har mobbet. Det er tydelig at fenomenet i seg selv bærer med seg negativitet i kraft av sin egen eksistens. Som lærer er man den som utøver ledelse i klasserommet. Et ledd i utøvelsen av klasseledelse innebærer å skape et positivt klima i klassen (Nordahl, 2002). Mobbing er ikke positivt. En falliterlæring kan i overført betydning bety *”å gi opp kampen”*, og tenke at her er det bare å gjøre det beste ut av situasjonen – for dette problemet kan ikke bekjempes. Man kan forstå det sånn at Martin i dette tilfellet føler på egen evne til å være leder for klassen, og at han opplever å ha feilet. Man kan tenke at følelsen det frembringer i han er en form for maktesløshet, fordi det gir et signal om at han ikke har båret sitt lederansvar på en tilfredsstillende måte. Martin gir også et konkret bilde på hvordan han ser på det å ha en mobbesak i klasserommet når han sier *”det er*

*liksom elefanten i rommet*". Dette er en kjent metafor for noe som anses som åpenbart, og som alle er oppmerksomme på, men som ikke rettes fokus mot, fordi det er ubehagelig. Bildet Martin gir forteller mye, og er godt beskrivende. Rommet preges av noe stort og malplassert. Det er noe som ikke skal være der, men som kan bli vanskelig å få fjernet. Utsagnene om mobbing som en fallitterklæring og elefant i rommet kan virke avslørende for hvordan mobbing ses på og tas hånd om i klassemiljøet. Og dette er lærerens opplevelse av det. Da kan man jo undre seg på hvilke signaler som sendes ut til de elevene som er, eller har vært involvert i mobbingen. Føler de at de har en elefant i miljøet, og om læreren ikke makter, hvem skal eventuelt hjelpe dem med å få den fjernet?

Det å skulle møte utfordrende situasjoner og forventninger i form av ytre krav er en del av det å stå i en yrkesprofesjon. Profesjonalitet er her sentralt, og evnen til å stå i situasjoner selv om de virker uoversiktlige og komplekse (Røkenes og Hanssen, 2006). Det å skulle være profesjonell når utfordringer omfavner en, og følelsene styrer, er en krevende situasjon. Martin viser her til at mobbing som fenomen gjør at han tenker", å nei, ikke nå igjen!". En tanke av den karakter har ofte rot i de erfaringer man har. Som mennesker er vi alle et produkt av vår erfaringsverden. Det er her en mulighet for at Martin baserer sin "å, nei"-opplevelse på tidligere erfaringer. Han føler på det at han orker ikke en runde til med mobbing og relasjoner til de som mobber. Selv om han innledningsvis synliggjør i intervjuet en iboende kunnskap om fenomenet mobbing, tenderer det i dette tilfellet at til tross for den kunnskapen, så føler han en form for avmakt og helst skulle vært erfaringen foruten. Man kan tenke seg at dette er en naturlig reaksjon, da et møte med elever som har mobbet mest sannsynlig oppleves krevende. Her fremstår det som en mulighet at det er nettopp det Marin opplever når en ny mobbesak møter han – dette blir krevende. I situasjoner hvor man opplever usikkerhet, må man tørre å møte usikkerheten i seg selv (Lund, 2004). Den maktesløshet og tvil Martin her gir uttrykk for å føle er ikke unormalt i en profesjonell rolle. Men om man forsøker å dekke over følelser av denne karakter, som er reelle og dypt sittende kan man ende med å svekke sin rolle i relasjon til elevene, fordi innsatsen man legger ned for å holde de personlige følelsene tilbake, kan være med på å skape en distanse mellom lærer og elever. Om man tar den situasjonen og tenker at Martin heller forteller elevene at " jeg føler på den mobbingen som skjer her i klassen, jeg føler den fyller hele rommet, selv om jeg ikke ser alt som skjer", kan det være med på å skape en nærhet til både til elevene og mobbing som fenomen. Det kan jo tenkes at et utsagn av den typen åpner for at elevene også meddeler hva de tenker og føler. Og om de ikke uttrykker noe med ord, kan det være at det setter i gang reflekterende prosesser hos dem, som; "ja, det er vanskelig for han også, både å sette ord på



det, og vite hva han skal gjøre”. Dette kan eksempelvis synliggjøre viktigheten av å lære å forholde seg til egen usikkerhet, fremfor å fortrenge den. Det handler om å tørre, tørre å vise sin sårbarhet og gjøre seg tilgjengelig for den andre, selv om noen følelser kan oppleves som vanskelige å forene med den profesjonelle yrkesrollen. Men medmenneskelighet uten sårbarhet er vanskelig å finne (Weirsøe, 2002). Gjennom å gjøre seg tilgjengelig på en således sårbar og medmenneskelig måte, vil kanskje nettopp dette være måten å styrke sin posisjon i klasserommet på. Det kan virke som at kunnskapen om hva som er ”riktig” og viktig er tilstede, men at den ikke får komme til sin rett på grunn av personlige følelsesmessige hindringer. Evnen til å være utleverende og sårbar kan oppleves som krevende med tanke på den rollen læreren har i et klasserom, og det er kun den enkelte lærer som kan forsere det hinderet.

### **Mellom ord og handling**

Mellom ord og handling finner man både relasjonelle forhold, kommunikasjon - verbalt og nonverbalt, holdninger, tanker og følelser. Det vi ikke sier med ord sier vi ofte likevel, med våre holdninger og væren i møte med andre. Denne kategorien er todelt, hvor det først vil bli drøftet *hva man sier*, og i neste underkategori *profesjonalitet, normalisering og nøytralitet* vil det bli presentert og drøftet hva vi uttrykker på grunnlag av vår væremåte og videre valg vi tar på ut fra holdninger og følelser.

#### Hva man sier

I relasjon til sine elever må læreren ta stilling til hvordan de oppfatter eller innstiller seg i møtet med sine elever (Nordahl, 2002). Man står ansvarlig for relasjonen – som et ledd i sin yrkesutøvelse. Alle deltakerne uttrykte i løpet av intervju situasjonene stor enighet om viktigheten av å bygge relasjoner til sine elever. Frid sier det på denne måten; ”*Jeg tror nok at det meste ligger der, jeg da. Har du gode relasjoner til elevene dine, så er du også en god lærer*”.

