

Mobbing og selvfølelse

En kvalitativ studie om lærernes arbeid med å styrke elever selvfølelse.

Hege Pettersen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Mobbing og selvfølelse

En kvalitativ studie om lærernes arbeid med å styrke elever selvfølelse.

© Hege Pettersen

År: 2016

Tittel: Mobbing og selvfølelse. En kvalitativ studie om lærernes arbeid med å styrke elever selvfølelse.

Forfatter: Hege Pettersen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar sikte på å få kunnskap om hvordan lærerne arbeider med å styrke elevers selvfølelse etter å ha opplevd mobbing. I denne sammenheng vil oppgaven dreie seg om lærerens erfaringer knyttet til deres arbeid med disse elevene.

Tittel

Mobbing og selvfølelse. En kvalitativ studie om lærernes arbeid med å styrke elevers selvfølelse.

Formål

Formålet med denne oppgaven er å få innblikk i lærernes arbeid med selvfølelse i skolehverdagen, gjennom å belyse eventuelle metoder i forhold til elever som har opplevd å bli mobbet. På denne måten kan prosjektet forhåpentligvis bidra til å gjøre flere lærere bevisste på hvordan de kan styrke selvfølelsen hos disse elevene, noe som igjen kan bidra til å i større grad skape trivsel og trygghet for elevene, slik opplæringsloven §9a-1 krever (Opplæringslova, 1998).

Problemstilling

Hvordan arbeider lærerne gjennom skolehverdagen med å styrke selvfølelsen til elever som har opplevd å bli mobbet?

Metode og materiale

For å innhente datamateriale som belyser min problemstilling, har jeg i denne undersøkelsen benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode. For å få innsikt i, og en forståelse for lærernes arbeid med elevers selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing, tok jeg utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. For å få informasjon om informantenes måter å arbeide på, valgte jeg kvalitativt intervju som metode med utgangspunkt i et semistrukturert intervju. Utvalget bestod av fire lærere på en grunnskole fra 1. – 7. klasse, med erfaring rundt dette temaet.

Resultater og konklusjon

Hvordan lærerne arbeider med å styrke elevers selvfølelse etter å ha opplevd mobbing, viser seg å være ulike arbeidsmetoder i forhold til elevers individuelle behov. Informantene var blant annet opptatte av bevisstgjøring av sin egen lærerrolle, elevenes ulike behov, og samarbeid med foresatte. For å kunne styrke elevers selvfølelse, mente lærerne at det viktigste tiltaket en må starte med er å stoppe mobbingen, og sørge for at det ikke skal gjenta seg. Videre bruker de blant annet elevsamtaler for å snakke med den aktuelle eleven, samt samtaler med klassen for å øke de andre elevenes forståelse for eleven med lav selvfølelse. I et slikt arbeid var lærerne blant annet opptatte av vennskap, fellesskap og styrking av gode kvaliteter. En konkret oppskrift på hvordan en kan styrke elevers selvfølelse, er vanskelig å definere. Likevel kan resultatene som har kommet frem i denne masteroppgaven kan gi kunnskap og rom for refleksjon for de som arbeider med å styrke elvers selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing.

I denne oppgaven forstås begrepet mobbing ut ifra Erling Roland (2007) og Dan Olweus (1993) sine definisjoner, og begrepet selvfølelse ses i tråd med blant annet Pål Kraft (2014) Guro Øiestad (2009) sine tolkninger. Om bevisstgjøring av lærerrollen og lærerens måte å arbeide på, vil teorien bli belyst av blant annet Fredrik Lillemyr (2011) og Thomas Nordahl (2010) om klasseledelse.

Forord

For meg er temaet mobbing og konsekvensene mobbingen gir, et svært interessant og viktig tema. Det å kunne benytte denne interessen gjennom et forskningsprosjekt har vært en krevende, men også en lærerik og spennende prosess. Når jeg ser meg selv tilbake i tid, hadde jeg ikke trodd at jeg skulle sitte her og fullføre en masteroppgave. Perioder med frustrasjon og mangel på motivasjon har skapt fortvilelse og tårer. Likevel kan jeg si at jeg aldri før har lært så mye som jeg har gjort i denne perioden. Endelig sitter jeg her med en ferdigskrevet masteroppgave, og dette hadde ikke latt seg gjøre uten de gode menneskene jeg har i livet mitt. I denne anledning er det flere som fortjener en stor takk for at dette forskningsprosjektet har vært mulig å la seg gjennomføre.

Jeg vil starte med å takke min veileder Jan Stålhane for kritiske spørsmål, gode råd og støtte gjennom hele prosessen.

Mine informanter og prøveinformant fortjener også en stor takk. Takk for at dere ville bidra med deres erfaringer og tanker i dette forskningsprosjektet. Takk for den nyttige informasjonen dere har bidratt med i dette prosjektet.

Katrine O. Gillerdalen, tusen takk for at du tok deg tid til å dele din historie med meg. Jeg setter stor pris tilliten du viste meg.

Takk til studievennene mine for nyttige diskusjoner og et godt samarbeid. Og sist, men ikke minst, tusen takk til min familie og mine venner. Takk for motivasjon og oppmuntring gjennom hele denne prosessen.

Oslo, mai 2016

Hege Pettersen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.1.1	En konsekvens av mobbing	1
1.2	Formål	2
1.3	Problemstilling	2
1.4	Begrensning	2
1.5	Oppgavens oppbygning	3
2	Teori	4
2.1	Opplæringsloven	4
2.2	Mobbing	4
2.2.1	Ulike former for mobbing	5
2.2.2	Elever som mobber	6
2.2.3	Hvordan oppdage mobbing	7
2.2.4	Konsekvenser for eleven som har opplevd å bli mobbet	7
2.3	Selvfølelse	9
2.3.1	Lav selvfølelse	10
2.3.2	God selvfølelse	11
2.3.3	Den subjektive opplevelsen	12
2.4	Elevers behov – Maslows behovshierarki	13
2.5	Lærerrollen	15
2.5.1	Kompetanse og krav	15
2.5.2	Pedagogisk grunnsyn	15
2.5.3	Klasseledelse	16
2.5.4	Barns rett til medvirkning	17
2.6	Oppfølging av elever som har blitt utsatt for mobbing	17
2.6.1	Gripe inn og stanse mobbingen	17
2.6.2	Endre situasjonen	18
2.6.3	Salutogenese	19
2.6.4	Samspill	20
2.6.5	Skape en god relasjon	21
2.6.6	Gode samtaler med eleven	21
2.6.7	Den nærmeste utviklingszone og støttende stillas	22
2.6.8	Styrking av selvfølelse i fellesskap	23
2.6.9	Sosial ferdighetstrening	23
2.7	Samarbeid mellom skole og hjem	24
2.7.1	Elevers hjem	24
2.7.2	Inkludering av elevens foresatte	25
2.7.3	Et godt samarbeid mellom skolen og foresatte	26
3	Metode	28
3.1	Kvalitativ forskningsmetode	28
3.2	Fordeler og ulemper ved bruk av kvalitativ metode	29
3.3	Fenomenologi	30
3.4	Datainnsamling	31
3.5	Utvalg og informanter	31
3.6	Kvalitativt forskningsintervju	32
3.6.1	Semistrukturert forskningsintervju	32
3.6.2	Intervjuguide	33
3.6.3	Gjennomføring av prøveintervju	34
3.6.4	Gjennomføring av intervju	34

3.7	Bearbeiding og fremstilling av data	36
3.7.1	Transkriberingsprosessen	36
3.7.2	Analyse og tolkning av datamaterialet.....	37
3.8	Oppgavens troverdighet	39
3.8.1	Relabilitet og validitet	39
3.8.2	Overførbarhet.....	41
3.9	Etiske retningslinjer	41
3.9.1	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	42
3.9.2	Mine etiske erfaringer	43
4	Presentasjon av data og drøfting av resultater	44
4.1	Informantenes kompetanse og arbeidserfaring	44
4.2	Mobbings- og selvfølelsesbegrepet	45
4.3	Tegn på lav selvfølelse	46
4.4	Lærerrollen	48
4.5	Elevenes behov	49
4.5.1	Trygghet.....	49
4.5.2	Vennskap	50
4.5.3	Relasjon.....	51
4.5.4	Ros og positive tilbakemeldinger	52
4.6	Strategier for å styrke elevens selvfølelse	53
4.6.1	Stopp mobbingen	53
4.6.2	Endre situasjonen	54
4.6.3	Klasseledelse.....	55
4.6.4	Elevsamtaler.....	57
4.6.5	Styrke de gode kvalitetene	58
4.6.6	Fellesskap.....	59
4.7	Foreldresamarbeid	60
4.7.1	Betydningen av foreldresamarbeid.....	60
4.7.2	Former for foreldresamarbeid	61
4.7.3	Hva samarbeides det om.....	62
5	Avslutning	63
5.1	Oppsummering og implikasjoner av hovedfunn	63
5.2	Videre forskning	66
	Litteraturliste	68
6	Vedlegg	74

1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunn, valg av tema og problemstilling. I tillegg vil jeg presentere oppgavens formål og begrensninger. Og til slutt vil jeg redegjøre for oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn

En elevundersøkelse fra år 2014 viser at 13,3 prosent av elevene har opplevd å bli mobbet på skolen de siste månedene, og i 2015 viste elevundersøkelsen at dette gjaldt 12,8 prosent av elevene. Antall elever som har opplevd mobbing har med andre ord redusert med 0,5 prosent fra 2014 til 2015 (Wendelborg, 2015). Selv om prosentandelen har gått ned, så er det fortsatt 12,8 prosent av elevene som blir utsatt for mobbing. Hva skjer egentlig med elevene som har blitt utsatt for mobbing? I følge Hawker & Boulton (2000) kan elever som har opplevd å bli mobbet ha lavere selvfølelse enn andre elever, noe undersøkelser blant annet i Norge kan bekrefte (Roland, 2015).

1.1.1 En konsekvens av mobbing

Jeg ringer en dame og snakker om lav selvfølelse som en konsekvens etter å ha blitt utsatt for mobbing. Damen i telefonen forteller meg at det viktigste en lærer må vite når det handler om en elev som har blitt utsatt for mobbing, er at eleven kan være sensitiv og at begeret allerede er fullt. Vedkommende forteller meg at det er viktig at lærerne har kunnskap om hvilke senskader mobbingen kan gi. Videre forteller hun meg at lærerne må være tett på elevene, men å være tett på betyr ikke at elevene skal føle seg overvåket. Det skal være en naturlig, og en god oversikt over hver enkelt elev. Læreren må skape en trygghet som fører til at eleven lettere kan åpne seg. Hun er opptatt av gode relasjoner, og at læreren ikke skal mase for mye på eleven som ikke har det greit etter å ha blitt utsatt for mobbing. Hun mener at dette kan føre til at eleven blir minnet på den vonde bagasjen, og at dette kan bli mer belastende for eleven.

Damen i telefonen er klar på at skolen ikke kan fikse dette alene, foreldrene må være med på laget. ”*Det er ingen skam å ha et barn som mobber, men det er en skam om de voksne ikke gjør noe med det*”. Hun forteller at lærere og foreldre må samarbeide, uansett om eleven

mobber eller om eleven utsettes for mobbing. Et godt samarbeid mellom foreldre og skole blir derfor viktig. ”Foreldresamarbeid er nøkkelen til mye”.

Hun sier at elever som har blitt utsatt for mobbing, og som har fått en svekket selvfølelse, trenger å vite at de er verdt like mye som alle andre. Hun mener at alle barn er gode på noe, og det er ikke viktigst å være best i alt. Det at barnet kan bli brukt til det de er gode på, kan være en fin måte å styrke selvfølelsen. Om skolen ikke griper inn og hjelper denne eleven, kan det føre til flere uheldige konsekvenser. Damen i telefonen heter Katrine O. Gillerdalen, og vet alt om dette.

”Odin fortalte mye hjemme. Han var mye kvalm og han hadde mye vondt”

19.03.2014 opplevde hun sitt verste mareritt. Odin, Katrines sønn, tok sitt eget liv som 13-åring. Katrines tragiske historie om Odin, gir meg flere tanker om de uheldige konsekvensene mobbing kan føre til. Det at en 13 år gammel gutt tar sitt eget liv fordi han ikke har det greit på skolen, er en fatal konsekvens som ikke skal skje.

1.2 Formål

Formålet med denne oppgaven er å få innblikk lærernes arbeid med selvfølelse i skolehverdagen, gjennom å belyse eventuelle metoder i forhold til elever som har opplevd å bli mobbet. Gjennom en kvalitativ tilnærming, kan dette prosjektet forhåpentligvis bidra til å gjøre flere lærere bevisste på hvordan de kan styrke selvfølelsen hos disse elevene, noe som igjen kan bidra til å i større grad skape trivsel og trygghet for elevene, slik opplæringslova (1998) krever.

1.3 Problemstilling

Hvordan arbeider lærerne gjennom skolehverdagen med å styrke selvfølelsen til elever som har opplevd å bli mobbet?

1.4 Begrensning

I et masterprosjekt er det satt rammer for tid og omfang, noe fører til at oppgavens innhold må begrenses. Elever som har blitt utsatt for mobbing kan føre til flere uheldige konsekvenser

(Moen, 2014), blant annet lav selvfølelse (Olweus, 1993). På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å kun fokusere på elevens selvfølelse som en av flere konsekvenser og hvordan lærerne arbeider med dette. Informantene består av et utvalg på fire lærere fra samme barneskole. Selv om informantene kommer fra samme skole, mener at mine funn kan være nyttig informasjon for lærere og andre som arbeider med elever med lav selvfølelse.

1.5 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven består av fem deler: innledning, teori, metode, presentasjon av data og drøfting av resultater, og til deretter en avslutning.

Kapittel 1: Innledning. I dette kapitlet presenteres det en begrunnelse av bakgrunn for- og valg av tema som danner oppgavens problemstilling. I tillegg presenteres oppgavens formål og begrensninger.

Kapittel 2: Teori. Kapittel 2 består av oppgavens teoretiske ramme. Her vil blant annet begrepene mobbing og selvfølelse bli definert ut ifra flere teoretikere. Videre inneholder kapitlet bevisstgjøring av lærerrollen, konsekvensen for elevene som blir mobbet, hva slags behov elevene har og hvordan lærerne kan arbeide for å styrke elevenes selvfølelse. Til slutt kommer en redegjørelse av betydningen for et samarbeid mellom skole og hjem.

Kapittel 3: Metode. I metodedelen beskrives en begrunnelse av den metodiske tilnærmingen jeg har valgt i dette forskningsprosjektet. Videre i dette kapitlet kommer en redegjørelse av gjennomføringen, og fordeler og ulemper ved bruk av denne tilnæringsmetoden. Deretter vil en presentasjon av datainnsamling og behandlingen av dette materialet presentert. Videre vil oppgavens troverdighet bli drøftet, og til slutt en redegjørelse av etiske betraktninger som måtte tas hensyn til i dette forskningsopplegget.

Kapittel 4: Presentasjon av data og drøfting av resultater. Her har jeg valgt å presentere mine funn knyttet til relevant teori i samme kapittel. Gjennom forskningsprosjektet dannet det seg syv meningsbærende enheter som drøftes her.

Kapittel 5: Dette kapitlet presenterer en oppsummering og implikasjoner av hovedfunnene. Til slutt vil jeg gjøre rede for hvilken forskning som vil være interessant veien videre.

2 Teori

2.1 Opplæringsloven

I opplæringsloven §9a-1 slås det fast at samtlige elever i grunnskole og videregående skoler har krav på et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Videre i § 9a-3 påpekes det at skolen skal arbeide systematisk og aktivt for å fremme et godt psykososialt miljø til hver enkelt elev. Dette innebærer at hver enkelt elev har en lovfestet rett til et psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998). I følge Ingrid Lund (2012) handler et psykososialt miljø på skolen om at en skal føle seg trygg til å stille spørsmål, føle seg trygg til å åpne opp for ny kunnskap og føle seg trygg til å si i fra når noe er vanskelig. Et psykososialt miljø er forholdet mellom individene, sosialiseringen og elevers og læreres oppfatning av dette (NOU: 2015: 2). Det er flere elementer som påvirker elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet, og for å skape et godt miljø er det viktig at lærerne er observante på skolen og ser hver enkelt elev (Moen, 2014). I følge Moen (2014) vil ikke et godt psykososialt miljø være til stede dersom mobbing oppstår på skolen. Dette vil gi en dårlig skolehverdag for de inkluderende, spesielt for den som mobbes. Lærerne må derfor ha kompetanse til å både gripe inn og sette i gang tiltak både før og etter mobbesituasjoner (Moen, 2014).

For at hver enkelt elev skal oppleve et godt psykososialt miljø på skolen, er det nødvendig å arbeide med skolekulturen (Moen, 2014). Skolekulturen omfatter skolens verdier, normer og virkelighetsoppfatninger, som setter rammer for skolens regler (NOU: 2015: 2). På denne måten kan skolen gjennom felles oppfatninger og mål bidra til et godt psykososialt miljø. Likevel kan en ikke utelukke at mobbing oppstår (Roland, 2015). Skolen må derfor i tillegg til å arbeide med tiltak mot mobbing, arbeide med kunnskap om å håndtere ulike situasjoner etter at mobbingen har oppstått (Roland, 2015).

2.2 Mobbing

På 1970-tallet var forskeren Dan Olweus en av de første som begynte å studere begrepet mobbing som fenomen, og som senere på 1900-tallet ble et mer internasjonalt forskningsområde (Aluede, Adeleke, Omoike, & Afen-Akpaïda, 2008). Han definerer mobbing ved å si at en elev blir mobbet dersom han eller hun, repeterende ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger av en eller flere individer (Aluede, Adeleke, Omoike, &

Afen-Akpaïda, 2008). Ved å bruke begrepet «negative handlinger», så menes det at en går inn for å skape konflikt, skade eller ubehag hos andre (Olweus, 1993). Olweus (1993) mener at negative handlinger kan blant annet dreie seg om bruk av verbale ord eller om fysisk kontakt. Men det kan også oppstå uten bruk av ord eller fysisk kontakt, som ved å lage grimaser som virke støtende, eller utelukke noen fra en gruppe (Olweus, 1993). Elever som blir utsatt for negative handlinger har problemer med å forsvare seg selv, og er på den måten hjelpeløs mot de som utfører handlingene (Olweus, 1993).

På samme måte definerer Erling Roland (2007) mobbing ved å si at det dreier seg om fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres flere ganger over en periode, og som rettes mot et individ som ikke kan forsvare seg. For å kunne bruke begrepet mobbing må det også være en ubalanse i forholdet mellom den som mobber og den som blir mobbet (Roland, 2007). Mobbingen kan utføres av en person eller av grupper (Roland & Vaaland, 1996). I likhet med Olweus (1993) og Roland (2007), påpeker Rigby (2002) at den som utfører mobbingen blir tilfredsstilt av å se den utsatte lide.

2.2.1 Ulike former for mobbing

Ved å studere begrepet mobbing i skolen, er det nødvendig med kunnskap om mobbing for å kunne skille mellom ulike former for mobbing, og lek og alvor (Moen, 2014). Dan Olweus (1993) skiller mellom direkte mobbing, med relative åpne angrep mot et offer, og indirekte mobbing i form av sosial isolering og ekskludering fra en gruppe. Direkte mobbing kan utføres både gjennom fysisk og verbalt handling som viser seg blant annet gjennom spark, lugging, slag eller negative kommentarer (Olweus, 1993). Indirekte mobbing kan blant annet være sosial utestengelse, som nødvendigvis ikke er synlig for andre mennesker (Olweus, 1993). Et eksempel på indirekte mobbing kan for eksempel være at alle bortsett fra en i klassen blir invitert til et bursdagsselskap (Oudmayer, 2014).

Barbara Coloroso (2004) kategoriserer mobbebegrepet i tre ulike deler: verbal mobbing, fysisk mobbing og sosial mobbing. Blant begge kjønn er den verbale mobbingen den mest utbredte formen for mobbing. I følge Coloroso (2004) er verbal mobbing er verbale, negative utsagn som rettes mot ett eller flere individ. Denne formen for mobbing kan være vanskelig å oppdage ved at den som mobber utfører verbale trusler når det ikke er voksne til stede (Coloroso, 2004). Coloroso (2004) mener at fysisk mobbing er den synlige formen for

mobbing, noe som gjør den lettere å oppdage. Det handler om fysiske angrep, noe som kan føre til skader på det utsatte individet. Det utføres blant annet gjennom spark, slag eller lugging på et individ (Coloroso, 2004). Både verbal- og fysisk mobbing kan sammenlignes med det Olweus (1993) definerer som direkte mobbing. Den siste formen for mobbing kaller Coloroso (2004) for sosial mobbing, den kan ses i sammenheng Olweus (1993) sin definisjon av indirekte mobbing. Dette innebærer negative handlinger som sosial utestengelse ved blant annet ignorering. Dette er en form for mobbing som kan bidra til at den som utsettes for mobbing utvikler en lav selvfølelse, og som er vanskelig å oppdage (Coloroso, 2004).

En annen form for mobbing er digital mobbing (Roland, 2007). Dette er mobbing som uttrykkes via mobiltelefon eller internett, og er en nyere form for mobbing. Det kan dreie seg om krenkelser gjennom meldinger eller misbruk av bilder. Teknologien har fått en svært sosial virksomhet i vårt samfunn, og det er dermed ikke unaturlig at mobbing også foregår på dette feltet (Roland, 2007). Om foresatte eller andre voksne ikke har oversikt over barnets digitale aktiviteter, kan dette være en form for mobbing som er vanskelig å oppdage (Roland, 2007).

Uansett form for mobbing, så skal det ikke anses som en konflikt elevene skal løse selv, men et overgrep som voksne må stanse (Høiby, 2002). Helle Høiby (2002) mener at elever som opplever mobbing skal beskyttes, og den som utfører mobbingen må forstå alvor. Elever som opplever mobbing, blir gjerne kategorisert som mobbeoffer og elever som mobber andre blir gjerne kalt mobber (Olweus, 1993). Mobbing kan gjøre store skader, og kan føre til at eleven som mobbes skaper en dårlig selvfølelse på bakgrunn av gjentatte kommentarer og trakasseringer (Høiby, 2002).

