

Bak kulissene

- En kvalitativ studie av psykisk vold i skolen

Maria Hoelseth Rebner



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Bak kulissene

- En kvalitativ studie av psykisk vold i skolen

© Maria Hoelseth Rebner

2016

Bak kulissene – En kvalitativ studie av psykisk vold i skolen

Maria Hoelseth Rebner

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

Bak kulissene – En kvalitativ studie av psykisk vold i skolen

Bakgrunn og formål

Fysisk vold har lenge vært anerkjent som et problem (Øverlien, 2015). Den siste tiden har derimot den psykiske volden fått mer oppmerksomhet (Wieclaw, 2007). Lærere melder om en endring i elevmiljøet, de mindre synlige formene for mobbing og krenkelser øker mens de synlige og fysiske formene nesten ikke forekommer lengre (Eriksen & Lyng, 2015).

Samspeillet og kommunikasjonen knyttet til psykisk vold er spesielt vanskelig å få innblikk i, noe som gjør det til en stor utfordring for lærere å få tak i hva som skjer mellom elevene (Flack, 2010). Da lærere spiller en viktig rolle knyttet til avdekking og forebygging av vold, vil kravene og forventningene til lærerne i avdekkingsarbeidet derfor også være høye (Øverlien, 2015). Skal lærere kunne avdekke psykisk vold er det derfor viktig at de har kunnskap om den (Oudmayer, 2014; Alberti-Espenes, Houg & Teisberg, 2015). Formålet med denne masteroppgaven er derfor å sette fokus på hva psykisk vold er og å finne ut av hvordan lærere arbeider med å avdekke slik vold mellom elever i skolen.

Problemstilling

Masteroppgavens problemstilling er formulert slik:

Hva kjennetegner psykisk vold og på hvilke måter arbeider lærere med å avdekke slik vold i skolen?

Problemstillingen utdypes gjennom fire forskningsspørsmål:

- *Hva forstår lærerne i studien som psykisk vold?*
- *Hvilke strategier bruker lærerne for å avdekke psykisk vold?*
- *Hvilke utfordringer mener lærerne i studien det er med å avdekke psykisk vold?*
- *Hva kunne lærerne gjort annerledes i arbeidet med avdekking av psykisk vold mellom elever?*

Metode

I denne masteroppgaven var det informantenes erfaringer og opplevelser som sto sentralt. Jeg benyttet derfor kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming for å belyse problemstillingen. Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av individuelle semistrukturerte intervju, tatt opp på lydbånd og deretter transkribert. Utvalget bestod av fire ungdomsskolelærere, to kvinner og to menn. I analysen av datamaterialet anvendte jeg Giorgis (2009) fenomenologiske analysemodell i tre trinn.

Resultater og konklusjon

Funnene i denne masteroppgaven indikerte at psykisk vold er et stort og komplekst begrep. Begrepet kan være vanskelig å definere, både fordi det er mange type handlinger som kan gå innunder en slik definisjon og fordi det kan oppleves problematisk å skille psykisk vold fra den fysiske, til tross for at psykiske voldshandlinger ikke er fysiske i sin natur. Gjennom sine konsekvensbeskrivelser tegnet lærerne et bilde av hvor alvorlig det er å bli utsatt for psykisk vold. For å avdekke psykisk vold mellom elever i skolen mente lærerne derfor det var viktig å være signifikante, autoritative lærere som også inngår i samarbeid med andre. Dette ble også ansett som viktig i et forebyggende perspektiv. Lærerne gav uttrykk for at det finnes visse utfordringer i avdekkingsarbeidet, blant annet knyttet til en flytende mandatgrense, et ensidig fagfokus og psykisk vold som et skjult fenomen. Funnene indikerte imidlertid at gjennom kunnskapsheving og samarbeid, tilrettelegging for relasjoner og flere trivselsundersøkelser, kan lærerne styrkes i avdekkingsarbeidet. Det er imidlertid ingen fasit for hvordan psykisk vold mellom elever skal avdekkes. Ut fra disse funnene kan det imidlertid se ut til at det viktigste er å være et medmenneske, å bry seg om hverandre.

Forord

Med ferdigstillelse av denne masteroppgaven avslutter jeg to spennende og lærerike år som student ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I løpet av masterstudiet har jeg fått muligheten til å utdype meg i flere spennende temaer og jeg har tilegnet meg kunnskap jeg ser frem til å kunne ha med meg ut i arbeidslivet. Å skrive masteroppgave har vært en lang, til tider tung og utfordrende, men en veldig interessant og lærerik prosess. I denne forbindelsen ønsker jeg å benytte anledningen til å takke de som har bidratt til gjennomføringen av oppgaven.

Først og fremst vil jeg takke informantene som i en travel arbeidshverdag tok seg tid til å delta i denne masteroppgaven. Deres erfaringer og opplevelser bidro til et verdifullt datamateriale. Tusen takk også til mine fantastiske medstudenter på Helga Eng. Sammen har vi delt mange stunder med frustrasjon, men også mye latter og glede. Uten dere hadde ikke dette gått.

Spesielt vil jeg takke min veileder, Stine Solberg, for din uvurderlige støtte i prosessen frem mot ferdig oppgave. Ditt bidrag med gjennomlesning av utkast, kommentarer, diskusjoner og refleksjoner har vært til stor hjelp. Takk for at du har vist et så stort engasjement for oppgaven og for at du hadde tro på meg.

Sist, men ikke minst, tusen takk til familie og venner som har heiet, oppmuntret, hjulpet og støttet meg i denne prosessen. Spesielt takk til dere som har satt av tid til å hjelpe meg med konstruktive tilbakemeldinger, faglige vurderinger og korrekturlesing. Det setter jeg enormt stor pris på.

Oslo, 26. Mai 2016.

Maria Hoelseth Rebner

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Introduksjon	1
1.2	Formål	2
1.2.1	Problemstilling	2
1.2.2	Avgrensning	3
1.3	Oppgavens disposisjon	3
2	Teoretisk forankring	5
2.1	Voldsbegrepet og vold i skolen	5
2.2	Hva er psykisk vold?	7
2.2.1	Den psykiske voldens syv undergrupper	8
2.2.2	Den psykiske voldens konsekvenser for elevers helse, læring og utvikling i skolen	10
2.2.3	Psykisk vold = skjult vold?	12
2.3	Lover og rettigheter knyttet til læreres arbeid med psykisk vold	14
2.4	Motivasjonsteori	16
2.4.1	Albert Bandura og teorien om Self-Efficacy	17
2.4.2	Kilder til mestringsforventning	18
2.4.3	Betydningen forventning om mestring kan ha for avdekking av psykisk vold i skolen	20
3	Metode	22
3.1	Kvalitativ metode	22
3.1.1	Vitenskapsteoretisk bakgrunn - fenomenologisk tilnærming	24
3.1.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	25
3.1.3	Førførståelse - Forskerens rolle i kvalitativ forskning	27
3.2	Datainnsamling	28
3.2.1	Utvalg	28
3.2.2	Intervjuguide	29
3.2.3	Pilotintervju	31
3.2.4	Gjennomføring av intervjuer	31
3.2.5	Transkribering	32
3.2.6	Analyse av datamaterialet	33
3.3	Validitet, reliabilitet og overførbarhet	35
3.3.1	Validitet og reliabilitet	36
3.3.2	Overførbarhet	37
3.4	Etiske betraktninger	37
4	Presentasjon av funn og drøfting av resultater	40
4.1	Lærernes forståelse av psykisk vold	40
4.1.1	Lærernes forståelse av psykisk vold	41
4.1.2	Konsekvensbeskrivelser	42
4.1.3	Lærernes erfaringer med psykisk vold mellom elever i skolen	43
4.1.4	Lærernes forståelse av psykisk vold – oppsummering og drøfting	44
4.2	Strategier for avdekking av psykisk vold	49
4.2.1	Hvordan skolen tilrettelegger for at lærerne kan avdekke psykisk vold mellom elever	49
4.2.2	Hva lærerne gjør for å avdekke psykisk vold mellom elever	50

4.2.3	Avdekking av psykisk vold mellom elever – samarbeid med kolleger og foresatte	53
4.2.4	Strategier for avdekking av psykisk vold – oppsummering og drøfting	54
4.3	Utfordringer i avdekkingsarbeidet	59
4.3.1	Mandatet	60
4.3.2	Lovverk og lærerplan – bare fokus på fag?	60
4.3.3	Psykisk vold som skjult fenomen	62
4.3.4	Utfordringer i avdekkingsarbeidet – oppsummering og drøfting	63
4.4	Hva kunne vært gjort annerledes?	68
4.4.1	Kompetanse og erfaring	68
4.4.2	Utvikling gjennom samarbeid	69
4.4.3	Trivselsundersøkelser, dialoger og relasjoner	70
4.4.4	Hva kunne vært gjort annerledes? – Oppsummering og drøfting	71
5	Avslutning	76
5.1	Oppsummering av hovedfunn	76
5.2	Implikasjoner	78
5.3	Veien videre	79
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	89

Word did not find any entries for your table of contents.

1 Innledning

1.1 Introduksjon

Sammen med seksuelle overgrep har fysisk vold lenge vært anerkjent som et problem (Wieclaw, 2007; Øverlien, 2015). De siste årene har imidlertid psykisk vold begynt å få oppmerksomhet (Wieclaw, 2007). Lærere melder om et elevmiljø i endring; de mindre synlige formene for mobbing og krenkelser øker mens de synlige og fysiske formene nesten ikke forekommer lengre (Eriksen & Lyng, 2015). Grusom hvisking i skolegangene, falske klemmer, bortvendte rygger og indirekte svar. Atferd som sårer og holder utenfor. Et møte med kjølige skuldre, ubehagelige rykter, intriger og manipulering. Samspillet og kommunikasjonen knyttet til denne type atferd er i følge Flack (2010) noe av det mest komplekse og vanskeligste å få innblikk i for alle andre enn de som er involvert. Lærere uttrykker nettopp at disse skjulte voldsformene er de vanskeligste å få øye på og å løse (Eriksen & Lyng, 2015). Forskning indikerer at sjansen er større for at voksne griper inn når handlinger har en fysisk eller direkte verbal karakter, enn når det foregår på mer indirekte måter (Flack, 2010). Alt for mange elever plages på skjulte eller indirekte måter uten at de voksne på skolen ser eller griper fatt i det på en god måte (Flack, 2010). I følge Roland (2014) er det ingen tvil om at mye mobbing går under lærernes radar. Til tross for at Elevundersøkelsen fra 2014 viser en nedgang i antall elever som mobbes på skolen sammenlignet med andre år, svarer fremdeles 5704 elever at de mobbes på skolen flere ganger i uken (Wendelborg, 2015). Det er 5704 elever for mye.

Skolen har en svært viktig rolle når det kommer til å avdekke og forebygge vold (Øverlien, 2015). I følge Opplæringslovens paragraf 9a skal lærere påse at elever trives på skolen (Opplæringslova, 1998). Dette innebærer blant annet at lærere skal avdekke psykisk vold mellom elever. For å kunne imøtekomme dette bør lærere inneha en evne til å se og forstå samspillet og kommunikasjonen som skjer mellom elevene, samt kunnskap om hva psykisk vold er (Flack, 2010; Liland, 2014). I følge Oudmayer (2014) er kunnskap viktig for at lærere lettere skal oppdage det som ofte er skjult for dem, som for eksempel psykisk vold. Kunnskap og forståelse kan også gi lærere trygghet i sin kompetanse til å avdekke slik atferd, å gjøre noe med den (Øverlien, 2015). På denne måten henger læreres forståelse tett sammen med avdekkingsarbeidet. Lærere bør derfor vite hva som kjennetegner psykisk vold, hvilke handlinger det kan innebære, samt hvilke konsekvenser det å bli utsatt for psykisk vold kan få

for en elevs helse, læring og utvikling. Som et bidrag til å sette fokus på psykisk voldsatferd i skolen tar denne masteroppgaven derfor for seg hva psykisk vold er og hvordan lærere arbeider med å avdekke slik atferd i skolen.

1.2 Formål

Skal lærere avdekke psykisk vold mellom elever i skolen er det altså en forutsetning at de har kunnskap om den (Oudmayer, 2014; Alberti-Espenes et al., 2015). Formålet med denne masteroppgaven er derfor å sette fokus på hva psykisk vold er, dens kjennetegn og konsekvenser, samt å beskrive og finne ut av hvordan lærere arbeider med å avdekke slik vold. Dette skal gjøres ved hjelp av teori og forskning om psykisk vold. Funnene fra masteroppgaven vil sees i lys av Albert Banduras teori om *Self-Efficacy*, da studier indikerer at læreres forventning om mestring kan være en viktig faktor når det gjelder hvordan mobbing håndteres (Byers et al., 2011; Skinner, Babinski & Gifford, 2014). Ved å sette fokus på nettopp dette temaet håper jeg at jeg kan bidra til å gjøre psykisk vold mer synlig for lærere slik at de lettere kan avdekke, forebygge og bekjempe slik vold. Jeg ønsker også å bidra til å belyse et felt det er lite forsket på fra før. Kanskje kan denne masteroppgaven skape kunnskap og bevissthet hos noen få. Kanskje hos en lærer, kanskje hos en leser. Kanskje denne oppgaven kan være med på å sette tankene i gang, initiere til drøfting og diskusjon og dermed videreutvikle og bedre praksisen i skolen. Jeg håper masteroppgaven kan bidra til at en voksen en dag gjenkjenner tegnene på psykisk vold mellom elever i skolen og griper inn i en slik situasjon.

1.2.1 Problemstilling

For å kunne si noe om hvordan lærere arbeider med å avdekke psykisk vold i skolen må det også sies noe om hva lærere legger i begrepet psykisk vold. Med utgangspunkt i formålet og temaet er derfor masteroppgavens problemstilling:

Hva kjennetegner psykisk vold og på hvilke måter arbeider lærerne med å avdekke slik vold i skolen?

Kjennetegn forstås her som særtrekk, det som er spesielt for psykisk vold. Å arbeide vil si å jobbe med, mens å avdekke vil brukes om det å få rede på, oppdage eller avsløre noe – i dette

tilfellet psykisk vold mellom elever i skolen. Problemstillingen presiseres og utdypes videre gjennom følgende forskningsspørsmål:

- *Hva forstår lærerne i studien som psykisk vold?*
- *Hvilke strategier bruker lærerne for å avdekke psykisk vold?*
- *Hvilke utfordringer mener lærerne i studien det er med å avdekke psykisk vold?*
- *Hva kunne lærerne gjort annerledes i arbeidet med avdekking av psykisk vold mellom elever?*

1.2.2 Avgrensning

Psykisk vold i skolen er generelt et stort og komplekst felt og det ligger utenfor rammene av denne masteroppgaven å redegjøre i detalj for dette feltet. Masteroppgaven er derfor avgrenset til å gjelde psykisk vold elever imellom, sett fra et lærerperspektiv. Jeg har videre valgt å begrense masteroppgaven til ungdomsskoletrinnet, da tall fra Elevundersøkelsen (2015-2016) indikerer at andelen elever som opplever seg mobbet eller krenket to til tre ganger i måneden eller mer øker tydelig i 9. og 10. klasse (Wendelborg, 2016). Dette til tross for at slike hendelser ellers avtar med alder og klassetrinn. Informantene er på bakgrunn av dette ungdomsskolelærere og elevene er ungdom i alderen 13-16 år. Studien begrenser seg også til en skolekontekst. Det handler altså om den psykiske volden som finner sted i en skolesituasjon, på arenaer der lærere er og har et ansvar for å avdekke. Det kan innebære det fysiske skoleområdet, som klasserom, ganger, skolegård eller garderober, all aktivitet som er relatert til skolen, samt veien til og fra skolen (Isdal et al., 2003). Psykisk vold kan også foregå på andre arenaer, for eksempel digitalt. Selv om psykisk vold på digitale medier ikke er fokus i denne masteroppgaven vil dette temaet likevel berøres. Det er fordi det er umulig å unngå digitale medier helt, da det som skjer på slike medier utenfor skolekonteksten ofte tas med inn i den. Til slutt avgrenses masteroppgavens problemstilling til å sees i lys av Albert Banduras teori om *Self-Efficacy*.

1.3 Oppgavens disposisjon

I masteroppgavens første kapittel introduseres temaet. Formål, problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning finnes også her. I kapittel to utdypes den teoretiske forankringen. Innledningsvis trekkes begrepene vold og vold i skolen frem og beskrives overordnet. Deretter defineres den psykiske volden og dens syv undergrupper presenteres

kort. Videre trekkes det frem konsekvenser den psykiske volden kan ha for den enkelte elevs helse, læring og utvikling – noe som også kan sees på som kjennetegn på psykisk vold. Det skjulte aspektet ved psykisk vold trekkes deretter frem etterfulgt av lovverk og rettigheter knyttet til læreres arbeid med psykisk vold. Til slutt i dette kapitlet trekkes Albert Banduras teori om *Self-Efficacy* frem, sammen med hvilke kilder som kan bidra til forventning om mestring og betydningen slike mestringsforventninger kan ha for at lærere skal kunne avdekke psykisk vold mellom elever i skolen.

Klargjøring av metodevalg og datainnsamling fremstilles i kapittel tre. Dette gjøres for å gi leseren best mulig innsikt i forskningsprosessen og dermed også mulighet for å vurdere masteroppgavens kvalitet. Innledningsvis begrunnes valg av kvalitativ metode, fenomenologisk tilnærming og det semistrukturerte intervjuet som datainnsamlingsmetode. Forskerens rolle i studien presenteres deretter. Videre presiseres datainnsamlingen og hvordan den har vært gjennomført, før jeg beskriver hvordan dataene ble analysert ved hjelp av Giorgis fenomenologiske analysemodell. Masteroppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet diskuteres deretter. Etske betraktninger foretas som avrundning av dette kapitlet.

I det fjerde kapitlet presenteres funnene fra intervjuene, før de drøftes i lys av teorien, knyttet opp mot masteroppgavens problemstilling. I det femte og siste kapitlet oppsummeres hovedfunn og implikasjoner trekkes frem. Veien videre avslutter oppgaven, med tanker og ideer til videre forskning på feltet.

2 Teoretisk forankring

I dette kapittelet trekker jeg frem og utdyper relevant teori og forskning som belyser problemstillingen. Først trekkes det frem teori om voldsbegrepet, psykisk vold og dens konsekvenser. Deretter forskning og relevant teori om psykisk vold som skjult fenomen. Da det er læreres mandat å sørge for at elevene trives på skolen trekkes deretter FN's Barnekonvensjon og Opplæringslovens paragraf 9a frem da de kan være med på å belyse lærernes plikter i avdekkingsarbeidet. Fordi problemstillingen skal sees i lys av mestrings-teori, presenteres til slutt Albert Banduras teori om *Self-Efficacy*, kilder til *Self-Efficacy* og hvilken betydning dette kan ha for læreres avdekkingsarbeid.

Det er flere tilslektede begreper til vold, for eksempel mobbing og krenkelser. Jeg velger videre å bruke begrepet psykisk vold til også å omhandle disse begrepene. Dette gjør jeg blant annet fordi det er svært mange likhetstrekk mellom begrepene i litteraturen og de overlapper hverandre delvis også på flere ulike områder. Mobbing vil for eksempel alltid være vold da det innebærer voldsbruk uavhengig av om det dreier seg om fysisk, psykisk, seksuell, materiell eller latent vold (Isdal et al., 2003). I tillegg mener jeg det er viktig å ha fokus på enkelthendelser og ikke bare på de hendelsene som etter en mobbedefinisjon gjentas over tid. Enkelthendelser bør tas på alvor da de kan være vel så alvorlige og få store konsekvenser for dem som utsettes for dem. Derfor vil jeg i denne masteroppgaven også fokusere på enkelthendelser av psykisk vold mellom elever. Med bakgrunn i dette vil jeg videre bruke voldsbegrepet også om mobbing og krenkelser i form av både enkelthendelser og gjentakende hendelser, da dette er med på å vise hvor alvorlig mobbing og krenkelser også er (Moen, 2014).

2.1 Voldsbegrepet og vold i skolen

Det sentrale i skolers holdninger mot vold er nødvendigheten av at skolen vet hva vold er og hvordan begrepet defineres (Isdal et al., 2003). Dette er i følge Lillevik & Øien (2012) ingen enkel oppgave for et så mangfoldig begrep. De fleste skoler er i dag tydelige på at vold ikke godtas, men de voksne har gjerne brukt lite tid seg i mellom og med elevene på å bli enige om hva vold egentlig er (Isdal et al., 2003). Ordet vold kommer fra det norrøne ordet "vald" og innebærer å ha noen i sin makt, det å kontrollere noen, samt bruk av fysisk makt (Lillevik & Øien, 2012). Forståelsen av voldsbegrepet har ofte vært knyttet til fysiske handlinger som

for eksempel slag eller spark (Isdal et al., 2003). Vold er en form for maktutøvelse over et annet menneske. Å utøve vold kan være en måte å beholde makt på, en måte å tilegne seg makt på eller en måte å frigjøre seg fra strukturer og situasjoner som truer ens integritet og vitalitet (Alberti-Espenes, 2012). Voldelig atferd har altså en hensikt om å få en form for makt og kontroll over andre (Isdal, et al., 2003). Vold inneholder alltid makt på en eller annen måte, men makt er likevel ikke det samme som vold (Isdal, 2000). Vold kan være et middel i et større prosjekt, eller den kan være et mål i seg selv (Hammerlin, 2002).

I følge Ståle Bjørkly vil ethvert valg av definisjon av voldsbegrepet innebære mange dilemmaer (Heltne & Steinsvåg, 2011). Defineres det for snevert, for eksempel kun som fysisk vold, kan mange former for vold som trusler og sjikane falle bort, og dynamikken og virkningen av den psykologiske maktutøvelsen vil ikke bli fanget opp. Velger man på den andre siden en for bred definisjon kan denne innbefatte alle former for krenkelser slik at voldsbegrepet blir meningsløst i forhold til de fenomenene som skal beskrives. Per Isdal (2000) har utviklet en definisjon av voldsbegrepet som tar utgangspunkt i at vold utøves med en hensikt om å kontrollere - altså forstås vold nettopp som en handling som styrer en annen person. Voldsbegrepet defineres her som: *"(..) Enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får den personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil"* (Isdal, 2000 s 36). I følge denne definisjonen er det to avgjørende elementer ved vold: det påfører en annen person skade, smerte, frykt eller krenkelse, og det er målrettet atferd – et forsøk på å styre eller påvirke atferden til et annet menneske. I lys av definisjonen er det heller ikke bare fysiske handlinger som kan defineres som vold, det er *enhver handling*, et perspektiv på voldsbegrepet som tar innover seg at vold er mer enn bare fysisk maktmisbruk. Dette betyr i prinsippet at vold kan innebære et vidt spekter av handlinger, alt fra drap til mer indirekte trusler og ydmykelse (Rør, 1997). Et annet viktig aspekt ved denne definisjonen er at handlingen er *rettet mot*, altså skal handlingen påføre en annen smerte eller skade. Ved å benytte denne definisjonen på voldsbegrepet er det ikke bare den objektive voldshandlingen og konsekvensene av den som er kriteriet for definisjonen, men elevens subjektive opplevelse og hvordan vedkommende opplever at volden kontrollerer hans eller hennes frie vilje (Lillevik & Øien, 2012). På denne måten er definisjonen svært vid og kan kanskje kritiseres for at den subjektive opplevelsen vektlegges for mye.

Det er et velkjent faktum at en del av ungdoms voldsbruk skjer på skolen (Bjelland, 1998). Skolemiljøet er, sammenlignet med hjemmesfæren, gjerne stort og uoversiktlig når det gjelder romlige forhold og lærer-elev-massen. På skolen er barn og unge utenfor foreldres tilsyn og kontroll – overlatt til seg selv, skolekamerater og lærere. Omgivelser er generelt viktig for at vi som mennesker skal forstå hva som formidles og hvordan noe tolkes. Mennesker forstår altså fenomener ut fra konteksten de forekommer i og fenomenene kan derfor forstås ulikt fra en kontekst til en annen. Skolekonteksten kan på denne måten sies å være en nøkkel til forståelse av nettopp psykisk vold i skolen. Fordi denne masteroppgaven handler om psykisk vold i skolen er det derfor hensiktsmessig å forstå voldsbegrepet i en slik kontekst. Med utgangspunkt i Arbeidstilsynets (2009) definisjon for hva som er trusler og vold på arbeidsplassen har Lillevik & Øien (2012) utarbeidet en definisjon av vold i skolen: *”Vold i skolen er hendelser hvor en elev skader, smerter, skremmer eller krenker andre elever eller ansatte i situasjoner som har forbindelse med skolen. Hendelsen innebærer en faktisk eller antydnet trussel mot deres sikkerhet, helse eller velvære”* (Lillevik & Øien, 2012 s 7). Denne definisjonen omfatter også vold fra elever mot skoleansatte, men jeg vil kun forholde meg til vold mellom elever. Jeg vil imidlertid påpeke betydningen av at den enkelte skole utvikler en forståelse av vold som gir mening og som er nyttig for den konteksten den skal anvendes i. Det er viktig at voldsbegrepet ikke forstås ut fra den fysiske volden alene, da dette kan bidra til usynliggjøring av andre forhold. Hvor grensen går for hva skolen skal kalle vold i konkrete situasjoner må derfor diskuteres i kollegiet (Lillevik & Øien, 2012). Vold omfatter mer enn bare det fysiske aspektet, det omfatter nemlig også psykisk vold.

2.2 Hva er psykisk vold?

Voldsbegrepet spenner altså over et vidt spekter av handlinger. Disse handlingene kan deles inn i fem undergrupper: fysiske, materielle, seksuelle eller psykiske (Isdal, 2000). I denne masteroppgaven er det den psykiske volden mellom ungdom i skolesammenheng jeg vil konsentrere meg om, da dette er en form for vold som i følge Øverlien (2015) generelt har fått begrenset oppmerksomhet (Øverlien, 2015).

Psykisk vold kan defineres som: *”(..) Alle måter å skade, skremme eller krenke på som ikke er direkte fysiske i sin natur, eller måter å styre eller dominere andre på ved hjelp av en bakenforliggende makt eller trussel”* (Isdal, 2000 s 49). Psykisk vold er altså alle typer handlinger som ikke er direkte fysiske men som fortsatt har intensjon om å skade, skremme,

såre eller krenke den som utsettes for det. Et direkte eller indirekte mål med psykisk vold er å skape psykisk ubehag, frykt, engstelse og/eller usikkerhet gjennom at volden retter seg direkte mot en persons følelser, psykiske tilstand, sinnstemning eller kognitive virksomheter (Arbeidstilsynet, 2009; Hammerlin, 2002; Hammerlin, 2011). De psykiske voldshandlingene kan uttrykkes verbalt eller gjennom kroppsspråk og kan omfatte alt fra verbale trusler, krenkelser, ydmykelse og truende atferd. Trakassering, konsekvent å ikke ta hensyn til avtaler eller løfter, taushet, eller det å systematisk overse eller overhøre andre er også eksempler på handlinger som kan betegnes som psykisk vold (Isdal, 2000).