Hvordan deltakerne ivaretar relasjonen til de som har mobbet har stor betydning for samhandlingen dem i mellom. Birger og Martin kommer med beretninger som synliggjør to veldig ulike synspunkter på dette. Hvor Birger sier; ”*Da synes jeg det er veldig viktig å vite hvorfor folk mobber, og tenke at de er også et produkt av noe, og at de er et offer og de har et mønster som de må ha hjelp til å bryte*”, så sier Martin ”*Ja, altså, jeg tror et spørsmål man sjeldent skal spørre mobbere er ”hvorfor”. Men samtidig, de som har mobbet, de skal forklare seg*”. Birger viser til at hun oppfatter de som har mobbet som et produkt av noe, og

som tidligere i drøftingen ser hun dem også som offer i situasjonen. Ved å si at hun ser disse elevens om et produkt av noe tyr hun indirekte til årsaksforklaringer, hvor den mobbende atferden, eller handlingen kan sees som noe lært, og at gjennom å vite hvorfor de mobber, kan handlingen muligens forklares. Martin gjør det på den andre helt klart at han ikke ser noe behov for å vite hvorfor elevene som har mobbet, faktisk mobber andre. Martin sier videre noe om hva som skal til for å kunne ivareta relasjonen. ”Ja, det er jo det å jobbe med seg selv. (...) For eksempel ikke å ta den praten i klasserommet, der andre hører på, for liksom å bruke seg på den som har gjort det da”. I dette utsagnet synliggjør han en form for frustrasjon. Han ser seg selv i kommunikasjon med den som har mobbet, og viser til et behov for å ta situasjonen ut fra det sosiale miljøet, så han ikke gjør seg til gjenstand for å bruke seg på den eleven har gjort. Man kan gjøre seg tanker rundt de holdninger han uttrykker. Vil den frustrasjonen komme til uttrykk ved en senere anledning – eller slukkes den? Faren er jo til stede for at den vil komme til uttrykk senere, i ”mobberens” disfavør. Med tanke på at Martin også kommer med utsagnet. ”(...) Da er det fort gjort at man bruker den situasjonen de har vært i før, som et slags sånn angrep mot hva de har gjort nå. Så man på en måte får historien mot seg da. Det er en stor fare blant oss lærere, at vi ikke gjør oss ferdige med mobberne”, blir dette utsagnet verdt sine ord. Det kan forstås fra en utenforstående på grunnlag av uttalelsene at Martin er seg bevisst sine holdninger, men kanskje ikke i handling. Han sier i klartekst at det er en fare blant lærerne at de ikke gjør seg ferdig med mobberne, og ut fra det kan det forstås at det skjer i enkelte tilfeller at de som har mobbet, får sine handlinger brukt mot seg. Om dette er tilfellet vil ikke dette være med på å styrke det relasjonelle forholdet mellom lærer og eleven som har mobbet medelever. Med blikket rettet mot bærende relasjoner vil dette være med på å bryte den relasjonen. Relasjoner som bærer er blant annet et resultat av en samhandlingsprosess mellom lærer og elev, basert på tillit, trygghet, forståelse og opplevelsen av troverdighet (Røkenes og Hanssen, 2006). I dette tilfellet vil tillit og trygghet frarøves eleven som har mobbet, og troverdigheten ute blir med tanke på at tidligere situasjoner hentes inn i aktuelle episoder. Det er ikke unormalt at både handlinger og holdninger preges av følelser. Man kan ha en affektiv holdning til noe, noe som forteller oss at vi er preget emosjonelt. (Tveiten, 2008). Det kan forstås som at Martin i dette tilfellet innhentes av tidligere erfaringer med elever som har mobbet, eller situasjoner med den gjeldende eleven, og lar holdningene som den erfaringen bærer med seg komme til uttrykk. Det kan tenkes at tidligere erfaringer har skapt følelser i han, som han ikke greier å stenge ute i situasjoner av lignende karakter. På den måten gjør han seg heller ikke ”ferdig” med eleven som har mobbet, fordi de mobbende handlingene står fortsatt eleven ved lag og er med på å

prege bildet av han. Dette preger også relasjonen dem i mellom. Et gode er at Martin synes å være oppmerksom på at dette er en utfordring har han overfor disse elevene, og at dette er noe han tenker. Evnen til å reflektere over følelser, hvordan man handler i relasjon og de holdninger man har kan være en bidragsyter til affektiv bevissthet (Eide og Eide, 2007). Denne bevisstheten er derfor positiv, og i bestefall kan den resultere i endring til det bedre, hvor elever som har mobbet slipper å få historien mot seg.

Frid har en annen tilnærming til elever som har mobbet når hun forteller; ”*Jeg var veldig tydelig på at selv om du har gjort sånn og sånn nå, og du har vært mobber, så har du sluttet med det nå, sant?*” Videre sier hun; ”*Vi må ikke bli sånne fagidioter at vi glemmer at det er mennesker vi jobber med. (...) Det er viktig at elevene kjenner deg, at de vet hva du holder på med(...) De må ha flere inngangsvinkler eller inngangsporter til deg, rett og slett (...) Hvis du har mange sånne dører som elevene kan gå inn, ja så har du de egentlig*”. Her fås en klar pekepinn til det å være nær i relasjonen – til bare å være i relasjonen. Ved å ha ”dørene” åpne gjør Frid seg med dette emosjonelt tilgjengelig for elevene (Røkenes og Hanssen, 2006). Hun viser til viktigheten med å gjøre seg menneskelig og ekte, og åpne opp for en nærhet i relasjonen til elevene.

En viktig komponent i dette er kommunikasjonen som legges til grunn i samspillet mellom lærer og elevene. Evnen til å kommunisere som fagperson kan være avgjørende for hva man kan oppnå i sitt arbeid (Skau, 2008). Frid er tydelig i hva hun legger i kommunikasjonsbegrepet og hun viser til nettopp det i møtet med elever som har mobbet - Tydelighet. ”*Jeg er ganske tydelig på det jeg da, det å sette en strek. Og si at nå går vi videre.*”. Dette er også noe hun velger å formidle til eleven/es foresatte, ”*det sier jeg til foreldrene i det møtet også, nå setter vi strek, nå setter vi strek i sanden og så går vi over den*”. Et mål i kommunikasjon er at den er kongruent, dette innebærer at den er ekte og entydig(Skau, 2008). Frid formidler entydighet i sine utsagn her. Det er samsvar mellom hvordan hun uttrykker seg, og målet for budskapet er lett å tyde - denne situasjonen avsluttes her. Den mobbende handlingen har funnet sted, og den kan vi ikke endre. Derfor går vi videre. Kommunikasjonen bærer preg av ansvarlighet, og Frid tar ansvar i samhandlingen. Frid synliggjør at hun er bevisst sitt ansvar i flere tilfeller ”*Så jeg har alle kanaler åpne jeg, men altså, hvis de (som har mobbet) stenger kanalene, så må jeg prøve å åpne dem igjen*”. Frid har gjort seg opp en mening om hvem som skal sørge for at det er flyt i kommunikasjonen og at relasjonen vedvarer - og det er henne. Skulle det bli et brudd i samhandlingen, for eksempel at Frid ansvarliggjør eleven/e for noe de har gjort og de blir sinte på henne, så er det hun som skal sørge for den neste kontakten. Hun skal søke elevene,