2.2.2 Elever som mobber

I følge Jostein Alberti-Espenes (2012) er guttene som mobber fysisk sterke og har svakere skoleprestasjoner enn gjennomsnittet. Videre mener Alberti-Espenes (2012) at de elevene som mobber kan ha et lavere selvbilde enn andre elever, og forholdet i hjemmet kan være problematisk, noe som kan ha ført til negative konsekvenser for eleven. Dette kan blant annet ført til at de lider av depresjon og/eller aggressivitet (Alberti-Espenes, 2012). Videre kan disse elevene opptre dominerende i samspill med andre ved å hevde seg selv og true andre. Blant de som mobber, kan frustrasjon og stress oppstå raskere enn hos andre elever, dette kan

blant annet være en konsekvens ved at de har en dårlig relasjon til lærere og medelever som gir følelsen av å bli misforstått (Alberti-Espenes, 2012).

2.2.3 Hvordan oppdage mobbing

Opplæringsloven viser til at alle ansatte på skolen skal reagere ved mistanke om mobbing, og at dette skal bli tatt på alvor (Moen, 2014). Kristin Oudmayer (2014) skriver i sin bok *”Du er viktigere enn du tror”* ulike tegn en som voksen må reagere på når det handler om barn som opplever å bli mobbet.

Som voksen skal en blant annet reagere når en opplever at barn gjentatte ganger blir gjort narr av, når barnet blir dominert av andre, blir utsatt for fysisk vold uten at barnet kan forsvare seg og når barnet har pådratt seg sår og ødelagte klær uten å fortelle hvorfor eller hvordan det har skjedd (Oudmayer, 2014). Den voksne skal også reagere når barnet har ustabile vennskapsforhold, blir utestengt eller om barnet har problemer med å snakke i klassen. Andre faresignaler kan være fysiske smerter som hodepine, kvalme, mangel på søvn og lignende (Oudmayer, 2014).

I følge Olweus (1993) viser forskning at det danner seg et mønster som kan gjøre at en kan gjenkjenne de som opplever mobbing. Disse kjennetegnene er blant annet usikkerhet, stillhet og sårbarhet, og de kan ofte bli ensomme. Dette omfatter den gruppen Olweus (1993) kaller de passive og underdanige. Videre påpeker Olweus (1993) at disse elevene ofte har en lavere selvfølelse enn andre. Usikkerheten og den lave selvfølelsen fører ofte til at de trekker seg unna, og opplevelsen av å ha venner blir sjeldent til stede (Olweus, 1993). Jostein Alberti-Espenes (2012) refererer til legen Ole Rikard Haavet som også påpeker at mobbingen kan gi en lavere selvfølelse som danner grunnlag for økt skolefravær. Den andre gruppen elever, beskriver Olweus (1993) som provoserende ofre. Han mener at dette gjelder færre elever enn den andre gruppen, og dreier seg om elever med konsentrasjonsvansker. Disse elevene kjennetegnes ved at de har en hyperaktiv atferd som kan skape reaksjoner fra andre medelever (Olweus, 1993).

2.2.4 Konsekvenser for eleven som har opplevd å bli mobbet

I følge Kristin Oudmayer (2014) har vi som mennesker fordommer, og en forklaring på hvorfor barn og voksne blir mobbet. Hun påpeker at det er ikke vanskeligheter med barnet,

men at barnet selv har det vanskelig. Erlend Moen (2014) mener at de elever som har opplevd mobbing har en større sjans for å bli utsatt for psykiske helseplager i etterkant. Dette kan være helseproblemer som posttraumatisk stresslidelse, angst og depresjoner som ligger til (Moen, 2014). Forskning viser at mobbing ikke dreier seg om utseende eller personlige ting, det er helt tilfeldige faktorer, men en ting de som mobbes har til felles, er at de er sårbare (Olweus, 1993). Sårbarheten kommer gjerne frem gjennom sinne, frykt og tårer, og dette er reaksjoner som mobberen vil se (Oudmayer, 2014). Oudmayer (2014) påpeker at et vennskap er svært betydelig både for trivsel, trygghet og ikke minst personlighetsutvikling. Elever som utsettes for mobbing opplever ofte utestengelse fra andre, eller så kan de selv reagerer med å isolere seg selv (Olweus, 1993). De opplever ofte følelsen av nederlag og blir trakassert på en slik måte at de føler seg mindre verdt. Dette gir ofte et resultat av mye ensomhet for den som opplever mobbing (Oudmayer, 2014).

Dessverre har det seg slik at flere av de elevene som har opplevd å bli mobbet, har utviklet psykiske vansker, som igjen kan ha ført til fysiske vansker (Moen, 2014). Disse vanskene kan ha oppstått gjennom å ha levd i frykt i skolehverdagen. For å kunne ha en mulighet til å stanse utviklingen av disse vanskene, er det nødvendig at lærerne på skolen setter i gang tiltak så fort som mulig (Moen, 2014). De elevene som har opplevd mobbing, har nødvendigvis ikke opplevd å ha blitt sett og akseptert for den de er, og dette kan derfor ha ført til helsemessige konsekvenser (Moen, 2014). Moen (2014) påpeker videre at enkelte av elevene som har blitt utsatt for mobbing kan ha utviklet en væremåte slik at det blir vanskelig å bli inkludert med andre på skolen. Det kan blant annet være at de har en egen måte å tolke andre på, slik at det kan oppstå misforståelser. Selv om andre elever aksepterer en, kan eleven oppfatte det motsatte fordi det er lett å gå i forsvarsposisjon (Moen, 2014). En annen faktor som kan gjøre det vanskelig å inkluderes med andre etter å ha opplevd mobbing, kan være at eleven synes det blir vanskelig å ta kontakt med andre fordi en kan føle seg annerledes (Moen, 2014).

2.3 Selvfølelse

Pål Kraft (2014) mener at *”selvfølelse er personens egen vurdering av at man er en verdifull person, at man har gode egenskaper, og at man liker seg selv. Det er en subjektiv vurdering av ens egen selvverdi”* (Kraft, 2014. s. 69).

Videre påpeker han at mennesker har som oftest en positiv selvfølelse, som innebærer at de er fornøyde med seg selv (Kraft, 2014). I følge Salmivalli (2004) vil eleven som opplever å bli mobbet legge skylden på seg selv, noe som igjen har en påvirkning for selvfølelsen. Eleven som gjentatte ganger har erfart negative krenkelsener rettet mot seg selv, vil etterhvert begynne å tro på det som blir sagt (Roland, 2015), og i følge Fennell (2007) vil disse krenkelsene danne et grunnlag for en lav selvfølelse.

Guro Øiestad (2009) beskriver selvfølelsen som en del av oss som mennesker, og som dreier seg om det synet vi har på oss selv. I forbindelse med selvfølelse, mener Heinz Kohut at det oppstår hos mennesker allerede de første leveår, og er til stede i menneskekroppen resten av livet (Karterud, 1997). I følge Øiestad (2009) er ikke selvfølelsen konstant, den kan utvikles i samspill med andre. Det vil si at det som skaper og videreutvikler menneskets selvfølelse, er bygd opp av erfaringene med andre mennesker og hvordan mennesket opplever seg selv i forhold til de rundt seg (Øiestad, 2009). Hun mener videre at de mest grunnleggende behovene våre er knyttet til fellesskap, omsorg og fortrolighet. En god selvfølelse kan handle om å være trygg på seg selv, at man tør å følge sin egen magefølelse, selv om den ikke stemmer overens med forventningene rundt seg. Som mennesker har vi av natur behov for å føle oss verdt noe. Vi er født med et behov for å kjenne at vi er til nytte for noe eller noen (Øiestad, 2009).

Begreper som selvfølelse, selvbilde og selvtillit blir ofte bruk om hverandre, men i følge Juul (1996) skiller begrepet selvfølelse seg ut ved at det er et begrep som dreier seg om individets tanker om seg selv som person. Begrepet omfavner hele personen og er en følelse av en vurdering av seg selv.

”Selvfølelsen er vår viten om opplevelser av hvem vi er. Selvfølelsen handler om hvor godt vi kjenner oss selv, og hvordan vi forholder oss til det vi vet” (Juul, 1996, s. 78).

Videre hevder Juul (1996) at selvfølelsen er helt nødvendig for at individet skal oppleve at det er betydningsfullt og inkludert. Følelsen av å ikke være verdt noe og følelsen av å ikke være inkludert kan føre til utrygghet (Juul, 1996). For utrygge elever er det viktig at den voksne toner seg inn på den følelsen eleven sitter inne med, og viser forståelse for den følelsen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

Kvalem & Wichstrøm (2007) skiller mellom begrepene selvbilde og selvfølelse. Selvbilde ligger i selvet og er beskrivende, mens selvfølelsen dreier seg om menneskets følelser knyttet til seg selv som danner et grunnlag til hvilken holdning en har til sitt eget selvbilde. I følge Erna Myhre Storfjord og Per Storfjord (1997) kan selvbilde beskrives som en persons oppfatning eller følelse om seg selv som er bevisst, det vil altså si at personen er klar over sine egne oppfatninger. De mener at oppfatningene varierer i ulike situasjoner. Som individer er vi flinke på noen områder og dårligere på andre. Det er selvbildet som forteller hvordan vi oppfatter oss selv i de ulike situasjonene, som for eksempel i matematikkfaget (Storfjord & Storfjord, 1997). Om eleven føler seg ubrukelig i matematikkfaget, kan det få konsekvenser for selvtilliten. Tillit til å føle mestring og føle at man bidrar i et fellesskap er en viktig del av selvfølelsen (Øiestad, 2009). Å ha en god selvtillit kan gjøre det enklere å ha et større pågangsmot. En styrket selvtillit fører til at mennesket føler seg til nytte, og det kan derfor bli lettere å våge mer. Som mennesker vil vi ofte prøve å forbedre selvfølelsen eller opprettholde den, her blir ofte løsningen en del av selve problemet (Øiestad, 2009). Vi kan ha lett for å være kritiske mot oss selv, og vi blir skuffet. I følge Øiestad (2009) handler ikke en god selvfølelse om det samme som å føle seg trygg, sikker og glad. Det handler om å kjenne sin egen innside slik den er fra øyeblikk til øyeblikk. Det kan være når et menneske er redd og usikker, glad og stolt, til og med både glad og usikker på samme tid (Øiestad, 2009).

2.3.1 Lav selvfølelse

Lav selvfølelse innebærer at en selv føler seg mislikt av andre (Øiestad, 2009). Øiestad (2009) mener at å arbeide med å styrke en lav selvfølelse ofte kan resultere til et forverret problem. Dette kan være fordi en er kritisk til seg selv fra før, og vil dermed forsøke å bedre problemet ut fra et feil utgangspunkt. For en elev som har blitt mobbet kan den lave selvfølelsen gi et grunnlag for at eleven vurderer seg selv negativt, og resultatet av en sterk selvfølelse vil mislykkes (Øiestad, 2009). Det å vurdere seg selv basert på den lave selvfølelse, kan i følge Fennell (2007) være negative tanker om at en selv er en dårlig person

og at en ikke er til nytte for noe eller noen. Lav selvfølelse påvirker menneskets situasjoner på flere arenaer, slik som for eksempel på skolen og i hjemmet. Antydninger på en lav selvfølelse kan være blant annet tristhet, følelse av skyld, frustrasjon eller aggresjon. Disse antydningene kan få utløp ved blant annet en tilbaketrukken kroppsholdning som å for eksempel ha blikket rettet ned mot bakken, unngå øyekontakt med andre og/eller lav stemmebruk (Fennell, 2007).

I følge Fennell (2007) kan det være flere årsaker til at den lave selvfølelsen oppstår. Dette kan blant annet være ved å bli undervurdert av andre gjennom mangel på ros, oppmuntring og inkludering. Dette kan oppstå i ulike situasjoner og på ulike arenaer. Hjemmet har en stor betydning for barnets selvfølelse. Flere foresatte stiller krav til barna sine, likevel er det ikke alltid at barnet har mulighet til å leve opp til disse forventingene (Fennell, 2007). Om barnet har andre interesser enn foreldrene, kan det føre til at foreldrene får en mindre forståelse og viser mindre entusiasme for interessen. Barnet får ikke full oppmuntring og støtte rundt dette, noe som i følge Fennell (2007) kan føre til at barnet utvikler negative tanker om seg selv. Dette fordi barnet føler på å ikke tilfredsstille forventingene, samt opplever mangel på støtte. I følge Daniel Stern utvikles det her en affektiv svikt, som innebærer at foresatte setter forventinger til barnet som barnet ikke kan tilfredsstille, og som baseres på et uekte selv. Affektiv svikt oppstår når foresatte former barnet ut ifra egne premisser (Urnes, 1997).

Ved å trekke dette inn mot temaet mobbing, kan en se en sammenheng. Som nevnt bruker både Roland (2007) og Olweus (1993) begrepet negative handlinger i likhet med Fennell (2007) som ser en sammenheng med negative tanker om seg selv som en lav selvfølelse. De negative handlingene som utføres gjentatte ganger og som er rettet mot et individ, slik som Roland (2007) og Olweus (1993) definerer som mobbing, kan føre til den lave selvfølelsen som Fennell (2007) forbinder med negative tanker om seg selv.

2.3.2 God selvfølelse

Øiestad (2009) mener at god selvfølelse ikke innebærer å være lykkelig til enhver tid. Det dreier seg om å ha tillit og om å akseptere seg selv i ulike sammenhenger. God selvfølelse er til stede dersom en aksepterer seg selv til tross for at en har gjort noe dumt. På denne måten vil en som menneske kjenne på sin egen aksept og handle ut ifra denne følelsen. En god selvfølelse er viktig for hvordan en føler seg både alene og sammen med andre. I følge

Øiestad (2009) er vi som mennesker avhengige av hverandre, og hvordan denne relasjonen mellom menneskene er, er avgjørende for selvfølelsen. Det å være akseptert av andre, og det å føle seg inkludert er en viktig faktor som kan bidra til en god selvfølelse. (Øiestad, 2009). En høy, eller god selvfølelse har, i følge Kraft (2014) en sammenheng mellom psykologisk og sosial utvikling. Han mener at de som har en god selvfølelse, er de mennesker som har et lykkelig liv (Kraft, 2014).

Psykologen Roy Baumeister mener at mennesker med overdrevent god selvfølelse kan være usunt (Kraft, 2014). Baumeister påpeker at disse menneskene kan opptre overfladisk og selvsikre, og kan ha vanskeligheter for å bli kritisert av andre mennesker (Kraft, 2014). Disse kritiske tilbakemeldingene kan gi et utfall av at den gode selvfølelsen får et sammenbrudd. Dette utfallet viser til at en altfor god selvfølelse kan ha risikofaktorer ved at disse menneskene har en lavere toleranse når det handler om å oppleve skuffelser eller møte motgang (Kraft, 2014). Baumeister mener at de som mobber kan preges av en altfor høy selvfølelse (Kraft, 2014). Dette på grunnlag av at den har hatt en ustabil og spinkel utvikling, hvor de skaper en overdreven selvfølelse ved at de har et behov for å overbevise andre om at de er mye verdt (Kraft, 2014). Roy Baumeister påpeker at det er viktig med en god selvfølelse, men i den grad at den er stabil og velfundert (Kraft, 2014). For å kunne oppnå dette, må barnet ha evnen til å utvikle selvregulering. Det vil si at en generell god selvfølelse, som er basert på at mennesket har satt seg mål og gjort en innsats for å oppnå målet kan gi et godt grunnlag som skaper en stabil og god selvfølelse. Her vil mennesket kunne takle både konstruktiv kritikk og motgang ved at det utvikles selvinnrettende. Baumeister påpeker at på denne måten kan sannsynligheten for å oppnå noe i livet øke (Kraft, 2014).

2.3.3 Den subjektive opplevelsen

Øiestad (2009) påpeker betydningen av den subjektive opplevelsen for å oppnå en god selvfølelse. Det innebærer at en som menneske er bevisst over seg selv som individ, og er bevisst over seg selv i møte med andre mennesker. Når det dreier seg om den subjektive opplevelsen, nevner Øiestad (2009) to begreper som er nødvendige for å skape den gode selvfølelsen: egoisme og altruisme. Egoisme innebærer å gjøre handlinger basert på sitt eget beste, uten å ta hensyn til andre. Altruisme går derimot ut på å gjøre handlinger på grunnlag av andres beste. Begrepene til sammen innebærer at en som menneske må kunne akseptere seg selv for å kunne akseptere andre (Øiestad, 2009). En elev som har opplevd å bli mobbet,

kan ha en dårlig selvfølelse ved å ha tilegnet seg dårlige erfaringer i relasjoner med andre (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Dette kan være et grunnlag til å ikke føle seg akseptert, og møte med andre mennesker kan derfor bli vanskelig. Øiestad (2009). For å kunne oppnå en god selvfølelse er det nødvendig med en balanse mellom både egoisme og altruisme. Egoisme må være til stede for at mennesket skal kunne være til stede sammen med andre på grunnlag av å kjenne seg selv for den en selv er. Ved å kjenne seg selv, kan en lettere ta i bruk altruismen ved å sammenligne sine behov med andre, og gjøre handlinger til det beste for andre (Øiestad, 2009). Den subjektive opplevelsen går altså ut på å kjenne seg for å kunne plassere sitt selv i samspill med andre. Det innebærer å kjenne på sine følelser og oppfatninger, og ha forståelse for sine reaksjoner, som danner grunnlag for følelsen av verdighet i relasjon med andre mennesker (Øiestad, 2009).

Aud Foss (2013) påpeker at selvfølelsen bygges gjennom den følelsesmessige utviklingen, og at den handler om gi barnet støtte slik at de skaper tro på sin kompetanse og mestringsevne. Det er viktig å gi rom for at barn kan uttrykke seg gjennom lek, musikk og fortellinger for å utvikle selvfølelsen. En forutsetning for at barnet skal kunne utvikle sine følelsesmessige og personlige egenskaper er trygge omgivelser, på denne måten kan barnet gjøre spontane handlinger som fører til ny kunnskap (Foss, 2013).

2.4 Elevens behov – Maslows behovshierarki

I følge Erna Myhre Storfjord og Per Storfjord (1997) er vi som mennesker født med flere behov, og blir ikke disse behovene tilfredsstilt kan det føre til at disse utilfredsstilte behovene dominerer atferden. Dette kan også være erfaringer som mangel på ros og mestring, utestengelse og opplevelser av å ikke bli akseptert (Storfjord & Storfjord, 1997).

Abraham Maslows behovshierarki er kanskje den mest kjente teorien om menneskets behov for å utvikle motivasjon (Manger, 2012). Denne teorien viser til hvordan mennesket er ved å trekke frem fem grunnleggende behov (Maslow, 1954). Det er viktig å forstå at når et behov er tilfredsstilt, vil det etterstrebe nye behov (Imsen, 2014).

Det første behovet menneske har er fysiologiske behov, som innebærer de livsnødvendige elementene som mat, drikke og luft (Maslow, 1954). Det andre behovet er trygghet og sikkerhet, det vil si de behovene et menneske har for trygghet, sikkerhet og beskyttelse

(Maslow, 1954). For elevene på skolen er dette behovet svært viktig for at elevene skal ha en behagelig og bekymringsfri skolehverdag (Imsen, 2014). Videre på behovspyramiden, mener Maslow (1954) at behov for kjærlighet og sosial tilknytning er viktig. Dette er sentralt både for elevens hjem og skole. På hvilke måter behovet for kjærlighet blir tilfredsstilt i hjemmet, kan påvirke skolehverdagen, og på hvilke måte dette behovet blir tilfredsstilt på skolen vil påvirke elevens situasjon i hjemmet (Imsen, 2014). Elevens sosiale tilknytning er et nødvendig behov for å unngå ensomheten, noe som i følge Maslow (1954) er et viktig behov hos alle mennesker. Dette behovet innebærer ikke at alle andre skal gi, men det dreier seg om en gjensidig handling. Dette gjør at mennesket både kan gi og ta (Imsen, 2014). Det fjerde behovet på behovshierarkiet er behovet for anerkjennelse og respekt. Dette behovet dreier seg om viktigheten av å ha en positiv oppfatning av seg selv (Maslow, 1954). Som mennesker er behovet for å ha en positiv selvoppfatning viktig for en god selvfølelse (Øiestad, 2009). Det fjerde behovet kan deles i to, for det første innebærer det menneskets ønske om å mestre og for det andre dreier det seg om hvordan mennesket vurderer seg selv på grunnlag av andres respekt for dette mennesket (Maslow, 1954). Dette er et mestringsbehov som påvirkes både av en selv og andre rundt seg (Imsen, 2014). Når de fire første behovene er tilfredsstilt, vil det bli et behov for selvrealisering (Maslow, 1954). Selvrealisering handler om at mennesket søker etter å realisere seg, det vil si at en bruker de evnene som passer en selv (Imsen, 2014).

For å kunne tilfredsstille elevenes behov for anerkjennelse og positiv selvoppfatning, så mener Manger (2012) at det er nødvendig at lærerne gir de konstruktive tilbakemeldinger og viser respekt for hver enkelt elev. Eleven som har blitt utsatt for mobbing, kan oppleve mangel på trygghet og sikkerhet med tanke på at den frykter skolehverdagen ved å føle seg redd og usikker for andre elever som mobber. Kjærlighet og sosial tilknytning kan være tilfredsstilt i hjemmet, men eleven kan ha en skolehverdag preget av ensomhet og mangel på vennskap. Dette kan videre føre til at eleven føler en negativ selvfølelse ved å ikke føle seg bra nok, som igjen kan gjøre at selvrealiseringsprosessen blir vanskelig. Med utgangspunkt i Maslows behovshierarki er det viktig at lærerne bidrar til å ivareta og utvikle elevenes grunnleggende behov slik at elevene kan oppleve selvrealisering (Manger, 2012). Lærerrollen blir derfor sentral i arbeid med elevens behov.

2.5 Lærerrollen

2.5.1 Kompetanse og krav

I arbeid med elever som har opplevd å bli mobbet, er lærerens kompetanse svært sentral. I følge Roland (1997) har kvaliteten på både lærernes kunnskap og på skolen en betydelig faktor for både forebygging og tiltak av mobbing. Lærernes personlighet og kompetanse viser seg å være varierte. Enkelte lærere kan ha en bedre oversikt over elevene enn andre (Roland, 1997).

Når det handler om mobbing i skolen, er ikke læreren en direkte brikke i situasjonen, men et hjelpemiddel som skal gripe inn og bedre forholdene (Roland, 2015). Lærersamarbeidet på skolen er svært viktig for å oppnå skolens mål og plikter, som blant annet å forholde seg til lovverket og læreplaner (Opplæringslova, 1998). Med tiden stilles det større krav til lærerne på de norske skolene, og desto viktigere er det at ledelsen og personalet forøvrig har et godt samarbeid for å trekke i samme retning slik at kravene blir oppnåelige (Imsen, 2014). Som lærer er det viktig å være bevisst over at ens egne holdninger har stor innflytelse på elevene (O'Moore & Minton, 2004). Hvilke holdninger læreren har kan blant annet være basert på lærerens pedagogiske grunnsyn.