Begrepet psykisk vold kan være problematisk i den forstand at det logisk og begrepsanalytisk er psykiske midler og metoder som er det aktuelle grunnlaget for å bruke begrepet (Hammerlin, 2002). Selv om psykisk vold ikke er handlinger som er fysiske i sin natur, må det likevel påpekes her at fysiske voldshandlinger alltid vil inneholde elementer av psykisk vold, noe Carolina Øverlien (2015) også understreker: *”Blåmerkene etter å ha blitt slått går bort med tiden, sårene gror og huden blir hel igjen, men erindringen om ordene, måten de ble sagt på, hvordan ordene ble valgt med omhu fordi han eller hun viste at nettopp de ordene var sårende blir værende i hukommelsen lenge etter at de ble uttalt”* (Øverlien, 2015 s 47). Fysisk vold kan på denne måten også ha et mål om psykisk skade – ved bruk av fysiske midler og metoder kan psykisk kvestelse oppnås (Hammerlin, 2002). Denne masteroppgaven begrenses likevel til psykisk vold som handlinger som ikke er fysiske i sin natur. Disse voldshandlingene kan deles i syv undergrupper.

2.2.1 Den psykiske voldens syv undergrupper

For at lærerne skal kunne avdekke psykisk vold mellom elever i skolen, er det viktig å synliggjøre hva slags handlinger psykisk vold kan innebære. Etter definisjonen ovenfor kan nettopp denne type vold komme til uttrykk på mange ulike vis. Isdal (2000) deler psykisk vold inn i syv undergrupper: direkte trussel, indirekte trussel, degraderende og ydmykende atferd, kontroll, utagerende sjalusi, isolering og emosjonell vold. Den psykiske voldens syv undergrupper vil kort presenteres og knyttes opp mot tall fra Elevundersøkelsen skoleåret 2015-2016 for å kunne aktualisere og synliggjøre omfanget av de ulike handlingene.

Direkte trusler er direkte ytringer om hva som kommer til å skje dersom en elev ikke gjør det voldsutøveren ønsker eller allerede har gjort noe voldsutøver ikke ønsker (Isdal, 2000). Det

handler altså om å tvinge annen elev til å utføre eller ikke utføre visse handlinger, og samtidig love at noe ille eller alvorlig vil skje dersom eleven ikke gjør eller gjør det. Eksempler på direkte trusler kan være: ”*Pengene eller livet*”, ”*Hvis du ikke holder kjeft, så slår jeg deg*” eller ”*Hvis du ikke gjør som jeg vil, får du juling*” (Isdal et al., 2003 s 18; Isdal, 2000 s 49-50). Direkte trusler kan styre andre elever vel så effektivt som fysisk vold, men kan også ytterligere effektiviseres dersom eleven som truer tidligere har brukt fysisk vold (Isdal, 2000). Indirekte trusler er alle andre måter å formidle en mulig fare eller voldelig konsekvens på. For eksempel kan det være verbale ytringer som: ”*Nå tror jeg det er best å ta det litt med ro vesla*”, ”*I dag skal vi ha det hyggelig sammen ikke sant*” eller ”*Jeg vet hvor du bor*” (Isdal, 2000 s 50-52; Isdal et al., 2003 s 18). Noen slike ytringer kan være totalt upåfallende uten en kontekst og kan derfor fremstå som uskyldige ytringer for alle andre enn de involverte (Lillevik & Øien, 2012). Indirekte trusler kan også formidles gjennom kroppsspråk, for eksempel ved *blikking* eller truende oppførsel (Isdal, 2000). Trusler er en vanligere del av skolehverdagen enn man kanskje tror. I Elevundersøkelsen fra skoleåret 2015-2016 oppgir litt under en prosent av elevene at de har opplevd å bli truet en gang i uka eller mer, mens 0,9% oppgir at det skjer to til tre ganger i måneden (Wendelborg, 2016). Elevene oppgir at det i de fleste tilfellene er medelever i klassen og på skolen som står bak truslene og 36,7% av elevene oppgir at ingen voksne på skolen vet om truslene.

Den tredje og fjerde formen for psykisk vold, degraderende og ydmykende atferd er all type atferd som skal såre eller krenke en annen elev psykisk (Isdal, 2000). Degradereende atferd er vanligst uttrykt verbalt og kan for eksempel være negative karakteristikk eller det å kalle en annen elev noe som er dårlig eller uverdigg. Det kan være utsagn som: ”*Din jævla hore*”, ”*Ditt dumme nek*”, ”*Homse*” eller ”*Pakkis*” (Isdal et al., 2003 s 18), men også utsagn som ”*Din jævla idiot, du skal faen meg få*”, ”*Du er ingenting verdt*”, eller ”*Tror du virkelig noen bryr seg?*” (Lillevik & Øien, 2012 s 8). Ydmykende atferd handler om å sette en annen elev i dårlig lys eller å få eleven til å opptre på måter eleven selv syns er ydmykende, for eksempel å gjøre eleven til offentlig latter eller å presse eller tvinge vedkommende til å utføre ydmykende handlinger (Isdal, 2000). I Elevundersøkelsen 2015-2016 oppgav hele 7,7% av elevene at de har blitt gjort narr av eller ertet slik at de ble lei seg to til tre ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2016), noe som gjør dette til den krenkelsen som oftest skjer blant elevene i Elevundersøkelsen. 5,7% av elevene oppgav også at de hadde opplevd at noen kommenterte deres utseende negativt på en måte de ikke likte to til tre ganger i måneden eller mer.

Den fjerde undergruppen, kontroll, handler om at eleven som utøver volden med makt eller trussel tar eller krever kontroll over en annen elevs liv eller deler av livet (Isdal, 2000). Dette er en form for dominans eller innsnevring av en annens elevs frihet. Det kan for eksempel være utspørring som en form for å kontrollere hvor eleven befinner seg, eller å styre og bestemme elevens handlinger og bevegelser (Isdal, 2000; Isdal et al., 2003). Den femte undergruppen, utagerende sjalusi, er i følge Isdal (2000) tilfeller der sjalusien i seg selv skremmer og krenker en elev eller der sjalusi brukes som en måte å styre og kontrollere andre elever på. Utagerende sjalusi favner en slags opplevelse av å bli tilsidesatt, at eleven ikke lenger er i sentrum eller frykten for at eleven skal miste noe han eller hun har (Repål, 2012). Den sjette formen for psykisk vold er isolering. Isolering er når en elev gjennom press begrenser bevegelsesfriheten og livsrommet til en annen elev (Isdal, 2000). Isolering kan også være trusler om sanksjoner. Å isolere en annen elev handler om å utestenge vedkommende fra omverden, å segregere. Det kan for eksempel handle om det å gå helt alene eller når en elev har noen å "henge med" men likevel ikke er inkludert i et reelt "gyldig vi" av vennskap (Eriksen & Lyng, 2015). Et kjennetegn på isolering er blant annet fraværet av handling, noe som kan gjøre det ekstra utfordrende for elever å fortelle voksne om det de opplever (Oudmayer, 2014). Hele 5,7% av elevene svarte i Elevundersøkelsen 2015-2016 at de ble holdt utenfor to til tre ganger i måneden eller mer (Wendelborg, 2016).

Den siste og syvende formen for psykisk vold kalles emosjonell vold og er handlinger som rettes mot å få en annen elev til å føle seg liten, dårlig eller uviktig (Isdal, 2000). Det kan for eksempel være neglisjering, det å systematisk overse eller overhøre andre. Det å være taus kan også være emosjonell vold når denne tausheten har en intensjon om å gjøre noe med eller mot den eleven som utsettes for den. Uavhengig av hvilken av disse syv handlingene en elev utsettes for av en medelev, vil det få konsekvenser for elevens helse, læring og utvikling i skolen.

2.2.2 Den psykiske voldens konsekvenser for elevers helse, læring og utvikling i skolen

Hvilke konsekvenser det å bli utsatt for psykisk vold kan få for den enkelte elev kan sies å være direkte kjennetegn på psykisk vold i skolen, noe lærere kan se etter eller forsøke å legge merke til som tegn på at en elev har det vanskelig. Å kjenne til konsekvensene av slik vold er derfor en viktig del av det å avdekke psykisk voldsatferd i skolen. I tillegg kan det å kjenne til

konsekvensene av psykisk vold være med å bidra til at lærere forstår hvor alvorlig det å bli utsatt for dette egentlig er. Forskning indikerer nettopp at hvis vold ikke håndteres vil den ha svært negativ effekt for elever som utsettes for den (Arbeidstilsynet, 2009). I følge Moen (2014) er den største enkeltårsaken til psykiske helseplager hos barn og unge i Norge i dag nettopp å bli utsatt for vold. Sammenlignet med fysisk vold er psykisk vold sterkere relatert til psykiske skader, og er også korrelert med en høyere frekvens av kronisk og alvorlig sykdom, større bruk av psykoterapi og medisiner (Morken, 2008). Å bli utsatt for psykisk vold skaper altså sykdom hos elever og har konsekvenser både på kort og lang sikt (Isdal et al., 2003; Wieclaw, 2007). Hvilke skadevirkninger eller konsekvenser det vil ha å være utsatt for slik vold er likevel individuelt, og avhenger blant annet av personlighetsfaktorer, alvorlighetsgrad og omfang og hvordan eleven blir fulgt opp (Wieclaw, 2007; Arbeidstilsynet, 2009).

Noen konsekvenser av å bli utsatt for psykisk vold kan være at eleven vil føle seg redd eller fortvilet, trist, usikker og utrygg, men også det å føle sinne og skam er heller ikke uvanlig (Isdal, 2000; Isdal et al., 2003; Sandsleth, 2007). Eleven kan også føle seg ensom og på mange måter isolert, føle seg stresset eller få en feil oppfatning av seg selv, sin egen betydning og verdi, og også en redusert selvfølelse (Liland, 2014; Alberti-Espenes, 2012; Hirigoyen, 2002). Det er heller ikke uvanlig at eleven som utsettes for psykisk vold kan bli nedstemt, deprimert eller apatisk og føle en sterk grad av angst (Isdal et al., 2003; Sandsleth, 2007; Moen, 2014; Alberti-Espenes, 2012). Å bli utsatt for psykisk vold som ungdom kan lede eleven inn i sosial isolering, rus og spiseforstyrrelser, og kan også føre til posttraumatisk stresslidelse (PTSD), i tillegg til at det også øker faren for selvmord (Alberti-Espenes, 2012; Liland, 2014; Moen, 2014; Isdal et al., 2003). Somatiske (kroppslige) plager er heller ikke uvanlig. Anspenhet, hodepine, muskel- og skjelettproblemer, mage- og tarmsykdommer, diare, kvalme, magevondt og oppkast er noen eksempler (Moen, 2014; Sandsleth, 2007). Stor produksjon av stresshormoner kan føre til mye svetting, og det å ha søvnproblemer er heller ikke uvanlig. Nyere forskning indikerer også at å bli utsatt for vold kan føre til endringer på cellene i hjernen (Moen, 2014). Stresset som utløses av å bli utsatt for vold har effekter på hjernens utvikling som kan sammenlignes med aldring.

Å bli utsatt for psykisk vold har med andre ord konsekvenser for ungdommenes skolegang. Det er et direkte angrep på elevenes trygghetsopplevelse og forårsaker en redsel det kan være vanskelig å bli kvitt (Isdal et al., 2003). I skoletiden vil dette gå utover elevenes trivsel og

livskvalitet, og derfor også påvirke læring og utvikling. I følge Isdal, Andreassen & Thilesen (2003) indikerer også amerikanske undersøkelser tydelige sammenhenger mellom det å bli utsatt for vold og nedsatte skoleprestasjoner. En grunn til dette kan være at vold ofte fører til økende skolefravær og i noen tilfeller også frafall i skolen, men også hukommelses- og konsentrasjonsvansker, rastløshet og skolevegring kan også bidra til dette (Liland, 2014; Alberti-Espenes, 2012; Moen, 2014; Arbeidstilsynet, 2009; Sandsleth, 2007). Å bli utsatt for vold i skolen kan også føre til en følelse av å stå utenfor et sosialt fellesskap, samt vanskeligheter med etablering av og opprettholdelse av sosiale relasjoner (Arbeidstilsynet, 2009). Alle disse eksemplene viser at det å bli utsatt for psykisk vold i skolen er svært alvorlig og får konsekvenser for elevenes helse, læring og utvikling. Et annet element ved psykisk vold som kan være til belastning for eleven som utsettes for den, er dens skjulte natur.

2.2.3 Psykisk vold = skjult vold?

En viktig faktor for at vold som fenomen kan fortsette i skolen er dens usynlighet (Isdal et al., 2003). Til tross for at ungdom selv beskriver psykisk vold som særlig smertefull og krenkende, kan den være vanskelig å oppdage eller å se for andre enn den som utsettes for den (Øverlien, 2015; Lillevik & Øien, 2012). I en Australsk studie indikerte resultatet at studenter mente skjult mobbing er noe det for voksne er vanskelig å se, anerkjenne og erkjenne (Barnes, Cross, Lester, Hearn, Epstein, Monks, 2012). Ett av den psykiske voldens kjennetegn er nettopp at den er mer skjult og subtil enn den fysiske (Askeland, Strand & Sætre, 2002). Som lærer er det ofte vanskelig å sette fingeren på hva det er, kanskje fordi en underliggende trussel kan være innpakket i alminnelige ord og kroppsspråk som nettopp ikke synes for andre. I skolen kan den psykiske volden med utgangspunkt i dette sies å kunne foregå litt ”*bak kulissene*”, som noe skjult eller hemmeligholdt som skjer mellom elevene.

I en norsk rapport om skolers arbeid med å skape et godt psykososialt miljø for elevene skriver Eriksen & Lyng (2015) at lærere melder om en tilsynelatende rolig skolehverdag. Den tidligere fysiske, utagerende og synlige mobbingen og krenkelsene er nå mer skjult og innagerende, og handlingene er mer rettet mot psykiske helseplager fremfor fysiske. Lærerne rapporterer at dette er utfordringer det er vanskeligere å få øye på og bruker ordet skjult. Mobbingen og krenkelsene tar i følge disse lærerne oftere form som utestenging, baksnakking eller ryktespredning. Disse mindre synlige formene for mobbing og krenkelser

har i følge lærerne økt, mens de tidligere synlige og fysiske formene nesten ikke forekommer lengre (Eriksen & Lyng, 2015). Slike skjulte og relasjonelle mobbe-, eller krenkelsesformer er i følge lærere også de som det er vanskeligst å løse. Ryktespredning, baksnakking, blikking og utstøting – eller alt på en gang. Noe av grunnen til at lærerne oppfatter denne atferden som den vanskelig å oppdage og løse, kan være at slik atferd bevisst holdes skjult eller hemmelig for andre. Selv om lærere kanskje finner ut at det er noe på gang mellom to elever, enten fordi de ser det eller fordi de blir det fortalt, kan det være vanskelig å få de involverte til å fortelle hva som har skjedd, samt å få en klarhet i hvem som egentlig sa og gjorde hva. En annen grunn til at slik atferd kan oppleves vanskelig for lærere er at atferden kan bli gjentakende - det kan blusse opp igjen og være vanskelig å bli kvitt. En tredje grunn til at det kan være vanskelig å fange opp slike saker tidlig er i følge lærerne at handlingene kan beskrives som stadig foranderlige. Eriksen & Lyng (2015) beskriver dette som harde nøtter, saker de voksne på skolen ser og oppfatter som problematiske, men som de oppfatter som vanskelig å løse til tross for intensivt arbeid. Kanskje er det nettopp maktaspektet ved den psykiske volden som kan være vanskelig å få tak i og som lærerne oppfatter som ”skjult”.

I en studie utført av Barnes et al. (2012) ble det påpekt at det er mindre sannsynlig at lærere legger merke til den skjulte mobbingen fremfor de synlige atferden, da skjult mobbing mer bevisst blir skjult fra eksterne observatører. Å avdekke psykisk vold blant elever kan altså være vanskelig fordi elevene bevisst skjuler denne type atferd for lærerne. Både eleven som utøver den psykiske volden og eleven som utsettes for den bidrar aktivt til å usynliggjøre volden for sitt sosiale nettverk og sin omgangskrets (Isdal & Råkil, 2002). Når denne type voldelig atferd ikke settes ord på, holdes den utenfor den sosiale virkeligheten. Likevel eksisterer den psykiske volden som en slags taus virkelighet for elevene som er berørt av den, en taushet som ytterligere vil representere enda en belastning for eleven som utsettes for psykisk vold – i tillegg til de mer konkrete konsekvensene volden har. I studien til Barnes et al. (2012) indikerte resultatene også at det var få skoleansatte som følte seg sikre på å kunne håndtere skjult mobbing. Hele 70% av de skoleansatte ønsket mer opplæring for å kunne håndtere slike voldshendelser. Lærernes kunnskap om indirekte mobbing er nettopp en potensiell prediktor for sannsynligheten for at læreren griper inn i slike saker, indikerte resultatene fra en annen studie (Dedousis-Wallace, Shute, Varlow, Murrphy & Kidman, 2014). Disse resultatene kan indikere at lærere trenger faglig utvikling for å få større bevissthet rundt alvorligheten av slik vold for å bedre kunne forstå, avdekke og håndtere for eksempel skjult mobbing (Barnes et al., 2012). Det er nettopp, slik en studie utført av Byers

et al. (2011) indikerte, større sannsynlighet for at lærere tar tak i de synlige voldshendelsene enn hvis hendelsene er mer skjulte i sin natur.

Forskningsresultater indikerer også at lærere anser de mer skjulte formene for vold mindre alvorlige enn de synlige og fysiske formene (Byers et al., 2011). Et annet aspekt ved psykisk vold som et skjult fenomen kan derfor også være at voksne har en feilaktig forståelse av at psykisk vold er mindre skadelig eller ødeleggende enn direkte synlig og fysisk vold (Barnes et al., 2012). Dette støttes også av en studie som indikerte at lærere vurderer indirekte mobbing som mindre alvorlig enn direkte mobbing til tross for at effekten på ofrene er minst like alvorlige (Dedousis-Wallace et al., 2014). Resultatene til Byers et al., (2011) indikerte at denne forståelsen hadde sammenheng med at lærerne mente noe av denne atferden var en normal del av det å vokse opp. Det er bekymringsverdig at disse resultatene viser at den synlige volden, for eksempel fysisk vold, tas mer alvorlig enn den skjulte – noe som også kan bidra til voksnes uoppmerksomhet rundt psykisk voldsatferd (Barnes et al., 2012; Byers et al., 2011). På lang sikt kan en slik forståelse bidra til at psykisk vold kan fortsette i skolen. Kanskje er det nettopp noe i det at den psykiske voldens usynlighet øker i skolen, blant annet fordi det er et manglende fokus på problemet og at skoleansatte har en begrenset forståelse og/eller begrensede ferdigheter til å avdekke slik atferd (Barnes et al., 2012). Slike faktorer kan bidra til en skolekultur som ser ut til å tolerere og dermed utilsiktet oppfordrer til psykisk vold. Dette er i så fall i strid med rettighetene elevene har i lovverket.

2.3 Lover og rettigheter knyttet til læreres arbeid med psykisk vold

I skoletiden kan ikke barn og unge velge sitt miljø på samme måte som voksne kan (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er av interesse for samfunnet at elever gjennomfører utdanning og derfor også samfunnets ansvar å gjøre alt for å hindre at dette oppleves som noe negativt. Derfor inneholder FNs Barnekonvensjon og Opplæringslovens paragraf 9 lover og rettigheter som blant annet skal sikre at elevene trives på skolen. Disse rettighetene er det i skoletiden lærernes ansvar å påse at overholdes, og derfor er også lærernes plikter knyttet til dette arbeidet nedskrevet her. For å kunne skape en skolehverdag med mindre psykisk vold må lærere ha kunnskaper om loven, hvilke rettigheter elevene har (Liland, 2014), men også hvilke plikter man har som lærer. FNs Barnekonvensjon og Opplæringslovens paragraf 9 vil derfor kort omtales i dette kapittelet.

I FNs Barnekonvensjon gis elever blant annet rett til utvikling, ikke-diskriminering, omsorg og beskyttelse (FNs Barnekonvensjon, 1989). Det fremgår av barnekonvensjonen at skolen skal utvikle elevenes personlighet, talent og mentale og psykiske evner så langt som mulig, noe psykisk vold står i veien for (Liland, 2014). Alle elever har i tillegg rett til å bli beskyttet mot alle former for vold og overgrep, noe som kommer frem i artikkel 19 hvor det står: ”Partene skal treffe alle egnede lovgivningsmessige, administrative, sosiale og opplæringsmessige tiltak for å beskytte barnet mot alle former for fysisk eller psykisk vold (...)” (FNs Barnekonvensjon, 1989 s. 6). Skolen og lærerne har altså en plikt om å gjøre alt de kan, gjennom både administrative, opplæringsmessige og sosiale tiltak, for at elevene ikke skal utsettes for noen former for psykisk vold. FNs Barnekonvensjon gjelder i Norge i like høy grad som den norske loven, og kravet skolen og lærerne stiller til å etterleve den bør derfor også være høye (Øverlien, 2015).

Opplæringslovens paragraf 9a er også svært sentral når det gjelder psykisk vold i skolen. I paragraf 9a-1 heter det blant annet at: ”Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998). Det psykososiale miljøet er de mellommenneskelige forholdene på skolen, elevenes opplevelse av lærings situasjonen og det sosiale skolemiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er den enkelte elevens subjektive opplevelse som ligger til grunn for om eleven har et godt psykososialt miljø (Eriksen & Lyng, 2015). Det betyr at det er viktig at lærere fanger opp enkeltelevens stemme. Hvis en elev uttrykker at hans eller hennes psykososiale miljø ikke er godt, har læreren en pålagt undersøkelses- og handlingsplikt (Flack, 2010). Denne er lovfestet i Opplæringslovens §9a-3 der det blant annet står at dersom læreren får kunnskap eller mistanke om at en elev utsettes for vold skal læreren snarest undersøke saken og varsle skoleledelsen, og dersom det er nødvendig og mulig selv gripe inn (Opplæringslova, 1998). Hvis læreren vet at en elev utsettes for psykisk vold, observerer tegn som kan settes i sammenheng med slike voldshandlinger eller på annen måte blir kjent med at slike handlinger skjer, er det altså lærerens plikt å undersøke saken (Moen, 2014). Lærerne kan ikke ha full kontroll over elevenes atferd på skolen, men de må ha en klar målsetting om og arbeide for at skolemiljøet skal være fritt for denne type atferd (Kunnskapsdepartementet, 2006). Derfor er det også nedfelt i Opplæringslovens §9a-3 og §9a-4 at skolen skal drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helsa, miljøet og tryggheten til elevene slik at kravene i paragraf 9a oppfylles (Opplæringslova, 1998). Dette er det skoleledelsen som har det daglige ansvaret for. I tillegg skal skolen ha klare

rutiner for hvordan for eksempel mobbing skal avdekkes og håndteres (Kunnskapsdepartementet, 2006). Opplæringsloven setter på denne måten krav til lærernes systematiske arbeid med psykisk vold på individ-, gruppe- og skolenivå (Flack, 2010).

I lys av FNs Barnekonvensjon og Opplæringslovens paragraf 9a er det altså ingen tvil om at det er lærernes plikt å avdekke, gripe inn og stoppe psykisk volden i skolen (Liland, 2014). I tillegg til at lærere skal iverksette alle forebyggende tiltak for å beskytte elevene mot psykisk vold, skal også all mistanke om vold skal tas på alvor (Moen, 2014) og undersøkes, uavhengig av om det er læreren som har mistanke om at vold skjer eller om en elev selv kommer å forteller at hans eller hennes psykososiale miljø er dårlig. Dette innebærer at lovverket eksplisitt stiller krav til lærerne om både å forebygge og avdekke psykisk vold i skolen. Skal lærerne kunne avdekke psykisk vold må de først og fremst ha forståelse for den (Isdal, 2000). Først når lærerne forstår volden er det mulig å forebygge, avdekke og bekjempe den. At lærere har en felles forståelse av hva psykisk vold er, dens kjennetegn og konsekvenser, er derfor viktig for elevene og et utgangspunkt for at lærere skal kunne oppfylle sine plikter og elevenes rettigheter i FNs Barnekonvensjon og Opplæringsloven. Læreres motivasjon for og tro på at de skal lykkes med å avdekkingsoppgaven er i følge Bandura (1997) også viktig for at de avdekker slik atferd.

2.4 Motivasjonsteori

Motivasjon er en prosess som leder til igangsettelse og opprettholdelse av målrettet aktivitet (Pintrich & Schunk 1996, ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2014). Å være motivert for arbeidet man gjør er en viktig del av det å være lærer. Motiverte lærere er ofte engasjerte, målrettede og utholdende (Manger, 2012a). Ulike motivasjonsteorier kan bidra til kunnskap om hva som stimulerer læreres motivasjon. Innenfor sosial-kognitiv teori understrekes blant annet betydningen av forventning om mestring. Læreres forventning om mestring i spesifikke oppgaver, påvirker hvordan de tenker, føler, motiverer seg selv, og sist men ikke minst: handler (Bandura, 1995). I kapittel 2.3 skrev jeg at skolen skal drive et kontinuerlig og systematisk arbeid med avdekking av psykisk vold, noe som setter krav til læreres arbeid på individ-, gruppe- og skolenivå (Opplæringslova, 1998; Flack, 2010). Lovverket sier på denne måten at avdekkingsarbeid også er et samarbeid mellom flere parter. Teorien om forventning om mestring uttrykker at lærere er aktive aktører samtidig som de arbeider i et større miljø som også influerer på dem og deres arbeid. I et systemperspektiv vil makrosystemet som

helhet påvirke lærere og lærere vil påvirke det (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Mestring er nettopp et resultat av samhandling mellom et individs atferd, personforhold (biologiske, kognitive og affektive) og forhold i miljøet (Bandura, 1997 ref. I Manger, 2012b). Som rammeverk favner derfor teorien både individ og miljø, noe som også er en essensiell del av avdekkingsarbeidet.

I en studie fra 2014 ble læreres forventning om mestring relatert til deres tro på egen evne til å gripe inn for å stoppe indirekte mobbe-hendelser undersøkt (Dedousis-Wallace et al., 2014). Resultatene indikerte at forventning om mestring er en sterk prediktor og vil ha direkte effekt på sannsynligheten for at lærerne griper inn. Hvis lærere skal kunne avdekke psykisk vold mellom elever i skolen trenger de i lys av denne studien ikke bare å ha kunnskap om hva psykisk vold er, men også å ha tro på at de klarer å avdekke slik atferd. På bakgrunn av dette har jeg valgt teorien om Self-Efficacy da jeg anser dette som en teori som ivaretar og favner kompleksiteten i samspill og i læreres avdekkingsarbeid. Formålet er ikke å forske på lærernes forventning om mestring knyttet til avdekking av psykisk vold mellom elever, men å se deres fortellinger i lys av denne teorien. Funnene presentert i kapittel 4.0 vil derfor drøftes i lys av dette rammeverket.