og møte dem på nytt. Tydelighet er viktig når man har hatt utfordringer i relasjoner og konteksten er endret. Kommunikasjon og aktivitet videre i relasjonen preges av endringen, derfor fremstår tydelighet som viktig, for å oppnå forståelse i samspillet. Det at Frid imøtekommer eleven/e som har mobbet i etterkant av at handlingene opphører gir et tydelig signal om at hun ønsker å bære relasjonen videre, sammen med dem.

På spørsmål fra forsker om bruk av kroppsspråk i sin kommunikasjon med elevene som har mobbet er det tydelig at noen av deltakerne er bevisst sitt nonverbale språk og bruken av det, og hva de sier uten ord. Det å være oppmerksomme på egne nonverbale uttrykk kan være bevisstgjørende i forhold til tanker, følelser og reaksjoner man har i forhold til den man kommuniserer med (Tveiten, 2008). Martin sier ikke så mye om hvordan han bruker kroppsspråket men er det bevisst; *”Ja, helt klart. Det er jeg ikke i tvil om. At kroppsspråket vårt, det er det siste språket vi styrer, for å si det sånn”*. Birger viser til å ha gjort seg noen refleksjoner rundt det med bruk av kroppsspråk når han sier; *”Ja det må jeg jo være bevisst på, for det kan jo si mer en tusen ord, hvis jeg på en måte sender ut signaler med blick eller kommentar, eller lar være å henvende meg (...)For jeg føler litt sånn antipati på grunn av det den personen har gjort (...) Og jeg tror (...) den eleven kanskje kan ha godt av å se at selv om vi skal være nøytrale og fagpersoner, og vi skal favne alle, at de kan se at de har gjort noe som gjør at det kan være vanskelig å forholde seg til dem noen ganger også (...)*.

Det at handlinger står i samsvar til ordene som uttrykkes er viktig. Hvordan det opptres i kommunikasjon med andre er med på å prege og styre prosessen. Det nonverbale språket gir uttrykk for en stor del av den dialog som føres i samhandling med den andre. Små responser som et blick, en latter eller en bestemt kroppsholdning kan i sin enkelhet undergrave de uttrykte ord. Vårt ordløse språk kan i så måte virke både bekræftende og avvisende i gitte situasjoner (Skau, 2005). I sistnevnte sitat fremkommer en tvetydighet. Birger viser til at han er bevisst sitt kroppsspråk, men samtidig sier han at om han ikke greier å styre hva kroppen forteller, kan eleven ha godt av å se hvordan den mobbende handlingen han har utført preger forholdet til Birger som lærer. Gjennom kroppens uttrykk gir vi signaler om hva vi føler, samt at vi med kroppen vår forteller noe om den relasjonen og kommunikasjonen vi er en del av. (Tveiten, 2008). Her synliggjør etter all sannsynlighet Birger den antipatien han føler i møtet med eleven. Denne følelsen og tankene rundt dette, fremkommer i all sin tydelighet. Han bekrefter også i sin uttalelse at han opplever det som greit at eleven ser at dette er, eller kan være en reaksjon på det han har gjort tidligere å mobbe andre elever.

### Profesjonalitet, normalisering og nøytralitet

I løpet av den empiriske analyseprosessen ble det etter hvert gjort funn i deltakernes beretninger som var gjennomgående, uavhengig spørsmål og tema. Birger og Martin bruker i flere tilfeller begreper som blant annet nøytral, profesjonelt riktig og normalisere. Dette er et interessant aspekt i studien.

Birger sier; ”(...) så må du prøve å være veldig nøytral da, og oppføre deg likedan mot alle elvene som om ingenting har skjedd, og behandle alle med respekt” mens Martin gir uttrykk for at; ”Du på en måte prøver å være profesjonell, prøver å normalisere situasjonen så mye som mulig, prøver å tenke på de som at de er andre ting enn mobbere”. Uttalelsene nøytral, som om ingenting har skjedd og normalisere merker seg her ut. Når det her er snakk om ivaretagelse av elever som har mobbet, er disse uttalelsene interessante. For å se på begrepet normalisere; hva er normalt, eller normaliserbart? Innenfor det kvantitative forskningsfeltet er normalitetsbegrepet definert gjennom normalfordelingskurven, med standardavviket i sentrum. Det å skulle definere hva som er normalt i denne konteksten er heller vanskelig. Om man tar utgangspunkt i hva Birger og Martin definerte mobbing som, og ellers omtalte mobbing som under intervjusituasjonen, viste de der til at de hadde kunnskap om fenomenet og at dette var noe de hadde kjennskap til. Det kan også tenkes og forstås som at elever som mobber ikke er unormalt å møte som lærer. Dette bekreftes jo også i elevundersøkelsen 2011, hvor 4,1 % av de som responderte på undersøkelsen svarer at de 2-3 ganger i måneden, eller oftere mobber sine medelever (utdanningsdirektoratet, 2011). Da kan man spørre seg, hva er det da som skal normaliseres? Er normalitet uavhengig sannheten? For sannheten i dette tilfelle er jo at de som lærere skal være i relasjon til elever som har mobbet. På samme måte vil det å oppføre seg ”som om ingenting har skjedd” være med på å undergrave de involverte sin integritet, og situasjonen i sin helhet. Mobbing er en negativ og krenkende handling, å late som ingenting når mobbing har forekommet vil være et svik, både mot den som har fått handlingen utført mot seg, og for den som har mobbet. I tillegg er det et brudd på opplæringsloven, og elevens krav på et godt psykososialt miljø. Å late som ingenting er det motsatte av å gripe inn. Til tross for den kunnskap og kjennskap til mobbing som fenomenet Birger og Martin viser til å ha, kan det tolkes dit hen at mobbing oppfattes som unormalt, siden en bevisst holdning er å normalisere situasjoner i etterkant av avdekt mobbing. Om mobbing oppfattes som unormalt – er da også de som har mobbet oppfattet som unormale? Mobbing i seg selv er et kjent fenomen, og etter all sannsynlighet ikke uvanlig. Det å mobbe noen – den konkrete handlingen, er derfor heller ikke unormalt. Men det er en uønsket handling. Her er det viktig å trekke et skille, hvor handlingen og den som utfører