2.5.2 Pedagogisk grunnsyn

Et pedagogisk grunnsyn er i følge Lillemyr (2011) en synsvinkel på hvordan en ser på oppdragelse av barn. Det pedagogiske grunnsynet er både en bevisst og ubevisst oppfatning et menneske har knyttet til meninger om oppdragelse og forståelse, som igjen påvirker arbeidsmåten. Dette grunnsynet spiller en stor faktor på hva den enkelte anser som positiv eller negativ handling ovenfor barnet (Lillemyr, 2011). Videre påpeker Lillemyr (2011) at det pedagogiske grunnsynet varierer fra individ til individ, og dette på grunn av ulike bakgrunn og erfaringer. Hilde Hiim og Else Hippe (2001) mener at det er viktig at en som lærer er bevisst over sine holdninger i arbeid med elever. I arbeid med elever som har opplevd å bli mobbet, vil det bli viktig for læreren å være bevisst over sitt eget grunnsyn, samt forsøke å sette seg inn i barnets situasjon. Det kan da være hensiktsmessig at læreren samarbeider og diskuterer med sine medarbeidere for å bevisstgjøre sine oppfatninger og holdninger som danner grunnlag for det pedagogiske grunnsynet (Lillemyr, 2011). Et tett samarbeid med kollegaer om det pedagogiske grunnsynet kan også bidra til en styrket kvalitet på lærerens klasseledelse hvor hver enkelt føler tilhørighet og trygghet (Lillemyr, 2011).

2.5.3 Klasseledelse

På hvilke måter læreren leder klassen, har en stor betydning for hvert individ i et klasserom når det handler om mobbing (Roland, 1997). I boken *Resiliens i skolen* forklarer Olsen og Traavik (2010) hva som innebærer å være en god lærer gjennom å beskriver fire ”T-er”. Det handler om at læreren er trygg, tydelig, trivelig og trofast. For å kunne skape et godt klassemiljø hvor hver enkelt elev føler tilhørighet og trygghet, er lærerens evne til å lede klassen og gi god undervisning svært viktig (Olsen & Traavik, 2010). God klasseledelse handler om å skape et godt grunnlag for den sosiale og faglige utviklingen for elevene. Thomas Nordahl (2010) deler begrepet klasseledelse inn i tre kategorier:

- Lærerens evne til å skape et positivt læringsmiljø
- Lærerens evne til å motivere elevene i arbeidsinnsats
- Lærerens evne til å etablere og opprettholde arbeidsro

Nordahl (2010) påpeker at dårlig klasseledelse kan føre til et dårlig klassemiljø som kan skape dårlig trivsel blant elevene, og dårlig trivsel oppfyller ikke skolens krav (Opplæringslova, 1998). Dårlig klasseledelse kan blant annet vises ved at læreren stadig kjefter på elevene. Nordahl (2010) mener at denne formen for reaksjon minsker sjansen for en god relasjon mellom lærer og elev. En tydelig lærer som har evnen til å mestre en god klasseledelse, vil derimot skape en atmosfære i klasserommet med rom for trygghet og et godt lærings- og klassemiljø (Nordahl, 2010). Det er viktig at læreren er en tydelig voksen for elevene sine (Roland, 2007). Å være en tydelig voksen handler om å vise elevene hva som er akseptabelt og ikke (Roland, 2007). Om en elev som har opplevd mobbing opptrer ukonsentrert i klasserommet, kan det fort bli en løsning å se på eleven som problemet (Nordahl, 2010). Her er det, i følge Nordahl (2010), ikke eleven som er problemet, men mangel på god klasseledelse. Det kan da være nødvendig å møte det enkelte individ og forsøke å skape en mest mulig forståelse over hva som er årsaken. Det å ta elevene på alvor og gi rom for elevens medvirkning, kan bli en viktig faktor for et kvalitetsarbeid med styrking av selvfølelsen.

2.5.4 Barns rett til medvirkning

I følge Imsen (2014) kan ikke voksne ha en full forståelse for elevens skolesituasjon. De situasjoner elevene opplever, oppfattes med andre ord ulikt for en lærer på skolen. Voksne er ikke lenger barn, og kan derfor ikke nøyaktig vite hvordan eleven opplever ulike situasjoner. Det å la eleven uttrykke sine meninger blir derfor viktig for å kunne få en større forståelse.

I følge Berit Bae (2004) har synet på barn og oppdragelse endret seg, og det fokuseres nå mer på at man skal se barnet som subjekt. Å se barn som subjekt går ut på å møte hvert enkelt individ, hvor de selv kan delta og uttrykke sine meninger. Man skal ikke se barnet som et objekt som kan påvirkes og formes. Å møte barn som subjekt handler om å anerkjenne det enkelte individets rettigheter i forhold til egne erfaringer og opplevelser (Bae, 2004). En oppbyggende utvikling som gir barnet trygghet og god selvfølelse, blir til i relasjoner hvor det etterstrebes likeverdighet mellom voksen og barn. Å se på barnet som subjekt handler om barns rett til medvirkning, hvor de har rettigheter til å mene og uttale seg om handlinger som er relatert til deres eget liv (Bae, 2004).

2.6 Oppfølging av elever som har blitt utsatt for mobbing

2.6.1 Gripe inn og stanse mobbingen

I følge Høiby (2002) er det de voksnes ansvar å stanse mobbingen, og utføre tiltak både før og etter mobbesituasjoner. Her er det svært viktig å ha kunnskap om hva som er mobbing for å kunne skille mellom lek og alvor. Jostein Alberti-Espenes, Bodil Jenssen Houg og Katti Anker Teisberg (2015) mener at det er viktig med konkrete tiltak for å kunne oppdage mobbingen, gripe inn og videre hjelpe de utsatte. For det første handler det om at lærerne på skolen har regelmessige samtaler med eleven og hjemmet om det faglige og sosiale. For det andre kan mobbingen oppdages fortere ved å styrke inspeksjonen, og for det tredje kan mobbingen oppdages ved at ansatte på skolen inkluderes i elevenes friaktiviteter på skolen (Alberti-Espenes, Houg & Teisberg, 2015).

Selv om læreren ser elevene i ulike situasjoner hver dag, kan det være vanskelig å oppdage mobbingen (Oudmayer, 2014). Dette trenger ikke nødvendigvis være fordi mobbingen er usynlig, men fordi læreren forbinder temaet mobbing som noe skummelt og vanskelig. (Oudmayer, 2014). Selv om det kan være et vanskelig tema, har læreren en viktig oppgave og ikke minst et lovverk å forholde seg til. I følge opplæringsloven § 9a-4 skal skolen arbeide

for å fremme det psykososiale miljøet og sørge for trygghet for elevene (Opplæringslova, 1998). Nettopp på grunn av dette må læreren ha kunnskap til å gripe inn ved mistanke om mobbing og videre melde ifra til ledelsen. Som lærer har en ansvar for mange elever, og det kan være en utfordring å oppdage mobbing når en har ansvar for en hel klasse. I 2015/16 i de norske skolene er lærertettheten 13,5 elever per lærer i ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Selv om det kan være en stor utfordring, mener Storfjord og Storfjord (1997) at dette kan være oppnåelig for lærere, men det krever god forberedelse og mot til å gripe inn i hver enkelt elevs problematikk. Dette kan resultere til at elevene ser på læreren som en trygg støtte i skolehverdagen, noe som kan gi et godt grunnlag for videre arbeid med eleven som har opplevd å bli mobbet.

2.6.2 Endre situasjonen

Når mobbingen er oppdaget, må det, i følge Erlend Moen (2014) settes i gang et endringsarbeid. Hensikten med dette arbeidet er at mobbingen ikke skal gjenta seg, og ikke minst støtte og trygge eleven som har blitt utsatt for dette. Det er en viktig prosess slik at mobbingen ikke skal bli en gjenganger, og det vil derfor bli nødvendig å bruke tid både på den som utfører mobbingen slik at eleven skal forstå alvorret, og på eleven som kan blitt utsatt for mobbingen (Moen, 2014).

Paul Watzlawick, John Weakland og Richard Fish trekker inn begrepet endring når det handler om å styrke selvfølelsen (Øiestad, 2009). De mener at vi som mennesker etterstreber det perfekte, noe som ikke er fullt mulig, og vi vil derfor mislykkes. De deler begrepet endring i to: 1. ordens og 2. ordens endringer. Det første handler om at en ikke endrer situasjonen, men gjør endringer i den (Øiestad, 2009). Det kan for eksempel være at det er to dager med regn, og kun den ene dagen bruker en regnjakke. Værforholdene er det samme, men for å unngå å bli våt så brukes jakka. Likevel har det seg slik at rammene for endringer i en situasjon kan være for rigide, for eksempel i en situasjon med en elev som har lav selvfølelse. Det å endre holdninger til seg selv i en slik situasjon, kan bli vanskelig. Her mener Watzlawick, Weakland og Fish at det blir et behov for 2. ordens endringer. (Øiestad, 2009). Det innebærer at en går ut av situasjonen og skaper en ny ut fra nye forutsetninger. Det handler for eksempel om at en elev med lav selvfølelse endrer de negative tankene om seg selv og ikke fokuserer på ”det perfekte liv”. Det går ut på at en aksepterer og verdsetter

det positive med seg selv. Som mennesker har vi alle forutsetninger for å lykkes med dette, det er noe som ligger i menneskekroppen (Øiestad, 2009).

Storfjord og Storfjord (1997) bruker begrepet erstatningsatferd. Med det menes atferden som erstatter den atferden i for eksempel en mobbesituasjon. De påpeker at som voksen er det nødvendig å legge til rette for et samspill mellom elevene som kan føre til at atferden erstattes med en positiv opplevelse. I skolehverdagen er det helt nødvendig bruke tid til ulike former for sosiale situasjoner, da dette kan bidra til at elevene finner en trygghet og en positiv opplevelse som gjør at den spenningen fra en mobbesituasjon kan erstattes. Elevene på skolen skal få kunnskap som kan vise vei videre i fremtiden (Storfjord & Storfjord, 1997). Kunnskapen kan danne et grunnlag både for det sosiale, og valgene som skal tas videre i livet.

Oppfølging av elever vil være individuelt, og det er derfor viktig at læreren setter seg inn i den enkeltes situasjon for å se hvilke tiltak som burde gjennomføres for å ha en best mulig effekt for nettopp denne eleven (Moen, 2014). Moen (2014) påpeker at det viktigste i en oppfølgingsfase er å unngå at en ny mobbesituasjon oppstår. Det er derfor viktig at skolen står sammen og planlegger en gjennomførbar og grundig oppfølging. Som nevnt kan mobbingen ha påført eleven helsemessige konsekvenser (Moen, 2014), og det vil derfor i dette tilfellet handle om et endringsarbeid med å fremme selvfølelsen.

2.6.3 Salutogenese

Aaron Antonovsky (2000) utviklet sin teori om salutogenese, som handler om å fremme helse og positive muligheter, i motsetning av patogenese som innebærer å finne årsaken til helseproblemer. Tanken med teorien er at det er mulig for alle mennesker å bedre sin situasjon, og at det er meningsfullt jobbe for å oppnå en bedre tilværelse. I arbeid med elevers lave selvfølelse, innebærer det at læreren må hjelpe eleven på veien til både å se og oppleve de positive mulighetene (Antonovsky, 2000). En forutsetning her er at eleven selv mestrer og får troen på seg selv (Befring, 2014). Salutogenese fokuserer på fire hovedområder; indre følelser, sosiale relasjoner, å være psykisk stabil og være involvert i aktiviteter, og å fremme helse både på samfunnsnivå og individnivå. Antonovsky (2000) bruker begrepet ”opplevelse av sammenheng”, som går ut på at vi som mennesker har behov for at helsefremmende faktorer skal gi en sammenheng. Opplevelsen består av tre kjernebegreper: begripelig-,

håndterbar- og meningsfullhet. Begripelighet dreier seg om at det som møter en skal være kognitivt forståelig. Håndterbarhet handler om at tilværelsen skal være oppnåelig for hvert individ, og at det skal være nok ressurser til å tilfredsstille kravene. Det siste begrepet meningsfullhet, er i følge Antonovsky (2000) det mest betydelige begrepet. Det handler om at tilværelsen og situasjoner som oppstår i den skal gi en følelsesmessig forståelse, og ikke en forståelse som kun er basert på det kognitive (Antonovsky, 2000):

I arbeid med å fremme en elevs helse slik som lav selvfølelse, kan dette gi et godt grunnlag for trekke eleven i en positiv retning. Det å gi eleven en tilværelse med oppnåelige krav, det å få eleven til å se sitt liv som sammenhengende og meningsfullt kan bidra til å styrke en lav selvfølelse. I følge Antonovsky (2000) er teorien om salutogenese et verktøy som kan bidra til en bedre helse og en positiv tilværelse. Et slikt arbeid vil innebære tett oppfølging av eleven (Befring, 2014), og et godt samspill mellom lærer og elev kan bli svært viktig her.

2.6.4 Samspill

Synnøve Haugen (1998) er opptatt av samspill mellom barn og voksen. I sin bok presenterer hun ulike programmer som bygger på hvor viktig ekspressiv kommunikasjon er for samspillet mellom omsorgsgiver og barn.

ORION-metoden bygger på forskning, og ble utført av Trevarthen og Stern. De har funnet flere kriterier som spiller stor rolle for å skape en god kommunikasjon (Haugen, 1998):

1. Etablere øyekontakt med barnet og følge barnets initiativ.
2. Sette navn på og snakke på en aksepterende måte om det barnet opplever eller er interesserte i.
3. La kommunikasjonen få form for en dialog, der hver enkelt får sin tur til å uttrykke seg.
4. Reager på en ønskelig adferd ved å imitere barnet, rose, eller kommenter med en aksepterende stemme og holdning.
5. Bekreft at det barnet har kommunisert er oppfattet og forstått.
6. Bidra til å skape en god følelsesmessig atmosfære, slik at glede og positive følelser kan formidles.

Haugen (1998) mener at om disse kriteriene preger kommunikasjonen, kan det utvikles til en «gledes-syklus» i samspillet. Samspillet vil inneholde varme, anerkjennning, gjensidig blikk-kontakt, smil og gester som uttrykker en felles positiv glede. Ved å følge disse kriteriene vil evnen til god kommunikasjon forbedres. (Haugen, 1998). Samspill og gode relasjoner er nødvendig for menneskets utvikling (Størksen, 2007). Betydeligheten av å skape en god relasjon blir derfor nødvendig for elevens utvikling av selvfølelsen.

2.6.5 Skape en god relasjon

En god relasjon mellom barnet og omsorgspersoner og venner er nødvendig for at barnet skal få en positiv utvikling (Størksen, 2007). For å kunne styrke selvfølelse, mener Lund (2012) at det kan oppstå i gode relasjoner med andre mennesker. Nordahl et.al (2005) påpeker at lærerens arbeid skal blant annet gi rom for at gode relasjoner kan utvikles både mellom lærer-elev og elev-elev. Røkenes og Hansen definerer relasjon som *”(...) et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet”* (Røkenes & Hansen, referert i Drugli, 2012, s.15). Om en god relasjon mellom lærer og elev er til stede, vil muligheten for gode relasjoner mellom elevene være større (Drugli, 2012). En god relasjon mellom lærer og elev kan også føre til en emosjonell utvikling blant elevene (Bretherton & Munhollan, 1999). I følge Ogden (2009) er lærerens kompetanse til å formidle kunnskap, skape gode relasjoner og et godt klassemiljø spesielt viktig for de minste barna på skolen. Dette fordi det kan skape et godt grunnlag for et videre positivt miljø i klassen.

2.6.6 Gode samtaler med eleven

I følge Moen (2014) vil varigheten på oppfølgingen variere avhengig av den enkelte elev, men en rolig avtrapning vil være mer hensiktsmessig enn en brå avslutning. Et felles tiltak for alle elever som har opplevd å bli mobbet, kan være å ha jevnlig samtaler med læreren på skolen. Roland (2007) påpeker at læreren bør ha elevsamtaler allerede tidlig i skolesesongen. Han mener at samtaler fører til et bedre kjennskap mellom lærer og elev. Samtalen er viktig for å trygge eleven om at læreren ser hva som skjer og vil hjelpe til (Roland, 2007). Dette kan også føre til at det er et godt samspill mellom lærer og elev som skaper tillit. Denne tilliten kan igjen føre til at eleven lettere kan fortelle om sine følelser og opplevelser, slik at lærerens tiltak kan bli mer konkrete (Moen, 2014).

Ingrid Lund (2012) påpeker betydningen av samtaler med barn, men det finnes visse kriterier for å kunne kalle samtalen god. Den må bestå av at læreren lytter, aksepterer, tolererer og bekrefter. Disse kriteriene danner grunnlaget for den gode samtalen. Når det handler om oppfølging av elever og ulike tiltak som må settes i gang, mener Ingrid Lund (2012) at ingen gode tiltak kan foretas om det ikke ligger en anerkjennende holdning til grunn. Glavin og Lindbäck (2014) påpeker også at det kreves at læreren må ha kunnskap om å møte elevene med anerkjennelse for å skape et godt samspill med elevene. Begrepet anerkjennelse dreier seg om å se mennesket som helhet og forstå dens atferd, relasjoner og opplevelser (Lund, 2012). Hvordan en stiller spørsmål til eleven, har også en stor betydning for den gode samtalen. For det første handler det om å stille spørsmål på den måten at eleven forstår hensikten med hvorfor læreren spør, og det innebærer at læreren begrunner sitt spørsmål. For det andre innebærer det å anerkjenne det eleven gir uttrykk for. For det tredje kan det være hensiktsmessig å snakke om elevens ønsker og drømmer. Dette fordi vanskelige samtaler ofte kan føre til en tung samtale, og disse drømmene kan bidra til å se muligheter fremover (Lund, 2012). Når læreren skal hjelpe eleven med å styrke selvfølelsen, kan det være nødvendig å utfordre eleven, i denne sammenheng kan læreren fungere som et støttende stillas (Lillemyr, 2011).

2.6.7 Den nærmeste utviklingszone og støttende stillas

I følge Ole Fredrik Lillemyr (2011) hadde psykologen Lev Vygotsky en mening om at barn hadde større utbytte av å utvikle kunnskap i samspill med omgivelsene, enn i en individuell læringsprosess. Han mente at ved hjelp fra voksne kunne barnet tilegne seg ny kunnskap på et nytt nivå, og han skilte mellom det eksisterende utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået. Det eksisterende utviklingsnivået handler om det barnet allerede kan fra før, og det potensielle utviklingsnivået dreier seg om det barnet ikke kan, men som kan mestres ved hjelp av andre (Lillemyr, 2011). Sonen mellom det eksisterende utviklingsnivået til det potensielle utviklingsnivået, kaller Vygotsky for den nærmeste utviklingssonen (Lillemyr, 2011). Den nærmeste utviklingssonen er den prosessen hvor all potensiell læring er til stede. Barnet kan ikke utfordres videre i prosessen før personen som skal formidle kunnskapen er bevisst over barnets eksisterende utviklingsnivå (Lillemyr, 2011). I arbeid med lav selvfølelse vil det i denne sammenheng bli nødvendig for læreren å vite hva eleven mestrer før nye utfordringer kan settes i gang. Dette kan for eksempel være at eleven har behov for trygghet i form av at en lærer sitter sammen med eleven i klasserommet, ved mestring kan læreren sakte

trekke seg tilbake, helt til eleven klarer å sitte alene og samtidig ha følelsen av trygghet. Dette kan ses i lys av et støttende stillas (Lillemyr, 2011). Målet er at eleven selv skal oppleve mestring rundt det å være trygg, og læreren er et støttende stillas som hjelper eleven på veien (Lillemyr, 2011). Her var Vygotsky opptatt av at den som støtter unngår å ta over styringen, fordi det er barnet som skal tilegne seg den nye kunnskapen helt til det mestres på egen hånd (Bruner & Aukurust, 1997).

2.6.8 Styrking av selvfølelse i fellesskap

Som mennesker er fellesskap et grunnleggende behov (Størksen, 2007). Patrick Glavin og Sven Oscar Lindbäck (2014) hevder at flere psykologer har fokusert på hvordan selvfølelsen kan utvikles og hvilke elementer som er betydelig for denne utviklingen. De mener at i arbeid med å styrke elevers selvfølelse, så er det viktig med tilrettelegging for hvert enkelt individ (Glavin & Lindbäck, 2014). Noen elever kan trenge hjelp for å snakke høyt i klasserommet, mens andre kan trenge hjelp til å være roligere i klasserommet. Likevel mener Glavin og Lindbäck (2014) at felles for alle, så burde det legges opp til at elever lærer seg å snakke høyt i fellesskap og tørre å være uenige med andre. De mener også at det bør gis rom for at elevene skal samarbeide, da gode samarbeidsferdigheter kan styrke selvfølelsen (Glavin & Lindbäck, 2014). For at det skal bli et godt samarbeid kreves det at elevene er avhengige av hverandre for å kunne bidra til å oppnå et mål, og på denne måten kan de tilegne seg empatiferdigheter av å hjelpe hverandre (Glavin & Lindbäck, 2014). Videre påpeker de at den tilbakemeldingen læreren gir til eleven når de har mestret noe, er en viktig faktor for selvfølelsen (Glavin & Lindbäck, 2014). Selvfølelse skapes og utvikles i samspill med andre mennesker. Det å kunne skape en atmosfære i klassen hvor elevene opplever et positivt fellesskap ved å heie på hverandre, kan føre til at en lykkes med å utvikle selvfølelsen (Glavin & Lindbäck, 2014).

2.6.9 Sosial ferdighetstrening

Som nevnt påpeker Olweus (1993) at de som har opplevd mobbing kjennetegnes ved usikkerhet, stillhet og ved at de ofte ikke blir inkludert. Sosial kompetanse handler om elevenes ferdigheter, som tas i bruk i relasjoner med andre mennesker på flere arenaer (Ogden, 2009), og sosial ferdighetstrening er derfor en viktig faktor da det handler om elever som mangler følelsen av å mestre og følelsen av å være inkludert (Lund, 2012). Terje Ogden (2009) definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s. 207).

I følge Glavin og Lindbäck (2014) er det her viktig at elevene har troen på seg selv og troen på at en selv kan mestre. Det blir da viktig at læreren ikke avgrensner den sosiale læringen kun i sammenheng med enkeltferdigheter, men at læreren gir rom for å veilede elevene i naturlige sosiale situasjoner, som for eksempel i friminuttene (Glavin & Lindbäck, 2014). For å kunne lære en elev med lav selvfølelse sosial kompetanse er det viktig at læringen baserer seg på kunnskap eleven kan fra før, at eleven er motivert for læring og at oppgavene ses på som meningsfulle av eleven (Glavin & Lindbäck, 2014).