2.4.1 Albert Bandura og teorien om Self-Efficacy

Den kanadiske psykologen Albert Bandura har utviklet teorien om *Self-Efficacy* eller mestringsforventning. Teorien er en sentral del av en mer omfattende teori, den sosial-kognitive teorien (Skaalvik & Skaalvik, 2012; Bandura, 1997). En av de grunnleggende ideene i sosial-kognitiv teori er at mennesket er motivert for og har evne til å ta kontroll over eget liv. Mennesket er ikke bare et produkt av det miljøet det lever i men kan også influere på egen livssituasjon. Læring skjer derfor i et samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø (Manger, 2012a). Gjennom menneskets måte å tenke på påvirker vi våre liv og omgivelser, noe som innebærer at vi handler eller kan lære å handle intensjonalt (Manger 2012a; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Dette gjør vi ved å sette oss mål, vurdere hva som skal til for å nå disse målene, velge strategi og deretter vurdere resultatet av arbeidet og eventuelt justere strategiene. Bandura (2001) betegner dette som *Human agency*, å være agent i eget liv. Å være agent i eget liv er altså å intensjonelt eller bevisst å få ting til å skje med egne handlinger, og det er dette perspektivet den sosial-kognitive teorien bygger på (Bandura, 2001; Bandura, 2012).

Det mest avgjørende for å fungere som agent i eget liv er i følge Bandura Self-Efficacy, eller forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Bandura (1995) definerer forventning om mestring som: "(...) *Beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations*" (Bandura, 1995, s 2-3). Self-Efficacy er altså et menneskes vurdering av hvor godt en er i stand til å planlegge og utføre handlingene som må gjøres for å utføre bestemte oppgaver eller nå bestemte mål (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Mestringsforventningene er viktig for å kunne mestre bestemte oppgaver (Manger, 2012a), for eksempel å avdekke psykisk vold mellom elever i skolen. Når en lærer setter seg et mål om å kunne avdekke psykisk vold, basert på lærerens egne oppfatning og verdier og arbeider for å nå dette målet, handler læreren intensjonalt (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det krever også at læreren er motivert, altså at det er noe læreren ønsker å oppnå og at læreren har tro på at han eller hun har mulighet til å nå målet, utføre de aktuelle oppgavene og takle de utfordringene og problemene dette arbeidet medfører. Det er dette Bandura kaller Self-Efficacy. Jeg velger videre å bruke begrepet forventning om mestring, selv om forventning om mestring og Self-Efficacy betyr akkurat det samme.

Forventning om mestring har betydning for læreres motivasjon og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Om lærere forventer å mestre å avdekke psykisk vold mellom elever er en situasjonsavhengig vurdering og varierer blant annet med hvilke oppgaver som skal utføres, hvilke hjelpemidler læreren har til rådighet, hvor lang tid en har på å gjennomføre oppgaven, samt de fysiske rammevilkårene læreren arbeider under. Forventning om mestring er altså ikke en stabil egenskap, men påvirkes av situasjonen læreren er i (Manger, 2012a). I følge denne teorien vil lærere velge oppgaver de tror de vil mestre og unngå det de er usikre på om de kommer til å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Forventning om mestring innebærer altså om læreren vurderer at han eller hun kan klare oppgaven som nå krever en løsning (Manger, 2012a). Bandura (1997) påpeker at det har lite å si om læreren vurderer seg som flink eller ikke til avdekkingsoppgaven, det er lærerens egen bedømmelse av om han eller hun er i stand til å utføre de handlingene som skal til for å avdekke psykisk vold som betyr noe (Bandura, 1997) – en vurdering som blant annet bygger på det læreren har lært og opplevd tidligere, gjennom ulike kilder til mestringsforventning.

2.4.2 Kilder til mestringsforventning

En sentral del i teorien om forventning om mestring er hvordan mestringsforventninger formes og bygges opp. Forventning om mestring oppstår ikke i et vakuum men påvirkes av andre rundt, av systemet lærere er en del av. Kilder til mestringsforventning er i lys av læreres avdekkingsarbeid relevante da de understreker betydningen av samarbeid med andre. I følge Bandura (1997) formes forventning om mestring gjennom læreres tolkning av informasjon fra fire hovedkilder: autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologisk tilstand. Alle påvirkninger kan operere gjennom en eller flere av disse kildene og slik bidra til forventning om mestring.

Den første primærkilden, autentiske mestringsopplevelser, er lærerens tidligere erfaringer med å mestre avdekking av psykisk vold mellom elever (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Tidligere mestringserfaringer fungerer i følge Bandura (1997) som indikatorer på lærerens evne og er de viktigste kildene til forventning om mestring da de gir de mest autentiske bevisene på om læreren kan lykkes, i tillegg gir erfaringene en sterkere mestringstro enn innflytelse utelukkende med de tre andre kildene. I skolehverdagen gjør læreren kontinuerlige erfaringer med å lykkes eller ikke lykkes med bestemte oppgaver, noe som former lærerens mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Erfaringer med å lykkes vil bygge læreres forventning om mestring, mens å ikke lykkes vil undergrave den (Bandura, 1997). Det betyr ikke at lærere skal unngå alle utfordringer, men at de må lære å takle utfordringene som finnes, å overkomme dem gjennom en utholdende innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lærere må takle utfordringer gjennom å skaffe seg de verktøyene som trengs for å kunne gjennomføre avdekkingsoppgaven (Bandura, 1995).

Den andre primærkilden, vikarierende erfaringer, er en kilde til mestringsforventning gjennom overføring av kompetanse og sammenligning med andre (Bandura, 1997). Gjennom å observere andres prestasjoner kan lærere få modeller å se opp til når de skal vurdere om de vil klare å løse en oppgave de ikke har erfaring med (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Dette gjelder spesielt signifikante andre, mennesker som betyr noe for læreren og som læreren kan se opp til. Virkningen av vikarierende erfaringer er altså sterkt preget av en oppfattet likhet mellom læreren som observatør og modellen som utfører oppgaven. Jo større likhet mellom modell og observatør desto mer overbevisende blir modellens suksess og motsatt. Å se signifikante andre lykkes med å avdekke psykisk vold gjennom iherdig innsats hever lærerens tro på at han eller hun også besitter evnene til å mestre denne oppgaven, mens å se andre mislykkes til tross for høy innsats senker lærerens tro og undergraver deres motivasjon

(Bandura, 1995). Kompetente modeller vil kunne lære observatørene effektive strategier for å avdekke psykisk vold, og lærersamarbeid kan derfor være en god kilde til forventning om mestring. I tillegg vil lærersamarbeid gi lærere mulighet til å observere hvordan dette gjennomføres i praksis, noe som kalles modell-læring (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Verbal overtalelse handler om oppmuntring og støtte fra andre, og er den tredje kilden til forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Oppmuntring og støtte fra signifikante andre kan oppfattes som et signal på at noen har tro på at læreren kan mestre avdekkingsoppgaven og dermed øke lærerens tro på at han eller hun besitter evnen til å mestre denne oppgaven. Lærere som overbevises om at de har evne til å avdekke psykisk vold mellom elever, mobiliserer sannsynligvis også større innsats og opprettholder den enn om de selv tviler og dveler ved personlige svakheter når det oppstår utfordringer (Bandura, 1997; Bandura, 1995). Støtte og oppmuntring i arbeidet med avdekking av psykisk vold kan derfor være en viktig kilde til læreres forventning om mestring. Alene er verbal overtalelse begrenset i sin makt til å skape varige økninger i læreres forventning om mestring, men de kan bidra til styrking av motivasjonen innenfor realistiske grenser (Bandura, 1997). Den fjerde og siste kilden, fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, handler om at lærere delvis stoler på somatisk (kroppslig) informasjon når de bedømmer sine evner. Tidligere opplevelser av glede eller stolthet kan vekkes til live igjen i nye situasjoner og bidra til at læreres forventning om mestring øker (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Motsatt vil tidligere opplevelser av angst og frustrasjon senke lærernes forventning om mestring. I følge Bandura (1997) er denne kilden til forventning om mestring spesielt relevant på felt som involverer fysiske prestasjoner eller helsefunksjon. Denne kilden vil derfor ikke omtales videre i denne oppgaven.

2.4.3 Betydningen forventning om mestring kan ha for avdekking av psykisk vold i skolen

Læreres forventning om mestring har altså betydning for deres tankemønster, følelser, motivasjon og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Forskning indikerer at lærere med høye forventninger om å mestre er mer utholdende og har større mot til å gå løs på utfordringer. Lærere søker derfor generelt også oppgaver de tror de vil mestre og vil også verdsette disse oppgavene høyt. Jo høyere forventning om mestring en lærer har knyttet til å avdekke psykisk vold, desto bedre vil også muligheten være for at vedkommende klarer dette med et

godt resultat (Manger, 2012a). En lærer med høy forventning om mestring ser gjerne på avdekkingsoppgaven som utfordrende, men arbeider likevel ivrig for å løse den. Forskning indikerer motsatt at lærere tenderer til å unngå aktiviteter og oppgaver de ikke føler seg sikre på at de vil mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lærere som har lave forventninger om å mestre avdekkingsoppgaven kan bli usikre og ta mindre sjanser. De tenderer til å dvele ved negative tanker og til å bli opptatt med utfordringer og hindringer, noe som kan medføre bekymring, angst og til slutt tappe læreren for energi. Forskning indikerer nettopp en klar sammenheng mellom utmattelse og lave mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lav forventning om mestring kan derfor også medføre lavere trivsel. Lærere som har lave forventninger om å mestre avdekking av psykisk vold mellom elever, kan derfor også unngå å forsøke seg på denne oppgaven - noe som etter hvert blir ødeleggende for elevene som er involvert i volden og for læringsmiljøet eller omgivelsene generelt (Manger, 2012a). For elevene vil dette i praksis kunne indikere at den psykiske volden vil kunne fortsette.

Teorien om forventning om mestring kan på bakgrunn av dette være et relevant rammeverk å belyse masteroppgavens funn i, da teorien tilsier at lærere som har frihet til å velge vil velge oppgaver de forventer å mestre og unngå oppgaver de føler seg usikre på (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I lys av denne teorien må lærere være agenter i eget liv, de må være motiverte for og forvente at de skal mestre å avdekke psykisk vold hvis de skal klare det (Bandura, 2001). Dette er igjen avhengig av at lærere samarbeider med andre, da mestringsforventningene bygges opp gjennom læreres tolkning av informasjon fra ulike kilder som ofte involverer andre mennesker, for eksempel vikarierende erfaringer eller verbal overtalelse. Teorien om forventning om mestring er slik relevant da den kan bidra til å se lærernes fortellinger i et større perspektiv som omfatter både individ og miljø.

Videre vil jeg skissere metodevalg, samt hvordan datainnsamling og analyse av data har foregått.

3 Metode

Som forsker er målet å bringe frem ny kunnskap og få svar på forskningsspørsmålene gjennom en systematisk arbeidsprosess (Krumsvik, 2014). For å klare dette trenger jeg en egnet metode, et slags verktøy. En *metode* kan defineres som ”veien mot et mål” og er i forskning en slags systematisk framgangsmåte for innhenting av informasjon og hvordan denne informasjonen skal organiseres og tolkes (Larsen, 2007; Krumsvik, 2014). Forskeren velger ulike metoder for å kunne gjennomføre forskningen, for eksempel en kvalitativ forskningsmetode. I dette kapittelet presenteres derfor planen for hvordan masteroppgaven har vært gjennomført. Først begrunnes valget av kvalitativ metode med utgangspunkt i metodens særtrekk. Så følger redegjørelse av og begrunnelse for fenomenologi tilnærming og intervju som metode. Deretter presenteres hvordan datainnsamlingen har foregått: fra valg av informanter, utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av pilotintervju og fire intervjuer, transkribering og hvordan analysen ble utført med utgangspunkt i Giorgis analysemodell. Kapittelet avsluttes med vurderinger knyttet til validitet, reliabilitet og overførbarhet, samt forskningsetiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ metode

For å kunne belyse masteroppgavens problemstilling på best mulig måte har jeg valgt kvalitativ metode. Den kvalitative metoden anvendes i følge (Postholm (2005) til å betrakte menneskelige og sosiale prosesser i deres naturlige setting. Det sentrale i denne type forskning er å få frem informantenes meninger, holdninger og intensjoner ved bruk av ord og frie uttrykksformer (Befring, 2007). Ved å velge kvalitativ metode ønsket jeg å se psykisk vold med et innsideperspektiv. Jeg ønsket å få innsikt i og forstå hvordan informantene fortolket sin omverden eller *livsverden*, altså deres opplevelse av egen hverdag og hvordan de forholder seg til denne (Krumsvik, 2014; Dalen, 2011). Dette samsvarer også med masteroppgavens formål som nettopp er å synliggjøre informantenes erfaringer og opplevelser med psykisk vold. Den kvalitative metoden egner seg også godt til å at jeg skal kunne forsøke å danne meg et helhetlig bilde av informantenes perspektiv på psykisk vold, og at jeg slik kan trekke ut det vesentlige og forsøke å forstå kompleksiteten i temaet (Postholm, 2005).

I motsetning til kvantitative data som ofte opererer med tall eller kategorier, foreligger kvalitative data i en form hvor de ikke uten videre kan telles (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2011). Ved for eksempel intervju som innsamlingsmetode, vil datamaterialet foreligge som lydopptak, skriftlige notater eller verbale fremstillinger i skriftlig eller muntlig form (Befring, 2007). Å kunne arbeide med for eksempel tekstdata egnet seg også godt for dette mastergradsprosjektet. En annen grunn til at jeg valgte kvalitativ metode var at det gav meg mulighet til å gå i dybden, i stedet for i bredden (Krumsvik, 2014; Dalen, 2011). Ved å gå i dybden kunne jeg få mye informasjon fra få informanter fremfor lite informasjon fra flere personer, noe som ville være formålstjenlig da jeg var ute etter dybdeinformasjon for å kunne være presis. Jeg ønsket altså å ha et lite utvalg og å ha fokus på noen få informanter slik at jeg kunne få tilgang til mer detaljerte data. Ved å innhente dybdeinformasjon, altså detaljert informasjon, fikk jeg mulighet til å komme ned til kjernen i informantenes uttalelser og bli delaktig i deres følelsesliv (Befring, 2007). Dette anså jeg også som fordelaktig i forbindelse med å få en helhetsforståelse av temaet.

Den kvalitative metodens fleksibilitet anså jeg også som formålstjenlig ved valg av denne metoden (Dalen, 2011). Flexibilitet ville tillate meg større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen med informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg kunne på den måten få rom for å improvisere og ta valg underveis, gjøre kreative situasjonstilpasninger, samt at forskningsspørsmålene kunne endres underveis i prosessen (Befring, 2007; Postholm, 2005). På denne måten kunne nye spørsmål og foreløpige konklusjoner oppstå under datainnsamlingen. En annen fordel ved valg av den kvalitative metoden for mitt mastergradsprosjekt var at jeg kunne møte informantene ansikt til ansikt og stille dem oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2007). På denne måten kunne jeg få utfyllende og utdypende svar, rydde opp i misforståelser og gå dypere inn i temaet.

Til tross for de mange fordelene ved valg av kvalitativ metode, innebærer metoden også noen svakheter det var viktig at jeg som forsker var bevisst. Blant annet er metoden vanskelig å etterprøve og den stiller store krav til personlig integritet (Befring, 2007). Da jeg som forsker satt ansikt til ansikt med informantene, kunne de også unngå å svare ærlig eller komme med det de anså som strategisk riktige svar. Dette diskuteres nærmere i kapittel 3.3. om validitet og reliabilitet. I tillegg er metoden svært anstrengende og tidkrevende i forhold til forberedelser, gjennomføring, behandling og bearbeiding av data (Larsen, 2007; Bjørndal, 2002). Jeg anså likevel tiden jeg brukte på dette arbeidet som gunstig, da det gav meg

mulighet til å fordype meg i temaet og i informantenes fortellinger. Det kan også sees på som en svakhet at det er svært mye informasjon som kommer fram i løpet av samtalen noe som fører til at jeg kun har mulighet til å intervjuet et begrenset antall informanter og at samtalene blir relativt korte (Bjørndal, 2002; Postholm & Jacobsen, 2011). Mye informasjon fra få informanter gav meg imidlertid mulighet for dybdeinformasjon, noe som var et formål. En annen svakhet ved valg av kvalitativ metode er at resultatene ikke kan generaliseres da utvalget ofte er for lite (Larsen, 2007). Formålet var ikke å kunne generalisere resultatet, men å løfte frem informantenes perspektiv. Derfor valgte jeg også en fenomenologisk tilnærming.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn - fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi som tilnærming har fra den ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900 vært utbredt i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Christoffersen & Johannessen (2012) beskriver fenomenologi som læren om det som viser seg, ting eller begivenheter slik de fremstår og umiddelbart oppfattes av sansene. Hensikten med en fenomenologisk tilnærming er som med all kvalitativ forskning å få tak i og løfte frem informantenes perspektiv, det er deres subjektive opplevelser som står sentralt (Christoffersen & Johannessen 2012; Postholm, 2005). Fordi formålet med denne masteroppgaven nettopp var å løfte frem informantenes perspektiv på psykisk vold valgte jeg en fenomenologisk tilnærming.

Å ha en fenomenologisk tilnærming innebar altså å utforske og beskrive informantenes forståelse av og erfaringer med psykisk vold, samt å oppnå innsikt i hvordan informantene arbeidet med å avdekke slik vold. For å kunne forså informantene måtte jeg derfor søke å se det samme som de gjorde, noe som innebar at jeg måtte sette meg godt inn i informantenes situasjon ved å lytte til det de fortalte, sette fokus på deres opplevelser og forståelse og det hverdagslige livet de har (Dalen, 2011). Jeg forsøkte på den måten å forstå psykisk vold sett gjennom informantenes øyne og slik få en økt forståelse av og innsikt i deres livsverden. Ved å bruke den fenomenologiske tradisjonen som utgangspunkt ville jeg derfor kunne å få en forståelse av den dypere meningen i informantenes erfaringer (Thagaard, 2003), noe som ville kunne bidra til å belyse problemstillingen på en hensiktsmessig måte.

Som masterstudent vil jeg imidlertid ikke på et halvt år kunne erverve meg nok kunnskap til å kunne få en komplett forståelse av fenomenologien. Jeg valgte derfor å bruke den slik jeg

tolket den. Masteroppgaven ble derfor inspirert av fenomenologisk tenkning. Som forsker kan jeg heller ikke komme utenom min førforståelse, noe som kan sees på som en begrensning eller svakhet ved den fenomenologiske tilnærmingen. Min rolle og førforståelse utdypes derfor i kapittel 3.1.3. For å få tak i informantenes opplevelser og erfaringer valgte jeg å samtale med dem. Ved å bruke intervju som datainnsamlingsstrategi kunne jeg på en adekvat måte samle inn data som fanget opp informantenes subjektive opplevelser, deres forståelse av psykisk vold og hvordan de arbeider med å avdekke dette (Postholm, 2005).

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet har vært en vanlig datainnsamlingsmetode innenfor pedagogikkfaget, men også i spesialpedagogikk, i årtier (Kvale & Brinkmann, 2009). Også i fenomenologiske studier brukes intervju som datainnsamlingsstrategi (Postholm, 2005). Å intervjuer betyr å betrakte eller å se på, noe som kommer fram i samtale mellom personer (Postholm & Jacobsen, 2011). Å samtale er en vesentlig og naturlig del av menneskers liv, og ved hjelp av språk og tegn kan mennesker gi uttrykk for tanker, følelser, holdninger og intensjoner, kommentere uttalelser og svare på andres spørsmål (Postholm, 2005). Formålet med å anvende det kvalitative intervjuet som datainnsamlingsstrategi var å forsøke å skaffe deskriptiv og nyansert informasjon om hvordan informantene opplevde ulike sider ved sin livssituasjon, noe som kunne gi meg innblikk i eller en forståelse av deres livsverden (Dalen, 2011; Postholm, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). Disse dataene, eller ordene, kan registreres ved for eksempel å skrive ned informantenes svar, ved lydopptak eller ved bruk av video (Befring, 2007).

For å få fyldig og omfattende informasjon fra informantene ble dataene i dette mastergradsprosjektet samlet inn ved hjelp av semistrukturerte intervju (Thagaard, 2003). I slike intervjuer fokuseres samtalen mot temaer forskeren har valgt ut på forhånd av samtalen (Dalen, 2011), i dette tilfellet psykisk vold. På denne måten er det semistrukturerte intervjuet ikke en helt åpen samtale, men heller ikke en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009). I semistrukturerte intervju blir hver enkelt informant som oftest bare intervjuet en gang (Postholm, 2005). Semistrukturerte intervjuer egner seg godt når temaer for dagliglivet skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver og kjennetegnes blant annet ved at informanten selv formulerer sine svar (Kvale & Brinkmann, 2009; Larsen, 2007). I tråd med fenomenologien forsøkte jeg ved hjelp av det semistrukturerte intervjuet å forstå

informantenes erfaringer og opplevelser sett fra deres perspektiv og på denne måten få innsikt i deres intensjoner – noe som kunne danne et grunnlag for å forstå informantenes atferd (Kvale & Brinkmann, 2009; Befring, 2007). Det semistrukturerte intervjuet er altså et planlagt men fleksibelt intervju med formål å skaffe beskrivelser av informantenes livsverden (Krumsvik, 2014). I denne forskningssammenhengen ble det semistrukturerte intervjuet en personlig samtale mellom meg (forsker) som spurte og lærerne (informanter) som svarte (Befring, 2007).

Et kvalitativt forskningsintervju tar ofte utgangspunkt i en overordnet intervjuguide som har fokus på bestemte temaer og kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne kan både spørsmål, temaer og rekkefølgen variere og forskeren står på denne måten fritt til å bevege seg frem og tilbake (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det vesentlige er at temaene i intervjuguiden berøres (Postholm, 2005). Grunnet den kvalitative metodens fleksibilitet er det også åpent for at forskeren kan ta opp tema som ikke er planlagt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2011). Formålet med å bruke en slik intervjuguide er å finne en essens i informantenes erfaring, og i fenomenologiske intervjuer utarbeides intervjuguider nettopp slik at forskeren kan finne felles temaer på tvers av informantene som deltar (Postholm, 2005).

Jeg valgte det semistrukturerte intervjuet som datainnsamlingsmetode da det ga meg mulighet for fleksibilitet, samt at jeg kunne etablere en mer personlig relasjon med informantene (Postholm & Jacobsen, 2011). Dette følte jeg førte til en mer åpen samtale, også fordi den fysiske nærheten gav meg mulighet til å observere informantene og dermed også få en dypere forståelse ved å studere blant annet informantenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Ved å bruke denne datainnsamlingsmetoden kunne jeg også oppfordre informantene til å beskrive så nøyaktig som mulig hva de opplever, føler og hvordan de handler (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å få nyanserte beskrivelser kunne jeg få frem variasjoner og forskjeller i informantenes utsagn. Jeg opplevde også at metoden gav meg mulighet til å forstå informantene bedre gjennom at jeg kunne stille oppfølgings- og utdypningsspørsmål. Dette bidro til at jeg kunne prøve ut min forståelse og oppklare eventuelle misforståelser (Bjørndal, 2002; Postholm & Jacobsen, 2011).

En annen fordel ved valg av det semistrukturerte intervjuet var at informantene fikk stor frihet til å uttrykke seg fritt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg så det også som en

fordel at jeg kunne ha en intervjuguide som grunnlag, men at jeg ikke trengte å følge den slavisk – noe som gjorde at gangen i intervjuene kunne endres underveis og fra informant til informant (Johannessen et al., 2011). I lys av de overnevnte punktene ville det semistrukturerte, kvalitative forskningsintervjuet egne seg spesielt godt for å kunne samle inn data som var relevant for masteroppgavens problemstilling. Det er likevel, ved valg av det semistrukturerte intervjuet, noen svakheter jeg må være klar over. Flere av disse er knyttet til bruk av kvalitativ metode generelt, som ble omtalt i kapittel 3.1. En svakhet knyttet til bruk av semistrukturert intervju spesielt er imidlertid at jeg som forsker, grunnet interaksjonen med informantene i intervjusituasjonen, kan risikere å påvirke dem slik at informasjonen som samles inn kan bli farget av meg og mine oppfatninger (Bjørndal, 2002). Min rolle i forskningen belyses derfor nærmere i neste kapittel.

3.1.3 Førforståelse - Forskerens rolle i kvalitativ forskning

Da det er forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning må jeg anerkjenne og være oppmerksom på at jeg bringer med meg en førforståelse (Nilssen, 2012). Min forståelse er bestemt av en førforståelse som omfatter meninger og oppfatninger jeg har i forhold til psykisk vold (Dalen, 2011). Førforståelsen er på en side nødvendig for å gi meg en slags retning i prosjektet, for eksempel hvilken problemstilling jeg velger eller hvilke metoder og utvalg jeg vurderer som relevante, men den kan også påvirke hva jeg observerer og hvordan disse observasjonene deretter vektlegges og tolkes (Christoffersen & Johannessen, 2012; Malterud, 2003). Dette gjelder i like stor grad i møte med informantene som i alle andre faser i arbeid med datamaterialet. Spørsmålet blir derfor ikke om jeg påvirker prosessen, men hvordan (Malterud, 2003). Intensjonen med kvalitativ forskning er likevel at jeg møter datamaterialet med et mest mulig åpent sinn og legger til side de allerede ervervede perspektivene (Postholm, 2005). Det blir likevel viktig at jeg klargjør min førforståelse og er transparent så best som jeg kan.

Det sentrale var derfor å trekke inn min førforståelse slik at den kunne åpne for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011). I arbeidet med dette har jeg først og fremst foretatt en grundig litteraturgjennomgang og forsøkt å være så transparent som mulig om prosessen underveis. I tillegg har jeg kontinuerlig vurdert hvordan jeg påvirker prosessen og produktet (Malterud, 2003). Jeg spurte meg selv hva min utgangsposisjon som forsker var, for eksempel knyttet til mine erfaringer og forventninger, hvilke faglige

perspektiv jeg har og hva som kunne eller ville vært annerledes hvis en annen forsker hadde utført arbeidet. Disse tankene brukte jeg aktivt gjennom hele forskningsprosessen. For at materialet i tråd med prosjektets formål, den kvalitative metoden og den fenomenologiske tilnærmingen skulle reflektere informantenes erfaringer og meninger forsøkte jeg å unngå samtaler med ledende spørsmål slik at det ikke ville være tvil om hvem utsagnene representerte (Malterud, 2003). I analysefasens tredje trinn (Se kapittel 3.2.6) forsøkte jeg å betrakte psykisk vold fra flere ulike vinkler for å se hva som holdt seg stabilt. I følge Giorgi (2009) kan dette bidra til at forskningen ikke farges av min subjektivitet. Jeg forsøkte også å vektlegge informantenes beskrivelse mer enn min tolkning, da intensjonen var å representere informantenes stemme så lojalt som mulig (Malterud, 2003). Da det fenomenologiske perspektivet vektlegger informantenes subjektive erfaringer som gyldig kunnskap forsøkte jeg å akseptere dataene uten å spørre om det var sant eller riktig. For å få til dette forsøkte jeg å tilrettelegge for en tillitsfull ramme for utveksling av kunnskap og utvikling av data, samt å ta ansvar for å sammenfatte kunnskapen på en måte som var lojalt mot den enkelte informant.