handlingen separeres. Trolig er det ingen lærere som ønsker at det mobbes i sin klasse, men de aller fleste lærere må forhold seg til den aktiviteten i sin yrkesrolle. Om man som lærer gir uttrykk for holdninger som sier at dette er unormalt, kan det få konsekvenser for elevene som faktisk har mobbet, da det kan ha en stigmatiserende effekt. Stigmatisering handler om bevisst å benevne en gruppe i negative termer, og kan brukes til å forklare de sosiale oppfatningene som dannes (Heggen, 2004). Dette kan i verste fall ende som en selvoppfyllende profeti hos den som har mobbet, hvor de til tross for å ha stoppet den mobbende handlingen bærer med seg tittelen *mobber*, samt at de i tillegg ser seg selv som unormal. Like skummelt som at situasjonen forsøkes normalisert, er altså det å late som om ingenting har skjedd. Dette sender ut signaler både til den som har mobbet, de som har blitt mobbet og den øvrige elevgruppen. Når man som lærer står ansvarlig for de relasjonelle forholdene i klasserommet kan det å late som ingenting, fortelle elevene mye om hvordan man forholder seg til fenomenet mobbing og de som har mobbet, selv uten at man sier noe. Profesjonalitet i yrkesrollen er viktig når vanskelige tema eller situasjoner oppstår (Røkenes og Hanssen, 2006). Man må tørre å stå i det, og gå inn i det. Med tanke på de følelser og holdninger som Birger har latt komme til uttrykk lenger opp, kan det tenkes at det å late som ingenting er den enkleste måten å stå i situasjonen på, fordi man vet at det man føler og opplever ikke kan komme til uttrykk – fordi det strider med de etiske føringer som ligger til grunn. Da er vi også inne på det med profesjonalitet. Både Birger og Martin har fokus på profesjonaliteten i lærerrollen. Martin sier blant annet; ”(...) *Der er det jo viktig å skille mellom hva som er profesjonelt riktig, og hva som er feller det er lett å gå i da. Der også går det jo på det at vi ønsker å være profesjonelle, vi ønsker jo å kommunisere vanlig med mobbere, etter at de har vært mobbere, for å si det sånn (...)*”. Videre sier han; ”*Og gjennom å være såpass profesjonell at du vet at det har vært mobbing, du vet hva som har foregått, så har du en stor sjanse til å få løst saken, gjennom å unngå å være sarkastisk, eller ironisk eller sånne der voksengrep som du gjerne tar*”. Her synliggjør han at han ønsker det beste for de elevene som har mobbet, han ønsker å møte dem på en god måte, og med en profesjonell holdning. Det viser seg videre at både Martin og Birger har en oppfatning av at profesjonalitet i yrket også innebærer at de skal opptre med en viss nøytralitet. På en måte så kan det virke som at grad av profesjonalitet gjenspeiler seg i graden av nøytralitet. Martin uttrykker det med; ”*Ja, der også, prøve å være så nøytral som mulig, men samtidig bestemt da*”, mens Birger ordlegger seg på denne måten; ”*Men profesjonelt riktig, skal jo være å være nøytral da, men det holder hardt*”.

Nøytralitet i et relasjonelt perspektiv kan forstås som en som ikke tar parti. Om man overfører det til relasjonen mellom lærer og en elev som har mobbet vil ikke denne

overføringen være relevant. I relasjon til elever som har mobbet er det ikke behov for å ta parti, det er en realitet som har funnet sted. Det å opptre nøytralt kan i overført betydning ses som at man ikke tar stilling til det inntrufne. At den nøytrale holdningen blir et uttrykk for å overse, fremfor å se. Et sentralt spørsmål blir da om det er mulig å opptre nøytralt i møte med andre mennesker? I følge Løgstrup er det umulig å opptre nøytralt i møte med den andre. Han viser til at våre liv er forviklet med den andres liv, og at vi på så måte lever i avhengighet av hverandre (Eide og Skorstad, 2008). Vi vil alltid ha innvirkning og innflytelse på noen andres liv, om det så bare er gjennom en enkeltstående situasjon. Dette utgjør en etisk fordring i møte med andre mennesker, og åpner også for et maktspill i det gitte møte(ibid). Grad av innvirkning justerer også maktposisjonen. I en lærer - elev relasjon vil alltid læreren bære med seg en stor grad av makt inn i samspeillet, ene og alene på grunn av sin rolle og yrkesposisjon. Valget om å opptre nøytralt i dette tilfellet er et etisk valg, og er som man kan se det tatt i beste hensikt i lys av den profesjonelle rollen, i god tro om at det er det riktige å gjøre. Det tas likevel ikke høyde for at det valget får konsekvenser for hvilke holdninger man gir uttrykk for, og hvordan det virker inn på elevene, særs de som har mobbet, men også resten av elevgruppen. Valget blir tatt ut fra egne følelser, og ut fra hvordan man selv tolker og opplever situasjonen. I en avdekt mobbesak er det stor sannsynlighet for at alle i miljøet kjenner til hvem som har mobbet. Når den viten er kjent i miljøet er det ikke behov for en nøytral eller tildekt holdning eller atferd. Når man vet hvem som har mobbet er det lagt tilrette for en åpenhet rundt situasjonen, og man trenger ikke stille seg nøytral. Mobbing som fenomen bør ikke møtes med nøytralitet, men med tydelighet. Man bør med tydelighet ta avstand fra den mobbende handlingen, og vise til de følelser den gir deg som lærer. Enda tydeligere bør man være i møtet med eleven som har utført den handlingen, og synliggjøre at på tross av en mobbende handling og de følelser handlingen har utløst, så vil man som lærer stå eleven nær i relasjon, og være den som styrker elevens aksept og rolle i miljøet. I stor grad vises det i denne studien til følelser som oppstår i relasjon til elevene som har mobbet, følelser det er vanskelig å ta stilling til. Dette løses i flere tilfeller med en nøytral væremåte, i god tro om at det er det profesjonelt riktige. Ekthet og nærhet i relasjonen må vike for denne nøytraliteten, og tilbake står man med noe diffust, som man føler på. Elefanten i rommet.