Grunnen til at arbeid med sosiale ferdigheter er viktig er fordi det også henger sammen med de faglige ferdighetene, og disse påvirker hverandre (Glavin & Lindbäck, 2014).

Opplæringsloven §9a-1 påpeker at samtlige elever har krav på et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Om en elev lykkes sosialt, vil også sjansen for at eleven mestrer det faglige øke (Glavin & Lindbäck, 2014).

2.7 Samarbeid mellom skole og hjem

2.7.1 Elevens hjem

Roy Baumeister mener at regler og rammer i hjemmet er viktig for elevens utvikling av god selvfølelse (Kraft, 2014). Dette kan skapes i samarbeid med barnet eller foreldrene selv ved at de gir en god begrunnelse for reglene, slik at barnet forstår. Det er de foresattes ansvar at barnet forholder seg til disse reglene, og de skal vise reaksjon (Kraft, 2014). Baumeister påpeker videre at denne reaksjonen skal komme til uttrykk gjennom å gi konsekvenser for brudd på reglene, eller ros og støtte om barnet forholder seg til reglementet (Kraft, 2014). Når disse rammene er dannet, er det viktig at barnets foresatte skal støtte barnet for å oppnå realistiske mål for å oppnå mestringsfølelse. Han er her opptatt av at disse realistiske målene ikke er for vanskelige eller for lette, det er viktig å kunne gi barnet mål som kan oppnås, men som samtidig gir en utfordring (Kraft, 2014). I hvilken grad, eller på hvilken måte rosen gis,

er en viktig faktor for en riktig utvikling av god selvfølelse (Kraft, 2014). Baumeister mener nemlig at om barnet roses uten grunn, kan bidra til at barnet utvikler en altfor høy selvfølelse som kan gi negative utfall. Det å sette oppnåelige krav som barnet må jobbe for og som fører til et godt resultat, er kilden til å utvikle en stabil og god selvfølelse. Om dette oppnås i hjemmet, har de foresatte gjort et godt arbeid med barnets selvfølelse (Kraft, 2014).

2.7.2 Inkludering av elevens foresatte

Som nevnt kan mobbing være vanskelig å oppdage, likevel skal en hver voksen være oppmerksom på dette området (Oudmayer, 2014). Björndell (1989) mener at eleven på skolen som har opplevd å bli mobbet har krav på øyeblikkelig hjelp, videre skal foresatte kontaktes. Foreldrekontakt med den som mobber og den som blir mobbet er svært viktig. Dette for å kunne ha et samarbeid som forhåpentligvis kan føre til en bedret skolesituasjon. Ved å inkludere foreldrene kan de sammen med sitt barn kunne snakke om mobbesituasjonen og følelsene rundt dette (Björndell, 1989).

Selv om elevene tilbringer store deler av hverdagen sin på skolen, er hjemmet til eleven viktig. Betydningen av foreldresamarbeid blir nødvendig både for å kunne være den trygge voksne for eleven på skolen og elevens foresatte. For læreren er det viktig å vite at foreldrene bryr seg og at de vil inkludere seg i skolehverdagen til barnet sitt (Storfjord & Storfjord, 1997). Som voksen, både som lærere og foresatte, er vi viktige rollemodeller for barn. For å bli en god rollemodell er det viktig å vise oss som naturlige følelsesmennesker. Likevel må en som voksen være bevisst over at barn kan oppfatte den voksnes handling annerledes, og det blir derfor nødvendig å kunne gi tydelige signaler på at hva som er greit og ikke greit (Storfjord & Storfjord, 1997). Ansvaret for eleven ligger naturligvis i hjemmet. Det er de foresatte som har det viktige ansvaret for oppdragelsen for sitt barn. Dessverre har det seg slik at flere foresatte ikke mestrer denne oppgaven, og det kan være vanskelig å be om hjelp (Storfjord & Storfjord, 1997). Det at oppdragelsen sviktes, kan være konsekvensen av flere faktorer, som for eksempel økonomi eller helsemessige årsaker. Selv om oppdragelsen er foresattes hovedansvar, har også lærerne en viktig og stor oppgave. Læreren skal bidra til at eleven får en maksimal utvikling ut i fra sine forutsetninger, og et godt samarbeid med foresatte blir derfor viktig (Storfjord & Storfjord, 1997).

2.7.3 Et godt samarbeid mellom skolen og foresatte

For at et samarbeid skal kunne kalles godt, er det i følge Urie Bronfenbrenner tre viktige elementer som må inkluderes: felles aktivitet, kommunikasjon og informasjon (Bø, 2002). Disse elementene henger sammen og innebærer at både skolen og hjemmet må gjøre noe sammen, dele informasjon som fører til at de får kjennskap til hverandre og situasjonen, og til slutt kommunisere, som innebærer at foresatte og læreren må snakke sammen om barnet (Bø, 2002).

I følge Thomas Nordahl (2007) vil foresatte naturligvis stille flere krav til skolen. Som foresatt vil opplevelsen om at sitt eget barn blir utsatt for mobbing på skolen være svært ubehagelig. Foresatte har et ønske om at sine barn skal mestre skolehverdagen både sosialt og faglig ut i fra elevens forutsetninger. Et samarbeid mellom skole og hjem er viktig for å kunne skape en god relasjon og et større innblikk i elevens oppfatning og opplevelser. Målet med et foreldresamarbeid er i følge Nordahl (2007) at eleven skal oppnå sine muligheter for læring og utvikling. Det innebærer at eleven skal oppleve anerkjennelse og tilhørighet på skolen og i hjemmet for å oppnå utvikling og mestring. Dette samarbeidet er avhengige av hverandre. Det vil si at skolen og hjemmet må samarbeide på en slik måte at eleven har samme forutsetninger, og at det stilles oppnåelige krav på begge arenaer (Nordahl, 2007).

Nordahl (2007) påpeker at det finnes tre ulike former for samarbeid mellom hjem og skole som innebærer formelle og uformelle måter å samarbeide på, og som omhandler alle norske grunnskoler. Det første handler om det representative samarbeidet. Det innebærer at enkelte foreldre i skoleklassen har blitt valgt ut som representanter av de resterende foreldrene. Den andre formen for samarbeid er direkte samarbeid, som betyr at alle foresatte har et direkte samarbeid med lærerne. Dette kan foregå ved blant annet foreldresamtaler med eller uten eleven. Denne formen for samarbeid gir et godt grunnlag til en relasjon mellom lærer og foresatte, som kan skape en felles forståelse som gjør skolehverdagen best mulig for eleven. Her møtes foresatte og læreren ansikt til ansikt, noe som kan føre til en god dialog som hindrer misforståelser (Nordahl, 2007). Det uformelle samarbeidet kan være et samarbeid som foregår via blant annet E-post eller telefonsamtaler. På denne måte ser ikke lærer og foresatte hverandre, og risikoen for misforståelser kan øke. Den siste formen for samarbeid er den kontaktløse. Det dreier seg om en form for å snakke om skolehverdagen. Dette kan blant annet skje ved å spørre barnet om hvordan skoledagen har vært. På hvilke måte foresatte spør

og hvordan de omtaler skolen, vil påvirke barnet (Nordahl, 2007). Det er derfor viktig med et godt samarbeid til grunnlag for at foresatte har en positiv holdning til skolen, slik at de sammen med sitt barn kan ha hyppige samtaler før og etter skoletid. På denne måte kan foresatte fortelle lærerne hvordan eleven uttrykker sin opplevelse av skolen. For å gi en best mulig tilrettelegging for eleven for å skape en best mulig utvikling, vil et direkte samarbeid være gunstig (Nordahl, 2007). Ved å se på de ulike formene for samarbeid, kan en se betydningen av hvordan dette kan påvirke eleven. Å ha noen en gruppe foresatte som representanter på skolen, kan gi muligheten til at resterende foresatte kan uttrykke sine meninger om skolen, slik at saken kan tas videre. Et direkte samarbeid kan styrke relasjonen mellom lærere og foresatte, og gjøre det mulig for begge parter å øke forståelsen for barnet. Den uformelle som blant annet kan foregå via telefonsamtaler kan være nyttig når korte beskjeder skal gis, men et direkte samarbeid vil gi muligheten for en forståelsesfull samtale bedre (Nordahl, 2007).

Kvaliteten på samarbeidet kan variere. Noen foresatte vil ha en positiv oppfatning av skolen, mens andre vil ha en negativ oppfatning. Det kan være en stor utfordring både for lærere og foresatte å ha et godt samarbeid, hvor god balanse og tilnæringsmetoder er viktige faktorer (Nordahl, 2007). For å skape det gode samarbeidet vil formaliseringsgraden være viktig. Det går ut på at samarbeidet er avhengig av regler, informasjon og ikke minst deltagelse. Lærer og foresatte må også ha felles mål for eleven. Om foresatte og læreren har ulike mål, vil forståelsen bli uklar. Det å ha en samtale om felles mål for barnets utvikling vil derfor være avgjørende for samarbeidet. Forpliktelser i samarbeidet er også en viktig faktor. Når det har blitt satt opp et felles mål, er det viktig at både hjem og skole forplikter seg til å følge opp dette (Nordahl, 2007).

Det er viktig å være bevisst over hva det skal samarbeides om. I dette tilfellet dreier det seg om det enkelte individet. I følge Ingerid Bø (2002) er det viktig å fokusere på elevens situasjoner både på skolen og i hjemmet for å få et helhetlig bilde. Det er flere tilfeller at mobbing blir problematisk i et helt skolemiljø, og et godt samarbeid mellom hjemmene og skolen hvor en ser på helheten kan dermed minske risikoen for at dette oppstår.

3 Metode

I følge Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2010) stammer begrepet metode fra det greske ”*methodos*”, som betyr å gå en bestemt retning mot et mål. De mener at det stilles flere krav til forskning. Når vi skal forske på noe, dreier metode seg om på hvilke måter vi henter inn informasjon, hvordan det analyseres, og hva den forteller oss. Innen forskning skilles det mellom to typer metoder; kvalitative metoder og kvantitative metoder (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Svært forenklet kan vi si at kvalitative metoder forholder seg til data i form av tekster, lyd og bilde og legger vekt på fortolkning av dataene, mens kvantitative metoder forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomenene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010. s. 99).

Metode er derfor noe som jeg må ta i betraktning for å studere et fenomen, og jeg må derfor velge en metode som fører meg mot et mål for min problemstilling:

Hvordan arbeider lærerne gjennom skolehverdagen arbeide med å styrke selyfølelsen til elever som har opplevd å bli mobbet?

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

I et forskningsopplegg slik som denne masteroppgaven, handler det om en oppgave som skal formes. Dette kaller Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) for forskningsdesign. I følge Edvart Befring (2007) danner forskningsdesignet et mønster på hele oppgaven. Begrepet design kommer opprinnelig fra det latinske orde *de-* og *signum*, og innebærer oppgavens helhet fra problemstilling, vurdering og gjennomføring. Helheten danner formen på oppgaven (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Med utgangspunkt i min problemstilling har jeg valgt kvalitativ metode, med tanke på at jeg tror denne tilnærmingen vil gi meg mest innsikt i forhold til lærernes arbeid. Kvalitativ metode kan ses på som en fellesbetegnelse for flere teknikker ved innsamling av data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det kan blant annet være metoder som observasjon, intervju eller lydopptak hvor forskeren går i dybden innen et smalt felt (Befring,

2007). Kvantitativ forskning derimot, er avhengig av hypotese, årsak og virkning (Lichtman, 2010).

I følge Dalen (2011) handler målet i kvalitativ metode om ”å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2011, s.15). Kvalitativ metode søker etter innhold hvor hensikten er å belyse et fenomens egenskaper (Wideberg, 2007). Bruk av kvalitativ metode kan derfor være et godt verktøy for å få en bred forståelse og utfyllende svar med tanke på at jeg går i dybden i feltet. I følge Tove Thagaard (2009) blir kvalitative metoder sett på som en forskningsmetode som krever nær kontakt mellom forsker og det som skal forskes på. Den nære kontakten kan føre til at jeg som forsker får en økt forståelse i forhold til det jeg forsker på. I følge Lichtman (2010) vil forskeren bruke øynene og ørene som et slags filter for informasjonen som samles inn, det er derfor viktig at jeg som forsker er bevisst på at min forforståelse og min tolkning kan ha en innvirkning på oppgaven.

3.2 Fordeler og ulemper ved bruk av kvalitativ metode

I følge Ann Kristin Larsen (2007) finnes det både fordeler og ulemper ved bruk av kvalitativ metode. En fordel ved denne formen for tilnærming og bruk av intervju, kan være at jeg som forsker får kontakt med mine informanter hvor vi snakker ansikt til ansikt. Dette kan bidra til mindre risiko for misforståelser, ved at jeg kan se ansiktsuttrykk og tilgangen til å utdype svarene kan bli lettere ved at det foregår gjennom en slik samtale (Larsen, 2007). På denne måten kan det også bli lettere for meg å tolke informantens utsagn. Ved å intervju en person på denne måten, kan også være en fordel ved at forskeren kan stille oppfølgings spørsmål for å få en dybde i svarene, og dermed kan forskeren få en økt forståelse (Larsen, 2007). En ulempe ved kvalitativ metode, kan være at de gitte svarene ikke er generaliserbare (Larsen, 2007). Svarene kan ikke måles og sammenlignes på samme måte som en kan gjøre ved bruk av kvantitativ metode (Larsen, 2007). En annen ulempe kan være at forskeren kan være med på å påvirke informantens utsagn. For å unngå dette må en som forsker være godt forberedt i forkant av intervjuet. Spørsmålene som skal stilles må også være gjennomtenkte for å få svar på akkurat det som stilles. Videre påpeker Larsen (2007) at kvalitativ metode krever et langvarig arbeid med analyse- og tolkningsprosess. Dette trenger nødvendigvis ikke å være en ulempe med tanke på at dette gir forskeren mulighet til å få mer innsikt og kunnskap om sitt forskningsprosjekt.

3.3 Fenomenologi

I følge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) grunnla Edmund Husserl fenomenologien på 1900-tallet, og som senere ble utviklet av Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre og Merleau-Ponty. I kvalitativ forskning er fenomenologien sentral, og dreier seg om en forståelse av sosiale fenomener.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologien mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009:45).

I mitt forskningsopplegg har jeg valgt å bruke intervju som en metode for å få et innsikt i lærernes arbeid med å styrke elevers selvfølelse. Det fenomenologiske perspektivet handler om å sikte inn på menneskers opplevelser og forståelse rundt situasjonen (Dalen, 2011). Fordi jeg ønsker å få frem informantenes erfaringer og tanker rundt elevers selvfølelse som har blitt utsatt for mobbing, vil jeg ta utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv. Fenomenologien blir her viktig med tanke på at jeg har et ønske om å forstå informantenes subjektive opplevelse på en best mulig måte. Dette innebærer at jeg må se bort i fra min forkunnskap om temaet, og fokusere på informantens erfaringer innen arbeid med elevers selvfølelse. Det informanten uttrykker, skal være empiri som forskeren gir en presis beskrivelse av, hvor forskerens forhåndskunnskaper ikke tas i betraktning (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fenomenologiens hensikt er at forsker må være bevisst på sin forforståelse som tas inn i forskningen, og peker på viktigheten for refleksjon rundt forforståelsen for å kunne øke forståelsen for fenomenet som det forskes på (Burkeland & Veiden, 1999).

Likevel mener Jan Bengtsson (1999) at det å utelate sine forkunnskaper kan være krevende, og det er avhengig av hvem som er teoretikeren. Kvale (1983) påpeker at dette er en variasjon mellom fenomenologi og hermeneutikk, og sier at alle forskere vil ha en viss forkunnskap som kommer til syne i forskningsprosessen. Hermeneutikk er læren om tekstfortolkning (Lindseth & Nordberg, 2004). Hermeneutikken fokuserer på at det bestandig er en veksling mellom forskerens forståelse av tekstdeler og forståelsen av tekstens helhet. Dette innebærer at forskeren lar meningen av tekstdelene belyse teksten som helhet, samtidig som helheten

påvirker forståelsen av deler av teksten. Dette er en hermeneutisk sirkel som stadig vil fortsette helt til forskeren mestrer å få en forståelse for teksten som sammenheng (Kvale, 1983). Hermeneutikken er også sentral i analysen av kvalitative intervjuer. Det som skiller hermeneutikken i tekstfortolkning og i analyseprosessen, er at forskeren arbeider med ferdige tekster fra intervjuer. (Kvale, 1983).

3.4 Datainnsamling

For å kunne belyse min problemstilling om hvordan lærere arbeider med å styrke elevers selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing, er det viktig at den innsamlede dataen gir mening i forhold til det som forskes på (Dalland, 2012). Deretter vil en skildring av hvordan datamaterialet ble innsamlet være betydelig for kvaliteten på undersøkelsen (Befring, 2007).

3.5 Utvalg og informanter

Med utgangspunkt i min oppgave som fokuserer på lærernes arbeid, ble det blir naturlig for meg å basere min forskning på informanter med lærerutdanning. Jeg var også opptatt av å velge lærere som hadde erfaringer knyttet til elevers selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing, dette for å kunne få fyldige svar i forhold til min problemstilling. Et strategisk utvalg ble derfor sentralt. Det innebærer at forskeren velger informanter på forhånd og tar utgangspunkt i at de er kvalifisert i forhold til fenomenet som skal studeres (Thagaard, 2009). Kvalitative metoder egner seg best når det er få informanter, dette for å få dybdeforståelse av fenomener (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Mitt utvalg ble derfor et antall på fire informanter med lærerutdanning.

For å få tak på en gruppe informanter innen mitt forskningsfelt, tok jeg kontakt med flere skoler hvor jeg sendte en e-post til rektorene og spurte om de hadde noen ansatte med erfaringer i å arbeide med elevers selvfølelse som har blitt utsatt for mobbing. Jeg fikk svar fra en rektor som hadde flere lærere med denne form for erfaringer. Hensikten med oppgaven er hverken å sammenligne skoler eller ulike utdanninger innen pedagogikk, jeg ville heller få innsikt i lærernes arbeidsmåter. For å muligens kunne se ulike praksis, kunne det vært en fordel å velge lærere fra forskjellige skoler, med tanke på at skolene kan ha ulike mål. Men min tanke i forhold til mitt utvalg, var at lærere på samme skole kan ha samme mål, men de kan fortsatt yte ulike praksis i arbeid med elever. Masteroppgavens tidsramme førte også til at jeg takket ja da jeg fikk beskjed om at en skole hadde fire lærere som kunne bidra. Fire

informanter fra samme skole danner nødvendigvis ikke et generaliserbart forskningsprosjekt, likevel tror jeg at disse informantenes erfaringer kan skape mening i masteroppgavens hensikt.

Videre i prosessen kontaktet jeg hver enkelt informant via e-post med informasjon om oppgaven og en samtykkeerklæring. Da jeg fikk svar på dette, avtalte jeg tid og sted med hver enkelt. Jeg vurderte å sende en e-post med noen temaer som ville være relevante i forhold til intervjuet, men valgte å unngå dette med tanke på at jeg muligens fikk mer ærlige svar når de ikke hadde så mye informasjon i forkant. Hensikten med å sende problemstillingen var å kunne gi de muligheten til å reflektere over hvordan de arbeider med disse elevene.

3.6 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju kommer opprinnelig fra Frankrike, og stammer fra *inter view*, og som handler om en profesjonell samtale om et tema som skaper kunnskap gjennom et samspill mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Thagaard (2009) kan intervjusamtaler være et godt verktøy for å få innsikt i informantens synspunkt, opplevelser og erfaringer. Thagaard (2009) påpeker at kvalitativ tilnærming som intervju kan gi rom for en samtale hvor forskeren øker forståelse for informantens erfaringer og opplevelse. Jeg valgte derfor intervju som metode i håp om å skape en forståelse for informanten som kan belyse min problemstilling. Når en tar i bruk intervju som metode, vil den innhentede informasjonen danne grunnlag for analyseringen. Dette kaller Befring (2007) for primærdata, som også kan brukes ved metoder som observasjon og enquete. En viktig forutsetning med intervju som metode, er at kvaliteten på intervjuet er så god at den danner et tilstrekkelig grunnlag for tolknings- og analyseprosessen (Dalen, 2011).

3.6.1 Semistrukturert forskningsintervju

Ved å ha en åpen tilnærming til informanten ved å utelate forberedte spørsmål på forhånd av intervjuet, kan i følge Dalen (2011) være en krevende prosess. Men tanke på at jeg har lite erfaring med å intervjuer, valgte jeg å ha en et mer strukturert intervju, slik at jeg kunne planlegge spørsmålene som skulle stilles. I følge Monica Dalen (2011) bør det legges vekt på hvilke tema som skal belyses, og hvilke målgruppe en står ovenfor når man skal velge form for intervju. Dette kaller hun for et semistrukturert intervju, det innebærer at samtalen dreier

seg om forhåndsbestemte temaer ut i fra en intervjuguide. (Kvale & Birkmann, 2009). Jeg valgte å utføre et semistrukturerte intervju med utgangspunkt i bestemte temaer, og på denne måten kunne intervjuet stadig rette seg mot min problemstilling. Hensikten med intervjuet er å tilegne seg informasjon om hvordan informanten opplever ulike forhold ved sin situasjon (Dalen, 2011).

Med utgangspunkt i min problemstilling, er lærernes erfaringer sentral. En utfordring for meg ble å stille de riktige spørsmålene slik at informantene skulle åpne seg og fortelle om sine arbeidsmåter med elevenes selvfølelse. Jeg måtte derfor starte spørsmålene med ”hvordan” og ”hvorfor” for å få utdypende svar. Og i følge Corbin (1998) er nettopp slike måter å stille spørsmål på et hjelpemiddel som fører til at informanten lettere kan åpne opp for sine erfaringer.