Det var altså et mål å holde min førforståelse og meg selv i bakgrunnen, selv om jeg erkjenner at dette aldri vil fungere helt. For å ytterligere være transparent om hvordan datainnsamlingen er utført vil prosessen knyttet til datainnsamling videre redegjøres for.

3.2 Datainnsamling

For at denne masteroppgavens informasjonsgrunnlag skal være relevant og troverdig og på den måten ha en verdi (Befring, 2007), er det viktig at jeg er så transparent som mulig om prosessen. Derfor vil jeg i dette kapitlet redegjøre for hvordan datainnsamlingen har foregått. Fremgangsmåter og strategier som er brukt for å ta tak i formålstjenlige data presenteres. Det bør også være en viss kvalitet på dataene, noe som betyr at de må være valide og reliable – noe som redegjøres for i kapittel 3.3. Først redegjør jeg for utvalget.

3.2.1 Utvalg

Gjennomføring og bearbeiding av kvalitative intervjuer er som tidligere skrevet en tidkrevende prosess og antallet informanter kunne derfor ikke være for stort (Dalen, 2011). Samtidig var det viktig at dataene ville gi et tilstrekkelig grunnlag for å kunne svare på masteroppgavens problemstilling. Ut i fra den kvalitative metodens kjennetegn og oppgavens omfang tok jeg derfor utgangspunkt i en informantgruppe på fire ungdomsskolelærere. På

den måten kunne jeg komme nært inn på informantene og få mest mulig data fra et begrenset antall informanter (Johannessen et al., 2011). Jeg ønsket en mest mulig heterogen informantgruppe, for eksempel med hensyn til ansiennitet, erfaringsbakgrunn, kjønn og bosted, da det var min hypotese at disse variablene kunne bidra til at informantene belyste temaet fra ulike perspektiver. Selv om jeg ønsket og etterstrebet et utvalg med variasjon var dette likevel ikke kriterier, og valget av informanter ble derfor hovedsakelig basert på hvor tilgjengelige de var for meg, et såkalt *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2003).

Beskrivelse av hvordan jeg kom frem til utvalget

For å få tak i informantene utarbeidet jeg først en kort og informativ e-post. Denne sendte jeg til rektor på en skole. Rektor forhørte seg deretter med noen lærere, hvor en sa seg villig til å delta. Den samme e-posten ble sendt direkte til to andre lærere jeg kjente til fra før, hvor begge ville delta. En av disse informantene ble også spurt om han eller hun visste om noen andre kollegaer hadde lyst til å delta, og slik fikk jeg tak i den fjerde informanten. Da jeg hadde fått bekreftelse på at lærerne ønsket å delta sendte jeg en ny-e-post til hver enkelt av dem som inneholdt informasjonsskrivet (Se vedlegg 1) og samtykkeerklæringen (Se vedlegg 2), samt et omtrentlig forslag til når intervjuene kunne foretas. Jeg informerte dem også om at jeg kom til å kontakte dem for å avtale intervju på et litt senere tidspunkt. Tidspunkt for hvert enkelt intervju ble deretter avtalt over e-post.

Beskrivelse av utvalget

For å lettere synliggjøre variasjoner og sammenhenger når resultatene presenteres og drøftes i kapittel 4 presenteres informantene kort her. Alle informantene er lærere på ungdomsskoletrinnet. Lærer 1 er mann og arbeider som kontaktlærer på 8. trinn. Lærer 2 jobber på 10. trinn, han er også kontaktlærer. Lærer 3 og lærer 4 er kvinner og jobber som kontaktlærere på 10. trinn.

3.2.2 Intervjuguide

Et utgangspunkt for valg av det semistrukturerte intervjuet var å ha en intervjuguide, en velfundert skisse med konkrete tema og forslag til intervju spørsmål (Dalen, 2011). Intervjuguiden ble utarbeidet nært knyttet opp til masteroppgavens problemstilling og teoridel for å kunne gi nok informasjon til å svare på problemstillingen. Hovedtemaene i intervjuguiden ble basert på masteroppgavens forskningsspørsmål og fundert i oppgavens

formål. Under intervjuene ble den brukt som en sjekklister på at alle spørsmål og tema ble dekket. Gjennom intervjuguiden ble intervjuene strukturert, men de var fortsatt fleksible slik at jeg kunne endre rekkefølgen på spørsmålene eller temaene ut fra hvordan intervjuene utviklet seg (Bjørndal, 2002). På denne måten skapte intervjuguiden en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Dalen, 2011).

Jeg forsøkte å utforme intervjuguiden etter et traktprinsipp, ved å forsøke å gå fra det generelle over til det spesielle og tilbake (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2011). Starten og slutten på intervjuet var litt mer åpent, mens midten ble konsentrert rundt masteroppgavens tema. Gjennom traktprinsippet kunne den åpne starten forberede informantene slik at de kunne bli kjent med hvordan intervjusituasjonen var, i tillegg til at jeg kunne forsøke å skape en god atmosfære og få informantene til å føle seg avslappet. Dette bidro til en mykere overgang til spørsmålene i intervjuguidens midtparti. Ved å åpne litt igjen mot slutten fikk informantene styre det som ble sagt og fikk mulighet til å snakke seg ferdig om egne temaer som ikke hadde kommet frem gjennom intervjuet. Dette anså jeg som en stor fordel. På den måten håpet jeg å gi informantene stor frihet til å uttrykke seg fritt, men innenfor hovedtemaene i intervjuguiden.

Da valg av spørsmål i intervjuguiden kan påvirke kvaliteten i intervjuet (Krumsvik, 2014), forsøkte jeg å være bevisst hva slags spørsmål som egnet seg for at informantene skulle kjenne seg komfortable i situasjonen og hvordan jeg skulle stille dem. Jeg forsøkte også å utforme spørsmål slik at lærerne kunne komme med tykke beskrivelser, som er vesentlige i all kvalitativ forskning gjennom at det er grundige og detaljerte beskrivelser av et fenomen (Postholm, 2005). Gjennom tykke beskrivelser forsøkte jeg å legge opp til at det ble en kontekst og mening rundt det informantene fortalte. Spørsmålene ble derfor forsøkt formulert nøytralt, åpne, korte og enkle, slik at informantene hadde åpne svaralternativer og kunne svare på spørsmålene med egne ord (Dalen, 2011; Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg forsøkte også å bruke ord som var innenfor vokabularet til lærerne, som de forstod, slik at sjansene for at informantene svarte på det jeg ønsket å få svar på økte (Krumsvik, 2014). Jeg forsøkte også å tenke på utfordringer knyttet til spørsmålene, for eksempel om de var klare og utvetydige, om de var ledende eller om de ville kreve spesiell kunnskap og informasjon informantene kanskje ikke hadde (Dalen, 2011). Dette gjorde jeg nettopp fordi jeg ønsket at spørsmålene skulle gi retning for forskningsarbeidet, men at de ikke skulle være

bestemmende for hva dette skulle kunne ut i (Postholm, 2005). For å blant annet finne ut om intervjuguiden fungerte i en intervjusituasjon, gjennomførte jeg et pilotintervju.

3.2.3 Pilotintervju

Å ha god kvalitet på selve intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere transkriberingen, analyseringen og rapporteringen av resultatene (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte derfor å foreta et pilotintervju. Jeg fikk en ungdomsskolelærer jeg kjenner godt fra før til å stille opp som prøveinformant. Under pilotintervjuet fikk jeg mulighet til å prøve ut intervjuguiden og meg selv som intervjuer (Dalen, 2011). I tillegg fikk jeg sjekket at båndopptakeren fungerte som den skulle og gjort meg kjent med hvor det var praktisk å legge mikronen slik at lyden skulle bli så god som mulig (Krumsvik, 2014). Da pilotintervjuet var avsluttet fikk jeg tilbakemeldinger av prøveinformanten på om spørsmålene i intervjuguiden var forståelige, om begrepene var uklare, om tempoet i intervjuets gang var greit og sist men ikke minst også om min væremåte i intervjusituasjonen (Krumsvik, 2014; Dalen, 2011). Dette gav meg mulighet til å gjøre noen justeringer før de faktiske intervjuene. Plassering av mikrofonen ble endret for å få bedre lyd, rekkefølgen på noen spørsmål i intervjuguiden ble justert og noen spørsmål fikk ny formulering. På denne måten kunne pilotintervjuet bidra til bedre kvalitet på de senere intervjuene. På bakgrunn av informasjonen pilotintervjuet hadde gitt meg, startet jeg å gjennomføre de fire intervjuene.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuer

For å gjøre det så naturlig som mulig for informantene ble intervjuene gjennomført på informantenes arbeidsplass. Dette kalles et feltintervju (Befring, 2007). Informantene valgte i alle de fire tilfellene selv et grupperom hvor vi satt skjerm for forstyrrelser. Jeg startet å fortelle litt om formålet med intervjuet, at det ble tatt opp på lydbånd og minnet informantene på at de når som helst kunne trekke seg samt at de fremdeles har taushetsplikt. Jeg spurte også informantene om de hadde noen spørsmål før vi startet og slik kom praten i gang. Underveis i intervjuene stilte jeg oppfølgings- og utdypningsspørsmål og ba aktivt om eksemplifisering for å kunne sikre best og mest mulig informasjon og for å kunne gå i dybdene på det informantene fortalte (Bjørndal, 2002; Postholm, 2005). Jeg oppfattet også dette som et viktig element med tanke på å få god flyt i samtalen. Jeg forsøkte å ha et avslappet forhold til situasjonen slik at jeg kunne skape en trygg og god atmosfære for informantene hvor de følte seg trygge. For å få til dette forsøkte jeg å vise genuin interesse

for det informantene fortalte ved å aktivt lytte og signalisere at jeg lyttet ved bruk av kroppsspråk (Postholm, 2005; Dalen, 2011). Jeg brukte også prober, et lite nikk som respons, å si ”ja” og ”hm” eller gjenta enkelte ord (Postholm, 2005). Dette bidro også som oppfordring til at informantene skulle fortsette praten. Avbrytelser forsøkte jeg å styre unna.

Intervjuguidens fleksibilitet bidro også til en bedre flyt i samtalen. Før jeg avrundet intervjuet spurte jeg informantene om de hadde noe mer å tilføye. Jeg foretok til slutt en liten debriefing hvor jeg snakket med informantene om løst og fast, noe som løsnet litt på stemningen og gjorde det lettere å avslutte intervjusituasjonen helt.

Under intervjuene var lærerne svært samarbeidsvillige og veltalende. De virket ærlige og konsistente, holdt seg stort sett til temaet og svarte på mine spørsmål. De ga også lange og levende beskrivelser, såkalte tykke beskrivelser, som ble belyst i kapittel 3.2.2. Disse ble tatt opp på lydopptak.

Lydopptak

Ved å ta opp intervjusamtalene på lydbånd kunne jeg vie min fulle oppmerksomhet til informantene og det de fortalte og slik være til stede i samtalen (Postholm, 2005). Jeg fikk på denne måten også konsentrert meg om intervjuets tema og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2009). Ordbruk, tonefall, pauser og lignende ble tatt opp og registrert slik at jeg lettere kunne gå tilbake og lytte til det som ble sagt under intervjuene. Dette anså jeg som en stor fordel da lydopptakene ville gi meg verdifull informasjon fra kommunikasjonen med informantene, det var jo nettopp det informantene fortalte jeg skulle studere. Fordi det i nettilgang ligger et vesentlig potensiale for lekkasje av data valgte jeg å unngå bruk av mobiltelefon eller annet utstyr med nettilgang for opptak av intervjuene. Intervjuene ble derfor tatt opp ved hjelp av en diktafon, *DVR (Digital Voice Recorder)*. Deretter ble intervjuene transkribert.

3.2.5 Transkribering

Jeg valgte å transkribere intervjuene og på denne måten omforme tale til tekst (Krumsvik, 2014). Ved å transkribere fra ett tegnsystem til ett annet kunne jeg gjengi det informantene sa og/eller gjorde i intervjusituasjonen som tekst (Bjørndal, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009). En av fordelene ved å transkribere var at jeg kunne fryse informantenes utsagn, noe som ville gjøre det lettere å få oversikt (Bjørndal, 2002). Transkriberingsprosessen i seg selv gjorde også at jeg fikk mer oversikt over datamaterialet, og var på den måten en viktig del av

analyseprosessen (Nilssen, 2012). Ved å gjentatte ganger lytte til opptakene og skrive ned det informantene sa kom det ideer til kategorier, tanker om hvilke ord som var gjentakende og viktige setninger ble også lettere synlige. Jeg oppdaget også elementer jeg i selve intervjusituasjonen ikke hadde fanget opp (Postholm & Jacobsen, 2011). På den måten hjalp transkriberingsprosessen meg til å forstå informantene enda bedre.

Transkripsjonene ble gjort rett etter hvert intervju og før neste intervju, da jeg anså det som en fordel at jeg hadde intervjuet ferskt i minne. Jeg forsøkte å få en mest mulig korrekt og nøyaktig gjengivelse av det informantene fortalte gjennom å være konsekvent i måten jeg registrerte intervjuene på (Bjørndal, 2002). Pauser ble registrert med "(...)", og korte beskrivelser av atferd jeg husket og som ga betydning for innholdet ble satt i parentes "(rister på hodet)". Uttrykk som "ehm, ja, mhm" ble også notert. Jeg valgte å ikke notere flere slike detaljerte verbale og nonverbale tegn, da jeg vurderte at dette kunne være med på å gjøre transkripsjonen uoversiktlig og vanskelig å lese. Av hensyn til anonymisering transkriberte jeg informantene ordrett men med min egen dialekt.

Prosessen med å transkribere er svært tidkrevende og selve transkripsjonen vil ikke være en uproblematisk gjengivelse av intervjusituasjonen (Bjørndal, 2002). Språket abstraheres, noe som blant annet innebærer at kroppsspråk, stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg innebærer transkripsjoner alltid et element av fortolkning (Bjørndal, 2002). På bakgrunn av dette forsøkte jeg å være så konsekvent som mulig i måten jeg registrerte informantenes utsagn på og beskrive transkripsjonsprosessen så transparent som mulig. Jeg sjekket også transkripsjonene opp mot lydbåndet to ganger etter de var ferdig for å sikre at jeg hadde gjengitt informantene mest mulig korrekt. Min rolle som forsker i prosessen ble redegjort for i kapittel 3.1.3. Jeg anså transkribering som en stor fordel og valgte derfor å benytte meg av denne metoden før jeg startet med analysen av datamaterialet.

3.2.6 Analyse av datamaterialet

Formålet med analysen var å finne svar på hva informantene mente kjennetegner psykisk vold og hvordan de arbeider med å avdekke dette. Å analysere datamaterialet betyr å dele det opp i flere biter eller elementer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det innebærer i følge Bjørndal (2002) at jeg må velge å fokusere på noe og overse noe annet. I lys av en

fenomenologisk tilnærming var det et mål å analysere meningsinnholdet, altså å avdekke meningen eller finne et mønster i datamaterialet (Johannessen et al., 2011; Befring, 2007). Derfor valgte jeg å bruke et analysesystem utviklet av den fenomenologiske orienterte psykologen Giorgi. Formålet med å bruke en slik analyse var i dette tilfellet å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og deres livsverden i forhold til temaet psykisk vold i skolen. I sin bok ”*The Descriptive Phenomenological Method in Psychology*” (2009) beskriver Giorgi analysesystemet i tre trinn. Videre vil jeg gi et kort sammendrag av metoden ved å beskrive de konkrete trinnene og fremgangsmåten i metoden. Underveis knytter jeg trinnene opp til analysearbeidet.

Giorgis fenomenologiske analysemodell

Før jeg kunne starte å analysere datamaterialet måtte jeg i følge Giorgi (2009) sette min eksisterende kunnskap og eventuelle antakelser om temaet til siden, eller i ”parentes”. Dette for at jeg skulle være åpen og undrende i forhold til funnene. Først når dette var gjort kunne jeg i følge Giorgi (2009) nærme meg datamaterialet.

Det første trinnet i modellen bestod av at jeg skulle forsøke å få en følelse og forståelse av helheten i datamaterialet (Giorgi, 2009). Dette innebar at jeg leste igjennom transkripsjonene av de fire intervjuene og på bakgrunn av dette forsøkte å danne meg en følelse av hva dette handler om, av helheten i det. Da dataene fra kvalitative intervjuer ofte er for lange til å bli behandlet helhetlig, var målet i det andre trinnet av modellen å finne frem til meningsbærende enheter eller temaer og beskrive disse i den språkdrakten de fremsto - som i ren dagligtale (Giorgi, 2009). Dette gjorde jeg ved å bryte opp transkripsjonene i mindre deler. De meningsbærende enhetene ble etablert gjennom en prosess hvor jeg leste transkripsjonene på nytt og gjorde en markering hver gang jeg opplevde at informantene skiftet tema. De meningsbærende enhetene ble knyttet opp til informantenes forståelse av psykisk vold mellom elever og hvordan de arbeidet med å avdekke dette i skolen. Da jeg hadde gjort markeringer i transkripsjonene leste jeg dem på nytt og skrev opp navn på mulige meningsbærende enheter. Til slutt satt jeg igjen med 12 enheter. Da flere av de meningsbærende enhetene var relativt like og i praksis ville overlapse hverandre, var det naturlig å dele dem inn i overordnede kategorier. Kategoriene var knyttet til masteroppgavens fire forskningsspørsmål, som også var en naturlig del av intervjuguiden. I det tredje og siste trinnet av modellen omskrev jeg de meningsbærende enhetene, denne gangen kledd i en ny språkdrakt. Denne språkdrakten innebar å forsøke å beskrive funnene i lys av mitt fagfelt,

spesialpedagogikk, knytte funnene opp til teori og formål og deretter navngi dem. Navngivingen var basert på funnene og kommer senere frem i oppgavens drøftingsdeler. På denne måten transformerte jeg informantenes naturlige uttrykk til mer faglige sensitive uttrykk. I følge Giorgi (2009) er det tredje trinnet det mest arbeidskrevende, da jeg her forsøkte å finne det vesentlige eller meningen i informantenes fortellinger. Til slutt forsøkte jeg å generalisere dataene til en viss grad mellom informantene slik at det ble lettere å integrere data fra de ulike informantene inn i en samlet struktur (Giorgi, 2009).

Å analysere på denne måten er krevende og tar lang tid. Jeg har likevel, i kapittel 3.1, argumentert for at det gav meg mulighet til å gå dypere inn i temaet, noe som var et formål. En annen utfordring ved analyse i kvalitativ forskning er at jeg som forsker påvirker materialet. I følge Malterud (2003) må jeg i analysen filtrere og redusere materialet. Jeg må velge noe fremfor noe annet og på denne måten kan jeg risikere å velge bort noe som kunne vært med på å belyst temaet ytterligere eller på en annen måte. Denne problemstillingen er knyttet til min rolle i forskningen, noe jeg har redegjort for i kapittel 3.1.1. Min rolle i forskningen vil også påvirke oppgavens validitet og reliabilitet. Dette redegjøres for videre.

3.3 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Innledningsvis vil jeg i dette kapittelet kort presentere begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet. Deretter redegjør jeg for hva jeg har gjort for å styrke kvaliteten i masteroppgaven. Dette gjør jeg for å være så transparent og vitenskapelig redelig som mulig. Et grunnleggende krav i forskning er nettopp å være vitenskapelig redelig, altså å være til å stole på (Befring, 2007). Innenfor kvalitativ forskning brukes begrepene *validitet* og *reliabilitet* som kriterier for kvalitet (Johannesen, Tufte & Christoffersen). Validitet handler om hvor godt de innsamlede dataene representerer fenomenet, om de er sanne og gyldige. I kvalitativ forskning innebærer validitet at jeg undersøker det jeg hadde til formål å undersøke, altså om metoden egnet seg for formålet (Krumsvik, 2014; Kvale & Brinkmann, 2009). Validitet henger nøye sammen med reliabilitet, som handler om hvor pålitelige eller troverdige dataene i masteroppgaven er (Christoffersen & Johannessen, 2012). Reliabilitet kan knyttes til nøyaktigheten av dataene, hvilke data som brukes, måten de ble samlet inn på og hvordan de ble bearbeidet.

I kvalitative studier brukes begrepet *overførbarhet* for å beskrive overføring av kunnskap (Johannessen, et al., 2010). Hvis denne masteroppgaven er overførbar, kan den være relevant i andre sammenhenger, overføres til beslektede fenomener eller vekke gjenklang hos lesere med kjennskap til psykisk vold (Thagaard, 2003; Johannessen, et al., 2010). Altså blir innholdet nyttig for andre mennesker, på andre områder eller i andre situasjoner.

3.3.1 Validitet og reliabilitet

I følge Dalen (2011) er valide og fylldige beskrivelser fra informantene et godt utgangspunkt for valid tolkning og analyse. Gode beskrivelser er igjen avhengig av gode spørsmål og intersubjektivitet i intervjusituasjonen. Jeg forsøkte derfor å legge intervjusituasjonen til rette på informantenes premisser (Befring, 2007), gav dem mulighet til å uttrykke seg fritt, og for å få tykke beskrivelser forsøkte jeg å stille gode og presise spørsmål som informantene forsto (Dalen, 2011; Befring, 2007; Krumsvik, 2014). Oppfølgings- og utdypingsspørsmål bidro også til å sikre masteroppgavens validitet og reliabilitet, sammen med pilotintervjuet hvor jeg fikk mulighet til å prøve ut, justere og vurdere flere elementer ved intervjusituasjonen (Larsen, 2007; Dalen, 2011). Jeg forsøkte ytterligere å styrke kvaliteten i masteroppgaven gjennom å ha en ordrett og identisk gjengivelse av informantenes fortellinger i transkripsjonen (Krumsvik, 2014). Dette dobbeltsjekket jeg også ved å sjekke teksten opp mot lydbåndet etter samtalen var gjort om til tekst. På denne måten kunne jeg sikre at utsagnene var gjengitt mest mulig korrekt. Den kvalitative metoden og det semistrukturerte intervjuet ble valgt da disse tilnærmingene egnest seg til å svare på prosjektets problemstilling og formål, den passet til prosjektets teoretiske forankring og jeg kunne foreta korreksjoner underveis. Slik fikk jeg en fleksibel prosess som bidro til høyere validitet og dermed mer valid informasjon (Larsen, 2007). Jeg satt også sammen et utvalg som bestod av lærere som hadde skolen som arbeidsplass og som hadde erfaring med psykisk vold, og som derfor kunne belyse problemstillingen på en gunstig måte. I forhold til forskerrollen forsøkte jeg å legge til rette for at det ble skapt intersubjektivitet mellom meg selv og informantene, slik at validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser ble styrket (Dalen, 2011). Dette gjorde jeg ved å forsøke å få informantene til å føle seg trygge, lytte til det de fortalte, være sensitiv for det de formidlet og å kommunisere på deres premisser. Se mer om forskerrollen i kapittel 3.1.3.

I kvalitative studier som denne ligger det i forskningens natur at min rolle som forsker, min rolle i samspill med informantene og i den aktuelle konteksten er av betydning for funnene (Dalen, 2011). Forutsetningen for nøyaktig etterprøvbarehet er derfor andre enn innenfor kvantitative forskningsopplegg. I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å gjøre funnene etterprøvbare og dermed styrke reliabiliteten gjennom å beskrive alle deler av forskningsprosessen så nøyaktig som mulig, i tillegg til å tilrettelegge for god validitet.

3.3.2 Overførbarhet

I denne masteroppgaven var utvalget for lite til å kunne generalisere funnet, noe som heller ikke var et mål. Det var derimot et mål å oppnå mest mulig kunnskap om psykisk vold og hvordan lærerne arbeidet med å avdekke dette uten å nødvendigvis si at dette gjaldt for flere enn de fire informantene. Resultatene og kunnskapen som kom ut av masteroppgaven kan likevel være til nytte for og overføres til andre lignende settinger og situasjoner (Postholm, 2005; Befring, 2007). Leseren av masteroppgaven kan kanskje kjenne igjen sin egen situasjon, og erfaringer og funn som er beskrevet i teksten kan dermed oppleves som nyttige for andre (Postholm, 2005).

3.4 Etiske betraktninger

Som forsker er det etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger jeg må ta stilling til (Nilssen, 2012; Larsen, 2007). Den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har etter opprettelsen i 1990 gitt forskere detaljerte retningslinjer for å kunne ivareta forskningsetiske hensyn (Befring, 2007). Målet er blant annet å ivareta god forskningskvalitet. I dette kapitlet trekker jeg derfor frem noen av de forskningsetiske hensynene og etiske betraktningene jeg har tatt, blant annet knyttet til informert og fritt samtykke, konfidensialitet og anonymisering og meldeplikt.

I tråd med NESH (2006) skal intervjuene foregå ved informantenes informerte og frie samtykke. Informert samtykke betyr at informantene på forhånd orienteres om alt som angår deres deltakelse og deres rett til når som helst å trekke seg uten begrunnelse og uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser (NESH, 2006; Johannessen et al., 2011). Informantene skal være så godt informert som mulig om hensikten med forskningen, aktiviteter de vil være med på og om mulige belastninger (Nilssen, 2012). Informasjonen må også være forståelig for informantene (Befring, 2007). Fritt samtykke betyr at informantene

har sagt ja til å delta, uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet, altså at det er frivillig (NESH, 2006). Dette betyr at informantene må få god kjennskap til masteroppgaven, noe som innebærer noen etiske utfordringer. Hadde informantene fått for mye informasjon kunne deres atferd på den ene siden blitt endret, for eksempel ved at de hadde lest seg opp på stoffet på forhånd. På den andre siden vil det å gi informantene fullstendig informasjon om metode og formål også kunne hindre at informantene villedes (Kvale & Brinkmann, 2009). En utfordring med dette er at kvalitative studier er fleksible og endres underveis (Dalen, 2011), noe som gjør at informert samtykke ikke kan baseres på fullstendig informasjon om prosjektet. Derfor var jeg innstilt på å forhandle om informantens samtykke, slik at deres rett til informert og fritt samtykke ikke ble undergravet i løpet av forskningsprosessen. Å informere informantene krevde altså nøye avveining mellom på den ene siden å informere for mye, og på den andre siden å utelate sider ved metoden som kunne hatt betydning for informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Informantene i denne masteroppgaven ble informert om deltakelsen gjennom et informasjonsskriv (Se vedlegg 1). Informasjonsskrivet ble utarbeidet på informantenes morsmål og med et relativt enkelt språk og enkle begreper. Jeg spurte også informantene underveis om det var noe de lurte på eller ikke forstod. For å sikre at informantene hadde lest informasjonsskrivet samt forstått hva masteroppgaven gikk ut på skrev de under en samtykkeerklæring (Se vedlegg 2).