## GENERELL DRØFTING

I denne oppgaven har lærers relasjon til elever som har mobbet blitt studert. Det fremkommer av empirien at i denne relasjonen oppstår det følelser hos lærerne som de må forholde seg til, samt at dette møtet gjør dem til gjenstand for egne holdninger. Fra et forskerperspektiv kan det synes som at det er noen tendenser i materialet som tilsier at de aktuelle deltakerne har ulike tilnærminger til fenomenet mobbing, som igjen preger deres syn på de som har mobbet. Det kan skilles mellom det å være handlingsorientert, årsaksforklarende og holdningsorientert. Hvor den ene deltakeren er opptatt og se på omgivelsene rundt eleven, og forklarer den mobbende handlingen i flere tilfeller ut fra det, da som lært atferd, velger en annen å se det i lys av seg selv, og forklarer relasjonen ut fra hvordan det selv oppleves, og de følelsene og handlingene det resulterer i. Det tredje tilfellet er handlingsorientert, og viser i liten grad til personlige følelser, verken til mobbing som fenomen eller relasjonen til elevene som har mobbet.

Denne studien er ikke unik, ei heller forskningsdeltakerne sine beretninger. Denne studien har et generelt budskap. Forskningsmessig kan dette budskapet være overførbart til andre situasjoner hvor lærere møter elever som har utført uønskede handlinger. Det er også overførbart til andre relasjonelle settinger hvor en av partene har utført en uønsket handling, og den andre skal forholde seg til det. Begrunnelsen for det er at vi i møte med andre mennesker kategoriserer dem.

Det sies at kategorier kleber (Christie, 2009). Kategorien ”mobber” er ikke unik i sitt tilfelle, det er mange kategoriseringer på mennesker som har utført uønskede handlinger, og som bærer med seg en kategoriserende tittel på bekostning av det. Kanskje har det blitt vår tids måte å skape orden – å finne måter å forklare mennesker på? I skolen møter man ikke bare mobbere. Der har man den store og rause kategorien ”atferdsvansker” også – de som handler på tvers av det vi anser som normalt og blir en del av sine handlinger. Ja, noen blir kanskje sine handlinger. Skolen rommer også de late, de flinke, de urolige og verstingene, de det ikke er håp for. Det er et kjent sitat – det å skille sak og person. Det er viktig i samhandling med andre. Gjelder dette også for handlinger? Hvor lett er det å skille mellom handling og person? I lys av oppgaven, hvor lett er det som lærer å se eleven som et menneske om eleven har brukt hver en anledning i årevis til å plage medelever til randen av hva som er menneskelig? Hvilke forutsetninger har man som lærer, eller menneske- til å takle det.



Jeg skal bruke meg selv til å statuere et eksempel. I forordet forteller jeg om en forelesning jeg var på, hvor de som spredte sitt budskap var særdeles inspirerende. Ikke bare kunne de faget sitt, de var faget sitt. De jobbet med elever som alle andre hadde gitt opp. I sitt arbeid tok de i mot verstingene fra skoler rundt om i fylket, de som det ikke kunne gis en tilpasset opplæring på den lokale skolen.. Jeg velger å kalle de ”eksperter i team” For å kunne møte disse elevene på best mulig måte var de ute på de lokale skolene for å kunne gjøre seg kjent med elevene i forkant og for å finne ut av hvilke tiltak som hadde vært prøvd – hva som kunne fungere, og hva de burde se bort i fra. På spørsmål til lærerne om hva som var gjort fikk de ofte klare svar på hva som var gjort og utprøvd. I noen tilfeller fikk de svaret ” *Ja, vi har jo prøvd litt forskjellig, men det er ikke så lett å vite hva vi skal gjøre, fordi at han/hun er ikke ferdig utredet enda. Derfor har vi avventet det litt, til vi får svar på det*”. Da hadde ”eksperter i team” et spørsmål; ”*Om dere får den diagnosen i posten i dag, og skal møte den eleven i morgen, hva vil dere da gjøre annerledes? – Eleven er den samme både i dag og i morgen. En diagnose endrer ingenting.*”. På det hadde ikke lærerne noe svar. Jeg husker følelsen fra den forelesningen – jeg husker skammen. For jeg hadde vært akkurat der selv – *Spesialpedagogen*, hun som kunne det der med diagnoser. Som hadde brukt tid og krefter på å skaffe diagnostiserende papirer som igjen åpnet opp for ressurser, som igjen ville lette arbeidet. For hvem - egentlig?

Denne generelle drøftingen har ikke som mål å føre en selvbiografisk protokoll over egne faglige fall. Det statueres bare et eksempel, i lys av min fagtittel. Moralene blir at vi alle må gå i oss selv. Ikke bare som fagpersoner, men også som medmennesker. Da henviser jeg til alle med en yrkestittel i arbeid med mennesker. Om vi bringer vår yrkesstolthet frem i lyset – hvor er visjonen med arbeidet vårt? Hvem er vi der for, hvor vil vi og hva er vår faglige referanseramme?

I møte med ”mobberne”, hva legger vi vekt på? Er målet å forklare hvorfor de har utført en mobbende handling, eller er målet å forstå dem? Forskning viser at de som har vært mobbere har en større risiko for å utvikle kriminell atferd (Olweus, 1992:Zero, SAFs program om mobbing). Er det på grunn av den de er, eller på grunn av omgivelsene de virker i? Er fagpersonene de møter med på å holde de inne i kategorien de har havnet i, eller hjelpes de ut av den, og inn i det ”normale” igjen? Normalitet viser seg jo å være et aktuelt begrep i denne sammenheng. Kategorier kleber, og den som har mobbet står i fare for å forbli en mobber, om ingen er villige til å se forbi tidligere handlinger, og åpner opp for å være et medmenneske.