3.6.2 Intervjuguide

Som nevnt utførte jeg et semistrukturert intervju, hvor jeg utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuet. I følge Dalen (2011) inneholder en intervjuguide temaer og spørsmål som danner grunnlaget for de sentrale områdene som forskes på. Da jeg skulle utarbeide intervjuguiden leste jeg problemstillingen min gjentatte ganger. Dette kan være hensiktsmessig ved at det blir lettere å stille spørsmål som rettes mot problemstillingen (Dalen, 2011). Da jeg skrev tema og spørsmål i intervjuguiden, tok jeg utgangspunkt i det Dalen (2011) kaller for *traktprinsippet*. Det innebærer at jeg som intervjuer starter med å stille spørsmål som ikke skal oppleves som følelsesladde spørsmål (Dalen, 2011). I forhold til min problemstilling, var jeg derfor bevisst på at mine spørsmål ikke skulle oppfattes som angripende, eller at informantene skulle få følelsen av at det var et avhør. Jeg var opptatt av å stille spørsmål på den måten at de kunne få følelsen av at jeg ville høre mer om deres erfaringer, og samtidig gi meg kunnskap om hva de mente fungerer eller ikke fungerer i deres arbeidshverdag. I følge Dalen (2011) handler også traktprinsippet om at slutten på intervjuet skal omhandle mer generelle forhold. Med henhold til dette avsluttet jeg intervjuet med noen refleksjonsspørsmål som ikke gikk direkte på læreren, men mer i det retningen om hva de trodde konsekvensene for elevene kunne være om skolen ikke tar tok i problemet.

3.6.3 Gjennomføring av prøveintervju

På forhånd av gjennomføringen av intervjuene, valgte jeg å foreta et prøveintervju. I følge Dalen (2011) er det nødvendig med prøveintervju for å kunne teste seg selv og for å kunne få tilbakemeldinger om eventuelle endringer. Her valgte jeg en kvinne som hadde minst like mye erfaring som informantene mine. Grunnen til at jeg valgt denne kvinnen var fordi jeg visste at hun hadde jobbet som lærer i over 30 år og hadde erfaring rundt min problemstilling, noe som gjorde at spørsmålene som ble stilt ikke ble ukjent for henne. Jeg opplevde at prøveintervjuet var svært nødvendig. For det første fikk jeg mulighet til å bli enda bedre kjent med og forbedret på intervjuguiden min, noe som gjorde at jeg lettere kunne holde fokus på samtalen med informantene. For det andre, så fikk jeg tid til å endre på spørsmålene som jeg opplevde kunne bli enda bedre for å få et mer utfyllende svar. For det tredje fikk jeg erfaring med bruk av lydopptak. Jeg lyttet til lydopptaket i etterkant av intervjuet, slik at jeg kunne høre og reflektere over hvordan jeg fungerte som intervjuer. Her opplevde jeg at jeg kunne høres stressende ut ved at jeg stilte nye spørsmål så fort informanten svarte. Dette var lærdom jeg tok til meg, og jeg var derfor svært bevisst over at jeg stadig skulle bekrefte hva informanten sa og eventuelt stille oppfølgingsspørsmål ved behov da jeg skulle intervju informantene. Jeg valgte å gjennomføre prøveintervjuet to dager før jeg skulle begynne å intervju informantene. Jeg erfarte at dette var nødvendig for å bearbeide prøveintervjuet, endre på spørsmål og forberede meg til neste intervju.

3.6.4 Gjennomføring av intervju

Dalen (2011) påpeker at når en bruker intervju som metode, vil informantens utsagn være en viktig informasjon for oppgaven, samt vil også informantens bakgrunn som kjønn, yrke etc. være betydningsfullt. Alle intervjuene foregikk på lærernes arbeidsplass, her hadde jeg i forkant avtalt med rektoren på skolen slik at jeg fikk bruke et av skolens grupperom. Hensikten med å gjennomføre intervjuene på et grupperom, var for å unngå forstyrrelser. I følge Pål Repstad (2007) er et viktig at intervjueren tar hensyn til stedet hvor intervjuet skal foregå på en slik måte at informanten føler trygghet. Tid og sted ble også avtalt med informantene på forhånd, dette for de kunne bekrefte at tidspunkt og at sted var behagelig. Jeg valgte å foreta to intervju på to dager med noen timers mellomrom, på denne måten fikk jeg tid til å bearbeide inntrykk. Det ble satt av 60 minutter til hvert intervju, men lengden på intervjuene varierte ettersom noen av informantene snakket mer enn andre.

Jeg startet intervjuet med å fortelle litt om meg selv og hensikten med prosjektet. Jeg hadde med samtykkeerklæringen på intervjuet og ga muntlig informasjon om hva dette innebar. Selv om de hadde fått beskjed om dette tidligere via e-post, følte jeg at det var greit å ta det opp muntlig da vi møttes. Jeg tenkte at det kanskje kunne bidra til å trygge informantene om at dette var en frivillig og anonymisert deltakelse.

Videre startet jeg intervjuet med noen begrepsavklaringer som ”mobbing” og ”selvfølelse”. Jeg spurte først hvordan de tolket disse begrepene, og deretter leste jeg disse høyt for å vise til hvilken teoretisk ramme mitt forskningsprosjekt gikk ut ifra. Hensikten med dette var for unngå misforståelser gjennom intervjuet ved at vi snakket ut ifra samme definisjoner. Gjennom intervjuet var jeg nøye på å snakke rolig og lytte til informanten. I følge Dalen (2011) er det viktig å lytte og bruke tid på at informanten taler, dette fordi det er informantens utsagn som danner datamaterialet. Jeg følte her at det å lytte ble svært naturlig for meg, med tanke på at jeg var opptatt av å høre om lærerens erfaringer i forhold til elevers selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing. Det jeg erfarte fra prøveintervjuet var at det var viktig å ta det med ro under samtalen. Dette ble en fordel å bli bevisst over da jeg skulle intervju mine informanter. Jeg brukte lengre tid på å stille neste spørsmål, dette gjorde at informanten fikk mulighet til å tenke, noe som igjen førte til at informanten kom med mer informasjon. Det er viktig å ta pauser når en gjennomfører et intervju, dette for å gi rom for at informanten kan reflektere (Dalen, 2011).

Intervjuguiden min bestod av flere underspørsmål, men jeg opplevde flere av disse ikke nødvendige å stille. Jeg tror grunnen til dette er at hovedspørsmålene åpnet opp til en samtale, hvor det ble naturlig å komme inn på underspørsmålene. Jeg tenker også at lydopptaket kan være en viktig kilde som førte til en samtale. Jeg rettet meg alltid mot informanten fordi jeg visste at jeg hadde informasjonen på lydopptak. Dette tror jeg kunne vært annerledes om jeg måtte ha skrevet ned hele intervjuet der og da. Likevel noterte jeg ned litt under intervjuet, men dette var i en så liten grad at det tok lite oppmerksomhet. Jeg tok i bruk få notater for å skrive ned eventuelle fysiske uttrykk gjennom intervjuet som kunne være betydningsfulle. Som nevnt tok jeg utgangspunkt i det Dalen (2011) kalles traktprinsippet, dette opplevde jeg som svært nyttig for å skape en trygg atmosfære mellom meg og informanten. Jeg erfarte at det å starte med innledende spørsmål førte til at informantene lettere åpnet seg og snakket videre innpå temaet selv. Jeg oppfattet informantene som trygge og komfortable i denne situasjonen. Lydopptaket førte også til at jeg hadde den nøyaktige informasjonen i etterkant

av intervjuet, noe som danner videre grunnlag for transkriberingen, og som nevnt noterte jeg meg noen fysiske uttrykk. Dette kan i følge Repstad (2007) føre til at jeg som forsker får en helhetlig forståelse av datamaterialet i den videre prosessen.

Gjennom intervjuet ga informantens uttalelse meg flere tanker og refleksjoner. Jeg valgte derfor å sitte igjen på grupperommet en liten tid rett etter at intervjuet var ferdig for å notere meg disse tankene. Her benyttet jeg meg av en loggbok, som etter fire gjennomførte intervjuet utgjorde elleve skrevne sider. I følge Dalen (2011) er denne formen for arbeid det hun beskriver som *memos*, og som hun mener er nødvendig for analyseprosessen.

3.7 Bearbeiding og fremstilling av data

Gjennom intervjuene dannet det seg datamateriale for mitt forskning prosjekt. Det videre arbeide ble transkribering av dette datamaterialet som skulle organiseres, bearbeides og analyseres (Dalen, 2011). Jeg vil først beskrive prosessen med transkribering, og videre gjøre rede for mitt arbeid med tolkning og analyse av den innsamlede data.

3.7.1 Transkriberingsprosessen

Etter gjennomføringen av intervjuet, må datamaterialet transkriberes og tolkes. Kvale og Brinkmann (2009) sammenligner begrepet *transkribering* med å transformere. Transkribere innebærer at jeg går nøye gjennom lydopptakene og skriver ned alt som blir sagt (Dalen, 2011). Deretter bemerker jeg hva utsagnene dreier seg om, dette kalles koding (Dalen, 2011). I følge Dalen (2011) er det forskeren selv som kjenner til sin forskning, og det er derfor naturlig at det er jeg som utfører transkriberingen selv. Så fort intervjuene var gjennomført, hadde jeg en grundig gjennomgang av lydbåndene. Dalen (2011) påpeker at det kan være hensiktsmessig å skrive ned samtalen rett etter intervjuet mens det fortsatt er ”ferskt”. Her skrev jeg ned nøyaktig hva informantene fortalte gjennom intervjuene. I denne prosessen brukte jeg mye tid på å fokusere på lydbåndene og skrive ned alt som ble sagt, og så gikk jeg igjennom de på nytt to uker etterpå. Dette opplevde jeg som lærerikt. Da jeg lyttet til lydbåndene den andre gangen, ga informasjonen meg flere perspektiver. Dette kan være fordi samtalen med informantene inspirerte meg til å lese andre teorier enn hva jeg hadde gjort i forkant av intervjuene. Jeg erfarte at det å bruke lydopptak som et verktøy gjennom intervjuene var svært nyttig, dette fordi det ga meg mulighet til å gå frem og tilbake i samtalen for å så lytte flere ganger. Dette førte til at transkriberingen ble en skriftlig kopi av

lydopptakene. Videre ble den nedskrevne teksten av samtalene lettere å organisere, et slikt forarbeid vil være betydningsfullt for den videre analyseringsprosessen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Da jeg startet med å transkribere det første intervjuet, opplevde jeg at det å skrive ned informantens uttalelse ordrett kunne være vanskelig å lese i etterkant. Den nedskrevne teksten ble uryddig og lite forståelig da det gjentatte ganger stod ”eh” og ”hmm”. Kvale & Brinkmann (2009) bekrefter at informantens ordlyder kan være en utfordring for forskeren. Videre påpeker de at det ikke nødvendigvis er hensiktsmessig å notere seg slike ordlyder da prosjektets formål er å finne mening for eksempel informantens erfaringer. For mitt prosjekt som har sin hensikt i å få innsikt i lærernes måter å arbeide på, forstod jeg etter første transkribering at det ikke ble nødvendig å bruke til på å notere disse ordlydene. Jeg transkriberte derfor det første intervjuet på nytt uten å inkludere ordlydene, på denne måten fikk jeg en mer organisert og lesbar tekst.

Etter å ha snakket med andre studenter, fikk jeg tips om å bruke et dataprogram som heter Express-Scribe da jeg skulle ta opp intervjuene på lydopptak. Jeg opplevde at dette var et program som var lett å lære. Det jeg likte med dette programmet var at jeg kunne sette på lydopptaket med ”slow-motion”, på denne måten kunne jeg god tid til å skrive ned intervjuet uten å spole så mye frem og tilbake. Jeg erfarte at transkriberingsprosessen var en tidskrevende prosess i dette prosjektet, likevel resulterte tidsbruken til at jeg ble svært kjent med datamaterialet mitt.

3.7.2 Analyse og tolkning av datamaterialet

Lydopptakene, den nedskrevne transkriberingen og notatene fra intervjuet var datamaterialet jeg hadde etter transkriberingen. Som nevnt i oppgaven, har jeg tatt utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv på grunnlag av at jeg ville studere lærernes erfaringer med elevers selvfølelse etter å ha blitt mobbet. Det fenomenologiske perspektivet ble derfor en naturlig tilnærming for mitt prosjekt i analyseprosessen. Det fenomenologiske perspektivet i analyseprosessen består, i følge Georgi (1985) av fire trinn:

For det første handler det om at forskeren går nøye gjennom teksten fra intervjuet og danner et helhetsinntrykk. Med vekt på den fenomenologiske tilnærmingen ble det her nødvendig at

jeg fokuserte på informantens informasjon, og ikke min forkunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette trinnet dreier seg altså om å finne hovedtendensene i datamaterialet (Georgi, 1985). I denne fasen leste jeg transkripsjonene og notatene gjentatte ganger slik at jeg fikk god kjennskap til materialet. Jeg erfarte allerede her at jeg kunne se en sammenheng med mye av datamaterialet og problemstillingen ved å lese flere ganger.

Det andre trinnet innebærer å systematisk kategorisere datamaterialet og identifisere meningsbærende enheter (Georgi, 1985). Det går ut på at forskeren deler materialet inn i temaer, samt finner betydningen og identifisere informasjonen uten å ta i bruk sin egen forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er, i følge Kvale og Brinkmann (2009) en viktig del i fenomenologien. Jeg bemerket informasjonen og organiserte det i kategorier, dette kalles koding (Kvale & Brinkmann, 2009). For å kunne finne relevant informasjon, opplevde jeg at jeg stadig måtte fokusere på problemstillingen min for å kunne skille mellom det som ga mening og ikke mening for oppgaven min. I denne prosessen erfarte jeg at det var en stor utfordring ved at jeg satt igjen med et stort antall kategorier som jeg mente var viktige. Likevel følte jeg at jeg denne fasen førte til at datamaterialet var mer organisert, og jeg fikk enda mer kjennskap til det. Det å utelate sin forkunnskap ble ikke særlig stor utfordring for meg her. Med tanke på at min oppgave dreier seg om lærernes måter å arbeide på med elevers selvfølelse, så ble det naturlig å være opptatt av deres utsagn.

I det tredje trinnet skal forskeren, ved bruk av det identifiserte datamaterialet som er relevant for problemstillingen, beskriver kategoriene som utpeker seg (Georgi, 1985). På denne måten opplevde jeg flere av kategoriene kunne settes sammen, og jeg ble dermed sittende med færre kategorier med større innhold. Monica Dalen (2011) påpeker at når forskeren tolker datamaterialet og skiller de ved bruk av hovedkategorier, fører til at informantens utsagn gir en teoretisk tilknytning. I følge Georgi (1985) kan det være hensiktsmessig å omgjøre datamaterialet til et teoretisk språk. Jeg erfarte her at jeg måtte fokusere på at det teoretiske språket ikke skulle påvirke meningsenheten.

På det siste trinnet skal forskeren knytte de identifiserte meningsenhetene opp til problemstillingen, og fortolkningen av materialet skal tydeliggjøres her. Det dreier seg om et videre arbeid fra trinn tre, altså om å skape en sammenfattende mening. Enhetene bør settes sammen til en sammenheng slik at forskeren kan utvikle nye perspektiver (Kvale &

Brinkmann, 2009). Det at jeg fokuserte mye på problemstillingen, gjorde at jeg kunne se en sammenhengende mening med problemstillingen og datamaterialet.

3.8 Oppgavens troverdighet

Relabilitet og validitet er to begreper som brukes innen vitenskapen for å kvalitetssikre et forskningsopplegg, og som dreier seg om i hvilke grad innholdet er troverdig (Kalleberg, 1998). Relabilitet sier noe om hvorvidt undersøkelsen er pålitelig, og validitet sier noe om hvor gyldig undersøkelsen er (Dalen, 2011). Jeg skal her ta for meg disse to begrepene for å beskrive hvordan jeg ville styrke min kvalitet i min undersøkelse.

3.8.1 Relabilitet og validitet

Relabilitet handler om målepresisjon slik at innholdet i datamaterialet er pålitelig (Befring, 2007). I følge Dalen (2011) forutsetter relabiliteten at prosessen av datainnsamling og analyse skal være mulig å gjennomføre av andre forskere. Likevel er dette en utfordring når en anvender en kvalitativ undersøkelse, dette fordi forskerens rolle knyttet til informanten og situasjonen formes på sin måte (Dalen, 2011). Dalen (2011) bruker begrepet ”forskerbriller” i denne sammenheng, ved å påpeke viktigheten med konkrete beskrivelser av situasjonen for å kunne styrke relabiliteten.

Dalland (2012) bruker begrepet validitet da det er snakk om relevant og gyldig informasjon i forhold til forskningen. Hensikten er altså at resultatet er gyldig og at den metodiske tilnærmingen som anvendes gir i et valid svar på problemstillingen (Befring, 2007). I følge Dalen (2011) er forskerrollen, forskningsopplegget, utvalget, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærming forbindelser som knyttes til validitet i kvalitative forskningsintervju. Mitt utvalg bestod av fire lærere på samme skole for å finne svar på følgende problemstilling: *Hvordan arbeider lærerne gjennom skolehverdagen med å styrke selvfølelsen til elever som har opplevd å bli mobbet?*

Joseph A. Maxwell (1992) snakker om fem kategorier da han definerer validitet: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet (Dalen, 2011). Som nevnt i oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, som tar utgangspunkt i informantens subjektive opplevelse (Kvale & Brinkmann,

2009). Jeg har derfor kun tatt for meg Maxwells (1992) tre første kategorier da det er relevant for den fenomenologiske tilnærmingen i min oppgave.

På hvilken måte datamaterialet er innhentet og hvordan dette beskrives av forskeren, kaller Maxwell (1992) for deskriptiv validitet. For å innhente et bredt spekter av informasjon, kan det muligens være hensiktsmessig å velge informanter fra ulike skoler og med ulik bakgrunn. Til mitt forsvar spør jeg etter lærernes måter å arbeide på, hensikten var nødvendigvis ikke å få et bredt spekter, men en innsikt for å kunne inspirere andre lærere til ulike arbeidsmåter. Dalland (2012) påpeker nettopp at validitet dreier seg om å tilegne seg informasjon som samsvarer med problemstillingen. I tillegg er det nødvendig å begrunne sine tolkninger for å skape en gyldig informasjon (Dalland, 2012). For å styrke den deskriptive validiteten er Maxwell (1992) opptatt av at informasjonen er presis, akkurat slik informanten formulerer det. Som tidligere beskrevet i oppgaven, var jeg svært nøye på å sitere informasjonen jeg hadde på lydbånd, og på denne måten ble oppgavens deskriptive validitet styrket.

Videre skal dette datamaterialet tolkes, det er da, i følge Maxwell (1992) snakk om tolkningsvaliditet. Det innebærer at datamaterialet ikke skal endres i tolkningen, likevel kan forskerens forforståelse ha en påvirkningskraft for tolkningen. Når en fortolker, er det nødvendig å skape en helhetsforståelse for datamaterialet (Maxwell, 1992). På denne måten må deler av datamaterialet ses som en helhet (Dalen, 2011). Før intervjuprosessen hadde jeg en forforståelse for mitt tema, og jeg hadde sett for meg ulike måter lærerne kunne arbeide på knyttet til elever med lav selvfølelse. For meg ble det her viktig å være bevisst over denne forforståelsen, for å ikke la den påvirke mitt arbeid. For å skape en helhetsforståelse, tok jeg i bruk en notatblokk. Jeg kunne da skrive de ansiktsuttrykk eller bevegelser som ikke kunne komme til uttrykk på lydopptakene.

Når datamaterialet er innsamlet, skal forskeren knytte dette opp mot relevant teori (Dalen, 2011). Teoretisk validitet innebærer begreper, mønstre og modeller som skal bidra til en teoretisk forståelse for datamaterialet (Maxwell, 1992). Jeg styrket den teoretiske validiteten ved å ta i bruk både en induktiv og deduktiv tilnærming, dette fordi forskeren skal finne en sammenheng mellom teori og datamaterialet (Dalen, 2011). På denne måten beveget jeg meg stadig mellom teori og den innsamlede dataen.

3.8.2 Overførbarhet

Om forskningsopplegget er troverdig, stilles det spørsmål om resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Det dreier seg altså om resultatene kan være til nytte for andre som ikke har vært inkludert i forskningen (Robson, 2002). Som nevnt brukte jeg kvalitativ intervju som metode, Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at en slik metode kan inneholde for få informanter til at resultatene kan generaliseres. Med mine fire informanter og mitt funn, kan det derfor tyde på at det ikke er generaliserbart om jeg tar utgangspunkt i dette. Likevel påpeker (Thagaard (2009) at om leseren er kjent med temaet i et kvalitativt forskningsprosjekt fra før, og har en forståelse for forskerens tolkning, så kan det være en form for generalisering. Men begrepet overførbarhet er mer relevant i en kvalitativ forskning, og dreier seg om overføring av kunnskap (Thagaard, 2009). Målet med denne studien er ikke nødvendigvis at det skal være generaliserbart, men at oppgaven kan overføre kunnskap. Jeg mener at de resultatene jeg har fått kan bidra til refleksjon og kunnskap til leserne, om arbeid med elevers selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing. På denne måten kan oppgaven være overførbar.

3.9 Etiske retningslinjer

I følge Bjørndal (2011) innebærer etikk at en skal ta hensyn til andre og prøve å forstå den andres perspektiv. Etikk handler om å ta en vurdering om hva som er rett og galt, akseptabelt og uakseptabelt. Videre påpeker han at etikken handler om å analysere, og at den gir oss undringer om hva som er den rette handling og hvordan forskersamfunnet burde fungere (Befring, 2007:54).

Gjennom arbeidsprosessen i et forskningsopplegg er det viktig å være bevisst på at det kan oppstå flere konsekvenser som kan gi både positive og negative utfall (Kvale & Brinkmann, 2009). Med vekt på forskningens hensikt, kan en fordel med oppgaven være at det kan bli et verktøy eller et hjelpemiddel for lærere som arbeider med selvfølelsen til elever som har blitt mobbet. Dette kan også gi fordeler for disse elevene ved at ulike arbeidsmåter fører til elevens beste. Likevel påpeker Thagaard (2009) at ved kvalitative studier kan det være krevende å forutse konsekvenser når det gjelder deltakelse i forskningen. Ved bruk av kvalitativt intervju må en som forsker være klar over at de involverte er individer med følelser. Forskeren står i en posisjon med mulighet til å undersøke og omtale andre mennesker (Thagaard, 2009). For de involverte kan dette oppleves ubehagelig og sårbart. Det er derfor viktig at forskeren viser

respekt, trer frem med stor varsomhet og tar etiske hensyn gjennom hele prosessen (Thagaard, 2009).

3.9.1 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

I følge Thagaard (2009) vil det være spesielt nødvendig å ta etiske hensyn i arbeid med kvalitative metoder, dette fordi det kan bli et tett samarbeid mellom forsker og informant. I år 2001 kom innføringen av personopplysningsloven, som går ut på at all forskning som inneholder personlige opplysninger, må søkes, vurderes og eventuelt godkjennes av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) på forhånd (Dalen, 2011:100). Prosjektet vurderes i forhold til om det oppfyller deres vilkår. Med utgangspunkt i NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora) skal forskeren forholde seg til følgende retningslinjer: ”*Krav om samtykke, krav om å informere, krav om konfidensialitet, barns krav på beskyttelse, hensyn til svakstilte grupper*” (Monica Dalen, 2011, s. 100). Jeg vil her gjøre rede for de retningslinjene som ble mest sentrale for mitt forskningsopplegg.