NESH (2006) har også retningslinjer knyttet til konfidensialitet og anonymisering. Konfidensialitet kan knyttes til at private data som kan identifisere informantene ikke skal avsløres, noe som betyr at all informasjon jeg får om informantenes personlige forhold må anonymiseres slik at deres identitet forblir skjult (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2011; Befring, 2007). Konfidensialitet og anonymisering handler på denne måten om hvilken informasjon som bør være tilgjengelig for hvem (Kvale & Brinkmann, 2009). Det betyr blant annet at det er strenge krav til oppbevaring, lagring av data og til makulering (Befring, 2007). Informantenes rett til privatliv er ikke uten etiske og vitenskapelige dilemmaer. Et dilemma er i følge Dalen (2011) blant annet knyttet til hensynet til informantenes anonymitet versus hensynet til å fremstille resultatene slik at de virker troverdige. Et annet forskningsetisk problem er at konfidensialitet beskytter informantene, men det kan også tjene som mitt alibi ved å gi meg mulighet til å tolke informantenes utsagn uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2009). Anonymitet beskytter altså informantene, men fratrar dem også nettopp den stemmen i forskningen som kanskje opprinnelig er påberopt som dens formål. I tillegg kan måten informantenes fortellinger fremstilles på i oppgaven oppleves som ugjenkjennelig

og utfordrende av dem selv, da de kan løsrives fra helheten de opprinnelig ble presentert i (Thagaard, 2003). Det etiske dilemmaet her vil altså handle om hvordan fakta og utsagn rent språklig formidles, og hvem som gis tolkningsfortrinnsrett (Dalen, 2011; Thagaard, 2003). På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å være så transparent som mulig om prosessen underveis og bestrebet å gjengi informantene så korrekt som mulig. Informantenes navn er i tillegg anonymisert. Intervjuopptakene ble forholdt lagret på båndopptakeren, som ble lagt et sted bare jeg hadde tilgang til. Transkripsjoner og lydopptak vil bli slettet og makulert når masteroppgaven er ferdig sensurert. Ved å etterkomme dette på best mulig måte forsøkte jeg å verne om informantenes privatliv og hindre at informasjonens bruk og formidling ble til skade for dem (Befring, 2007).

Da jeg i denne masteroppgaven har samlet inn informasjon som kan identifisere enkeltpersoner impliserer dette visse juridiske forhold (Johannessen et al., 2011). I følge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2011) er personopplysninger opplysninger og vurderinger som gjør at enkeltpersoner kan identifiseres. Disse kan være direkte, for eksempel navn og personnummer, eller indirekte, en kombinasjon av opplysninger som for eksempel kjønn, alder og stilling (Johannessen et al., 2011). I denne masteroppgaven valgte jeg å samle inn tre indirekte personopplysninger: informantenes kjønn, yrke samt hvilket trinn de arbeider på, noe som gjorde at prosjektet utløste meldeplikt. Jeg meldte derfor prosjektet inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) ved et eget skjema på deres nettsider. Masteroppgaven fikk godkjenning og innsamlingen av data startet (Se vedlegg 4). Disse dataene presenteres og drøftes videre.

4 Presentasjon av funn og drøfting av resultater

I dette kapittelet blir resultatene fra mastergradsprosjektet presentert og drøftet. Med utgangspunkt i Giorgis (2009) fenomenologiske analysemodell presentert i kapittel 3.2.6, vil resultatene først presenteres, deretter drøftes de i lys av teori og forskning redegjort for i kapittel 2. I drøftingsdelen oppsummeres også resultatene. Kapittelet kan på denne måten sies å være delt i en deskriptiv og en fortolkende del. I den deskriptive delen presenteres resultatene gjennom gjengivelser eller ordrette sitater fra informantene i tråd med kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming. I den fortolkende delen blir dette betraktet fra et mer teoretisk ståsted, kledd i språkdrakten jeg redegjorde for i kapittel 3.2.6. I dette kapittelet søker jeg å diskutere og belyse oppgavens problemstilling: *Hva kjennetegner psykisk vold og på hvilke måter arbeider lærere med å avdekke slik vold i skolen?*, og forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis: *Hva forstår lærerne i studien som psykisk vold?*, *Hvilke strategier bruker lærerne for å avdekke psykisk vold?*, *Hvilke utfordringer mener lærerne i studien det er med å avdekke psykisk vold?*, og *Hva kunne lærerne gjort annerledes i arbeidet med avdekking av psykisk vold mellom elever?*

De overordnede kategoriene er fundert i masteroppgavens forskningsspørsmål og gjenspeiler seg også i spørsmålene i intervjuguiden. Kategoriene henger tett sammen og overlapper hverandre også i praksis. Det er likevel mest hensiktsmessig å fremstille dem på en slik måte, da det kan ansees som en mer systematisk måte å organisere teorien på. Under hver kategori finnes de meningsbærende enhetene jeg kom frem til i analysen av datamaterialet (Se kapittel 3.2.6). Disse enhetene binder sammen det informantene fortalte. Sitatene som presenteres er tematisk valgt ut. Det innebærer at jeg har benyttet sitater jeg mener belyser de de meningsbærende enhetene eller hovedkategoriene (Dalen, 2011). De meningsbærende enhetene ble på denne måten også opprettet på bakgrunn av sitatene. Jeg fokuserte på å velge sitater som enten fanget opp essensen i temaet eller de sitatene som forekom sjelden, for eksempel noe kun en informant uttalte seg om. Jeg gav sitatene en skriftlig form slik at de skulle være lesbare og forståelige, ved for eksempel å ta bort gjentakelser og pauser, men var påpasselig med å ikke endre meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.1 Lærernes forståelse av psykisk vold

Som tidligere skrevet i formålet, er kunnskap om psykisk vold en forutsetning for å avdekke slik atferd (Oudmayer, 2014; Alberti-Espenes et al., 2015). I denne første kategorien tar jeg derfor for meg den deskriptive delen av problemstillingen og det første forskningsspørsmålet: *Hva forstår lærerne i studien som psykisk vold?* Kategorien inneholder tre meningsbærende enheter: lærernes forståelse av psykisk vold og hvilke handlinger det kan være, hvilke konsekvenser psykisk vold kan få, og hvilke erfaringer lærerne har med slike handlinger. Til sammen utgjør disse meningsbærende enhetene lærernes forståelse av psykisk vold.

4.1.1 Lærernes forståelse av psykisk vold

Når lærerne ble spurt om hva de ville sagt til andre hvis de skulle forklart begrepet psykisk vold kom det frem litt ulike svar. Lærer 1 og lærer 2 fortalte at begrepet psykisk vold er et stort og vidt begrep, og at det er mye man kan sette merkelappen ”psykisk vold” på. I følge lærer 4 er psykisk vold noe som ikke oppleves som hyggelig eller greit for den eleven som utsettes for det. Alle lærerne påpekte at psykisk vold, i motsetning til fysisk vold, er noe som ikke er fysisk i sin natur – altså noe som skjer uten at elevene tar på hverandre. Maktaspektet ved den psykiske volden ble belyst av lærer 2 og lærer 3:

”Det har jo med å prøve å trykke ned andre mennesker ved bruk av psykisk makt. Det er et type spill som foregår. En måte å utøve makt på overfor noen andre. Det handler om å prøve å få overtak over noen kanskje” (Lærer 2).

”Det er ujevnt styrkeforhold mellom personer hvor en trykker ned den andre. Verbalt, nonverbalt. Misbruk av makt” (Lærer 3).

Når det gjaldt hvilke handlinger psykisk vold mellom elever i skolen kan innebære, trakk lærerne i hovedsak frem to kategorier; handlinger ved bruk av kroppsspråk og verbale handlinger. Lærer 2 fortalte om *blikking* og det å fysisk vende ryggen til for å vise noen at de ikke er med i gjengen. Lærer 4 nevnte at dette med blick tar stor plass i skolen, og kom i tillegg med en utdypende beskrivelse av psykiske voldshandlinger ved bruk av kroppsspråk:

”På skolen handler det mye om blick, som himling med øynene, armer og bevegelser som du gjør for å vise at du syns den andre er teit eller dum. Det å snu seg bort, virke uinteressert når noen kommer, gå avgårde når noen nærmer seg” (Lærer 4).

Lærer 3 påpekte at psykiske voldshandlinger ofte foregår litt i det stille og nevnte også at de kan foregå både med blikk og kroppsspråk. I skolesammenheng mente hun at psykiske voldshandlinger gjennom kroppsspråk handler om å bli holdt utenfor eller å bli utfryst. Lærer 4 fortalte at psykiske voldshandlinger kan omhandle *knuffing*, at en elev hele tiden dytter borti noen andre, passer på at de får en dytt i siden, tilfeldigvis stå i veien eller det å snu seg to centimeter å begynne å snakke om et annet tema. Hun understrekte også at psykiske voldshandlinger kan utføres ved bruk av ord. For å eksemplifisere det verbale aspektet ved psykisk vold brukte lærer 3 ordet *drittsslenging*. Det verbale aspektet ble også synliggjort av Lærer 1 og lærer 4:

”Sånne kommentarer når man går forbi, også ser man noen hviske eller skjønner at de snakker om (...)” (Lærer 1).

”Å begynne å snakke om noe annet eller og hele tiden snakke om ting som gjør at den andre føler seg utenfor, ting de vet at eleven ikke har noen interesse av, eller å tydelig si at ”det vet vi du ikke er interessert i så det trenger ikke du å høre på” eller ”da går vi et annet sted” (Lærer 4).

Lærer 1 og lærer 4 trakk også inn handlinger som utføres på sosiale medier. Lærer 1 fortalte blant annet at elevene gjemmer seg bak anonyme kommentarer på sosiale medier, som for eksempel å kalle andre stygge eller feite. Lærer 4 brukte eksempler som å ta bilder av andre elever og legge det ut på nettet eller å kommentere noe stygt om noen andre på Facebook. Konkrete begreper ble også brukt for å forklare psykiske voldshandlinger mellom elever. Lærer 1 brukte blant annet ordene utfrysning, skjult mobbing og utestenging fra sosiale fellesskap. Begrepet utfrysning ble også brukt av lærer 2. Lærer 3 brukte begrepet trakassering.

4.1.2 Konsekvensbeskrivelser

Alle lærerne ble spurt hvilke konsekvenser det vil kunne få for en elev å bli utsatt for psykisk vold av en annen elev. Lærerne hadde flere eksempler på dette. Lærer 1 trakk frem at eleven kan bli lei seg, ensom og deprimert. Lærer 2 gav beskrivelser av elever som forandrer humør, som blir mer innesluttet, som ønsker å være for seg selv både generelt og i

samarbeidssituasjoner i klasserommet. Lærer 3 påpekte også at elevene kan endre atferd og uttrykte:

” Det jeg har observert er at elevene blir borte fra skolen, fraværet øker, de blir mer innesluttet og slutter for eksempel å snakke eller å møte blikket når du prater til dem” (Lærer 3).

Lærer 3 trakk også frem at eleven kan slutte å spise og bli tynnere. Hun uttrykte at fraværet kan bli økende, karakterene synkende, at eleven ofte slutter å jobbe på skolen og prøver å være litt usynlig. I følge læreren vil eleven antakelig føle seg utsatt, mobbet og utfrysnet. Vanskeligheter med samarbeid, gruppearbeid og at eleven ikke får gjort skolearbeid ble beskrevet som eksempler av lærer 4. Hun uttrykte også at det å bli utsatt for psykiske voldshandlinger er så alvorlig at det kan føre til at en elev kutter seg i armen eller prøver å ta sitt eget liv. Lærer 4 hadde også eksempler som at eleven skulker, ikke får gjort skolearbeid, har vanskeligheter med muntlige presentasjoner i klasserommet og med konsentrasjon rundt faglige oppgaver. Hun påpekte også konsekvenser knyttet til det sosiale, for eksempel at eleven kan ha vanskeligheter med å komme inn i sosiale fellesskap og å bli med på sosiale ting, at eleven kunne trekke seg veldig inn i seg selv og bli stille og litt harde på utsiden.

”Det påvirker hele allmenntilstanden. Noen av elevene ser ikke ut til å ha lyst til å gjøre noen ting. Alt er bare tungt, vanskelig og slitsomt. De blir litt sånn grå i ansiktet og veldig.. du ser at de er ubekvemme og mistrives. At de ikke har det bra” (Lærer 4).

Det ble påpekt av lærer 3 at det ikke er en fasit på hvordan elever vil reagere på å bli utsatt for psykisk vold av medelever og hvilke konsekvenser det får. At elevene som utsettes for psykisk vold ikke har det bra var hun derimot veldig sikker på.

4.1.3 Lærernes erfaringer med psykisk vold mellom elever i skolen

Lærerne ble i intervjuene spurt om de hadde noen erfaringer med psykisk vold mellom elever i skolen og om de i så fall kunne fortelle litt om disse erfaringene. Lærernes svar konsentrerte seg i hovedsak rundt utfrysning, hendelser på sosiale medier og hendelser med jenter. Lærer 1 fortalte at han hadde erfaring med at det alltid var de samme elevene som ble valgt sist i kroppsøvingstimer, noe læreren måtte slutte med da det ble vondt for den eleven som alltid

sto igjen alene. Han hadde også opplevd at foreldre hadde tatt kontakt og fortalt at deres barn ikke fikk være med i lukkede Facebookgrupper. Lærer 1 trakk frem erfaringer knyttet til det han kalte ”jente-intriger”:

”Særlig blant jentegruppa har det vært noen litt sånne stygge ting i forbindelse med sosiale medier og sånn” (Lærer 1).

Lærer 2 uttrykte at han hadde hatt elever, ofte veldig flinke jenter, som ikke hadde fått bli en del av venninnegjengen fordi de var veldig flinke på skolen. Han hadde også opplevd at foreldre hadde tatt kontakt med hensyn til at deres barn hadde følt seg utfryst, men også motsatt vei. Lærer 4 beskrev opplevelser hvor elever hadde kommet og fortalt at det var publisert bilde på internett av en annen elev og at det på dette bildet kom mange stygge kommentarer – noe den aktuelle eleven ikke var klar over.

4.1.4 Lærernes forståelse av psykisk vold – oppsummering og drøfting

Som tidligere påpekt i kapittel 2.1 er begrepet vold mangfoldig og det å definere et voldsbegrep vil kunne innebære mange dilemmaer (Lillevik & Øien, 2012; Heltne & Steinsvåg, 2011). Begrepet kan defineres for snevert slik at mange ulike former for psykisk vold faller utenom, eller for bredt slik at forståelsen av begrepet favner for mange atferder og blir meningsløst i forhold til den atferden som skal beskrives (Heltne & Steinsvåg, 2011). Begrepet psykisk vold er i logisk og begrepsanalytisk forstand knyttet til ikke-fysiske handlinger, noe som ytterligere kan utfordre forståelsen da fysiske voldshandlinger også inneholder elementer av psykisk vold (Øverlien, 2015). På denne måten kan begrepet psykisk vold sies å være et komplekst begrep det kan være stort og vanskelig å definere, noe lærer 1 og lærer 2 understreker i sine fortellinger. Til tross for at lærernes forståelse av begrepet er avgrenset til ikke-fysiske handlinger, eksemplifiseres kompleksiteten ytterligere når lærer 4 bruker ordet *knuffing* som eksempel. I lys av teorien indikerer dette enten at det kan være problematisk å skille den psykiske volden fra den fysiske, eller at læreren forstår at psykisk vold også innebærer et element av fysisk vold.

Lærer 2 og lærer 3 uttrykker i sine uttalelser at psykisk vold handler om å trykke ned andre elever ved hjelp av et psykisk maktspill for å få overtak, misbruk av makt. I følge Isdal et al., (2003) er noe av hensikten med voldelig atferd nettopp å få makt og kontroll over et annet

menneske. Et funn som underbygger kompleksiteten i begrepet knyttet til maktaspektet finnes i lærer 3 sin uttalelse, hvor maktaspektet knyttes direkte opp mot et ujevnt styrkeforhold mellom elevene som er involvert i volden. I denne sammenhengen blir kompleksiteten i begrepet psykisk vold ytterligere eksemplifisert, da det er mobbing som kjennetegnes av et ujevnt styrkeforhold mellom de involverte (Roland, 2014). Dette funnet kan indikere at begrepet mobbing er integrert i lærerens forståelse av psykisk vold, at begrepene er delvis overlappende. Begrepet mobbing brukes også av lærerne når de forklarer psykisk vold som *skjult mobbing*. Dette kommer jeg imidlertid tilbake til under utfordringer knyttet til avdekking i kapittel 4.3.

Ut i fra definisjonen kan psykisk vold innebære alle type handlinger som ikke er direkte fysiske men som skal skade, skremme, såre eller krenke eleven som utsettes for det (Isdal et al., 2003). I lærernes fortellinger ble det inkludert både verbale og nonverbale handlinger knyttet til flere typer psykiske voldshandlinger. Indirekte trusler ble eksemplifisert gjennom fortellinger om *blikking*, som er en måte å true en annen elev på gjennom å formidle en mulig fare eller voldelig konsekvens (Isdal, 2000). Psykiske voldshandlinger knyttet til degraderende og ydmykende atferd ble eksemplifisert ved bruk av ord som drittsslenging, trakassering eller små kommentarer når elevene går forbi hverandre. Lærerne fortalte også om anonym kommentering på sosiale medier hvor elever kalles stygge eller feite, eller det å legge ut bilder av medelever på Facebook hvor eleven på bildet ikke er klar over at bildet legges ut eller at det publiseres nedverdiggende kommentarer på det. Å himle med øynene var også et eksempel tilknyttet denne type handlinger. Isolering, som i følge Isdal (2000) handler om å gjennom press begrense bevegelsesfriheten eller livsrommet til en annen elev, ble eksemplifisert gjennom handlinger som å vende kroppen bort for å holde utenfor, stå i veien, eller det å bruke kroppsspråk til å virke totalt uinteressert ved å snu seg bort og snakke om noe annet. I lys av lærernes fortellinger ble kroppsspråk brukt til å utfryse og utestenge. Handlinger knyttet til kontroll kom implisitt frem gjennom lærer 2 og lærer 3 sine fortellinger om maktaspektet ved psykisk vold, da kontroll nettopp handler om at en elev med makt i bakhånd tar eller krever kontroll over en annen elevs liv (Isdal, 2000). Lærernes forståelse av psykisk vold kan ikke sees atskilt fra deres forståelse av hvilke handlinger psykisk vold kan innebære. Derfor kan det heller ikke sees isolert fra hvilke handlinger lærerne faktisk avdekker.

I lærernes forståelse av psykisk vold inkluderes det altså handlinger de kan høre og handlinger de ikke kan høre. Funnene impliserer at selv om ikke lærerne vet om alle handlinger psykisk vold kan innebære rent teoretisk, viser de kunnskap om at psykisk vold innebærer en stor variasjon av handlinger - både verbale og nonverbale. Dette belyser også noe av kompleksiteten i psykisk vold sett opp mot lærernes avdekkingsarbeid. Sett i lys av teorien er dette også interessante funn da det indikerer at lærerne ikke nødvendigvis mangler kunnskap om psykiske voldshandlinger, men at det er viktig med mer kunnskap om den psykiske voldens syv undergrupper slik at lærerne blir dem bevisst. Er lærerne bevisste kan de sette handlingene i fokus, noe som kan gjøre det lettere å avdekke. Funnene impliserer totalt sett at psykisk vold i lærernes forståelse er et komplekst begrep det er vanskelig å definere, og at slik vold kan innebære mange ulike handlinger. Jeg har derfor valgt å kalle disse funnene for den psykiske voldens kompleksitet. I lys av mestringsteori kan begrepets kompleksitet fungere som en hindring i læreres vurdering knyttet til forventning om mestring, noe som kan tolkes ut av forklaringene til lærer 1 og lærer 2 som beskriver psykisk vold som et stort og vidt begrep som kan favne mange ulike handlinger. Lærerne kan begynne å dvele på negative tanker og bli usikre (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I neste rekke kan kompleksiteten også påvirke hvordan lærerne håndterer denne oppgaven, da deres forventning om mestring knyttet til avdekking er en sterk prediktor og vil ha direkte effekt på sannsynligheten for at de griper inn (Dedousis-Wallace et al., 2014). På en annen side kan de lærerne som har høy forventning om mestring knyttet til å avdekke psykisk vold arbeide mer og gå ivrig løs på denne utfordringen (Manger, 2012a).

Lærernes forståelse av psykisk vold og hvilke handlinger det kan innebære henger tett sammen med avdekkingsarbeidet, da dette kan sies å danne grunnlaget for hvilke handlinger lærerne vurderer som psykisk vold og ikke (NOU 2015:2, 2015; Oudmayer, 2014; Alberti-Espenes et al. 2015). Knyttet til avdekkingsarbeidet henger forståelsen imidlertid også tett sammen med hvilke konsekvenser det å utsettes for psykisk vold vil kunne få for en elev, da konsekvenser kan fungere som direkte kjennetegn på psykisk vold. I kapittel 2.2.2 påpekte jeg at det å bli utsatt for psykisk vold får konsekvenser både på kort og lang sikt (Moen, 2014; Isdal et al., 2003; Wieclaw, 2007). I lærernes fortellinger ble det trukket frem både alvorlige og mindre alvorlige konsekvenser, alt fra endringer i humør til forsøk på å ta eget liv. Lærernes detaljerte konsekvensbeskrivelser indikerer at det er noe synlig ved psykisk vold, noe synlig i det usynlige. Dette har betydning for avdekkingsarbeidet da konsekvensene av å bli utsatt for psykisk vold på denne måten kan fungere som synlige tegn på at en elev

utsettes for psykiske voldshandlinger. Jeg har derfor valgt å kalle dette funnet synlige konsekvenser som kjennetegn på psykisk vold. Lærernes forståelse av den psykiske voldens konsekvenser indikerer også at de forstår psykisk vold som svært alvorlig, noe som skal og bør tas seriøst. Funnet reiser imidlertid spørsmål til om det først er når konsekvensene synes at lærerne avdekker psykisk vold. I lys av teorien om forventning om mestring kan lærernes forståelse av de alvorlige konsekvensene bidra til at de motiveres for å avdekke slik atferd. Motivasjon kan bidra til at lærerne setter seg mål om å avdekke og deretter handler intensjonelt for å nå dette målet (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Å handle intensjonelt er avhengig av at læreren har tro på at han eller hun kan nå målet, en vurdering som i følge Skaalvik & Skaalvik (2012) blant annet avhenger av hvilke hjelpemidler læreren har til rådighet. Lærernes beskrivelse av konsekvenser som noe synlig kan bidra til at lærerne oppfatter dette som et hjelpemiddel i avdekkingsarbeidet. På denne måten kan lærernes forståelse av den psykiske voldens konsekvenser være et betydningsfullt element i deres vurdering av om de mestrer å avdekke slik atferd. Dette problematiseres imidlertid når konsekvenser er individuelt fra elev til elev (Wieclaw, 2007). Det vil ikke være et fast mønster av konsekvenser å se etter når lærerne skal avdekke psykisk vold, og de ulike konsekvensene kan også komme av andre ting enn at en elev utsettes for slike voldshandlinger. Dette bidrar ytterligere til å eksemplifisere kompleksiteten både i forståelsen av psykisk vold men også i lærernes avdekkingsarbeid.

Lærernes erfaringer med psykisk vold var knyttet til blant annet utfrysning, utestengning på sosiale medier og ”jenteintriger”. I lys av teorien er det interessant at lærernes erfaringer ofte knyttes mot voldshendelser mellom jenter og til utestenging fra venninnegjengen. Dette funnet kan implisere at lærernes erfaringer med psykisk vold på skolen er kjønnsdelt på den måten at deres erfaringer oftest knyttes opp mot jenter. Dette funnet kan underbygges med tall fra Elevundersøkelsen som nettopp viser at det er en viss kjønnsforskjell på ungdomsskoletrinnet, for eksempel når det gjelder å bli holdt utenfor (Wendelborg, 2015). Dobbelt så mange jenter som gutter oppgir at de på ungdomsskolen blir holdt utenfor to til tre ganger i måneden. Dette funnet impliserer at lærernes opplevelse av psykisk vold som handlinger som ofte skjer mellom jenter, stemmer overens med det elevene selv oppgir. Jeg har derfor valgt å kalle funnet oppfattet kjønnsforskjell og psykisk vold. Knyttet til avdekkingsarbeid kan lærernes erfaringer muligens implisere at deres fokus rettes mer mot jentene enn mot guttene, selv om dette er en slutning som ikke kan dras med sikkerhet. I lys av teorien om forventning om mestring kan lærernes erfaringer også indikere at de har hatt

autentiske mestringsopplevelser knyttet til å avdekke slik atferd mellom elever tidligere. Dette sees blant annet i lærer 1 sin uttalelse, om eleven han oppdaget alltid ble valgt sist i kroppøvingstimene og hos lærer 2 som fortalte om skoleflinke jenter som ikke fikk bli en del av venninnegjengen. De autentiske mestringsopplevelsene er i følge Bandura (1995) de viktigste kildene til lærernes forventning om mestring da de gir autentiske bevis på at læreren kan lykkes.