## **Praktiske implikasjoner**

Med blick på studieprosessen, er jeg nå på ved veis ende, og kan ta den i øyesyn trinn for trinn. I forkant av prosessen hadde jeg en tanke om at en kvalitativ studie med intervju som innsamlingsmetode var en overkommelig start for en forsker i nybegynnerfasen. I etterkant sitter jeg igjen med opplevelsen av å ha vært i møte med noen metodiske utfordringer, og at det kvalitative forskningsfeltet så visst ikke er en lettvekt, som jeg innrømmer å ha tenkt. Den største utfordringen er møtet med mennesker, og det å skulle forholde seg til, tolke og analysere noen sine beretninger om eget liv. I denne settingen er det en ære å få tilgang til noen sin opplevelse, det følte derfor tidvis utfordrende og skulle gå inn i beretningene og gi dem en analyse og en tolkning.

Jeg valgte tidlig tema for min studie, fordi det var noe som engasjerte meg og skjerpet interessen min. Det jeg ikke tok høyde for i valg av tematikk for oppgaven var den sensitive karakteren i den. Det å få tak i deltakere var en utfordring. Med tanke på at mobbing per i dag er et høyaktuelt tema i norsk skole, opplevde jeg en form for skuffelse når det var så lite respons å møte i forhold til å komme i kontakt med deltakere. Jeg velger å tro at det skyldes dårlig kommunikasjon fra min side, fremfor at de som ble kontaktet ikke ville være med av andre grunner. I god tro.

Utarbeiding av intervjuguide ble en møysommelig prosess, og selv da jeg tok guiden i bruk var jeg usikker på om den var dekkende nok, og treffende nok. Den ble korrigert en siste gang etter pilotintervjuet, men jeg ser i etterkant at jeg hadde hatt utbytte av å gjennomføre et pilotintervju til, med den endelige intervjuguiden. Dette både for å få testet ut endringene i guiden, samt fått mulighet til å øve meg mer på det å være intervjuer i en intervjusituasjon. Jeg gjorde meg noen tanker og erfaringer under pilotintervjuet, da jeg opplevde situasjonen som anstrengt, samtidig som jeg fikk en følelse av at prøveinformanten kanskje svarte på spørsmålene ut fra hva det ble forventet at jeg ønsket svaret skulle være. Dette er ikke en ukjent utfordring innenfor kvalitativt forskningsarbeid, da det skjer at informanter tilpasser svarene sine for å fremstå i et godt lys i forskerens prosjekt (Tjora, 2010). I mitt tilfelle opplevde jeg at det heller handler mer om relasjonen som lå til grunn mellom meg og prøveinformant. Vi har en privat sosial relasjon, og jeg tenker at det å skulle utlevere seg gjennom personlige utsagn om hvem man er som yrkesperson kanskje opplevdes unaturlig for prøveinformanten.

Jeg tror det hadde vært en fordel å komme fra et pilotintervju med en god følelse som jeg videre kunne tatt med inn i det første reelle intervjuet. Jeg opplevde også i analysen av materialet at jeg skulle hatt mer presise spørsmål, og stilt mange flere konkrete

oppfølgingsspørsmål når deltakerne fortalte om personlige erfaringer og følelser. Et godt stilt spørsmål skal ha en utløsende effekt på deltakernes fortellinger (Dalen, 2004). Jeg tror nok at jeg mistet verdifull informasjon som kunne nyansert oppgaven i større grad på grunn av tidvis for upresise spørsmål. Dette så jeg også da jeg skulle drøfte empirien opp mot teori. Nærhet til teorien i lys av materialet åpnet for nye perspektiv og rom for andre vinklinger eller mer dyptgående fokusområder. Denne oppgaven har hatt en induktiv tilnærming, hvor det teoretiske utgangspunktet ble dannet på grunnlag av analysen av datamaterialet (Thagaard, 2003). Fordelen med en induktiv tilnærming er at fremstillingen baserer seg på deltakernes beretninger og forblir dem nær. Ulempen er som nevnt over, at når man tar et dypdykk i den teorien som utvikles i tråd med materialet ser man at det hadde vært andre perspektiv og innfallsvinkler til det som ble studert. En mulighet for tilgang på utfyllende beskrivelser ville her vært å tatt i bruk ”member check”. Det innebærer at jeg som forsker hadde latt forskningsdeltakerne ta del i analyseprosessen gjennom å gi dem tilgang til de beskrivelser og tolkninger som ble gjort (Lincoln & Guba, 1985; Postholm, 2010). ”Member check” kan også være med på å styrke troverdigheten og kvaliteten i oppgaven. På den andre siden kan en fare med å gi deltakerne denne form for tilgang til oppgaven resultere i at deltakerne ikke kjenner seg igjen i de fremstillinger som har fremkommet som et resultat av tolkningen av materialet, og stiller seg kritiske til resultatet. Dette kan i verste fall resultere i en interessekonflikt mellom forsker og deltakere, hvor forskerinteressen ligger i å fremstille de aktuelle resultater, mens deltakerne har et ønske om å fremstilles i tråd med den oppfatning de har av seg selv. Jeg har i denne studien valgt ikke å benytte meg av ”member check”. Dette begrunnes med at min problemstilling belyser en vinkling av fenomenet mobbing som det tidligere ikke har vært forsket på i særlig stor grad. Både metodevalg og perspektiv synes å være nytt, noe som gjør at det datamaterialet som studien innbringer kan være viktig for forskningsfeltet. Dette valget har imidlertid gjort at jeg har måttet være skjerpet og observant med tanke på hvordan jeg har opptrådt i fremstillingen av datamaterialet og videre benytter meg av empirien. All forskning hviler på tillit mellom forsker og ”den det forskes på” (Tjora, 2010). Jeg har etter beste evne forsøkt å ta hensyn til bruk av sitater og utsagn og vært selektiv i forhold til de valg og avgjørelser jeg har tatt tar på det området. Dette har vært en vanskelig balansegang, da jeg ser verdien av å få formidlet det budskapet som oppgaven retter fokus mot, samt at jeg ønsker å vise meg tilliten verdig, og fremstille deltakerne på en god og sannferdig måte. Jeg er deltakerne evig takknemmelig for at de ville delta i min studie, for uten nettopp de tre, hadde det ikke vært et sluttprodukt.