Jeg startet hele prosessen med *meldeplikt*. Dette handler om at jeg som forsker måtte melde mitt prosjekt til NSD og vente på godkjenning før jeg kunne starte med intervjuprosessen. Denne godkjenningen ligger som vedlegg i oppgaven (NESH, 2006).

Da prosjektet ble godkjent av NSD kunne jeg starte med intervjuene. *Informert og fritt samtykke* innebærer å gi tydelig informasjon til informanten om prosjektets deltakelse (NESH, 2006). Jeg hadde med meg en et skriftlig samtykkeskjema som vi leste igjennom før intervjuet. Her stod det informasjon om prosjektet, hva som skulle skje med informasjonen, anonymisering og at informanten frivillig kunne trekke seg (Dalen, 2011).

Videre måtte jeg sikre at mitt datamaterialet ikke var tilgjengelig for andre enn meg, dette handler om *konfidensialitet* (NESH, 2006). For å forsikre meg om at ingen skulle få tilgang på informasjonen, hadde jeg en låssikker data med passord. Dette ga jeg informasjon om på forhånd av intervjuene, og ba om å få ta opp samtalene på lydbånd.

3.9.2 Mine etiske erfaringer

Med mitt tema om mobbing og selvfølelse, kan det oppstå flere etiske dilemmaer. Som forsker er det viktig å være klar over viktigheter rundt sårbare posisjoner som både lærere og elever kan stå i (Dalen, 2011). Selv om det i denne situasjonen kan tenkes at det er elevene som er de sårbare, måtte jeg ta hensyn til at lærerne også kan ha erfaringer rundt dette som oppleves sårbart. Dette kan blant etiske dilemmaer ved at lærerne kunne ha negative erfaringer om hvordan de taklet situasjonen med å arbeide med elevers selvfølelse. Jeg gikk derfor frem med varsomhet og ydmykhet ovenfor informantene. Det å vise åpenhet og nysgjerrighet kan også være med på å skape ro og trygghet for informanten (Thagaard, 2009). Uansett i hvilken grad informantene involveres i prosjektet, vil ha følger for dem (Thagaard, 2009), og det ble derfor bli viktig for meg som forsker å forholde meg til de etiske retningslinjene til en hver tid.

4 Presentasjon av data og drøfting av resultater

Fra første dag i arbeid med dette prosjektet har mitt mål vært rettet mot følgende problemstilling: *Hvordan arbeider lærerne gjennom skolehverdagen arbeide med å styrke selvfølelsen til elever som har opplevd å bli mobbet?*

Mitt datagrunnlag baserer seg de fire informantenes erfaringer om hvordan de arbeider med å styrke elevens selvfølelse. I min presentasjon har jeg valgt å legge frem mine funn og deretter drøfte dette opp mot oppgavens teori. Gjennom intervjuene har det dannet seg flere meningsbærende enheter som kan ses i lys av oppgavens teoridel, og som knytter seg til min problemstilling. Disse enhetene er derfor temaoverskrifter i min presentasjon i mitt datafunn. Jeg vil først gi en kort fremstilling av skolen, og informantenes kompetanse og arbeidserfaring. Deretter drøftes disse funnene: mobbing- og selvfølelsesbegrepet, tegn på lav selvfølelse, lærerrollen, elevens behov og foreldresamarbeid, og til slutt strategier for å styrke elevens selvfølelse. Selv om jeg har delt dette inn i kategorier, kan disse temaene overlapper hverandre i praksis.

4.1 Informantenes kompetanse og arbeidserfaring

Intervjuene foregikk på en barneskole i Oppland med 1. – 7. trinn. Alle informantene har arbeidet med å styrke selvfølelsen til elever fra disse syv trinnene, og det ble derfor naturlig for meg å bruke denne grunnskolen.

Informant 1: Kjønn: Kvinne. Utdanning: Adjunkt + 30 studiepoeng i spesialpedagogikk.
Arbeidserfaring: 11 år.

Informant 2: Kjønn: Kvinne. Utdanning: Adjunkt. Arbeidserfaring: 9 år.

Informant 3: Kjønn: Kvinne. Utdanning: Adjunkt. Arbeidserfaring: 7 år.

Informant 4: Kjønn: Kvinne. Utdanning: Allmennlærer. Arbeidserfaring: 16 år.

4.2 Mobbing- og selvfølelsesbegrepet

Som en innledning til intervjuet var det viktig for meg å vite hvordan lærerne tolket begrepene mobbing og selvfølelse. Jeg hadde med meg ulike definisjoner av disse begrepene som jeg brukte i min teoridel. På denne måten kunne vi snakke om hva slags definisjoner jeg hadde lagt til grunn for forskningen, dette for å unngå misforståelser rundt min hensikt med oppgaven. For meg var det nødvendig med denne formen for begrepsavklaring siden min problemstilling ikke dreide seg om hva lærerne så på som mobbing og selvfølelse, men heller en innsikt i hvordan de arbeider ut ifra disse begrepene basert på teoretiske definisjoner. Gjennom intervjuene kom det tydelig frem at de ansatte på denne skolen fokuserte mye på Erling Roland og Dan Olweus da det handlet om mobbing, og mitt teorigrunnlag samsvarte derfor med deres tolkning av mobbebegrepet.

Mobbing, det er jo negative handlinger (...) ikke bare en gang, men som skjer ofte eller flere ganger. (Informant 1)

(...) den som blir mobba er ofte svakere, ikke nødvendigvis fysisk, men litt sånn underdanig da. (Informant 3)

Mobbing kan jo være å slå, altså noe fysisk, eller så kan det handle om å slenge stygge kommentarer. (Informant 4)

Det kan jo være stygge kommentarer på internett også. Det er jo ikke så lett å ha oversikt over. (Informant 2).

(...) å stenge noen ute hele tiden er jo også mobbing da. (Informant 4).

Dette kan ses i lys av Roland (2007) og Olweus (1993) sine definisjoner av mobbebegrepet, ved at de ser på mobbing som negative handlinger som utføres gjentatte ganger. Roland & Vaaland (1996) påpeker at det må være en ubalanse mellom den som mobber og den som utsettes for å kunne bruke begrepet mobbing, og det kan komme til uttrykk både ved verbale ord eller fysisk kontakt (Olweus, 1993). Det informant 2 sa om mobbing på internett, kan vises til den nyere formen for mobbing. Roland (2007) påpeker at denne mobbingen kalles digital mobbing, og kan uttrykkes ved bruk av telefon eller internett. Roland (2007) sier også

som informant 2, at denne formen for mobbing er vanskeligere å oppdage om foresatte ikke har oversikt over barnets digitale bruk. Informant 4 mente at å stenge noen ute også er mobbing, dette sier Olweus (1993) seg enig i ved å si at sosial utestenging er en form for indirekte mobbing. Denne formen for mobbing kan i følge Coloroso (2004) bidra til at den utsatte utvikler en lav selvfølelse.

Selvfølelse var et kjent begrep for lærerne, hvor deres tolkning også rettet seg mot min teoridel.

Selvfølelse er det man føler inni seg (...) selvfølelsen er jo ikke god om man har en dårlig vurdering av seg selv. (Informant 4).

Om selvfølelsen er god, så tenker jeg at eleven føler seg verdifull, på en slik måte at han er så trygg blant andre til å si meningene sine uten å bli gjort narr av eller noe. (Informant 2).

Informant 4 sin tolkning av selvfølelse kan ses i lys av Pål Kraft (2014) sin definisjon av begrepet som innebærer at det handler om hvordan en vurderer seg selv som positivt eller negativt. Øiestad (2009) mener at selvfølelsen er god når et menneske er så trygg på seg selv at en tør å følge sin egen magefølelse, dette var også noe informant 2 tolket som en god selvfølelse. Begrepene mobbing og selvfølelse var dermed to kjente begreper for informantene, noe som kunne sikre at mine spørsmål rettet seg mot hensikten med min problemstillingen.

4.3 Tegn på lav selvfølelse

Selv om forebygging av mobbing er svært viktig, fokuserer min oppgave på å få innsikt i hva lærerne gjør etter at mobbingen har oppstått. Jeg tenker at mobbing kan forebygges, men at det likevel oppstår. Mobbing fører til flere konsekvenser for den som utsettes (Moen, 2014), dette blant annet lav selvfølelse ved at eleven begynner å tro på de negative kommentarene en utsettes for (Fennell, 2007). Det å kunne oppdage tegn ved en elev som har lav selvfølelse ble derfor en meningsbærende enhet som kan danne grunnlag for videre arbeid med å styrke selvfølelsen. Med tanke på at jeg allerede hadde informasjon om at mine informanter hadde

erfaring rund arbeidet med å styrke elevers selvfølelse etter en mobbesituasjon, stilte jeg et åpent spørsmålet som ga flere svar som kan ses i lys av teorien:

På hvilken måte har du oppdaget at en elev har lav selvfølelse?

(...) jeg visste at han hadde blitt mobbet, og jeg kunne se at han bar tydelige preg av dette (...) jeg kunne se på kroppsholdningen at han hadde lav selvfølelse. Han gikk med skuldrene senket og han hadde blikket ned i bakken. (...) Han sa veldig lite og var den stille eleven på skolen som ikke hadde venner. (Informant 2)

Jeg fikk inntrykk av at han følte seg underlegen (...) Han var veldig stressa, spesielt når han kanskje ikke følte seg tilstrekkelig, da ble han sint. (Informant 1).

Jeg har erfaring med en elev som ofte lagde uro ved å tøyse i klasserommet. Eleven skapte en slik uro som gjorde at det påvirket andre elever. (Informant 4)

(...) Hun var ensom, og jeg måtte ofte ringe hjem til foreldrene for å få henne på skolen. (Informant 3)

Informant 2 sitt utsagn viser til det Fennell (2007) beskriver som tegn for lav selvfølelse. Fennell (2007) påpeker at de med lav selvfølelse kan reagere ulikt, blant annet ved en tilbaketrukket kroppsholdning og lite blikk-kontakt med andre. Den lave selvfølelsen kan også uttrykkes ved lav stemmebruk (Fennell, 2007). Dette kan ses i lys av forskningen Olweus (1993) viser til da det handler om elever som har blitt utsatt eller som blir utsatt for mobbing. Olweus (1993) kaller dette for den passive gruppen og som innebærer elever med lavere selvfølelse enn andre. Dette uttrykkes ved at de trekker seg unna andre og opplever derfor sjeldent å ha venner (Olweus, 1993). Det at de kan være ensomme og mangler venner, kan også være fordi eleven føler ubehag ved å kontakte andre fordi mobbingen har ført til at eleven føler seg annerledes (Moen, 2014).

Den andre gruppen som utsettes eller har blitt utsatt for mobbing, kaller Olweus (1993) for den provoserende gruppen. Disse elevene uttrykker dette ved vanskeligheter med konsentrasjon og hyperaktivitet (Olweus, 1993). Dette kan ses i lys av informant 1 sin uttalelse om eleven som var stresset og informant 4 sin erfaring om eleven som ofte lagde uro

i klasserommet. Informant 4 fortalte også at dette påvirket de andre elevene. Dette er et kjennetegn ved denne gruppen, Olweus (1993) mener at disse elevene kan skape reaksjoner fra andre medelever. Moen (2014) mener at den lave selvfølelsen kan føre til en frykt for skolehverdag, noe som i følge Ole Rikard Haavet (Alberti-Espenes, 2012) resulterer til økt skolefravær. Dette kan ha en sammenheng med at informant 3 måtte ringe hjem til foreldrene for å få eleven på skolen.

4.4 Lærerrollen

Fordi masteroppgaven dreier seg om hvordan lærerne arbeider med å styrke elevers selvfølelse, ville jeg se på betydningen av lærerrollen og bevisstgjøring rundt sine holdninger. Dette var noe informantene mente var svært relevant i sitt arbeid.

Først og fremst er det viktig å være klar over sitt pedagogiske grunnsyn. Her på skolen er vi forskjellige lærere med ulike tankeganger, og vi opptrer jo ulikt. (...) Vi på skolen må jo samarbeide for å bevisstgjøre oss selv slik at elevene kan forholde seg til noenlunde like holdninger da. (Informant 2)

Vi kan ikke bare overkjøre eleven med det vi mener er det beste, vi må inkludere og lytte til eleven slik at vi i samarbeid kan finne løsninger som kan styrke barnets selvfølelse (...) det at jeg kanskje ikke vet akkurat hva barnet føler, så burde jeg lytte for å prøve å skjønne eleven. (Informant 3)

Lillemyr (2011) er opptatt av lærerens pedagogiske grunnsyn som handler om menneskets individuelle syn på oppdragelse av barn. Viktigheten av eget pedagogisk grunnsyn var noe informant 2 påpekte. Basert på ulike pedagogiske grunnsyn, mener Lillemyr (2011) at det kan være en fordel at lærerne samarbeider og bevisstgjør sitt syn, på denne måten kan de styrke elevens selvfølelse på grunnlag av samme holdninger. Lærerens bevisstgjøring rundt sin holdning er også viktig ved at den har en stor innflytelse på elevene (O'Moore & Minton, 2004). Ut ifra det informant 3 sa, så tenker jeg at det å lytte og inkludere eleven i et slikt arbeid er nødvendig for å kunne bidra til å styrke selvfølelsen. Slik som Imsen (2014) hevder at et voksen ikke kan ha full forståelse for elevens situasjon, så er det helt nødvendig å gi rom for at eleven kan uttrykke sine følelser og meninger for at lærerens skal få en bredere forståelse. Dette er også noe Berit Bae (2004) beskriver da hun definerer ”barnet som

subjekt”, og som dreier seg om å møte hvert enkelt individ på en slik måte at de inkluderes og kan uttrykke seg, og som i denne sammenheng kan handle om at læreren åpner opp hvor barns rett til medvirkning (Bae, 2004). Dette kan også ses i lys av å det å tone seg inn på barnet. I følge Gustavsson & Tømmerbakken (2011) er det viktig at lærerne toner seg inn på den følelsen barnet holder på, og viser at en forstår barnet.

4.5 Elevenes behov

Da det var snakk om informantene refleksjoner rundt elevenes behov i forhold til å styrke selvfølelse, ble begrepene trygghet, vennskap, gode relasjoner og positive tilbakemeldinger nevnt.

4.5.1 Trygghet

Trygghet var et grunnleggende behov informantene mente var viktig for å kunne arbeide med å styrke elvers selvfølelse.

Jeg mener at trygghet på skolen danner et godt grunnlag for å styrke elevens selvfølelse. (Informant 3).

Når jeg skal hjelpe en elev, så må jeg sørge at eleven er trygg på meg og omgivelsene rundt, slik at elevens selvfølelse kan styrkes. (Informant 1).

For å skape den tryggheten må jeg vise at jeg forstår at eleven ikke har det bra. (Informant 2).

Alle elever har krav på et psykososialt miljø på skolen (Opplæringslova, 1998). Et psykososialt miljø innebærer at hver enkelt elev skal føle trygghet ved å kunne stille spørsmål, åpne opp for ny kunnskap og ved å kunne fortelle om det som er vanskelig (Lund, 2012). Informantenes utsagn om trygghet kan vises til det Maslow (1954) beskriver som det andre behovet i behovspyramiden, og som innebærer at blant annet trygghet er noe alle mennesker har behov for (Imsen, 2014). Foss (2013) hevder at trygghet er en forutsetning for barnets utvikling.

Mangel på trygghet kan bidra til å mislykkes ved utvikling av selvfølelse, da Øiestad (2009) påpeker at en god selvfølelse handler om å være trygg på seg selv. Det kan se ut til at selvfølelse og trygghet påvirker hverandre gjensidig. Juul (1996) hevder at selvfølelsen er nødvendig for at individet føle seg betydelig og inkludert, mangel på denne følelsen kan føre til utrygghet. Om eleven mangler trygghet, kan skolehverdagen bli en frykt for eleven (Imsen, 2014). Det å kunne trygge en elev og styrke selvfølelsen, kan i følge Gustavsson og Tømmerbakken (2011) utvikles ved at læreren toner seg inn på eleven og viser forståelse, slik som informant 2 sa.

4.5.2 Vennskap

Alle mennesker har behov for venner, både jeg som voksen og elevene som barn (...) Jeg måtte jobbe mye for at min elev som hadde blitt mobba skulle få seg venner, han hadde jo ingen (...) Jeg tok blant annet i bruk "en hemmelig venn". Da skulle alle være ekstra god venn med den elev de fikk som hemmelig venn. (Informant 3).

Det er så viktig for meg å se at alle elevene har noen å være med både i timene og i friminuttene. (Informant 4).

Jeg kan ikke bestemme at alle skal være venner, men det å ha minst en eller to venner mener jeg er viktig for å ha det bra med seg selv. (...) noen å snakke med og dele ting med. (Informant 2).

Elever med lavselvfølelse har et spesielt stort behov for vennskap. Eleven har blitt mobba, føler seg kanskje ikke så akseptert. Det å ha en venn å støtte seg til må være godt for å føle seg akseptert hos noen. (Informant 1).

Informantene mener altså at vennskap er et grunnleggende behov for elevene. Vennskap er viktig for personlighetsutvikling, for trygghet og for trivsel (Oudmayer, 2014). Informant 3 hadde erfaring med at en elev som hadde blitt utsatt for mobbing manglet venner. Olweus (1993) mener at elever med lav selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing, kan trekke seg unna andre slik at opplevelsen av vennskap mangler. Informant 1 mente at vennskap for å føle seg akseptert var viktig i forhold til elevers selvfølelse. I følge Oudmayer (2014) kan

mobbingen ha ført til at eleven ikke føler seg verdt noe, vennskap for å føle seg akseptert er derfor svært viktig.

4.5.3 Relasjon

Jeg har opplevd at behovene er individuelle, men en ting jeg tenker er gjeldene for alle er relasjonen mellom meg og eleven, og eleven og de andre elevene. (Informant 2)

Jeg hadde en veldig aggressiv elev, en god relasjon ble jo en utfordring her. Jeg tenker at det er viktig at jeg er bevisst over hvorfor han reagerte slik, og så tror jeg det er viktig at han også er klar over hvorfor han selv reagerer som han gjør. Kanskje det da blir lettere å forstå seg på seg selv. (Informant 3)

(...) Det må ikke nødvendigvis være en god relasjon med alle lærerne på skolen, men det å ha minst en som en kan ha full tillit til én viktig. (Informant 1).

(...) elevene må relateres til lærerne, og jeg må være bevisst over at hver enkelt elev har en eller annen relasjon til meg som lærer, og jeg må jobbe for at den relasjonen er god. (Informant 2).

Jeg tenker at det er viktig at eleven opplever å bli respektert, og sett både av meg og de andre på skolen. Jeg som lærer må lytte til denne eleven, og finne løsninger sammen med eleven som kan gjøre at eleven får det bedre. (...). Samtidig mener jeg at det er viktig å vise at vi anerkjenner at eleven føler det på den måten. Det er viktig å si og vise eleven at vi på skolen skal gjøre alt for at eleven skal føle seg bedre. (informant 1)

Kvalem & Wichstrøm (2007) mener dårlige relasjoner kan ha ført til lav selvfølelse. Når det handler om relasjoner, påpeker også Øiestad (2009) hvor viktig relasjonen mellom mennesker er for å kunne utvikle en god selvfølelse. Men det å kunne skape en god relasjon kan også være en utfordring, slik informant 3 hadde erfaring med. Øiestad (2009) hevder at eleven selv må være klar over sine reaksjoner. Slik som tidligere beskrevet i teoridelen om den subjektive opplevelsen, blir også begrepet relasjon viktig. I følge Øiestad (2009) innebærer den subjektive opplevelsen om det å kunne kjenne på egne følelser og oppfatninger, og ha en forståelse for hvorfor en selv reagerer som en gjør, noe som igjen

danner følelsen av verdighet i relasjon med andre (Øiestad, 2009). Dette kan ses i lys av det informant 3 hadde erfaring med da det ble en utfordring.

Informant 1 sin uttalelse om å ha minst en lærer en kan ha tillit til kan ses i lys av Druglis (2012) teori. Betydningen av å ha en god relasjon med minst en lærer, er noe Drugli (2012) også står for. Om relasjonen mellom en elev og en lærer er god, er også sjansen for at eleven skaper gode relasjoner med andre elever større (Drugli, 2012). For å øke sjansen for at eleven kan skape en god relasjon med andre elever, kan det derfor være nødvendig at læreren arbeider for å skape den gode relasjonen mellom seg selv og eleven, slik som informant 2 sa.

Informant 1 påpekte viktigheten av å respektere eleven og anerkjenne elevens følelser, dette er også noe som kan ses i lys av Maslows fjerde behov i hans behovshierarki, som handler om at barn har et behov for å bli anerkjent og respektert for å kunne oppfatte seg selv som noe positivt (Imsen, 2014). Øiestad (2009) påpeker at det å bli akseptert og inkludert av andre er nødvendig for å kunne bidra til en god selvfølelse.

4.5.4 Ros og positive tilbakemeldinger

Et annet behov som kom frem gjennom intervjuene var behovet for ros og positive tilbakemeldinger for å kunne styrke elevers selvfølelse.

Det er viktig å lytte og gi de positive tilbakemeldinger når de gjør det bra. Det er noe vi arbeider mye med på denne skolen. Ha fokus på det positive. (Informant 4)

Jeg gir alltid ærlige tilbakemeldinger for å motivere mine lever. Jeg tenker at jeg ikke kan rose en elev for eksempel en oppgave har blitt gjort helt feil, men jeg er ærlig, og så prøver jeg å motivere til at eleven kan prøve på nytt. (Informant 1).

Det fjerde behovet i Maslows behovshierarki dreier seg også om menneskets ønske om og mestre (Maslow, 1954). I følge Maslow (1954) så innebærer dette et mestringsbehov som blir påvirket av seg selv og forventninger fra andre. Dette behovet må bli tilfredsstilt for at eleven kan kunne realisere seg selv (Imsen, 2014). Haugen (1998) mener også at en viktig faktor for å skape et godt samspill mellom en voksen og et barn, er å rose og gi tilbakemeldinger på en aksepterende måte. Og i følge Fennell (2007) kan en lav selvfølelse skyldes mangel på

positive tilbakemeldinger, ergo, det informanten sier kan ha en betydning for styrking av elevens selvfølelse.