Til tross for begrepets komplekse natur forplikter FNs Barnekonvensjon og Opplæringslovens paragraf 9 lærerne til å avdekke psykisk vold mellom elever og forutsetter på denne måten også at lærerne vet hva psykisk vold er (Liland, 2014). Hvordan lærere forstår psykisk vold springer ut av deres interesser, mål, holdninger, følelser og tradisjoner (Buch, 2002 ref. i Eggen, 2010), en kunnskap som kan være forankret i faktakunnskap og teorier eller i lærerens praktiske erfaringer. I tillegg påvirkes forståelsen av omgivelsene, for eksempel kollegiet og ledelsen - noe som ikke kan skilles fra lærerens egen forståelse. Å ha kunnskap om og forståelse for psykisk vold kan gi lærerne en trygghet i sin kompetanse til å avdekke slik atferd, å gjøre noe med den (Øverlien, 2015) – og på denne måten kan kunnskap bidra til at lærerne får høyere forventning om å mestre og avdekke psykisk vold. Kunnskap munner likevel ikke automatisk ut i handling. Lærerne må vite hvordan de skal bruke kunnskapen i praksis. Gjennom min tolkning av datamaterialet har jeg kommet frem til at ved hjelp av vikarierende erfaringer og verbal overtalelse, altså gjennom overføring av kompetanse, sammenligning med- og støtte og oppmuntring fra andre (Bandura 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2012), kan kanskje lærerens kunnskap omsettes til handling – som igjen kan føre til at læreren opplever autentiske mestringsopplevelser. Gjentatte mestringsopplevelser knyttet til avdekking vil i praksis gi trygghet og stabilitet for elevene og også kunne virke forebyggende. Kunnskap kan slik bli en forutsetning for god og målrettet hjelp hvor gevinsten er et bedre psykososialt miljø for elevene. I lys av formålet med denne masteroppgaven er det nettopp derfor viktig å gjennom samtale sette fokus på psykisk vold og synliggjøre hva det er. Skal lærere forvente å mestre å avdekke psykisk vold mellom elever bør de voksne sammen ha et mål om å klare det. Lærere bør ha en felles forståelse av psykisk vold slik at de kan hjelpe elevene gjennom å avdekke det hvis slik vold skjer. Utvikling av kunnskap og kompetanse om psykisk vold og avdekking av slik vold kommer jeg tilbake til i kapittel 4.4.

4.2 Strategier for avdekking av psykisk vold

Lærernes forståelse av psykisk vold og hvilke strategier de benytter for å avdekke slik atferd kan sees i sammenheng med hverandre. I lys av masteroppgavens formål vil jeg i denne kategorien derfor sette fokus på den andre delen av masteroppgavens problemstilling og det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke strategier bruker lærerne for å avdekke psykisk vold?* De tre meningsbærende enhetene i denne kategorien omhandler hvordan skolen tilrettelegger for at lærerne kan avdekke psykisk vold, hva lærerne selv gjør for å avdekke slik vold og til slutt hvordan lærere bruker samarbeid med kolleger og foreldre som strategi i avdekkingsarbeidet.

4.2.1 Hvordan skolen tilrettelegger for at lærerne kan avdekke psykisk vold mellom elever

Da lærerne ble spurt om hva skolen gjør for å tilrettelegge for at de kan avdekke psykisk vold mellom elever, uttrykte lærer 3 at det på systemnivå er mye skolen kan tilrettelegge for.

Lærerne kom imidlertid med flere konkrete eksempler. Alle lærerne påpekte blant annet betydningen av at skolene har den årlige Elevundersøkelsen i regi av Utdanningsdirektoratet.

Lærer 4 fortalte at det alltid dukker opp noe i Elevundersøkelsen, men fordi den er på klassenivå er det vanskelig å vite hvem elev som har svart hva. I følge lærer 2 har skolen mye fokus på å ha gode resultater på Elevundersøkelsen når det kommer til mobbing. Det ble også trukket frem at skolene tilrettelegger for tett samarbeid med andre ansatte og med politiet.

Lærer 3 fortalte at skolen har helsesøster og sosiallærer som både lærere og elever kan snakke med. Lærer 4 poengterte at skolen har miljøarbeider og at det er kort vei for både elever og lærere til å bruke denne ressursen. I følge lærer 1 tilrettelegger skolen for kontakt med andre instanser, og han trakk også frem at skolen har god kontakt med ungdomsgruppa i politiet.

Læreren kjenner leder for ungdomsgruppa godt og uttrykker at det er enkelt å ringe vedkommende hvis det skulle være noe. Læreren mener dette samarbeidet bidrar til å gjøre voldshandlinger alvorlig for elevene, da noen av handlingene faktisk kan være straffbare.

I fag som norsk, matte og engelsk er det i følge lærer 4 tilrettelagt for delingstimer. Det betyr i følge læreren at det enten er to lærere inne i klassen eller at klassen deles i to. Dette mener hun kan føre til at man kan få i gang større diskusjoner og komme tettere inn på elevene.

Læreren forteller også at hun har assistent i klasserommet noen timer og uttrykker at det på bakgrunn av høyere voksenteitet avdekkes flere tilfeller hvor elever har det vanskelig. Lærer 3 forteller at skolen tilrettelegger for fellessamlinger hvor elever og lærere samles. På disse

fellessamlingene forteller rektor alltid at skolen ikke ønsker mobbing. I tillegg pleier det å komme noen utenfra som snakker med elevene om det å være sammen, for eksempel om mobbing:

”Sist hadde vi besøk av to rappere som snakket om det å tulle med hverandre, hvor går grensen. Når skal man si ifra om at grensen er nådd” (Lærer 3).

I følge lærer 3 virker fellessamlingene samlende og kan fungere som ett av flere små ”drypp” som vil kunne vekke elevenes bevissthet rundt hvordan man skal behandle hverandre. I tillegg mener læreren at elevene med slike samlinger får en felles referansebakgrunn, noe lærerne kan trekke inn i klasserommet og snakke med elevene om etter samlingene. Lærer 2 uttrykker at slike fellessamlinger med fokus på blant annet mobbing er noe som skjer i starten av skoleåret, men også underveis. Lærer 1 informerer om at skolen har nulltoleranse mot mobbing og vold. Dette har elevene i følge læreren fått høre fra de begynte på skolen:

”Føler man sånn så må man komme med en gang og elevene er veldig flinke til å komme hvis det er noe. Så tar vi det med en gang” (Lærer 1).

At skolen tilrettelegger for turer med overnatting, kan i følge lærer 4 være med på å gjøre at elevene får et godt forhold til og stoler på lærerne. Lærer 1 påpeker at fokuset på skoleturer er at elevene skal bli trygge, både i klassen og med lærerne.

4.2.2 Hva lærerne gjør for å avdekke psykisk vold mellom elever

Da lærerne ble spurt om hva de gjør for å avdekke psykisk vold mellom elever var det tre tydelige temaer som skilte seg ut som viktige for dem: relasjoner, å samtale med elevene og det å følge med eller å observere. Å bygge relasjoner til elevene ble trukket frem som spesielt viktig for å kunne avdekke psykisk vold mellom elever. Lærer 1 fortalte at hvis man kjenner elevene sine godt kan man på bakgrunn av dette se eller merke om det er noe uvanlig eller om eleven har det vondt. Lærer 4 understrekte at man som lærer må ha antennene ute og være interessert elevene slik de føler at du virkelig bryr deg om dem:

”De må føle at det betyr noe for deg, at du faktisk vil vite hvordan de har det” (Lærer 4).

Betydningen av en god relasjon til elevene ble også understreket av lærer 1. Han påpekte at hvis han har en god relasjon til elevene får han også vite hva som skjer, for da kommer elevene å forteller. Motsatt tror læreren elevene ikke vil komme å fortelle at noe er galt hvis han ikke prater med eller er sammen med dem. Lærer 2 fortalte at man ikke kun kan være interessert i fag, men ikke kun i barn heller - en lærer må ha en kombinasjon av disse da nettopp lærer-elev relasjoner er en svært viktig del av læreryrket mener han. Lærer 4 uttrykte også at elevene er flinke til å komme å si ifra hvis det er noe. Hun har også opplevd at elever kommer og sier ifra om medelever som ikke har det bra. Lærer 1 uttrykker:

”Det er mange ganger hvor de har spurt sånn, ”jeg trenger å snakke med deg”, det skjer ganske ofte. Så jeg synes det løser seg fordi de kommer selv” (Lærer 1).

Det andre temaet lærerne trakk frem i intervjuene var å samtale med elevene. Elevsamtalene lærerne som kontaktlærere er pålagt å ha med elevene ble trukket frem, men lærerne understrekte også betydningen av å snakke med elevene ellers i skolehverdagen. Lærer 1 fortalte blant annet:

”Jeg tror egentlig det viktigste er å snakke med elevene, og når man kjenner dem så merker man at det er et eller annet” (Lærer 1).

Lærer 1 uttrykker at når han har mistanke om at en elev ikke har det bra, tar han eleven ut av klasserommet og spør om det er noe. Han forteller at han spør eleven litt forsiktig og påpeker at han ofte må ”fiske” litt. Å ha gode dialoger med elevene og å stille dem direkte spørsmål er i følge lærer 2 svært viktig. Lærer 3 mener jevnlig samtaler på individnivå vil kunne gi muligheter til å avdekke psykisk vold mellom elever gjennom å stille spørsmål, sondere terrenget litt og generelt bare høre hvordan eleven har det. Lærer 4 opplever at elevene har et godt tillitsforhold til henne og på bakgrunn av dette kommer og prater. Hun påpeker også betydningen av å tørre å stille noen ekle spørsmål og å ”pirke litt borti” elevene noen ganger.

”(..) Tror det med å tørre og stille spørsmål, selv om det kanskje føles ubehagelig å få det spørsmålet. Men det å bare gå rett på sak og være litt direkte. Spørre hva som er galt, hvorfor.. så får du gjerne et svar, for de har kanskje venta på å fortelle det til noen ganske lenge” (Lærer 4).

Lærer 3 fortalte at det er viktig med samtaler med elevene, både individuelt og med klassen som helhet:

”Man snakker jo med klassen sin om temaet som helhet og kanskje spesielt mobbing da, det er jo et tema som er sentralt. Da snakker man spesifikt om hvordan man er mot hverandre, hvordan vi snakker og sånn” (Lærer 3).

Lærer 1 uttrykker at han prater mye med klassen sin om temaet. Læreren mener det er viktig å snakke med elevene om at selv om en kanskje mener det som tull og tøys, kan det oppfattes som noe annet av andre. Lærer 2 understreker at det er viktig å sette standarden for hvordan man ønsker å ha det sammen med elevene og bruker seg selv som eksempel når han forteller elevene hvordan han ønsker å ha det på en arbeidsplass sammen med kolleger:

”Det er klart at for voksne også så er det jo sånn at det ikke er alle man samarbeider like godt med og det synes jeg at.. det kan jeg gjerne si til elevene også. Men som jeg sier at når jeg er på jobb må jeg forholde meg profesjonelt og samarbeide med de jeg blir satt sammen med, og det forventer jeg at elevene gjør også” (Lærer 2).

I tillegg til relasjoner og samtaler ble også observasjon trukket frem som viktig i lærernes avdekkingsarbeid, noe som i følge lærer 3 er viktig både i inspeksjon og ellers. Lærer 1 poengterer blant annet at det er viktig å ha ”antennen litt ute”, å følge med på om elevene for eksempel plutselig oppfører seg annerledes gjennom å forandre humør. Å følge godt med på hva som rører seg rundt i klasserommet og ellers på skolen er viktig også for lærer 2 og lærer 4. Lærer 2 understreker betydningen av at elevene ser at han følger med, ser dem og er klar over hva som foregår. Det å følge med i inspeksjoner ble i intervjuene trukket frem som spesielt viktig. I følge lærer 2 avdekkes en del hendelser i inspeksjoner da det er elevenes fritid på skolen. Lærer 3 understreker betydningen av at lærere må være til stede der elevene er og også være gode på å observere i friminutt. Lærer 1 uttrykker:

”Vi har øynene åpne og er veldig på i inspeksjon. Alltid inspeksjon i ganger og overalt egentlig. Masse folk ute. Og vi lærerne spiser jo lunsjen vår ute i gangen her ofte. Så da er vi lissom tett på elevene da. Tett på er stikkordet” (Lærer 1).

Lærerne trakk også frem andre måter å avdekke psykisk vold mellom elever i skolen på. Disse kan kanskje sees på mer som forebyggende arbeid og tiltak, men regnes i denne sammenhengen fortsatt med som en del av lærernes avdekkingsarbeid. Lærer 4 og lærer 1 gav miljøkvelder som eksempel, mens lærer 3 fortalte om tur- og idrettsdager. Dette er i følge lærerne arenaer som skiller seg litt ut fra den vanlige skolehverdagen i klasserommet, noe som gir dem mulighet til å se elevene sammen i nye kontekster. Lærer 1 og lærer 2 fortalte at de har satt fokus på temaer som mobbing og vold, lærer 1 ved å vise filmen ”Bully” etterfulgt av samtaler og lærer 2 gjennom å sette standarden for hvordan man ønsker å ha det sammen med elevene, spille på deres fornuft og få dem tenke gjennom sine egne handlinger og ikke minst også hvordan de selv ønsker å bli behandlet. Lærer 2 uttrykker:

”Det handler jo egentlig om det å bli minnet på ting som en allerede vet da, innerst inne. Men altså, noen ganger trenger man bare å bli mint på det” (Lærer 2).

Lærer 3 oppsummerer på mange måter hvordan lærere kan avdekke psykisk vold mellom elever i skolen. Hun påpeker at lærere bør være bevisst på det, men ikke til den grad at de setter psykisk vold på timeplanen. Hun forteller at hun forsøker å skape kontakt og tillit, både gjennom samtaler og observasjon, men også gjennom det daglige arbeidet generelt:

”Det handler om relasjoner. Om kommunikasjon og om den gode klasselederen, om den som bestemmer i rommet og som kan styre, sette i gang og stoppe med kontroll. Og med det følger jo det også å lage et trygt læringsmiljø, et godt psykososialt miljø for elevene. De trygge rammene er veldig viktig og da må du være en god klasseleder og ha god relasjonskompetanse for å få det til” (Lærer 3).

4.2.3 Avdekking av psykisk vold mellom elever – samarbeid med kolleger og foresatte

Lærerne trakk også inn betydningen av samarbeid med kolleger og foresatte som en strategi for å avdekke psykisk vold mellom elever. Lærer 1 uttrykker at han snakker med kollegaer om enkeltelever, hvordan de har det og om de har noen venner. Han forteller også at han samarbeider med miljøarbeider og helsesøster. Lærer 1 påpeker at hvis han har inspeksjon og det oppstår en akutt situasjon tar han det med en gang for deretter å snakke med elevens kontaktlærer etterpå. Læreren sier også ifra til elevenes kontaktlærere etter inspeksjon hvis

det er noe han mener de bør sjekke. Lærer 4 oppgir at samarbeidet med faglærer, avdelingsleder, rektor og miljøarbeider er godt og at det er veldig kort vei mellom de voksne på skolen. Det synes hun er en trygghet.

Lærer 3 beskriver at noe av avdekkingsarbeidet foregår i samarbeid mellom skolen og de foresatte. Hun mener det er bra at hun kan bruke de foresatte som drøftingspartnere hvis hun er bekymret for eleven. Lærer 2 uttrykker også at det er fint å kunne kontakte de foresatte hvis det er noe, og påpeker at han har et godt samarbeid med de foresatte. I tillegg uttrykker han at det er viktig å få med seg de foresatte i avdekkingsarbeidet slik at man som lærer ikke står helt alene. Lærer 4 slår fast at hvis hun har mistanke om at noe skjer eller har skjedd med en elev tar hun kontakt med de foresatte via telefon, SMS eller mail. Lærer 2 forteller at han sender de foresatte ukentlige oppdateringer på hva som er skjedd i uka som er gått og hva som skal skje neste uke. I forkant av skoleåret tar han også en telefon hjem og snakker med alle foresatte, noe han mener er med på å bygge gode relasjoner til de foresatte. Det gjør i følge lærer 2 også at elevene ser at de foresatte er oppdatert på hva som skjer på skolen:

”Det blir ikke den distansen, mellom skole og hjem. Det kan være med på å spille positivt da, forhåpentligvis, på elevens atferd” (Lærer 2).

4.2.4 Strategier for avdekking av psykisk vold – oppsummering og drøfting

Lærernes forståelse av psykisk vold henger tett sammen med hvilke strategier de bruker i avdekkingsarbeidet. I tillegg til at skolen er lovpålagt å ha strategier for å avdekke vold (Kunnskapsdepartementet, 2006), er disse strategiene også viktig i et forebyggende perspektiv. I intervjuene fortalte lærerne om strategier knyttet til relasjonsbygging, observasjon og samtale, bruk av Elevundersøkelsen, samt at skolen tilrettelegger for tur- og idrettsdager og høyere lærertetthet. Disse oppsummeres og drøftes videre.

Det er godt dokumentert at relasjonsarbeid har positive konsekvenser for det psykososiale miljøet (Eriksen & Lyng, 2015). I følge Eriksen & Lyng (2015) kan fokuset på lærer-elev relasjoner som strategi for avdekking av vold begrunnes med at de er viktige for at lærere skal kjenne elevene sine godt og dermed merke det hvis elevene ikke har det bra. Under intervjuene trakk lærerne nettopp frem betydningen av gode relasjoner som en

avdekkingsstrategi. Lærerne mener de må kjenne elevene godt for å merke forandringer og hvis de er interessert og elevene vet at de bryr seg, vil de i tillegg komme å fortelle. Dette funnet indikerer en direkte sammenheng mellom konsekvenser av psykisk vold og avdekking av slik atferd, som påpekt i kapittel 4.1.4. Funnet indikerer i tillegg en sammenheng mellom gode lærer-elev relasjoner og det at elevene oppsøker læreren for å prate om det hvis det er noe galt. Dette resultatet samsvarer også med studien til Eriksen & Lyng (2015) hvor nettopp relasjoner ble trukket frem som sentralt for at elever skal føle at de kan snakke med lærerne, og mange lærere rapporterte også at de elevene som har et godt forhold til dem ofte kommer raskt å sier ifra. I lys av disse funnene kan lærere gjennom gode relasjoner fungere som *signifikante andre* for elevene, voksne de har en nær relasjon og tillit til, noe som igjen åpner for at elevene tør og vil snakke med lærerne (Nordahl et al., 2005). På denne måten kan relasjoner fungere som strategi for avdekking av psykisk vold. Arbeid med relasjoner er ikke bare viktig i forebyggings- eller avdekkingsarbeid, men er også en viktig del av skolehverdagen ellers. Gode lærer-elev relasjoner bidrar blant annet til bedre trivsel, mindre atferdsproblemer, samt at elever viser mer positiv sosial kompetanse (Nordahl, et al., 2005; NOU 2015:2, 2015). Når elevene har en god relasjon med læreren og trives, lærer de også mer (Drugli, 2013, 01.10).

En viktig del av relasjonsbygging er å prate med elevene, spørre hva som opptar dem (Lillevik & Øien, 2012) – noe lærerne også oppgav som en viktig strategi i avdekkingsarbeidet. Lærerne anså både de pålagte elevsamtalene og de tilfeldige samtalene i for eksempel friminutt som viktige i denne sammenhengen. I følge Roland (2014) er elevsamtaler en god strategi for å styrke lærer-elev relasjonen, men også for å kartlegge sosiale forhold – som for eksempel hvordan elever har det sammen med andre elever. Ved bruk av samtale som avdekkingsstrategi er det imidlertid viktig at lærerne ikke forventer å få konkrete svar hvis de stiller generelle og åpne spørsmål (Raundalen, 2011). Hvis elever blir spurt hvorfor de ikke har betrodd seg til en voksen, er elevenes svare i følge Raundalen (2011) ofte at de voksne ikke spør. Lærer 1, lærer 2 og lærer 4 anså det derimot som særdeles viktig å stille elevene direkte spørsmål, selv om det kan være ubehagelig både å stille og å få disse spørsmålene. Dette funnet indikerer at lærerne med bakgrunn i gode lærer-elev relasjoner og ved å samtale gjennom å stille elevene direkte spørsmål kan ha større sannsynlighet for å få konkrete og ærlige svar angående elevenes trivsel.

I tillegg til de individuelle samtalene påpekte noen av lærerne at det også er viktig å samtale med klassen som helhet. I følge lærerne er det viktig å sette fokus på psykisk vold i klassen gjennom samtale. Noen av lærerne foreslår for eksempel å bruke film som utgangspunkt for samtale, eller å drøfte med elevene hvordan klassen som helhet ønsker å ha det sammen.

Roland (2014) påpeker i denne sammenhengen at illustrasjoner i filmer kan brukes aktivt til å snakke med elevene om temaet, i tillegg til at disse samtale gir elevene mulighet til å sette seg inn i hvordan de som utsettes for psykisk vold har det. I følge lærer 2 kan dette få elevene til å tenke gjennom egne handlinger og hvordan de selv ønsker å bli behandlet. Funnet indikerer at lærerne gjennom å sette fokus på og samtale om psykisk vold kan bidra til å ufarliggjøre temaet slik at elevene kollektivt eller individuelt kan åpne seg og snakke med læreren, sette ord på vanskelige følelser. På denne måten fungerer samtale, individuelt og i hel klasse, både som forebyggende strategi men også som strategi for avdekking av psykisk vold. Funnene indikerer også at elevenes tillitsforhold til læreren kan styrkes gjennom samtalen, og på den måten bidra til å styrke lærer-elev relasjonen til den grad at elevene kommer å forteller – men også bidra til at lærere får kartlagt elevenes trivsel. At lærerne i denne masteroppgaven bruker samtaler aktivt er derfor et funn som bringer optimisme, da samtalen i tillegg til å være et viktig og nødvendig verktøy for avdekking av psykisk vold også bygger lærer-elev relasjonen.

Lærere møter elever dag etter dag, år etter år – noe som gir dem en unik mulighet til å observere elevers utvikling, læring og trivsel (Øverlien, 2015). Både i inspeksjon og ellers, for eksempel gjennom tur- og idrettsdager, trakk lærerne nettopp frem observasjon som en viktig strategi i arbeidet med avdekking av psykisk vold. Gjennom sine fortellinger uttrykket lærerne at det var viktig for dem å være til stede der elevene er, jobbe tett på dem. Gjennom å arbeide tett på elevene og aktivt observere dem mener lærerne at de kan legge merke til forandringer i elevers atferd, for eksempel direkte tegn på ubehag eller at de utsettes for handlinger de ikke liker. Dette forutsetter imidlertid at lærer-elev relasjonen er god, noe som indikerer at observasjon som strategi henger tett sammen med relasjonsbygging. Når lærerne uttrykker at de ser etter forandringer i elevers atferd kan dette videre tolkes som at det er konsekvensene av psykisk vold de ser etter. Dette kan, som påpekt i kapittel 4.1.4, indikere at lærerens forståelse av psykisk vold er direkte knyttet opp mot konsekvensene lærerne kjenner til. Det kan imidlertid være vanskelig å observere elevene uten mål om å avdekke psykisk vold (Roland, 2014). Det er grenser for hvor langt lærernes blikk rekker – noe som betyr at

lærere derfor må velge fokus, ta på seg de riktige ”brillene” og observere elevene med fokus på å avdekke psykisk vold.

De tre strategiene for avdekking av psykisk vold: relasjoner, samtale og observasjon kan sees på som separate strategier eller som komplementære. På grunnlag av en observasjon kan en lærer handle ved å for eksempel samtale med en elev, spørre hvordan han eller hun har det (Øverlien, 2015). Hvis eleven har en god og tillitsfull relasjon til læreren, og læreren fungerer som en signifikant andre, vil eleven sannsynligvis også fortelle. I drøftingen av funnene og i lys av teorien kan den autoritative læreren være en lærer som avdekker psykisk vold. Den autoritative læreren er nettopp omsorgsfull, kjenner elevene, har et godt og trent blikk og har i tillegg har en tillitsfull relasjon med elevene som gjør at elevene opplever støtte og hjelp – noe som bidrar til å øke sjansene for at elevene deler sine tanker og opplevelser (Øverlien, 2015; Roland, 2014; Nordahl et al., 2005). Som strategier for avdekking av psykisk vold kan derfor relasjonsbygging, samtaler og observasjon integreres i den overordnede betegnelsen den autoritative læreren. Et annet kjennetegn ved den autoritative læreren er at vedkommende handler intensjonalt (Roland, 2014). Den autoritative læreren forbindes nemlig ofte med evnen til å ta initiativ. I lys av teorien om forventning om mestring fungerer den autoritative læreren som agent i eget liv, altså prøver læreren intensjonelt å få ting til å skje med egne handlinger (Bandura, 2012). Som tidligere skrevet er forventning om mestring det mest avgjørende for å nettopp fungere som agent i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lærer 3 uttrykker at hun bestemmer, styrer, setter i gang og stopper med kontroll, noe som nettopp kan indikere at læreren er agent i eget liv og derfor at hun forventer å mestre denne oppgaven. Dette bedrer også muligheten for at læreren klarer avdekkingsoppgaven med et godt resultat (Manger, 2012a). Funnene kan derfor indirekte indikere at lærerne gjennom bruk av disse strategiene og som autoritative lærere er agenter i eget liv, at de forventer å mestre avdekking av psykisk vold mellom elever.

Skolene arbeider også med å tilrettelegge for at lærerne skal kunne avdekke psykisk vold. Lærerne forteller for eksempel at det er fokus og samtaler rundt Elevundersøkelsen. Noe av formålet med Elevundersøkelsen i regi av Utdanningsdirektoratet er blant annet å gi elevene mulighet til å fortelle hva de mener om forhold som er viktige for at de skal trives på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Resultatene som kommer frem av Elevundersøkelsen kan brukes som et verktøy til å analysere miljøet, og på den måten fungerer den som en strategi for avdekking av psykisk vold gjennom å gi skolen og lærerne nyttig informasjon om

elevenes trivsel. Lærerne forteller også at skolen har ressurser som miljøarbeider, sosiallærer og helsesøster som er tilgjengelig for dem, samt at skolen tilrettelegger for høyere lærertetthet gjennom blant annet delingstimer eller timer med assistent. I følge lærerne er dette positivt for avdekkingsarbeidet. Tilgang til disse ressursene kan i denne sammenhengen fungere på samme måte som Elevundersøkelsen – det er ressurser skolen tilrettelegger for som gir elevene større mulighet til å uttrykke seg om hvordan de trives. I tillegg vil det være flere voksenpersoner som kan analysere miljøet. Miljøarbeidere, sosiallærere og helsesøstre er alle omsorgspersoner som arbeider med elevenes trivsel og for å skape et godt sosialt miljø. Som voksenpersoner kan de på samme måte som lærere fungere som signifikante andre, gode samtalepartnere og ekstra øyne i friminuttene. Gjennom å tilrettelegge for høyere voksentetthet i noen timer kan skolen også tilrettelegge for at enkeltelever kan følges opp tettere, og kanskje kan det på denne måten også fanges opp problemer som ellers ikke ville vært fanget opp. Resultatene indikerer at lærerne generelt opplever skolens tilrettelegging som positivt for deres avdekkingsarbeid. En av lærerne trekker også frem at skolen samarbeider tett med politiet. Politiet kan brukes som ressurs i avdekkingsarbeid, for eksempel som noen å drøfte ulike hendelser med, men bruk av denne ressursen bør vurderes i lys av voldens alvorlighetsgrad.