Jeg sitter igjen med en følelse av at det var en fordel at jeg ikke hadde nær kjennskap til deltakerne i forkant, ei heller sakene de refererte til. Både med tanke på hvordan jeg selv opplevde det å skulle gå inn og tolke deltakernes beretninger, men også med tanke på oppgavemaets sensitive karakter og vinkling. Jeg tror at en allerede tilstedeværende relasjon til deltakeren ville resultert i en anstrengt og tilgjort situasjon. Med utgangspunkt i de erfaringene jeg ervervet meg under pilotintervjuet, hvor deltakeren var en bekjent, tror jeg den manglende relasjon i forkant mellom meg som forsker og deltakerne var et gode for oppgaven. Samtidig må jeg være oppmerksom på at den manglende nærheten kan ha skapt en avstand mellom meg og deltakerne, som kan ha påvirket innholdet i intervjuet. Dette er noe som må tas høyde for når det endelige produktet leses – hva deltakerne opplevde i forhold til møtet med meg, og om den opplevelsen påvirket deres beretninger, er det bare de som vet.

Det jeg selv ikke tok høyde for som intervjuer, var min egen forforståelse, og hvordan den påvirket meg i intervjusituasjonen. Forforståelsen omhandler blant annet menneskesyn og holdninger (Røkenes og Hanssen, 2006). Jeg opplevde under transkriberingen av de to første intervjuene å se tendenser til at jeg lot personlige holdninger komme til uttrykk underveis i intervjuene. De preget nok ikke situasjonen i sin helhet, men kunne i noen tilfeller være med på å påvirke eller retningsstyre deltakerne. Under transkriberingen av det siste intervjuet derimot, tar jeg meg selv på fersken i forklaringen av hva jeg søker svar på i et spørsmål, og statuerer et eksempel som *jeg* mener er overførbart til det å være kategorisert som en mobber. I dette tilfellet er jeg så personlig at jeg sier ”jeg tenker”. Det interessante her er at etter mitt utsagn endrer intervjupersonen ordlyd, og går fra å omtale ”mobberen” til ”den som har mobbet” for en periode. Dette er egentlig et spennende aspekt i oppgaven, da problemstillingen sier ”elever som har mobbet”, og jeg underveis i alle intervjuene bevisst tok i bruk en fortidsform i min presentasjon av de som har mobbet. I det aktuelle intervjuet ble de som har mobbet medelever omtalt som mobbere av intervjupersonen, frem til jeg kom med mitt personlige utsagt. Da endret det seg for en periode.

Det ble tidligere nevnt at ”member check” kan være en bidragsyter for å styrke kvalitet og troverdighet i oppgaven. Videre handler troverdighet i studien generelt om fremgangsmåter for utvikling av data. Foruten om manglende bruk av ”member check” mener jeg selv å ha opptrådt etisk forsvarlig og med en troverdighet i fremstillingen av datamaterialet. Jeg har fulgt de etiske retningslinjer som NESH (2006) har satt, og holdt en stram linje for på best mulig måte å gi en presis fremstilling av materialet. Et annet kvalitativt aspekt er om materialet er bekreftbart. Bekreftbarhet knyttes til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2003). Dette innebærer også om jeg som forsker evner og forholde meg kritisk til

egne tolkninger. Jeg har hatt fokus på å holde meg til de gitte utsagn når jeg har tolket materialet. I noen tilfeller fremkommer det mer informasjon enn det deltakerne forteller med selve utsagnet, dette gir også rom for en bredere tolkning. Teorien har hele veien stått tolkningene mine nær, og i så måte åpnet opp for nye tolkninger.

Kilden til gyldighet i en studie er at den er forankret i annen relevant forskning og befester seg innenfor gitte faglige rammer (Tjora, 2010). I denne sammenheng har dette vist seg vanskelig, da det som nevnt tidligere ikke er gjort særlig mange studier på dette feltet. Min oppfatning er likevel at denne studien bærer med seg en stor grad av gyldighet fordi den er overførbart til andre beslektede områder. Innefor all samfunnsforskning er en eller annen form for generalisering et mål (ibid). Overførbart innenfor kvalitativ forskning dreier seg om å anta at teorien og forståelsen som utvikles, kan nyttiggjøres i forhold til videre å forstå lignende personer eller situasjoner. Overførbart kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomen som studeres (Thagaard, 2003). Min opplevelse er at denne studien i stor grad er overførbart, både til andre relasjonelle forhold en lærer skulle være en del av, men også til andre sammenhenger, hvor mennesker er i relasjon, og uønskede handlinger trer inn i relasjonen. I så måte kan det tenkes at lesere som ikke har lærerrollen som sitt yrke og sin profesjon vil føle nærhet til studien.

Jeg har et håp for videre forskning – det er at man tar læreren på alvor, på lik linje med fenomenet mobbing, og finner svar på hva lærerne faktisk opplever i relasjon til elever som mobber, eller har mobbet i et større omfang. Dette er en liten studie. Men den gir signaler. Men for å komme et skritt lengre i forskningen, kreves det også deltakelse fra lærere. I studier om relasjoner er det en nødvendighet at de aktuelle deltakerne tør å opptre med ekthet og gi sanne beretninger, og at det faktisk gis rom for den ærligheten. Magefølelsen sier meg at mine tre informanter ikke er unike, det er nok mange med dem som sitter på de samme opplevelsene. Jeg tror lærere har store hjerter og en genuin interesse for sitt fag og sine elever, men jeg er redd forutsetningene for å ivareta elever som mobber eller har mobbet taper seg på grunnlag av manglende kunnskap og en samfunnsallmenn kategorisering av de som utøver den mobbende handlingen. Om man ser på mobbing med et overordnet blikk, er det fortsatt ivaretagelse av den som blir mobbet som har fokus, og den som mobber eller har mobbet, står tilbake med handlingen. Lærere er mennesker som jobber med mennesker. En tanke er at de trykker den svake part til sitt hjerte, i beste hensikt. Jeg nærer derfor en bekymring for at det er en grunn til at de som mobber har større risiko for å utvikle kriminell atferd. Vi har ikke kunnskap nok til å ivareta dem. Før det kanskje er for sent.

## LITTERATURLISTE

- Christie, N. (2009). *Små ord for store spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, H. og Eide, T. (2009). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, S.B. og Skorstad, B. (2008). *Etikk – til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Heggen, K.(2004). *Risiko og forhandlinger*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Lassen, L.M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH (Red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget
- Olweus, D. (2007). *Mobbing i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. LOV-1998-07-17-61. Hentet 30.mai 2012, fra Lovdata <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier.*( 2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roland, E. og Vaaland G.S. (2003). *Zero, SAFs program mot mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.