Informant 1 sa at det er viktig å være ærlig i sammenheng med positive tilbakemeldinger, dette er noe Bausmeister også står for (Kraft, 2014). For å kunne styrke en selvfølelse på en riktig måte, er det viktig at eleven får ærlige tilbakemeldinger (Kraft, 2014). Likevel må det å rose barnet i arbeid med å utvikle selvfølelsen, brukes på en balansert måte, slik som Bausmeister påpeker. Barnet skal ikke roses uten grunn, da Bausmeister mener at dette kan resultere til at barnet utvikler en altfor høy selvfølelse som vises ved at barnet kan bli overfladisk (Kraft, 2014).

4.6 Strategier for å styrke elevens selvfølelse

4.6.1 Stopp mobbingen

For det første er det viktig å stoppe mobbingen og gjøre alt for at det ikke skjer igjen. For å kunne gjøre det må vi jo oppdage mobbingen (...) Vi har alltid et godt øye med elevene fordi vi er med elevene i friminuttene, også har vi inspeksjon i friminuttene. (Informant 3).

Når mobbing oppstår er det vårt ansvar å stoppe den. (Informant 2).

Jeg har opplevd at noen lærere har hatt den vanskelig med å gripe inn, men da har de jo spurt om hjelp. (...) Det er ikke sikkert situasjonen var så enkel fordi det kunne jo ha vært erting da. (Informant 1).

Vi på skolen må stå sammen og vise elevene hva som aksepteres og ikke aksepteres her på skolen. (Informant 4).

For å kunne arbeide med å styrke en elevs selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing, er det viktig å kunne stoppe mobbingen først (Moen, 2014), slik som informant 3 og 2 sa. Informant 3 påpekte at de hadde inspeksjon for å holde godt øye med elevene. Dette kan ses i lys Alberti-Espenes, Houg og Teisberg (2015) sine konkrete tiltak for å kunne gripe inn for å så hjelpe elevene i mobbesituasjonen. Alberti-Espenes, Houg og Teisberg (2015) påpeker at

mobbingen er lettere å oppdage ved å ha regelmessige inspeksjoner og ved deltakelse i friaktiviteter.

Lærerne er pliktet til å forholde seg til opplæringsloven §9a-1 som innebærer at samtlige elever i grunnskole og videregående skoler har krav på et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Om mobbing oppstår, så vil det påvirke det psykososiale miljøet. Slik som informant 2 sa her, så er det de voksne på skolen som har ansvaret for mobbesituasjoner. Likevel har det seg slik at mobbing kan være vanskelig å oppdage (Oudmayer, 2014). Det trenger nødvendigvis ikke å være vanskelig fordi det er mange elever å ha oversikt over, men enkelte synes at det er et vanskelig tema (Oudmayer, 2014), slik som informant 1 hadde opplevd av enkelte lærere.

For å kunne stoppe mobbingen kreves det kompetanse om hva som er mobbing, for å kunne skille mellom lek og alvor (Moen, 2014). Denne kunnskapen er viktig, fordi lærere skal gripe inn når mobbingen oppstår (Roland, 1996). Det at læreren i denne sammenheng spurte etter hjelp, kan ha ført til et samarbeid mellom lærerne som gjorde det lettere for læreren å forholde seg til situasjonen. Og nettopp et skolesamarbeid er noe Imsen (2014) mener er viktig for at personalet på skolen skal trekke i samme retning for å oppnå skolens krav og reglement, slik som informant 4 mente. Jeg spurte videre i intervjuet hva de gjorde etter at mobbingen hadde blitt oppdaget og stoppet.

4.6.2 Endre situasjonen

(...) situasjonen må vendes i en positiv retning for de som er med i mobbesituasjonen. (Informant 1).

(...) vi må liksom bruke tid på å endre atferden til de som mobber, og så må vi støtte de som ha blitt utsatt. (Informant 3).

Det vi gjorde en gang, var at vi først hadde samtaler med den som mobba og den som ble utsatt. Jeg kunne jo tydelig se at de ikke var venner da (...) Etter en uke så satt jeg disse to elevene sammen på gruppe da vi skulle ha gym. Da måtte de jo samarbeide. (...) Jeg tror at han som mobba fikk et annet bilde av den andre eleven i en helt annen situasjon. Og han som ble mobba fikk se sider av han som hadde mobba. (Informant 1).

Det at situasjonen må vendes kan ses i lys av det Moen (2014) kaller for endringsarbeid, som innebærer å gjøre endring etter at mobbingen har oppstått. Hensikten med dette endringsarbeidet er at mobbingen ikke skal gjenta seg, og at en skal bruke tid på å trygge den utsatte eleven (Moen, 2014). Situasjonen er den samme ved at elevene kommer på skolen hver dag, men situasjonen i skolehverdagen bør endres ved at mobbingen ikke oppstår igjen. Det å endre en atferd, kan sammenlignes med det Storfjord og Storfjord (1997) kaller for erstatningsbegrepet, som innebærer å erstatte en atferd.

Storfjord og Storfjord (1997) mener at den voksne må legge til rette for et samspill mellom elevene for å erstatte den negative atferden med en positiv opplevelse, slik som informant 1 sa. Det kan da tenkes at de positive opplevelsene gir mersmak, og som kanskje kan føre til et godt samspill mellom elevene. Eleven som ble mobbet kan også få følelsen av å bli akseptert ved at den andre viser glede i dette samspillet, noe som kan bidra til å styrke selvfølelsen.

4.6.3 Klasseledelse

Informantene hadde erfaringer med at flere av elevene med lav selvfølelse måtte styrkes både faglig og sosialt. I forhold til dette stilte jeg spørsmål om klasseledelse og inkludering av eleven med lav selvfølelse. På denne skolen brukes tolærersystemet, noe som kunne se ut til at informantene var svært fornøyd med.

Heldigvis har vi tolærersystemet, det er gull verdt. (...) Det innebærer at vi er to lærere i basisfagene, noe som fører til at blant annet elevene får nærere lærerkontakt. Det fungerer veldig godt ved at vi er tett på elevene hele tiden, og ikke minst inkludering av alle elevene. Jeg har opplevd at noen henger litt etter faglig fordi vi har fokusert mest på det sosiale for å styrke selvfølelsen, men tolærersystemet hindrer at vi må ta ut disse elevene av klasserommet. Vi får muligheten da til å hjelpe de ekstra i klasserommet sammen med de andre elevene (Informant 4).

Lærertettheten fungerer svært bra med tanke på inkludering av elevene. Elevene som ligger litt bak faglig, får hjelp i klasserommet. Dette er virkelig noe som kommer elevene til gode, ikke bare faglig med og så sosialt ved at de er sammen med de andre elevene (Informant 3).

I mine undervisninger så er jeg opptatt av at de skal føle seg trygge og at de skal bli sett og hørt. Men jeg er også veldig tydelig når jeg underviser, jeg tror det er viktig å være en tydelig lærer både for at de skal forstå og at jeg skal bli respektert (Informant 1)

(...) Jeg holder mine løfter for klassen min slik at de kan stole på meg. Jeg tror det skaper tillit mellom oss, noe som også er positivt for meg (Informant 3).

Jeg bruker ikke kjeft i klasserommet, men jeg gir advarsler og konsekvenser. Altså, tenk deg (...) du sitter med lav selvfølelse og du er usikker, jeg tror ikke at en sint lærer styrker den selvfølelsen. Nei, jeg fokuserer på å være hyggelig og blid i mine undervisninger (Informant 1).

Lav selvfølelse kan blant annet oppstå ved at eleven har mangel på inkludering (Fennell, 2007). Tolærersystemet kan dermed føre til at en elev med lav selvfølelse inkluderes i klasserommet. Nettopp det at eleven føler seg inkludert med klassen, er noe Øiestad (2009) mener er svært viktig for å utvikle en god selvfølelse. Ut i fra det informant 3 og 4 sa, så styrkes det faglige ved at en lærer kan bruke ekstra tid på å hjelpe eleven, samt at det sosiale styrkes ved at eleven er sammen med de andre elevene. Betydningen av å styrke faglige og sosiale ferdigheter er noe Glavin og Linbäck (2014) påpeker, dette fordi disse ferdighetene påvirker hverandre. Ut ifra informantenes utsagn om trygghet, tydelighet, holde på sine løfter, og det å være hyggelig, kan vises til de fire ”T-ene” som Olsen og Traavik (2010) beskriver som kriterier for å oppnå en god klasseledelse som kan føre til et godt klassemiljø. Det at informant 1 ikke bruker kjeft i klasserommet, kan også ses i lys av Nordahl (2010) sitt syn på bruk av kjeft, som kan føre til en dårlig relasjon mellom lærer og elev.

4.6.4 Elevsamtaler

I følge Moen (2014) er samtaler med elevene et viktig tiltak etter mobbesituasjoner. Gjennom intervjuene kom det frem at det var et stort fokus på samtaler med elevene individuelt og i fellesskap.

Samtaler med elever som ikke har det godt med seg selv en viktig for å styrke selvfølelsen (...) Jeg bruker tid på å lytte til det eleven har å si for å forstå. (Informant 1).

Jeg tenker at det å anerkjenne er alfaomega når det gjelder samtaler med elever (...) jeg har til tider merket at eleven synes det er et tung tema når vi snakker om skolehverdagen. Da hender det faktisk at vi rett og slett snakker om noe helt annet. (Informant 3).

Jeg føler at jeg disponerer tiden min ganske bra når det kommer til elevsamtaler, det er noe som må prioriteres da. Da jeg jobbet med en elev med lav selvfølelse, fikk jeg inntrykk av at disse samtalene var til hjelp for han. (...) Jeg utfordret han til å ta initiativ til å snakke med minst en elev hver dag, fordi han var en veldig stille elev da. Han begynte etterhvert å virke tryggere på skolesituasjonen, og da ble det mindre behov for disse samtalene. (Informant 2)

Jeg hadde en samtale med en elev som hadde blitt mobbet for noen år siden, selv om han ikke ble mobbet lenger, så hadde det gjort noe med selvfølelsen. Det gjorde han kanskje veldig sjenert og det var vanskelig for andre å forholde seg til han, han var veldig ensom. Jeg snakket først med eleven og fikk bekreftet at en samtale med klassen var greit. Vi bestemte oss faktisk for å ta det opp med klassen sammen. Klassen tok det veldig bra da, og eleven fortalte selv at han følte at han ble forstått av de andre elevene etter samtalen. (...) Faktisk så tror jeg at denne samtalen bidro til at elevene økte forståelse for hvorfor eleven var så stille, og jeg fikk elevene med på laget for å skape en bedre skolehverdag for eleven. (...) (Informant 4).

Informant 1 og 3 sine erfaringer med å lytte og anerkjenne i elevsamtaler kan ses i sammenheng med betydningen av det Lund (2012) kaller en god samtale. Lund (2012) påpeker at ingen gode tiltak kan iverksettes om det ikke ligger en anerkjennende holdning til grunn. Informant 3 byttet samtaleemne om eleven følte at det var tung å snakke om, dette mener Lund (2012) hensiktsmessig strategi for å gi eleven pauser fra vonde temaer. Informant 2 brukte tid på å støtte og trygge eleven gjennom disse samtalene, noe som resulterte til et mindre behov for elevsamtaler. Dette kan ses i lys av det Lev Vygotsky kaller for den nærmeste utviklingssone (Lillemyr, 2011). Læreren er den voksne som tilegner kunnskap ved å styrke elevens selvfølelse gjennom samtaler, utfordrer eleven, og trekker seg gradvis tilbake når eleven mestrer kunnskapen. Læreren fungerte her som et støttende stillas (Lillemyr, 2011).

Samtaler med klassen kan være med på å bevisstgjøre elevene om situasjonen til eleven med lav selvfølelse. Det å ha lav selvfølelse, kan som nevnt i teorien ha utviklet seg fordi en ikke har følt seg akseptert (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Klassesamtaler som fører til økt forståelse for den enkelte eleven, slik informant 4 hadde jobbet med, kan muligens resultere til at klassen aksepterer eleven for den han eller hun er og hvorfor den lave selvfølelsen er til stede. På denne måten kan klassen i fellesskap gjøre skolehverdagen for eleven til en bedre hverdag.

4.6.5 Styrke de gode kvalitetene

Styrking av de gode kvalitetene, var noe informantene så på som betydningsfullt i arbeid med å styrke selvfølelsen.

Det er viktig å ta utgangspunkt og fokusere på de gode kvalitetene. Styrke det eleven er god på. (Informant 2).

Jeg hadde en elev som hadde blitt veldig mye mobbet, og han slet jo både faglig og sosialt. Vi brukte mye tid på å styrke han i fagene og ikke minst på at han skulle sosialiseres. (...) Vi på skolen opplevde at han var veldig flink innen IKT, og spurte derfor om han kunne hjelpe oss på lærerrommet når vi trengte han. (...) Han strålte da han følte seg nyttig. På denne måten ble han jo fremmet, og styrkene hans ble brukt (Informant 3).

Det å styrke de gode kvalitetene elevene hadde i denne situasjonen, er et av behovene Maslows står for (Imsen, 2014). Han mener at når de fire første behovene i hierarkiet er tilfredsstilt, så kommer behovet for selvrealisering. Selvrealisering handler om at en bruker de evnene som passer en selv (Imsen, 2014). Styrkning av gode kvaliteter kan også ses i lys av det ene kriteriet som Glavin og Lindbäck (2014) mener er viktig i arbeid med å styrke en elevs selvfølelse, altså at kunnskapen baseres på det eleven kan fra før.

4.6.6 Fellesskap

Alle informantene hadde opplevd at de hadde lyktes med i sitt arbeid av å styrke elevers selvfølelse da det handlet om fellesskap.

Jeg er ganske sikker på at selvfølelsen ikke kan styrkes kun basert på at jeg og eleven har en god relasjon. Fellesskap i klassen er viktig for at elevene kan bli kjent med hverandres ulike sider, både faglig og sosialt. (Informant 1).

Jeg har erfart at å gjøre ting sammen kan bidra til å styrke elevens selvfølelse, ikke bare i klasserommet, men ute i naturen også. Det å komme seg ut og gjøre noe sammen, ikke bare faglig. (Informant 4).

Flere uttrykker den lav selvfølelsen ved at de sier lite i klasserommet, men så fort vi for eksempel spiller fotball, så blir eleven mye mer aktivt muntlig også. (Informant 3).

Jeg liker å gi elevene utfordringer i grupper, la de samarbeide og være til nytte for hverandre, la de heie på hverandre og støtte hverandre (Informant 2).

Selvfølelsen kan varieres, og den kan utvikles i samspill med andre (Øiestad, 2009). Likedan mener Glavin & Lindbäck (2014) at en kan lykkes med å utvikle selvfølelsen om eleven opplever et positivt fellesskap. Fellesskap er noe som Øiestad (2009) mener er et av de mest grunnleggende behovene vi som mennesker har. I fellesskap må en kanskje bidra ved å gi og ta, noe som kan være krevende for en elev med lav selvfølelse. En elev i denne situasjonen har kanskje også et stort behov for å føle trygghet i et fellesskap for å føle seg verdt noe, slik at selvfølelsen kan utvikles i positiv retning Øiestad (2009).

Glavin og Lindbäck (2014) påpeker også det at lærere må legge til rette for at elevene lærer seg å snakke høyt i et fellesskap. Ut ifra informant 3 sitt utsagn så kan det tenkes at fotball som aktivitet kan være en fin tilvenning for at eleven lettere kan snakke i fellesskap. Fotball kan også være en aktivitet som legger opp til uenigheter rundt regler, noe som kan gjøre at denne eleven kan uttrykke ved å tørre å si i fra. Dette kan ses i lys av teorien som viser til at elevene må tørre å være uenige med hverandre for å styrke selvfølelsen (Glavin & Lindbäck, 2014). Slike aktiviteter er også noe Aud Foss (2013) mener kan bidra til å utvikle selvfølelsen, og det er derfor viktig å gi rom dette.

Å gi elevene samarbeidsoppgaver hvor de heier på hverandre er også noe Glavin og Lindbäck (2014) viser til i teorien. De mener at det å skape en atmosfære i klassen hvor det oppleves et positivt fellesskap og hvor de må heie på hverandre, kan føre til en styrket selvfølelse (Glavin & Lindbäck, 2014). Fennell (2007) sier at en lav selvfølelse baserer seg på at et individ ikke føler seg til nytte for noen, det at informant 2 ga elevene oppgaver hvor elevene måtte være til nytte for hverandre kan derfor være en måte å utvikle selvfølelsen på.

4.7 Foreldresamarbeid

Samarbeid mellom skole og hjem var noe informantene mente var viktig i forhold til å arbeide med å styrke elevens selvfølelse. Betydningen av samarbeidet, former for samarbeid og hva de samarbeidet om var nyttig informasjon lærerne hadde erfaringer med.

4.7.1 Betydningen av foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid er helt nødvendig for å kunne styrke en elevs selvfølelse. Jeg kunne ikke ha klart å jobbet med dette om jeg ikke hadde hatt foreldrene. De ser barnet sitt hver dag etter skolen, og barnets holdninger i hjemmet og på skolen kan jo være ulik. Det er derfor viktig å samarbeide for å forstå eleven både i forhold til skolen og på hjemmebanen som en slags sammenheng da (Informant 3).

Samarbeid med foreldre er helt nødvendig. Det å være saklig om eleven og vise at du som lærer vil det beste for han fører til et godt samarbeid, opplever jeg da (...) Jeg tenker at et godt samarbeid skapes ved at jeg og foreldrene snakker ofte sammen og at jeg er flink til å informere de om elevens skolehverdag. (Informant 4).

Det jeg opplevde var at foreldrene satt pris på at jeg hadde observert og fulgt opp saken (...) de ble veldig engasjerte, og på den måten var det lett å inkludere de i samarbeidet. (Informant 1).

Det informant 3 sa om å forstå eleven som en sammenheng, kan ses i lys av det Storfjord og Storfjord (1997) ser på som viktigheten av et nært samarbeid mellom skole og hjem. Dette samarbeidet kan bidra til å styrke eleven på en helhetlig måte (Storfjord & Storfjord, 1997). Måten informant 4 forklarer dette, kan gjenkjennes ved det Urie Bronfenbrenner (Bø, 2002) beskriver som et godt samarbeid. Kommunikasjon og informasjon er to viktige elementer som kan bidra til det gode samarbeidet. Dette fordi utdeling av informasjon gjør at læreren og foreldrene blir kjent med hverandre og den aktuelle situasjonen, og på denne måten blir det en form for kommunikasjon som skaper en relasjon mellom disse (Bø, 2002). Informant 1 opplevde engasjement som førte til et lettere samarbeid. Det at de foresatte viser engasjement i barnets hverdag på skolen, er som nevnt en faktor som gir læreren opplevelsen av at foreldrene bryr seg om eleven (Storfjord & Storfjord, 1997).

4.7.2 Former for foreldresamarbeid

Jeg sendte faktisk en mail som jeg jobbet lenge med der jeg forklarte situasjonen på skolen og at jeg kunne se at eleven ikke hadde det greit fordi han hadde blitt mobba, og det gikk jo også utover det faglige da, og det sosiale. I mailen til de skrev jeg tydelig konsekvensen av den opplevde mobbesituasjonen, og at jeg ville ha med foreldrene på laget for å kunne styrke barnet. (Informant 2).

Foreldresamarbeid (...) det har jeg ingen terskel på. De kan ringe meg når de vil, og jeg ringer når det er noe jeg må gi beskjed om. (Informant 3).

Når jeg samarbeider med foreldre om en elev som har lav selvfølelse, så mener jeg at det er viktig at vi møter hverandre for å snakke. (Informant 1)

Nordahl (2007) påpeker at denne formen for samarbeid som går via e-post eller telefon er et uformelt samarbeid som fort kan føre til mistolkning, likevel kan det være nyttig da det skal gir korte beskjeder. Å delta på samtaler, slik informant 1 mente var viktig, kan sammenlignes med det Nordahl (2007) kaller for et direkte samarbeid. Det at foresatte møter opp og snakker

med læreren om elevens situasjon, gir et godt grunnlag til en god relasjon. Det at begge parter er tilstede minsker også risikoen for misforståelser (Nordahl, 2007).

4.7.3 Hva samarbeides det om

Jeg, foreldrene og eleven må ha et felles mål, vi må følge opp på samme måte for å oppnå målet, vi må ha regler, vi må stole på hverandre. Jeg tenker spesielt i et tilfelle med å styrke elevens selvfølelse så må både jeg og foreldrene samarbeide med å støtte barnet i de utfordringene vi stiller, og rose for mestring og vise engasjement.
(Informant 4)

Hvordan foreldrene snakker hjemme og hvordan vi snakker på skolen må ha en sammenheng som gir mening for eleven. (Informant 3).

Informanten 4 påpeker at et foreldresamarbeid må bestå av et felles mål. Nordahl (2007) mener at når det blir satt opp et felles mål sammen med foreldrene, så må både skole og hjem forholde seg til dette målet og sørge for at det blir fulgt opp. At informant 4 nevnte regler, er noe Bausmeister (Kraft, 2014) støtter opp mot. Han mener at regler er svært nødvendig for å kunne utvikle en god selvfølelse. Dette kan være regler som kreves for å mestre et mål. Om barnet forholder seg til dette og mottar ros for mestringen, kan barnet utvikle en god følelse ved å ha oppnådd noe positivt (Kraft, 2014). Å finne mål som eleven kan mestre, slik informant 3 sa, er noe Daniel Stern (Urnes, 1997) mener viktig for at eleven mestrer. Han mener at om det stilles krav som eleven ikke kan tilfredsstille, så vil det oppstå en affektiv svikt som kun baserer seg på foreldrenes forventninger (Urnes, 1997).

5 Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å få et innblikk i lærernes arbeid med å styrke selvfølelse i skolehverdagen, gjennom å belyse eventuelle metoder i forhold til elever som har opplevd å bli mobbet. Gjennom et kvalitativt studie ved intervju som metode, har dette forskningsprosjektet dannet funn som viser til hvordan fire lærere arbeider med dette. Disse funnene har blitt drøftet opp mot relevant teori for å kunne besvare min problemstilling.

Hvordan arbeider lærerne gjennom skolehverdagen med å styrke elevens selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing?

I dette kapittelet vil jeg først oppsummere studiens implikasjoner og hovedfunn for å kunne besvare problemstillingen, til slutt vil jeg gjøre rede for hvilke forskning som kunne ha vært interessant veien videre.