Det er imidlertid en forskjell på kvantitet versus kvalitet. Det er ikke sikkert høyere voksentetthet vil føre til at de voksne på skolen lettere avdekker psykisk vold mellom elever. Samarbeidet mellom disse voksenpersonene må derfor fungere godt. Det har noe med kvaliteten på arbeidet å gjøre. Samarbeid med kolleger og foresatte ble nemlig også trukket frem av lærerne som en viktig strategi for avdekking av psykisk vold. Når samarbeidet fungerer godt og det er kort vei mellom de voksne, både mellom kolleger og mellom skolen og de foresatte, var lærerne mer trygge på at psykisk vold ville bli avdekket. Lærerne uttrykket at det er viktig å snakke sammen, dele informasjon om hva som foregår med elevene. Både kolleger og foresatte kan fungere som gode partnere å drøfte med hvis lærerne har en mistanke eller er bekymret for en elev. I gode samarbeid flyter kommunikasjonen og de voksne deler informasjon om elevene. Denne kommunikasjonen kan inneholde viktig informasjon lærerne kan benytte i avdekkingsarbeidet. Når foresatte melder ifra om at eget eller andres barn ikke har det bra eller blir plaget gir det læreren en utmerket mulighet til å observere eller samtale med de aktuelle elevene og tilegne seg mer informasjon om hva som skjer eller har skjedd. Dette gjelder også når kolleger deler informasjon om elevene med hverandre.

I lys av det tidligere avsnittet om betydningen av relasjoner med elevene, trekker lærerne også frem at gode relasjoner til de foresatte er viktig for å kunne avdekke psykisk vold. Gode relasjoner til de foresatte kan, på samme måte som med elevene, bidra til at de foresatte lettere tar kontakt med læreren hvis de har mistanke om at eget eller andres barn ikke har det bra. Med en god og tillitsfull relasjon i bunn kan terskelen for å ta kontakt og dele informasjon med lærere bli lavere. I lys av dette vil samarbeidet med foresatte være sentralt for å avdekke og forebygge psykisk vold (Eriksen & Lyng, 2015), noe som er en god begrunnelse for å involvere de foresatte i skolens og lærernes arbeid med og mot vold (Lillevik & Øien, 2012). Lærerne trekker også frem at samarbeid med de foresatte er viktig for at de ikke skal føle seg alene i avdekkingsarbeidet. Det er viktig at foresatte tar noe av ansvaret for avdekking av psykisk vold, da noen voldshendelser kan skje på elevenes fritid og tas med til skolen. Dette kommer jeg imidlertid tilbake til under utfordringer ved avdekking i kapittel 4.3.

Gjennom bruk av Elevundersøkelsen, økt voksentetthet og samarbeid med andre tilrettelegger skolen for at lærere får tilgang på nyttig informasjon, informasjon som kan bidra til at lærere avdekker psykisk vold mellom elever. Jeg har derfor valgt å kalle dette funnet for informasjonsutveksling. Sett i lys av teorien om forventning om mestring er lærere avhengig av andre for å forvente å avdekke psykisk vold. Ved hjelp av vikarierende erfaringer, som er en kilde til mestringsforventning gjennom overføring av kompetanse og sammenligning med andre (Bandura, 1997), kan læreren gjennom samarbeid få tilgang til modeller å se opp til når de skal vurdere om de mestrer avdekkingsoppgaven eller ikke. Gjennom skolens tilrettelegging for samarbeid vil lærere også få mulighet til å observere hvordan andre avdekker psykisk vold i praksis. Gjennom observasjon kan lærere også plukke opp effektive avdekkingsstrategier fra for eksempel kolleger de anser som kompetente modeller (Bandura, 1995). På denne måten kan samarbeid fungere som modell-læring (Manger, 2012a). I tillegg kan samarbeidet fungere som kilde til mestringsforventning gjennom verbal overtalelse, hvor læreren får oppmuntring og støtte fra andre parter, for eksempel de foresatte (Skaalvik & Skaalvik, 2012). På denne måten kan lærernes forventning om mestring formes gjennom skolens tilrettelegging for samarbeid.

4.3 Utfordringer i avdekkingsarbeidet

I denne tredje kategorien belyses masteroppgavens tredje forskningsspørsmål: *Hvilke utfordringer mener lærerne i studien det er med å avdekke psykisk vold?* Kategorien henger tett sammen med de to første forskningsspørsmålene og ble basert på en antakelse om at utfordringer i avdekkingsarbeidet kan oppstå. En antakelse som oppstod tidlig i prosessen, i forbindelse med teori om psykisk vold som skjult fenomen. I lys av et systemperspektiv vil også skolens tilrettelegging og rammer rundt lærernes avdekkingsarbeid påvirke hvordan de handler. De tre meningsbærende enhetene er knyttet til lærernes mandat, lovverk og lærerplan – en ensidig fagfokusering samt psykisk vold som et skjult fenomen.

4.3.1 Mandatet

I lærernes fortellinger kommer det frem at det noen ganger er vanskelig å vite hvor grensa går for hva som egentlig er deres mandat. Lærer 4 mener det noen ganger er vanskelig å vite hvor mandat-grensa går. I forbindelse med at elevene legger ut bilder på internett uttrykker hun at fordi bildet er tatt på skolen blir det plutselig hennes ansvar å ta saken videre da hun er kontaktlærer. Lærer 1 uttrykker blant annet at psykisk vold mellom elever også er en foreldresak og at skolen ikke kan gå inn og ta alt, for det går ikke. Lærer 2 påpeker at det er viktig at foreldrene er på banen selv om elevene nå er ungdom og snart 16 år:

”Foreldrene må jo følge med her da.. Det er jo ikke, kanskje ikke min oppgave å være på elevene sånn 24 timer i døgnet heller. Elevene kan ikke få hjelp av meg klokka 22.00 på kvelden på en fredag ikke sant. Foreldrene må jo være på banen også” (Lærer 2).

4.3.2 Lovverk og lærerplan – bare fokus på fag?

Lærerne trekker frem utfordringer i avdekkingsarbeidet knyttet til hvordan skolen er organisert, rundt lovverk og læreplan. Lærer 1 forteller at som lærer så skal han i tråd med Opplæringslovens paragraf 9a undersøke alt som omhandler trivsel. Han uttrykker at det er hans plikt at alle elever skal ha det trygt og bra på skolen. Lærer 3 uttrykker at det å se hele eleven er en del av den generelle delen av læreplanen, noe som gjør at andre kan forvente at hun som lærer avdekker det hvis det foregår psykisk vold mellom elever på skolen. Hun uttrykker at det å avdekke psykisk vold er en del av hele pakken, en av oppgavene med å være kontaktlærer. En plikt og et ansvar man har ovenfor elevene man har ansvar for. Lærer 3 uttrykker:

”Det å gå på skolen er jo ikke noe som er frivillig i Norge, 14-åringene må faktisk gjøre det. Og da er det min oppgave, en viktig oppgave, å gjøre den skoledagen best mulig for dem ikke sant, og alt det innebærer. Så det er min plikt og da ligger det under der ikke sant. En ting at jeg skal lære dem norsk men jeg skal også lære dem å bli gangs menneske som det står om i den generelle delen” (Lærer 3).

Til tross for at lærerplanen og lovverket har fokus på elevenes trivsel, uttrykker lærerne at det fokuseres for mye på fag og for lite på trivsel og det sosiale. Lærerne forteller også at tiden de tidligere hadde til å jobbe med det sosiale miljøet og trivselen til elevene er forsvunnet, noe som i følge dem er en utfordring. Lærer 4 uttrykker frustrasjon rundt en skole som er fag-sentrert. Hun uttrykker også et savn over at det som tidligere het klassens time ikke finnes lengre. Læreren reflekterer også rundt at skolen ikke tilrettelegger for sosiale arenaer:

”Det har de på en måte skvisa ut. Det er kanskje derfor det er blitt mer av det også tenker jeg. Jeg har ikke den muligheten jeg hadde før, da hadde vi klassens time, kunne tulle og fjase litt og prate litt om helga, vi hadde prikkeleken og ikke sant.. det var bare sånn tull, men det gjorde jo at man hadde noen felles opplevelser” (Lærer 4).

I følge lærer 4 var det større rom for å gå ut å leke i snøen eller å ta en halv dag og finne på noe hyggelig med klassen før. Hun forteller at hun i fjor sommer, etter bøkene var levert og karakterene satt, ikke fikk lov til å ha sommeravslutning med elevene uten faglig innhold. Når rammene hindrer at lærere og elever kan gjøre noe hyggelig sammen mener læreren at det ikke er lett å bygge et godt klassemiljø. Lærer 2 påpeker også at klassens time mangler. Han forteller i tillegg at skolen ikke har en felles plan for hvordan det skal jobbes rundt avdekking av psykisk vold mellom elever. Lærer 4 beskriver at hun merker at den tiden hun tidligere brukte til elevenes trivsel er tatt fra henne. Dette tror hun ikke at politikere og skoleledere tenker så veldig mye på. Læreren uttrykker også at det å ha avsatt tid til å arbeide med det sosiale og trivsel i klassen er viktig:

”Elevene er jo ikke flinke til å være sammen lengre. De sitter jo bare på mobilene, de er jo ikke sammen-sammen. Nå kan de jo bare gjemme seg bak dataen og spille med noen som bor på andre siden av jordkloden også trenger de ikke forholde seg til andre. Det er jo ikke bra. Så det er vel en grunn til at de sliter med relasjoner. For det er ofte det det kommer av” (Lærer 4).

Lærer 4 lurer på hvordan hun skal få tiden hun ønsker og trenger til å drive med for eksempel avdekking av psykisk vold når klassens time ikke finnes og man ikke kan gjøre noe sosialt eller hyggelig med klassen uten at det skal ha et faglig innhold. Læreren uttrykker at det er umulig å gjøre alt knyttet til fag og samtidig ta hånd om alt som omhandler elevenes trivsel. Lærer 2 uttrykker også presset til å måtte fokusere på det faglige og at det er elevenes læring som er i fokus.

4.3.3 Psykisk vold som skjult fenomen

Lærer 1 forteller at det ikke er noe synlig negativ atferd blant ungdommen, ingen slåssing for eksempel. Han mener det som foregår mellom elevene er mer psykisk. Lærer 1, lærer 2 og lærer 3 kommenterte at psykisk vold er noe skjult. Lærer 2 fortalte for eksempel at blikking er umulig å oppdage, i tillegg til at det gjerne foregår bak ryggen til læreren. Han påpekte også at psykisk vold eller psykisk mobbing er noe som foregår mer i det skjulte og at det er noe taust over det. Lærer 1:

”Nei, jeg tenker at psykisk vold, uten at jeg har tenkt eller reflekter lenge over dette nå, men at det er mer i det skjulte” (Lærer 1).

”Jeg tror det er vanskeligere å få øye på, at vi i større grad er avhengige av at elevene sier ifra. Det er noen barrierer som er skapt mellom elevene som vi lærere ikke ser. Vi er kanskje ikke flinke nok til å avdekke det vi ikke ser. Hvordan skal vi gjøre det på et vis?” (Lærer 3).

Lærer 2, lærer 3 og lærer 4 beskriver at det skjulte aspektet ved psykisk vold gjør at det også blir vanskelig å finne ut om slik atferd skjer. Lærer 4 gir et eksempel og forklarer at det å se en elev snu seg to centimeter og begynne å snakke om et annet tema er en handling det er veldig vanskelig å ta elevene på. Hun forteller at psykisk vold er vanskelig å kjenne igjen og at det ikke alltid er lett å skjønne om det virkelig er sånn eller om eleven oppfatter det verre enn det er. Lærer 2 og lærer 3 uttrykker:

”Som lærer er det vanskelig å få tak i utestenging, fordi det kan bli ord mot ord. En elev vil hevde at det ikke lå noe mer i det, jeg kan si at jeg ser det og så videre. Det er enklere, i den forstand, å avdekke mobbing og krenkelser fordi det kan være fysiske handlinger eller ting som sies som er mer konkret. Det er mer håndfast, enklere å ta tak i” (Lærer 2).

”Også er det jo denne evinnelige faktoren da, som handler om når skal man gripe inn, når er det.. eller du tenker at nei det var kanskje ikke sånn, nei det var kanskje ikke så ille eller jeg så kanskje ikke rett. Kanskje må man være flinkere til å gå på, stille spørsmål direkte. Jeg så at.. stemmer det” (Lærer 3).

4.3.4 utfordringer i avdekkingsarbeidet – oppsummering og drøfting

I lys av lærernes fortellinger er ikke avdekkingsarbeidet fritt for utfordringer. utfordringene kan sies å henge tett sammen med lærernes forståelse av psykisk vold som et komplekst begrep og de tidligere presenterte strategiene de bruker for å avdekke slik vold. I intervjuene ble det fortalt om en utfordring knyttet til hva som er grensa for lærernes mandat, at skolen har et ensidig fagfokus samt at psykisk vold er et skjult fenomen. Disse tre utfordringene oppsummeres og drøftes videre.

Utfordringen knyttet til hva som er grensa for lærernes mandat handler om at lærerne stiller spørsmål til hva de egentlig har ansvar for og plikt til å avdekke. Dette eksemplifiseres blant annet gjennom fortellinger om elevenes bruk av sosiale medier og ulike hendelser på internett. Som utfordring i avdekkingsarbeidet kan dette knyttes til hva som er grensa mellom skoletid og fritid (NOU 2015:2, 2015), og hvem som har ansvaret for å avdekke psykisk vold på ulike arenaer og på ulike tidspunkt av døgnet. I lys av Opplæringslovens paragraf 9a har lærerne plikt til og ansvar for å avdekke psykisk vold på alle skolens områder, i timer og friminutt, på skoleveien, på turer og arrangementer i skolens regi og på nettbaserte plattformer skolen benytter seg av (Liland, 2014). I følge lærerne er det imidlertid en utfordring at psykisk vold kan skje på elevenes fritid og deretter tas med til eller ha betydning for det som skjer på skolen. Dette funnet kan indikere at lærerne opplever skillet mellom skoletid og fritid som delvis flytende, da det som skjer i skoletiden påvirker fritiden og motsatt. Knyttet til lærernes mandat blir dette bli et spørsmål om den psykiske volden som skjer på elevenes fritid har direkte sammenheng med elevenes skolegang og derfor strider med deres rett i Opplæringslovens kapittel 9a. I lys av hvilke konsekvenser lærerne mener det har for en elev å bli utsatt for psykisk vold kan det sies at uavhengig av om psykisk vold skjer i elevs fritid, i skoletiden eller på sosiale medier vil det få konsekvenser for deres skolegang på en eller annen måte, og slik stride med deres rett i Opplæringslovens kapittel 9a. På denne måten blir det læreres ansvar. På den andre siden har også foresatte ansvar for å avdekke psykisk vold, noe lærer 2 påpeker når han uttrykker at elevene ikke kan få hjelp av han en sen

fredag kveld. Funnet impliserer ytterligere betydningen av et godt samarbeid mellom lærere og foresatte, som påpekt i kapittel 4.2.4. Samarbeid med foresatte er viktig for å skape en bro, dele informasjon om hendelser på elevers fritid og i skoletiden slik at psykisk vold kan avdekkes uavhengig av hvor slike handlinger skjer. I følge lærerne er det nettopp umulig å arbeide med elevers trivsel alene, de foresatte må bidra. I Rundskriv 2-2010 (Utdanningsdirektoratet, 2010) uttrykkes det at det er skolen som må godtgjøre direkte sammenheng mellom en elevs atferd og skolen hvis de mener elevens handling på fritiden har betydning for en eller flere elevers psykososiale miljø på skolen. Utenom dette er det en hovedregel at Opplæringslovens kapittel 9a ikke gjelder for det som skjer i elevens fritid. Mye av forskningen har imidlertid ikke klart å tydeliggjøre skillet mellom fritid og skoletid (NOU 2015:2, 2015).

Læreres mandat når det gjelder å oppfylle elevers rett til et godt psykososialt miljø er på denne måten komplekst og omfattende, noe som gir rom for og krever at skolene lokalt oversetter og fortolker lovverket slik at grensene for når avdekking er lærernes ansvar tydeliggjøres (Eriksen & Lyng, 2015). Funnet indikerer og underbygger også at det er viktig å klargjøre hva skolen og lærerne forstår med psykisk vold i en skolekontekst, slik jeg påpekte i kapittel 2.1. Funn fra rapporten til Eriksen & Lyng (2015) indikerer i tråd med funnene fra denne masteroppgaven at det er behov for større bevissthet rundt hvor langt skolens mandat skal strekke seg når det gjelder ulike type krenkelser og negative dynamikker. På bakgrunn av dette har jeg valgt å kalle dette funnet for den flytende mandatgrensa. For å fungere som agenter i eget liv må lærerne i følge Bandura (2001) ha mål om å klare å avdekke psykisk vold, i tillegg til å forvente at de skal mestre denne oppgaven. Selv om lærerne indirekte uttrykker at de har mål om å mestre avdekkingsoppgaven, indikerer funnene også at lærerne er usikre på hva som er deres ansvarsområde, en usikkerhet som vil kunne påvirke hvilke mål som settes om avdekking av psykisk voldsatferd på for eksempel sosiale medier, eller om det settes mål om å avdekke på denne arenaen i det hele tatt. Lærernes forventning om mestring knyttet til avdekking av psykisk vold på sosiale medier kan på denne måten bli lav, noe som igjen kan føre til at psykisk voldsatferd på sosiale medier ikke avdekkes. En implikasjon av dette er derfor at mandatgrensa må tydeliggjøres. På denne måten kan lærere handle intensjonalt ved å sette seg mål, opparbeide forventning om mestring og slik fungere som agenter i eget liv (Bandura, 2001).

En annen utfordring i avdekkingsarbeidet er måten skolen organiseres på. Lærer 4 påpeker at skolen organiseres med for mye fokus på fag og uttrykker at dette går på bekostning av tiden hun tidligere hadde til å jobbe med det sosiale miljøet og trivselen til elevene. Presset til å fokusere på fag kommer også frem i fortellingene til lærer 2. I følge lærerne finnes ikke klassens time lengre og det er manglende tilrettelegging for sosiale arenaer uten faglig innhold. Når lovverket forplikter lærerne til å avdekke psykisk vold, som påpekt i kapittel 2.3, mener lærerne også at det bør kunne forventes at de gjør nettopp det. I følge lærerne er utfordringen imidlertid at den ensidige fokuseringen på fag og faglige resultater går på bekostning av tiden de tidligere hadde til å skape trivsel. Lærerne ønsker å arbeide mer med trivsel, men til tross for hva lovverket forplikter dem til har de ikke tid til og heller ikke kompetansen eller verktøyene de trenger for å gjøre denne oppgaven. Det er ikke til å stikke under en stol at formalkunnskapen i dagens skole står høyt. LK06 (2006) inneholder flere kompetansemål som fungerer som indikatorer på elevers mestring innenfor de ulike skolefagene. Det er blitt viktig å være flink i fag og på den måten gå ut av skolen med gode karakterer på vitnemålet. Det allmenndannende mennesket er imidlertid også et mål i LK06 (2006), hvor holdningslæring og personlig kompetanse spiller en stor rolle. Likevel forteller lærerne om en test-skole og en hverdag hvor de arbeider på spreng for å komme igjennom fagstoff og kompetansemål for å kunne sette karakterer på elevene. Funnene indikerer at fokuset på formalkunnskap i skolen setter lærerne under press. Jeg har på bakgrunn av dette valgt å kalle dette funnet for det ensidige fagfokuset.

I lys av funn knyttet til strategier for avdekking, kan utfordringen rundt organisering og det ensidige fagfokuset imidlertid indikere at lærerne kompenserer for manglende tid gjennom å tilpasse seg og ta i bruk metodikk som gjør at de klarer å løse avdekkingsoppgaven, kanskje på en annerledes måte enn før. Som lærer 4 uttrykker kan hun ikke lengre ta en halv dag fri fra fagfokus og finne på noe hyggelig med klassen, men læreren finner likevel andre måter å avdekke på – gjennom for eksempel å være en autoritativ lærer (Se kapittel 4.2.4). I lys av Albert Banduras teori vil tidspresset lærerne står overfor kunne true deres forventning om mestring knyttet til avdekking (Skaalvik & Skaalvik, 2012). På samme måte som god undervisning krever forberedelse, krever avdekking av psykisk voldsatferd undersøkelser. Dette er et arbeid som tar tid. I følge Skaalvik & Skaalvik (2012) innebærer vurderingen av læreres forventning om mestring en vurdering av om de kan utføre handlingene som skal til, en vurdering som er situasjonsavhengig og som blant annet avhenger av hvor lang tid læreren har på å gjennomføre oppgaven. På denne måten kan tidspresset lærerne er under og skolens

ensidige fagfokusering bidra til å true læreres forventning om mestring knyttet til avdekking av psykisk vold. Samtidig kan tidspresset også bidra til at lærere finner nye metoder og strategier for å avdekke psykisk vold. På denne måten kan tidspresset også føre til utvikling.

Som en kontrast i lærernes fortellinger om skolens nulltoleranse for vold og mobbing, uttrykker lærerne at skolene mangler registreringsrutiner for psykisk vold. Som utfordring knyttet til måten skolen organiseres på og det ensidige fagfokuset, handler dette om at skolene mangler en felles plan for hvordan avdekkingsarbeidet skal foregå. I lys av lovverket er skolen pålagt å ha klare rutiner for hvordan for eksempel mobbing skal avdekkes (Kunnskapsdepartementet, 2006), og både FNs Barnekonvensjon artikkel 19 og Opplæringslovens paragraf 9a understreker at skolen skal sette inn alle forebyggende og avdekkende tiltak for å forhindre at psykisk vold skjer. Til tross for at lærerne uttrykker at de ikke har en handlingsplan eller registreringsrutiner for psykisk vold, kan funnene knyttet til lærernes forståelse av den psykiske voldens kompleksitet imidlertid indikere at de har det for mobbing. En del av skolens mandat er elevenes trivsel og helse, og når lærere selv påpeker den psykiske voldens store konsekvenser samt denne type atferd er økende er det kanskje et paradoks at skolen ikke har eksplisitte planer for arbeid med og mot psykisk vold. Slike planer kan både fungere som forebyggende strategi og som strategi for avdekking. Skaalvik & Skaalvik (2012) hevder læreres forventning om mestring er en vurdering av om de kan nå bestemte mål. Når skolen ikke har bestemte mål og felles planer for hvordan psykisk vold skal avdekkes kan læreres vurderinger kompliseres. Hadde skolens nulltoleranse for vold og mobbing blitt underbygget med en felles plan ville dette kunne bidratt til å gi lærerne en intensjon med arbeidet, et mål å arbeide mot, noe som kunne bidratt til å styrke deres forventning om mestring.

Til tross for at samfunnet i dag krever skolefaglige resultater er det i følge lærerne nødvendig og viktig å sette av tid til å fremme elevenes trivsel og trygghet, og å arbeide sammen om felles mål. Gjennom LK06 (2006) er skolens mandat både å arbeide med fag men også med trivsel, noe som betyr at administrative beslutninger som omhandler skolens organisering ikke bør stå i veien for arbeid med både trivsel og fag. Det er nok, som en av lærerne uttrykker, likevel fortsatt et gap mellom teori og praksis. Det bør være et lederansvar å tilrettelegge for at teori og praksis stemmer overens slik at lærerne kan oppfylle sine plikter og elevene får en skole hvor de er trygge og trives. Slik jeg ser det er ikke fokusering på fag og arbeid med elevenes trivsel motsetninger. Tvert imot kan den autoritative læreren fremme

både trivsel og faglige resultater (Drugli, 2013, 01.10). Elever som har positive relasjoner til lærere er nemlig også mer motiverte for å jobbe med faglige aktiviteter enn andre elever. I tillegg vil et fagfokus antakeligvis også gi elevene mindre tid å bruke på negativ atferd. På denne måten kan trivsel fremme fag, og fagfokus fremme trivsel.

Den psykiske voldens subtile form er også en utfordring i læreres avdekkingsarbeid da det bidrar til å gjøre slik atferd vanskelig å oppdage (Øverlien, 2015). Som oppgavens tittel indikerer foregår slike voldshandlinger bak kulissene, i det skjulte. Psykisk vold kan foregå åpenlyst i klasserommet, men da den blir bevisst skjult for eksterne observatører er det likevel vanskelig for lærere å avdekke den (Barnes et al., 2012; Lillevik & Øien, 2012). Lærerne uttrykker at psykisk voldsatferd er umulig å oppdage fordi det foregår bak ryggen på dem, som tause handlinger, og at de i større grad er avhengig av at elevene kommer å forteller hvis de skal kunne avdekke det. Når psykisk voldsatferd foregår i det skjulte blir det nettopp en utfordring å identifisere den, noe som i følge Isdal et al., (2003) er en viktig faktor for at denne type vold kan fortsette. Lærerne mener også det er vanskelig å vite om en handling har intensjoner om å skade, skremme eller krenke, i tråd med definisjonen på psykisk vold (Isdal, 2000), eller om det er en handling uten slike intensjoner. For eksempel kan en elev snu seg bort fra en annen elev uten at det ligger negative intensjoner bak denne handlingen. I de tilfellene lærerne har forsøkt å avdekke det de oppfatter som psykisk voldelig atferd, er deres erfaring at det ofte blir deres ord mot elevens. Når elevene selv ikke innrømmer eller forteller hva som har skjedd, er det vanskelig for lærerne å komme inn ”bak kulissene”. Disse funnene indikerer at lærerne finner det problematisk å skille psykiske voldshandlinger fra handlinger uten intensjon om å skade, skremme eller krenke. I tillegg indikerer funnene at det ofte er vanskelig for lærerne å bevise hva som har skjedd. Jeg har derfor valgt å kalle dette funnet for den psykiske voldens skjulte natur. Noen av lærerne reflekterer over hvordan de skal avdekke noe de ikke ser. I lys av lærernes fortellinger om konsekvenser, kan det imidlertid se ut til at lærerne oppfatter noe synlig i det usynlige. Lærerne forteller at de gjennom gode relasjoner med elevene nettopp legger raskt merke til konsekvenser, at noe forandrer seg med en elev. Dette funnet kan indikere at selv om lærerne oppfatter psykiske voldshandlinger som skjulte, oppfattes ikke konsekvensene på samme måte.

I følge Barnes et al. (2012) har den usynlige naturen til slik atferd sannsynligvis en negativ innvirkning på lærernes selvtillit til å gripe inn. Bandura (2012) påpeker imidlertid at en

robust og motstandskraftig mestringsforventning vil kreve erfaringer med å overkomme slike utfordringer gjennom at lærerne gir utholdende innsats. Innsatsen er igjen avhengig av at lærerne har en intensjon og et mål med arbeidet, samt at de forventer å mestre avdekkingsoppgaven. Gjennom min tolkning av lærernes fortellinger, kan lærerne gjennom sin tolkning av autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer og verbal overtalelse, bygge opp sin forventning om mestring slik at den blir motstandskraftig (Bandura, 1997).