- Utdanningsdirektoratet (2011). NTNU samfunnsforskning AS, avdeling for mangfold og inkludering. *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av elevundersøkelsen 2011*. Hentet 30.mai 2012 fra utdanningsdirektoratet
- [http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen\\_2011\\_analyse.pdf?eps](http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen_2011_analyse.pdf?eps)
- [language=no](#)
- Røkenes, O.H. og Hanssen, P.H. (2006). *Bære eller bryte*. (2. utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Senter for atferdsforskning. (2006, 7. desember). *Skoleprogram mot mobbing*. Hentet 31.mai 2012, fra Senter for atferdsforskning
- <http://saf.uis.no/forskning/mobbing/mobbeprogram>
- Skau, G.M.(2008). *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (2.utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning – mer enn ord.....* Bergen: Fagbokforlaget.
- Weirsøe, B.(2002). *Sjiraffspråk. Empatisk kommunikasjon i pedagogisk arbeid*. Oslo: Pedagogisk forum.

**Overordnet problemformulering;**

HVORDAN OPPLEVER LÆRERE RELASJONEN TIL ELEVER SOM HAR VÆRT MOBBERE?

**Forskningsspørsmål;**

- Hvordan forstår læreren sin egen rolle i dialogen med eleven/r som har mobbet?
- Hvilke tanker og følelser har læreren i relasjonen med eleven/r som har mobbet?
- Hvilke holdninger har læreren til bruk av kommunikasjon og dialog som en del av ivaretagelse av eleven/r som har mobbet?

**Intervjuguide- kvalitativt forskningsintervju; varighet ca 1 time.**

1. Hvilke tanker gjør du deg om mobbing på din skole og omfanget av det?
2. Begrepet mobbing – hvilken betydning legger du i det?
3. Hvordan vil du beskrive hva en mobber er? hvordan blir noen en mobber, tenker du?
4. Hva legger du i relasjonsbegrepet? (Hva er en god/dårlig relasjon?)
5. På hvilken måte går du frem for å sikre en god relasjon elev/er som har vært mobber/e? Hvordan er det å være deg i denne relasjonen? (Utfordringer? Fortrinn? Hvordan agerer du?)
6. Hvordan opplever du å være sammen med, og forholde seg til den/de som har vært mobbere i etterkant av en mobbesituasjon?
7. Hva legger du i kommunikasjonsbegrepet? Hva tenker du om å være i kommunikasjon og dialog med elev/er som har vært mobber/e?
8. Hva anser du som viktig i dialog med elev/er som har mobbet? Hvilken betydning har for eksempel stemmebruk og bruk av kroppsspråk?
9. Hvordan opplever du din rolle i dialogen mellom deg som lærer og elev/er har vært mobber/e?
10. Er det noen andre opplevelser eller erfaringer du ønsker å dele?

Kommentarer i parentes er som oppfølgingsspørsmål å regne.



Mitt navn er Unni Løkhaug, og jeg jobber med min mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim.

Overordnet temaet for oppgaven er mobbing i skolen. Forskningsfokus i min oppgave er å se på hva som skjer i etterkant av en avdekt mobbesak, og situasjonen ivaretas. Mer spesifikt ønsker jeg å belyse relasjon mellom lærer og elev/er som har mobbet medelever. Over tid er det forsket mye på mobbing, men lite på hva som skjer etter at en mobbesituasjon er oppdaget.

For å belyse denne problemstillingen ønsker jeg å intervju 3-4 lærere, og jeg inviterer med dette deg til å delta i denne studien.

Spørsmålene vil omhandle lærerens erfaringer, opplevelser, tanker og meninger knyttet opp mot oppgavens tematikk. Deltagelse i studien er frivillig, og du som informant kan velge å trekke deg når som helst underveis i prosjektet, uten at dette må begrunnes. Opplysninger oppgaven innbringer vil bli behandlet konfidensielt, og innsamlet data vil i all sin helhet anonymiseres, slik at verken den enkelte lærer, elev, skole eller kommune vil kunne gjenkjennes. Selve intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Under intervju vil båndopptaker benyttes. Alle data overføres til pc etter at intervju er gjennomført.

Studien avsluttes 15. desember 2011. Etter at masteroppgaven er ferdigstilt vil alle data slettes. Studien er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD).

Dersom du har lyst til å delta i dette forskningsprosjektet, hadde jeg satt pris på om du sendte meg en bekreftelse på e-post til [loekhaug@yahoo.no](mailto:loekhaug@yahoo.no). Jeg kommer da til å sende deg et samtykkeskjema for undertegnelse, samt ferdig frankert konvolutt.

Hvis du har ytterligere spørsmål vedrørende prosjektet kan du ta kontakt ved å ringe meg på tlf 920 33 475, eller sende en e-post. Du kan også kontakte min veileder Anne Torhild Kломsten ved institutt for pedagogikk ved NTNU ved å benytte e-post adresse:

[annetk@svt.ntnu.no](mailto:annetk@svt.ntnu.no).

Med vennlig hilsen

Unni Løkhaug,

Furuvegen 1, 7212 Korsvegen

Tlf 920 33 475

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om studien ”mobbing i skolen” og ønsker å stille til intervju.

Sted;

Dato;

Signatur;

Telefonnummer;

E-postadresse;



Anne-Torhild Klomstern  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.05.2011

Vår ref: 27008 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

#### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.04.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27008	<i>Mobbing i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne-Torhild Klomstern
Student	Unni Løkhaug

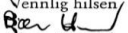
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen/  
  
Bjørn Henriksen

  
Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Unni Løkhaug, Furuvegen 1, 7212 KORSVEGEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svanva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svanva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [martin-arne.andersen@uit.no](mailto:martin-arne.andersen@uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 27008

Utvalget består av 4 lærere i norsk grunnskole. Data samles inn via personlig intervju.

Rekruttering av utvalget skjer via en kommunalt ansatt, som har samarbeidet med lærerne i utvalget på et tidligere tidspunkt.

Førstegangskontakt med utvalget opprettes av masterstudenten selv, med henvisning til kontaktpersonen. Det gis skriftlig informasjon, og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet vedlagt meldeskjemaet tilfredsstillende, forutsatt at det tilføyes dato for prosjektslutt og anonymisering av data.

Personvernombudet legger til grunn at lærerne ikke uttaler seg om identifiserbare enkeltelever, da dette vil være taushetsbelagt informasjon. Det anbefales at prosjektleder minner utvalget om å uttale seg i generelle termer, i forkant av hvert intervju.

Prosjektet skal avsluttes 15.12.2011 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f. eks. skole, alder, kjønn) fjernes eller endres.