5.1 Oppsummering og implikasjoner av hovedfunn

I Norge har alle elever rett til et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Elevundersøkelsen fra 2015 viste at 12,8 % av elevene hadde blitt utsatt for mobbing (Wendelborg, 2015), og disse elevene har lavere selvfølelse enn de andre (Hawker & Boulton, 2000; Roland, 2015).

Informantene hadde mye erfaring med å arbeide med å styrke elevens selvfølelse etter at de har blitt utsatt for mobbing. Oppgavens funn impliserer derfor at det er viktig med et slikt arbeid i skolehverdagen, og at lærerne bør ha kunnskap om mobbing og konsekvensen som lav selvfølelse. For å kunne styrke en elevs selvfølelse er det nødvendig med kunnskap om hvordan en kan se tegn til at en elev ikke har det greit. Funnene indikerte at informantene hadde erfaring med å se ulike signaler som elevene med lav selvfølelse ga uttrykk for.

Lærerne hadde oppdaget tegn på lav selvfølelse ved blant annet tilbaketrukket kroppsholdning, lite blikk-kontakt og lav stemmeleie. Informantene kunne også se at enkelt av disse elevene var ensomme på skolen. Dette kaller Olweus (1993) den passive gruppen. Andre signaler som lærerne hadde observert var stress og uro, slik Olweus (1993) kategoriserer den provoserende gruppen.

Resultatene impliserer betydningen av lærerrollen i arbeid med å styrke selvfølelsen. Funnene indikerer blant annet at lærerne var opptatte av bevisstgjøring rundt sitt eget pedagogiske grunnsyn i et slikt arbeid, dette for at elevene skal kunne forholde seg til samme holdninger. Denne bevisstgjøringen er svært viktig fordi den har en stor innflytelse på elevene (O'Moore & Minton, 2004).

I lys av funnene viser det seg at lærerne ser på elevenes behov som en viktig faktor i dette arbeidet. I dette sammenheng ble behovet for trygghet, vennskap, relasjon og positive tilbakemeldinger sett på nødvendige behov i arbeid med å styrke selvfølelsen. Trygghet er noe alle har behov for (Imsen, 2014), og det er en forutsetning for barnets utvikling (Foss, 2013). Vennskap er viktig for både trivsel, trygghet og personlighetsutvikling (Oudmayer, 2014). Relasjon er nødvendig for å kunne utvikle en god selvfølelse (Øiestad, 2009), og positive tilbakemeldinger er nødvendig, men det må brukes på en balansert måte (Kraft, 2014).

Studien impliserer at lærerne tar i bruk flere strategier da de arbeider med å styrke elevers selvfølelse etter at de har blitt utsatt for mobbing. Resultatene indikerte til det Moen (2014) påpeker som det første og viktigste tiltaket i et slik arbeid, er å stoppe mobbingen først. For å avverge at mobbingen oppstår igjen brukte informantene inspeksjoner og lærersamarbeid. For å hindre mobbing vil inspeksjoner (Alberti-Espenes, Houg og Teisberg, 2015) og samarbeid mellom lærere (Imsen, 2014) være gode tiltak.

Resultatene viser til at informantene endret situasjonen i en positiv retning etter en mobbehendelse, dette kan se ut til å være en hensiktsmessig arbeidsmåte. Lærerne la til rette for et godt samspill mellom eleven som mobbet og eleven som hadde blitt utsatt. På denne måten endret de den negative mobbesituasjonen med en positiv opplevelse (Moen, 2014). Resultatene impliserer også at informantene fokuserte på god klasseledelse. På denne skolen tok de i bruk tolærersystemet som førte til at alle elevene i klassen ble inkludert i undervisningen. Dette tenker jeg kan være en viktig måte å arbeide på ved at eleven med lav selvfølelse kan mangle opplevelsen av inkludering (Fennell, 2007). Funnene i forhold til klasseledelse viser også til Olsen og Traavik (2010) sine "T-er". Informantene fokuserte så på trygghet, tydelighet, trivelig og trofast som viktige faktorer da det handlet om klasseledelse.

Resultatene indikerte til at elevsamtaler var en måte å arbeide på for å kunne bidra til å styrke selvfølelsen. Det å snakke med eleven og med resten av klassen resulterte til at elevene økte forståelsen for eleven. I denne sammenheng kan elevene akseptere hvorfor eleven med lav selvfølelse opptrer slik som han eller hun gjør, og det å bli akseptert er et viktig element for utvikling av selvfølelsen (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Det å styrke elevens kvaliteter var måter informantene arbeidet på for i utviklingen av selvfølelsen. Jeg tenker i denne sammenheng at eleven kan få en positiv opplevelse ved å føle seg nyttig. Dette støtter Glavin og Linbäck (2014) opp mot, ved å si at det er nødvendig å bruke elevens kunnskaper for å kunne styrke selvfølelsen. Arbeid med elevene i fellesskap var også en arbeidsmetode som ble bruk, dette var noe alle informantene hadde lyktes med, og det er nettopp i samspill med andre at denne utvikles (Øiestad, 2009).

Masteroppgavens funn impliserer også viktigheten av å inkludere de foresatte for å kunne styrke selvfølelsen til eleven. Foreldresamarbeid viser seg til å være helt nødvendig for å kunne utvikle eleven både på skolen og i hjemmet (Storfjord & Storfjord, 1997). Samtalen med Katrine O. Gillerdalen ga meg et foreldreperspektiv rundt dette temaet. Katrine fortalte at foreldresamarbeid var nøkkelen til mye. Informantene sa seg svært enige i dette, og funnene indikerer at informantene var avhengige av foreldresamarbeid for å styrke elevens selvfølelse. Hvordan samarbeidet fungerer, spiller en stor rolle både for foresatte, elev og lærer.

Katrine fortalte at det var viktig at lærerne ikke bestandig skulle minne eleven på den vonde bagasjen. Lærerne tok seg tid pauser for å snakke om positive emner gjennom elevsamtalene, da eleven ikke ville snakke om det vonde. Gillerdalen påpekte også at en god relasjon og trygghet var viktig i et slikt arbeid, noe som viste seg til å være to av de grunnleggende behov som informantene fokuserte på. Fra et foreldreperspektiv sa Katrine at en måte å styrke selvfølelsen på, kunne være å bruke elevene på det de er gode på. Funnene indikerte at lærerne arbeidet med dette på skolen. Det å styrke elevens gode kvaliteter, er viktig i arbeid med å styrke elevens utvikling (Glavin & Lindbäck, 2014).

En konkret oppskrift på hvordan en kan arbeide med å styrke en elevs selvfølelse finnes det kanskje ikke. Som mennesker er vi alle ulike, og har individuelle behov. Noen strategier kan fungere på en elev, mens en annen strategi kan fungere på en annen elev. Jeg tenker at

læreren må tilpasse seg hver enkelt elev i denne sammenheng. Likevel håper jeg og tror, at dette prosjektet har gitt kunnskap om ulike arbeidsmåter en kan iverksette for å styrke selvfølelsen hos disse elevene. På denne måten kan dette bidra til å i større grad skape trivsel og trygghet for elevene, slik opplæringsloven (opplæringslova, 1998) krever. Jeg valgte her å bruke et sitat som jeg mener er en svært viktig tanke å ha med seg i arbeid med elever som har opplevd å bli mobbet:

”Ingen barn klarer seg alene. Alle barn trenger å bli sett, hørt og anerkjent”. Kristin Oudmayer s. 149 (2014)

5.2 Videre forskning

Denne undersøkelsen er et begrenset omfang som består av fire informanters arbeid i skolehverdagen. Fokuset i denne studien har satt søkelyset mot hvordan lærerne arbeider med å styrke elevers selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing. For å studere dette fenomenet har jeg tatt utgangspunkt i lærernes perspektiv. Forskningsprosjektets ga meg flere måter å tenke på om hvordan en kan arbeide med å styrke elevers selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing. Jeg synes denne prosessen har vært så interessant, at jeg kunne tenke meg å få enda mere kunnskap på dette feltet.

Etter denne forskningsprosessen sitter jeg igjen med noen spørsmål som jeg vil ha svar på. Selv om funnene indikerer at lærerne hadde erfaring med å oppdage en elevs selvfølelse, stiller jeg et spørsmål ved om dette kun er erfaringer, eller om dette er kunnskap som ligger i utdanningen. Jeg ønsker også å finne ut om de får veiledning eller tilstrekkelig hjelp da de arbeider med dette.

Jeg tenker at det videre hadde vært interessant å studere elevperspektivet rundt dette temaet. Å få elevenes perspektiv tror jeg kan være svært hensiktsmessig for å få en helhetlig forståelse, for lærernes arbeid og elevens opplevelse av dette. Ved å studere elevenes perspektiv tror jeg også at deres erfaringer og ønsker om hvordan læreren kan arbeide for å styrkes deres selvfølelse, kunne bidratt til å belyse problemstillingen på en annen måte. På denne måten kunne elevenes positive og negative erfaringer, samt ønsker om hvordan lærerne skal arbeide bidratt til mer kunnskap rundt dette temaet.

Videre kan en også studere fenomenet ved bruk av andre metoder. Observasjon som metode for å studere hvordan lærere arbeider med å styrke elevers selvfølelse kunne også ha vært hensiktsmessig. På denne måten kunne jeg ha sett arbeidet både fra lærer- og elevperspektivet.

Mobbing kan resultere til flere uheldige konsekvenser i ettertid (Moen, 2014). Denne studien har ikke tatt for seg andre konsekvenser en lav selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing. Det hadde derfor vært interessant å studere andre konsekvenser som oppstår etter at elever blir utsatt for mobbing.

Litteraturliste

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i Skolen – mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Alberti-Espenes, J., Houg, J. B. & Teisberg, A. K. (2015). *En for alle. Hvordan håndtere konflikt, krenkelse og mobbing i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen-Akpaida, J. (2008). A Review of the Extent, Nature, Characteristics and Effects of Bullying Behaviour in Schools. *Journal of Instructional Psychology*.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets Mysterium*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. Avhandling til graden Dr. Philos, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo. (Høgskolen i Oslo, HIO rapport nr. 25, 2004).
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund : bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Björndell, D. (1989). *Behandling af mobning og vold i skolen*. Hornes: Åløkke.
- Bretherton, I. & Munhollan, K.A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. I J. Cassidy & P.R Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, reserch, and clinical applications*. New York: Guildford Press.

- Bruner, J. S., & Aukrust, V. G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Burkeland, S., & Veiden, P. (1999). *Samfunnsvitenskapelig ordbok*. Oslo: Spartacus Forlag as.
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk. Foreldrenes og samarbeidets vilkår*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Coloroso, B. (2004). *Mobbingens tre ansikten: Så bryter vi våldets onda sirkel*.
- Malmö: Richter.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2.utgave. Oslo: universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Fennell, M. (2007). *Å bekjempe lav selvfølelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Foss, A. (2013). *Snakk med barn om følelser – en fellesskapsbok for voksne og barn*. (2.utg.) Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. I A. Giorgi (Red.), *Phenomenology and psychological research* (s. 8-22). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Glavin, P. & Linbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Universitetsforlaget.
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen*. (1.opplag.) Oslo: Kommuneforlaget.
- Haugen, S. (1998). *Omsorg og pedagogikk: kvalitet i barnehagetilbud for små barn*. Oslo: Det norske samlaget.

- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Høyby, H. (2002). *Mobbing kan stoppes*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5. Utg. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010) *Samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utgave 2.opplag. Oslo: Laboremus Oslo AS.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn. På vei mot et nytt verdigrunnlag for hele familien*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kalleberg, R. (1998). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I *Blandingskompendium: SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Universitetet i Oslo/Akademika forlag.
- Karterud, S., Monsen, J.T., Skårderud, F. & Kohut, H. (1997). *Selvpsykologi: utviklingen etter Kohut*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kraft, P. (2014). *Selvregulering. Om endring av atferd og vaner i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: 05.01.16 https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11
- Kvale, S. (1983). The Qualitative Interview: A phenomenological and hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology vol 14 no 2*, 171-196.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvalem, I. L. & Wichstrøm, L. (2007). *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative Research in Education*. Thousand Oaks: SAGE.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse og læring: I barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindseth, A. og Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of Caring Science*, 18, 145-153.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. – Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. (Red.) Nordahl, T. & Hansen O. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No.3, 279-301. Hentet fra: 07.03.16
http://mkoehler.educ.msu.edu/hybridphd/hybridphd_summer_2010/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf
- Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing! – en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Hentet fra 04.03.2016:
<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). Lærerens ledelse. I Lillejord, S., Nordahl, T. og Manger, T., *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærer profesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2015:2 (2015). *Å høre til- Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=5>

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What er know and what er can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

O'Moore, M & Minton J., S (2004). *Dealing with Bullying in Schools. A training for Manial og Teachers, Parents and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

Oudmayer, K. (2014). *Du er viktigere enn du tror. En håndbok om forebygging og håndtering av mobbing*. Oslo: Humanist forlag.

Regjeringen (2016). Hentet fra: 10.02.16
https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3/id437839/

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.rev.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.

Robson, C. (2002). *Real world research*. Second edition. Blackwell Publishing.

Roland, E. (1997). *Mobbing. Håndbok til foreldre*. (1.utg.) Stavanger: Rebell forlag AS.

Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E. (2015). *Problemløsningsmodeller*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Roland, E., & Vaaland, G. S. (1996). *Mobbing i skolen. En lærerveiledning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Salmivalli, C. (2004). *Consequences of school bullying and violence*. Finland: University of Turku.
- Strauss, A og J. Corbin (1998). *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Technique*. London: Sage Publications.
- Storfjord, E. M., & Storfjord, P. (1997). *Stopp mobbingen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Størksen, I. (2007). *Barnet i barnehagen: relasjoners betydning for tidlig utvikling*. Kapittel i boka: *Barna våre i går, i dag, i morgen*. Frelsesarmeen.
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185248/1/Barnet%20i%20barnehagen%20Relasjoners%20betydning%20for%20tidl%20utvikling%20frelsesarmeens%20bok%202007.pdf>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Urnes, Ø (1997). *Utviklingspsykologi og selvpsykologi*. I: Karterud,S.; Monsen, J.T. (red) *Selvpsykologi*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Elevtall, grunnskoler og lærertetthet*. Tall om grunnskolen 2015/16. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI--tall>
- Wendelborg, C. (2015). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av elevundersøkelsen*. Hentet fra: 08.01.2016 http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/elevundersokelsen-2015_mobbing-krenkelser-og-arbeidsro-i-skolen_rapport.pdf
- Wideberg, K. (2007) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD



Jan Stålhane
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Havstregaten gate 27
N-5007 Bergen
Norge
Tel: +47 55 58 21 22
Fax: +47 55 58 36 50
mailto:nsd@nsd.no
www.nsd.no/en
Orgnr: 985 511 884

Vår dato: 15.02.2016

Vår ref: 46771 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46771	<i>Om elevens selvfølelse ikke er på topp, hvordan kan læreren bidra til å få den opp? - Sett fra læreres perspektiv</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Jan Stålhane
Student	Hege Pettersen

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Documentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning

Arkivingskontoret i Oslo, 1170aa
0302 KONTAKT NSD: Norge, Blindern, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 95 52 11. mail@nsd.no
0302 KONTAKT NSD: Norge, Blindern, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 95 52 11. E-post: nsd@nsd.no
0302 KONTAKT NSD: USA, Skovvoldstret 1, Torshavn, 1017 Svalbard. Tel: +47 22 54 63 30. mail@nsd.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46771

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Førventet prosjektslutt er 15.08.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Om elevens selvfølelse ikke er på topp, hvordan kan læreren bidra til å få den opp? - Sett fra lærernes perspektiv.

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo

Bakgrunn og hensikt:

Dette er en forespørsel til deg om å delta i mitt forskningsprosjekt. Hensikten med å ha deg med i min forskning er for å fremme dine erfaringer med barns selvfølelse etter å ha opplevd mobbing.

Som bakgrunn har jeg utdannet meg som førskolelærer ved Høgskolen i Hedmark. Nå er jeg en masterstudent i spesialpedagogikk, med fordypning i psykososiale vansker ved Universitetet i Oslo. I denne forbindelsen skriver jeg en masteroppgave som omhandler elevs selvfølelse etter å ha blitt utsatt for mobbing, og på hvilke måter dere lærere arbeider med dette. Formålet med denne oppgaven er å få innblikk lærernes arbeid med selvfølelse i skolehverdagen, gjennom å belyse eventuelle metoder i forhold til elever som har opplevd å bli mobbet. På denne måten kan prosjektet muligens også bidra til å gjøre flere lærere bevisst på hvordan de kan styrke selvfølelsen hos disse elevene, noe som igjen kan bidra til å i større grad skape trivsel og trygghet for elevene, slik opplæringsloven krever.

Problemstilling

På hvilke måter kan lærerne gjennom skolehverdagen arbeide med å styrke selvfølelsen til elever som har opplevd å bli mobbet?

Deltakelse:

Dersom du velger å delta, vil det bli foretatt et kvalitativt intervju som vil vare i ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil innebære læreres erfaringer og arbeidsmåter. Dataen vil bli tatt opp via lydopptak, om dette godkjennes av informanten.

Jeg vil utføre semistrukturerte intervju med utgangspunkt i bestemte temaer. Det innebærer at samtalen dreier seg om forhåndsbestemte temaer ut i fra en intervjuguide. Hensikten med intervjuet er å tilegne seg informasjon om hvordan informanten opplever ulike forhold ved sin situasjon.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Informasjonen om deg vil bli data som blir behandlet konfidensielt. Opplysningene vil dermed bli behandlet anonymisert slik at det ikke kan gjenkjennes. Opplysningene vil også kun være tilgjengelig for meg og min veileder. Når all data er behandlet, vil det slettes etter sensurfrist på masteroppgaven (august 2016).

Frivillig deltakelse

Deltakelsen er frivillig, og du kan derfor deg fra deltakelsen etter å ha signert. Dersom du har spørsmål kan du ta kontakt med meg eller veileder:

Hege Pettersen:

E-post: pettersen.hege@hotmail.com

Telefon: 480 20 910

Jan Stålhane:

E-post: jan.stalhane@hioa.no

Telefon: 922 07 378

Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), og jeg forholder meg derfor til disse retningslinjene.

Med vennlig hilsen Hege Pettersen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Temaguide

Problemstilling

Hvordan arbeider lærerne gjennom skolehverdagen arbeide med å styrke selvfølelsen til elever som har opplevd å bli mobbet?

Innledning:

- Presentere meg
- Hensikt med prosjektet
- Formålet med denne oppgaven er å få innblikk lærernes arbeid med selvfølelse i skolehverdagen, gjennom å belyse eventuelle metoder i forhold til elever som har opplevd å bli mobbet. På denne måten kan prosjektet muligens også bidra til å gjøre flere lærere bevisst på hvordan de kan styrke selvfølelsen hos disse elevene, noe som igjen kan bidra til å i større grad skape trivsel og trygghet for elevene, slik opplæringsloven (2015) krever.
- Rammer for intervjuet (tid, lydopptak, samtykkeerklæring).

Kompetanse:

- Kjønn og alder.
- Hva slags utdanning har du?

Begreper:

- Hva legger du i begrepet mobbing?
 - o Erling Roland (2014) definerer mobbing ved å si at det dreier seg om fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres flere ganger over en periode, og som rettes mot et individ som ikke kan forsvare seg. For å kunne bruke begrepet mobbing må det også være en ubalanse i forholdet mellom den som mobber og den som blir mobbet. Mobbingen kan utføres av en person eller av grupper (Roland & Vaaland, 1996).
- Hva legger du i begrepet selvfølelse?

- Kvaalem & Wichstrøm (2007) skiller mellom begrepene selvbilde og selvfølelse. Selvbilde ligger i selvet og er beskrivende, mens selvfølelsen dreier seg om menneskets følelser knyttet til seg selv som danner et grunnlag til hvilken holdning en har til sitt eget selvbilde.
- Definer disse selv i starten av intervjuet.

Lærerrollen

- Hva tenker du er viktig når det handler om din lærerrolle i forhold til elever med lav selvfølelse?
- Holdninger og pedagogisk grunnsyn
- I forhold til eleven
- I forhold til resten av klassen

Erfaring med å styrke elevers selvfølelse etter en mobbesituasjon:

- På hvilken måte har du oppdaget at en elev har lavere selvfølelse? Utdyp svaret
 - På hvilke måter jobber du med denne eleven? Eksempler på konkrete arbeidsmåter
 - Hvordan opplevde eleven dette?
 - Hvordan opplevde klassen dette?
 - Hvordan opplevde foresatte dette?
 - Ble andre aktører inkludert? Løderne?
 - Hvordan opplevde du, hva gjorde du?
 - Hvordan jobber du med denne eleven i forhold til inkludering med andre elever i klassen?
 - Hvordan fungerer samarbeidet med denne elevens foresatte?
 - I hvilken situasjon/arena har du opplevd at det kan være lettere eller mer krevende i arbeid med å styrke selvfølelsen?
 - Hva mener du eventuelt skaper en god relasjon mellom deg og elever som opplever mobbing? Hva gjør du for å styrke denne relasjonen?
 - Hva ser du på som nødvendig når du kommuniserer med denne eleven?
 - Hvilken pedagogisk opplegg har du erfart som gir resultat/ikke resultat?
 - Opplevde du at elevens selvfølelse ble bedre?
- På hvilken måte tror du at mobbing kan bidra til lavere selvfølelse?

- Tar du hensyn i undervisningsplanen din til hensyn for denne eleven?
Hvordan tilrettelegger du undervisningene?

Elevens behov:

- Hva slags behov mener du elever med lav selvfølelse har?
 - Behov i klasserommet
 - Behov i friminuttene
 - Behov i forhold til samarbeid med andre
 - Behov i forhold til relasjon lærer-elev og elev-elev
 - Behov i hjemmet
 - Hvilket behov i forhold til ros og oppmuntring
 - Ledelse

Skolen:

- Hvordan jobber du med klasseledelse (til hensikt for enkelteleven)
- Hvordan jobbes det med lærertettheten i klasserommet i forhold til eleven?
- På hvilke måter samarbeider du med skoleledelsen og andre ansatte på skolen i arbeid med eleven?
- På hvilken måte er ressursene (søkes det ekstra ressurser, tid, bemanning etc.) tilrettelagt på skolen?

Foreldresamarbeid

- På hvile måter anser betydningen av foreldresamarbeid i forhold til eleven med lav selvfølelse
- Hvordan samarbeider dere?
- Hva samarbeider dere om?

Refleksjon:

- Hva tror du konsekvensen for eleven med lav selvfølelse vil ha for fremtiden om skolen ikke tar tak i dette problemet?
- Er det noe du føler skolen kan fokusere mer på for å redusere dette problemet?

Takk for ditt bidrag!