Lærere står altså overfor flere utfordringer knyttet til avdekking av psykisk vold. Slike utfordringer kan på en side virke stimulerende, vekke motivasjon og skjerpe lærernes innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2012). På den andre siden kan utfordringene blir for store, uoverkommelige og vedvarende, og gi lærerne en følelse av å komme til kort – noe som gjør at utfordringene oppleves som en belastning. En følelse av å ikke strekke til på et område som er så viktig som avdekking av psykisk vold kan true lærernes selvoppfatning og redusere deres forventninger om mestring. Skolen bør derfor bidra til å støtte og oppmuntre lærerne gjennom verbal overtalelse, og forsøke å tilrettelegge for at de nevnte utfordringene blir mindre vanskelig å takle. På den måten kan skolen kanskje bidra til at lærerne får autentiske mestringserfaringer. Gjennom mestringserfaringer kan lærere til tross for disse utfordringene få økt tro på seg selv og økt forventning om mestring. Utfordringer i avdekkingsarbeidet er på denne måten ikke nødvendigvis noe negativt.

4.4 Hva kunne vært gjort annerledes?

Den siste kategorien er knyttet til masteroppgavens siste forskningsspørsmål: *Hva kunne lærerne gjort annerledes i arbeidet med avdekking av psykisk vold mellom elever?* I lys av de tre tidligere forskningsspørsmålene er dette et utviklingsrettet spørsmål. Et formål er å belyse tiltak som skolen og lærerne kan benytte for å styrke lærerne i avdekking av psykisk vold mellom elever i skolen. I denne kategorien ble det trukket frem behov for kompetanse og erfaring, tettere samarbeid, flere trivselsundersøkelser, mer dialog med elevene samt styrking av lærer-elev relasjonene.

4.4.1 Kompetanse og erfaring

Alle lærerne fortalte at de ønsket seg mer kunnskap om temaet psykisk vold. Lærer 2 uttrykker at psykisk vold kunne vært et tema kollegiet snakket om på felles trinnmøter, noe som sto på agendaen. At noen med mer kompetanse på området kunne kommet og hatt om

psykisk vold på fellestiden, et type kurs, mener han også er en god ide. Læreren poengterer imidlertid at det må være oppgaver knyttet til dette og at det må følges opp over tid slik at det ikke bare blir en gang også legges det bort igjen. Lærer 2 forteller at det hadde vært lettere hvis skolen hadde hatt avdekking av psykisk vold på agendaen slik at det hadde vært et mål for alle lærere å jobbe imot:

”Vi har jo sånne planer for hvordan vi bruker fellestiden på andre områder og ting som vi følger opp sånn rent på det pedagogiske og innhold i fag, hvordan jobbe med ord og begreper og så videre, så jeg ser ikke noen grunn til at det her også, altså det psykososiale, hvorfor ikke det også kunne vært en del av årshjulet” (Lærer 2).

Lærer 4 forteller at det er hun som ofte står alene i slike hendelser og som skal finne et svar. Derfor tenker hun kompetanse om psykisk vold er noe hun kunne trengt mer av. Lærer 1 uttrykker at kompetanse kunne vært tilegnet som en del av lærerutdanninga eller som kurs. Han uttrykker at det hadde vært fint å vite mer om de typiske tegnene på psykisk vold og det å bli bevisstgjort på temaet. Lærer 2 foreslår at de ansatte på skolen kunne hatt samtaler om hvordan psykisk vold skal avdekkes og en diskusjon rundt hvordan dette skal løses. Lærer 3 forteller at lærere trenger verktøy og redskaper som kan brukes til å snakke om temaer som er vanskelige, for eksempel psykisk vold, og at man kunne brukt mer tid på det gjennom hele skoleløpet. At det blir en naturlig del av opplæringa mener hun er viktig.

I følge lærer 1 er det også viktig med erfaring:

”Det er jo ikke så veldig lett å lese seg til det heller, det er sånn du bare må erfare og lære av. Den beste måten å lære på er rett å slett å erfare” (Lærer 1).

Lærer 3 forteller at lærerens oppgave er mangfoldig og det er mange ting man skal og bør gjennomføre. Hun mener det kan være lurt at lærere er mer bevisst på psykisk vold, at de går inn i klasserommet med de ”brillene” på.

4.4.2 Utvikling gjennom samarbeid

Lærer 2 trekker frem at samarbeid mellom kollegaer er noe som kunne vært gjort annerledes i avdekkingsarbeidet. Han mener lærere kan bruke og spille på hverandre mer, i tillegg til å

snakke sammen, ha samtaler om hvordan psykisk vold skal avdekkes og diskusjoner på hvordan slike problemer skal løses:

”Jeg syns i alle fall ofte så blir en kanskje stående litt sånn alene i det, så derfor er det viktig å få med seg andre” (Lærer 2).

Læreren trekker også frem viktigheten av samarbeid med foresatte og påpeker at det er mye utenfor skolen som også tas med til skolen. Lærer 4 uttrykker at hun føler seg litt alene i avdekkingsarbeidet, selv om samarbeidet med faglærere, avdelingsrektor, rektor og miljøarbeider er bra.

4.4.3 Trivselsundersøkelser, dialoger og relasjoner

Lærer 1 forteller at skolen kunne hatt flere trivselsundersøkelser, i tillegg til den årlige Elevundersøkelsen. Lærer 3 uttrykker også at flere undersøkelser kunne vært gjennomført, hvor elevene stilles spørsmål knyttet til trivsel. På denne måten mener hun at man kanskje kunne få avdekket noe som man kunne undersøkt mer. Lærer 3 mener også at det er mye som kunne vært gjort annerledes på systemnivå, men at det også er mye man som lærer kan gjøre mer systematisk. Hun kommer med et forslag til hva hun kunne gjort annerledes for å mer systematisk arbeide med avdekkingsarbeid:

”Man kunne hatt en form for dialog med elevene hver dag, enten i form av en loggbok eller lapper, at du har en postkasse eller et eller annet der du stilte de samme spørsmålene eller forskjellige spørsmål hver dag som elevene skulle svare på og som du kunne respondere på da, enten individuelt eller i klassen” (Lærer 3).

Lærer 1 er opptatt av at det er relasjonene som er viktige i avdekkingsarbeidet og foreslår derfor at det å lage arenaer hvor lærer-elev relasjonen styrkes er noe som kunne vært gjort annerledes. Miljøkvelder, å dra på tur sammen og å generelt sette av tid til det sosiale i klassen trekkes frem av læreren som eksempler på hvordan relasjonene kunne vært styrket.

”Det er viktig å ha fokus på det at man skal bli trygg, trygg i klassen og sånn før man dundrer på med fag” (Lærer 1).

4.4.4 Hva kunne vært gjort annerledes? – Oppsummering og drøfting

Da lærerne hadde fortalt det de visste om psykisk vold, hvilke strategier de bruker og hvilke utfordringer de står overfor i avdekkingsarbeidet, var det naturlig også å snakke om hva lærerne mener kunne vært gjort annerledes, hva som for dem ville vært ideelt for å avdekke psykisk vold mellom elever. Ved å sette fokus på dette kunne jeg skille hva som var idealet versus virkeligheten for informantene. Det er alltid rom for utvikling i læreryrket, noe funnene i denne kategorien også impliserer. I de tre tidligere drøftingsdelene kom det implisitt frem forslag til hva som kunne vært gjort annerledes. I tillegg til disse kom lærerne med noen konkrete forslag som blant annet innebar mer kunnskap, bedre samarbeid med kollegaer og foresatte, bruk av tiltaksplaner og trivselsundersøkelser, samt styrking av lærer-elev relasjoner. Disse drøftes og oppsummeres videre.

Lærere er viktige i avdekkingsarbeidet og det er derfor også viktig at lærere forsynes med muligheter til kunnskapsheving, både for å øke bevisstheten om psykisk vold men også for å gi dem selvtilliten til å adressere det (Barnes et al., 2012). De lærerne som erkjenner psykisk vold og som skaffer seg den nødvendige kompetansen til å håndtere slik atferd vil i følge Moen (2014) ha størst sjanse til å finne det og gripe inn. I likhet med resultatene fra studien til Barnes et al. (2012) ønsket lærerne i denne masteroppgaven mer kunnskap om de typiske kjennetegnene på psykisk vold, samt å generelt bli mer bevisstgjort på temaet, noe blant annet lærer 1 uttrykker. I følge Barnes et al. (2012) vil utvikling av kompetanse kunne føre til at lærerne lettere kan avdekke psykisk vold, noe som også understøttes av funnene i rapporten til Eriksen & Lyng (2015) som indikerer behov for økt kompetanse i skolen for å kjenne igjen ulike typer krenkelser og negative dynamikker i elevmiljøet. Lærerne er spesifikke i sine beskrivelser på hvordan kompetanseutviklingen bør foregå. Lærer 2 foreslår å ha psykisk vold som tema på trinnmøter, som en del av lærerutdanninga eller at noen med kompetanse på feltet kunne holdt kurs i fellestiden. Læreren uttrykker imidlertid at uavhengig av form, må kompetanseutviklingen følges opp over tid. Disse funnene impliserer at lærerne har behov for økt kompetanse om psykisk vold og avdekking av slik atferd. I lys av teorien vil økt kompetanse også føre til at lærere har større sjanse til å avdekke slik vold (Moen, 2014; Barnes et al., 2012). I følge lærer 1 er det i tillegg til å ha kunnskap om temaet også viktig med erfaring, noe som videre kan implisere at læreren ser erfaring som en viktig del av avdekkingskompetansen. Dette kan tolkes som at kunnskap om psykisk vold og avdekking av slik atferd ikke bare kan tilegnes gjennom kurs eller samtaler på trinnmøter, noe av

kunnskapen bør også tilegnes gjennom erfaring. Som lærer 1 uttrykker kan man ikke lese seg til alt. Videre impliserer resultatene at kunnskapsutvikling knyttet til forståelsen av begrepet og de syv undergruppene av handlinger kunne bidratt til å støtte lærere i avdekkingsarbeidet, ved å bidra til kunnskap om hvilke handlinger som er mistenksomme. I lys av lærer 2 sin uttalelse om at kompetanseutviklingen må følges opp over tid, impliserer funnene også at læreren har et behov for kontinuitet, en slags drivkraft eller et mål for å føre avdekkingsarbeidet videre. Dette uttrykkes også mer eksplisitt når lærerne forteller at det hadde vært lettere å avdekke psykisk vold hvis skolen hadde hatt temaet på agendaen, som et slags mål. Dette resultatet impliserer at lærerne ønsker en ledelse som setter fokus på, og kontinuerlig og systematisk arbeider med avdekking av psykisk vold gjennom spesifikke mål, slik opplæringslovens paragraf 9a-4 uttrykker (Opplæringslova, 1998). Lærerne ønsker nettopp temaet psykisk vold som en mer naturlig del av opplæringa slik mobbing er, og mener det kunne vært gjort på denne måten.

I lys av motivasjonsteori kan lærernes behov for kompetanse tolkes som et behov for å mestre avdekking av psykisk vold mellom elever. Bandura (1995) hevder blant annet at lærere må skaffe seg de verktøyene de trenger for å kunne gjennomføre bestemte oppgaver og handlinger. Funnene indikerer at lærerne ønsker kompetente modeller samt mer samarbeid i kollegiet rundt kompetanseutvikling, for eksempel gjennom samtaler på trinnmøter eller kurs. Dette kan knyttes opp mot vikarierende erfaringer, som nettopp handler om overføring av kompetanse og sammenligning med andre (Bandura, 1997). Vikarierende erfaringer er også en kilde til forventning om mestring da kompetente modeller vil kunne lære bort effektive strategier for avdekking (Bandura, 1995). Økt kunnskap og kompetanse kan bidra til å heve lærernes forventninger om mestring slik at de øker innsatsen i avdekkingsarbeidet og kan tilegne seg erfaringer som kan manifestere seg som autentiske mestringsopplevelser, altså erfaringer med å mestre avdekkingsoppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det er disse erfaringene som gir lærere de mest autentiske bevisene på om de kan lykkes i avdekkingsarbeidet, i tillegg til at de har større innflytelse på lærerens forventning om mestring enn de tre andre kildene (Manger, 2012a; Bandura, 1997; Bandura, 1995). I lys av at psykisk vold er et tema som har fått begrenset oppmerksomhet (Øverlien, 2015), er det viktig å rette fokuset mot temaet gjennom opplæring og drøfting knyttet til hva psykisk vold er og hvordan det skal avdekkes. Kanskje kunne en instans som for eksempel NKVTS (Nasjonalt Kunnskapssenter om vold og traumatisk stress) vært med på å bidra til kunnskapsutvikling i skolen gjennom forskning. På den måten kan den psykiske voldens alvorlighet synliggjøres

og formidles. Jeg har derfor valgt å kalle dette funnet for utvikling gjennom kunnskapsheving.

En av årsakene til at lærerne ønsket mer kompetanse var følelsen av at de ofte står alene i avdekkingsarbeidet. Derfor trakk lærerne også frem samarbeid som et forbedringspunkt. Det er i følge Bengtson, Steinsvåg & Terland (2008) lett å føle seg maktesløs når man står alene i hjelpeprosessen. I lys av at psykisk vold er komplekst (Heltne & Steinsvåg, 2011) er det enda viktigere at læreren har gode samarbeidspartnere. Slik jeg tolker informantene ønsker de ikke å stå alene i avdekkingsarbeidet nettopp fordi mistanken om psykisk vold kan være lite konkret, det er vanskelig for lærerne å sette fingeren på hva det er (Askeland et al., 2002). Gjennom samarbeid med kolleger og foresatte kan lærere få partnere de kan drøfte sine mistanker med. Gitt den usynlige naturen til psykisk voldsatferd og utfordringen knyttet til den flytende mandatgrensa er nettopp interne og eksterne samarbeidspartnere svært viktig i læreres avdekkingsarbeid. Det er viktig å involvere andre i arbeidet med og mot vold. Lærer 2 uttrykker at gjennom samarbeid internt kan lærere bruke hverandre mer, snakke sammen og diskutere hvordan psykisk vold skal forstås og avdekkes. Samarbeid kan på denne måten være en del av det systematiske og kontinuerlige arbeidet skolen i følge Opplæringslovens paragraf 9a-3 og 9a-4 skal drive for å oppfylle Opplæringslovens paragraf 9a-1 (Opplæringslova, 1998), noe skoleledelsen har det daglige ansvaret for. Dette funnet impliserer at samarbeid kan være et utgangspunkt for kunnskapsutvikling og felles holdninger i kollegiet, gjennom blant annet samarbeid og samtaler med kolleger og foresatte om hva psykisk vold er og hvordan det kan avdekkes. Dette kan bidra til forutsigbarhet og trygghet blant lærere (Lillevik & Øien, 2012).

Resultatet indikerer at lærerne ønsker et tettere samarbeid med kolleger og foresatte for å kunne avdekke psykisk vold mellom elever i skolen. Jeg har derfor valgt å kalle dette funnet for utvikling gjennom samarbeid. Lærernes ønske om tettere samarbeid kan i lys av motivasjonsteori indikere at de har behov for verbale overtalelser, altså oppmuntring og støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Gjennom å samarbeide med andre vil verbale overtalelser kunne bidra positivt til lærernes forventning om mestring knyttet til å avdekke psykisk vold. I tillegg ligger det i samarbeid også mulighet til vikarierende erfaringer, en annen kilde til forventning om mestring gjennom overføring av kompetanse og sammenligning med andre (Bandura, 1997). Gjennom samarbeid ligger det altså muligheter for to av fire kilder til forventning om mestring, som til sammen kan bidra til den tredje kilden – autentiske

mestringsopplevelser, altså at læreren får erfaringer med å lykkes i avdekkingsarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Lærerne trakk også frem at flere trivselsundersøkelser, i tillegg til Elevundersøkelsen, kunne bidratt positivt til avdekkingsarbeidet. I følge lærerne vil dette være en mer systematisk måte å arbeide med å avdekke psykisk vold på. En av lærerne foreslår også en dialog med elevene hvor spørsmål stilles i loggbok eller lapper med jevne mellomrom som leses og responderes på av lærer. Med like spørsmål kan elevenes svar over tid sammenlignes. Selv om lærere kan hente ut mye informasjon om elevenes trivsel fra Elevundersøkelsen, er dette en anonym undersøkelse. Lærerne vet altså ikke hvilke elever som svarer hva. I følge Roland (2014) er det derfor langt mer effektivt å avdekke psykisk vold med små spørreundersøkelser i klassen som ikke er anonyme. Med flere trivselsundersøkelser og en jevnlig dialog gjennom for eksempel loggbok, vil lærerne kunne få konkret informasjon om hver enkelt elev over tid. Denne informasjonen kan inneholde elementer som læreren videre kan bruke til å avdekke psykisk vold. I lys av FNs Barnekonvensjon kan dette sees på som et tiltak for å beskytte elevene mot psykisk vold, altså som et forebyggende perspektiv, og som en del av det systematiske og kontinuerlige arbeidet skolen skal drive for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene som det uttrykkes i Opplæringslovens paragraf 9a-3 og 9a-4. Lærernes forslag fremstår som enkle, systematiske og lite tidkrevende måter lærerne i tråd med lovverket kan anvende for å få mer informasjon om hvordan elevene opplever sitt psykososiale miljø. I følge Roland (2014) vil avdekking også gjøres mer effektivt når slike tiltak blir rutiner, når det er systematikk i arbeidet. På bakgrunn av dette har jeg valgt å kalle dette funnet for utvikling gjennom trivselsundersøkelser. Lærer 1 og lærer 3 viser gjennom sine uttalelser at dette forslaget er noe de har tro på at skal fungere for å avdekke psykisk vold. I følge Bandura (1997) er det ikke lærernes vurdering om de er flinke til å avdekke som betyr noe, men om de mener de er i stand til å utføre handlingene som skal til for å avdekke psykisk vold. Gjennom deres fortellinger kan det tolkes som at lærer 1 og lærer 3 forventer å mestre å avdekke psykisk vold gjennom å bruke denne mer systematiske strategien, noe som igjen kan indikere at lærerne er agenter i eget liv, altså at de handler intensjonalt (Bandura, 2001).

Sist men ikke minst trekker også lærer 1 frem relasjonsarbeid som noe som kunne vært gjort annerledes i arbeidet med avdekking av psykisk vold. Betydningen av relasjonsbygging som strategi for avdekking er diskutert i kapittel 4.2.4. Lærer 1 foreslår å styrke og utvikle lærer-

elev relasjonene gjennom at skolen tilrettelegger for arenaer for dette, for eksempel miljøkvelder, dra på tur sammen og generelt sette av tid som brukes på det sosiale miljøet i klassen. Funnene indikerer at når lærerne gis mulighet til å være med elevene på arenaer utenfor skolen, kan de bli involvert i elevkulturen på en helt annen måte og derfor også få øye på hendelser de ellers ikke ville sett. I tillegg vil lærer-elev relasjonen kunne styrkes når læreren tilbringer tid med elevene på arenaer utenfor skolen, kanskje nettopp fordi interaksjonen mellom lærer og elev på disse arenaene er annerledes enn i et klasserom. I tråd med teorien vil dette kunne bidra til at elever trives bedre på skolen (NOU 2015:2, 2015). Funnene indikerer at det kunne vært gjort mer for å sette av tid til at lærerne får arbeide med relasjonsbygging, gjennom at skolen tilrettelegger for arenaer for dette. Både som strategi for avdekking av psykisk vold og for at elevene generelt skal trives bedre mener lærerne dette er viktig. Relasjonsarbeid har i følge Eriksen & Lyng (2015) positive konsekvenser for det psykososiale miljøet. Jeg har derfor valgt å kalle dette funnet for utvikling gjennom relasjonsbygging. I lys av diskusjonen i kapittel 4.2.4, er en god og tillitsfull lærer-elev relasjon en del av det å være en autoritativ lærer. En lærer som med utgangspunkt i motivasjonsteori tar initiativ og fungerer som agent i eget liv gjennom å prøve å få ting til å skje med egne handlinger (Roland, 2014; Bandura, 2012).

Læreryrket har ingen øvre grense for godt arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2012 s 211). Det betyr i praksis at det alltid er noe som kan gjøres bedre, noe lærerne har til felles med andre omsorgsyrker. Lærere med høye ambisjoner kan derfor komme i en situasjon hvor arbeidet trekker ut i de sene nattetimer. Som lærer må en kanskje derfor lære seg å sette grenser for hvor mye arbeid man skal investere for å unngå for stor belastning, selv om det er vanskelig. Arbeidet med avdekking av psykisk vold er noe lærerne må fokusere på kontinuerlig, da det er uunngåelig at slike hendelser skjer i skolen. Lærere kan bare gjøre så godt de kan. Det er ikke slik at en bør slutte å gi lærere oppgaver i frykt for at de skal utvikle lav mestringsforventning, trivsel og tappes fra energi – det handler om å gi oppgaver som er passe utfordrende (Manger, 2012a). Det handler i stor grad om å gi lærerne tid til å sette seg inn i fagstoffet, til å fornye og forbedre seg. Det handler om utvikling.

5 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven var å sette fokus på hva psykisk vold er, dens kjennetegn og konsekvenser, samt å beskrive og finne ut av hvordan lærere arbeider med å avdekke slik vold. Dette gjorde jeg ved hjelp av teori og forskning om psykisk vold.

Resultatene ble ved bruk av teorien drøftet og sett i lys av Albert Banduras teori om *Self-Efficacy*. Jeg ønsket å belyse et felt det er lite forskning på fra før og håpet på den måten å kunne bidra til at en voksen en dag gjenkjenner tegnene på psykisk vold og griper inn i en slik situasjon. Kanskje kunne jeg også gi leseren kunnskap og mot til å ville gjøre noe for at spørsmål som angår psykisk vold blant ungdom blir en tydeligere tematikk i skolen (Øverlien, 2015).

På bakgrunn av dette var masteroppgavens problemstilling: *Hva kjennetegner psykisk vold og på hvilke måter arbeider lærerne med å avdekke slik vold i skolen?* Gjennom følgende fire forskningsspørsmål ble problemstillingen undersøkt: *Hva forstår lærerne i studien som psykisk vold?*, *Hvilke strategier bruker lærerne for å avdekke psykisk vold?*, *Hvilke utfordringer mener lærerne i studien det er med å avdekke psykisk vold?*, og til slutt: *Hva kunne lærerne gjort annerledes i arbeidet med avdekking av psykisk vold mellom elever?* Forskningsspørsmålene dannet også grunnlaget for kategorisering av de meningsbærende enhetene og de tilhørende drøftingsdelene presentert i kapittel 4. For å belyse problemstillingen på en best mulig måte benyttet jeg kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Datamaterialet ble innhentet ved semistrukturerte intervju og analysert ved bruk av Giorgis fenomenologiske analysemodell.

Videre vil jeg i denne avsluttende delen oppsummere hovedfunnene og hvilke implikasjoner disse funnene har opp mot egen problemstilling. Deretter vil jeg gjøre kort rede for veien videre og mulige innfallsvinkler til videre forskning.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Funnene fra det første forskningsspørsmålet, *Hva forstår lærerne i studien som psykisk vold?*, indikerte at lærerne forstod psykisk vold noenlunde likt. Funnene indikerte også at psykisk vold er vanskelig å definere, fordi det er mange type handlinger som kan gå innunder en definisjon og fordi det kan være problematisk å skille psykisk vold fra fysisk, til tross for at

psykiske voldshandlinger er ikke-fysiske i sin natur. Resultatene indikerte også at maktaspektet kan gjøre det vanskelig å skille psykisk vold og mobbing. Dette ble oppsummert i språkdrakten *den psykiske voldens kompleksitet*. Videre trakk lærerne frem både alvorlige og mindre alvorlige konsekvenser av psykisk vold, alt fra endringer i humør til at en elev prøver å ta sitt eget liv. Lærernes konsekvensbeskrivelser indikerte at det er noe synlig i det usynlige, og konsekvensbeskrivelsene ble derfor oppsummert i språkdrakten *synlige konsekvenser som kjennetegn på psykisk vold*. De fleste erfaringene lærerne hadde med psykiske voldshandlinger var knyttet til utfrysning og hendelser på sosiale medier. Det kom også frem av resultatene at lærerne hadde flere erfaringer knyttet til psykiske voldshendelser mellom jenter enn mellom gutter, noe som indikerer en viss kjønnsforskjell i lærernes oppfattelse av psykiske voldshandlinger. Dette ble derfor oppsummert i språkdrakten *oppfattet kjønnsforskjell og psykisk vold*.

Funnene fra det andre forskningsspørsmålet, *Hvilke strategier bruker lærerne for å avdekke psykisk vold?*, indikerte at lærerne brukte relasjonsbygging, samtale og observasjon som strategier for avdekking. Disse ble oppsummert i språkdrakten *den autoritative læreren*. Gjennom informasjon fra Elevundersøkelsen, samarbeid med miljøarbeider, sosiallærer, helsesøster og politi, samt ved høyere lærertetthet uttrykket lærerne at de fikk viktig informasjon om elevenes trivsel. Samarbeid og gode relasjoner med både foresatte og kolleger ble også trukket frem som strategier for å få informasjon. Disse funnene ble derfor kledd i språkdrakten *informasjonsutveksling*.

Funnene fra det tredje forskningsspørsmålet, *Hvilke utfordringer mener lærerne i studien det er med å avdekke psykisk vold?*, indikerte at lærerne hadde tre utfordringer i avdekkingsarbeidet. Den første, som fikk navnet *den flytende mandatgrensa*, omhandlet at lærerne mente det var vanskelig å vite på hvilket tidspunkt og på hvilke arenaer det er deres ansvar å avdekke psykisk vold. Den andre utfordringen var knyttet opp til måten skolen er organisert på. Lærerne mente skolen har et ensidig fagfokus som gir dem lite tid til å arbeide med elevenes trivsel. Dette ble kledd i språkdrakten *det ensidige fagfokuset*. Den tredje og siste utfordringen, som fikk navnet *den psykiske voldens skjulte natur*, omhandlet at det skjulte aspektet ved psykisk vold som fenomen bidrar til å komplisere arbeidet med avdekking av slike handlinger.

Funnene fra det fjerde og siste forskningsspørsmålet, *Hva kunne lærerne gjort annerledes i arbeidet med avdekking av psykisk vold mellom elever?*, indikerte blant annet at lærerne ønsket mer kunnskap om psykisk vold, som tilegnes over tid og som følges opp. Dette ble oppsummert i språkdrakten *utvikling gjennom kunnskapsheving*. Lærerne ønsket også at samarbeidet med kollegaer og foresatte skulle bli bedre slik at de lettere kunne avdekke psykiske voldshandlinger. Dette funnet ble kledd i språkdrakten *utvikling gjennom samarbeid*. I tillegg mente lærerne at skolen mer systematisk burde ta i bruk tiltaksplaner og trivselsundersøkelser, noe som ble oppsummert i språkdrakten *utvikling gjennom trivselsundersøkelser*. Sist men ikke minst ønsket lærerne at skolen skulle tilrettelegge mer for arenaer der lærer-elev relasjonen kan styrkes, noe som ble kledd i språkdrakten *utvikling gjennom relasjonsbygging*.

5.2 Implikasjoner

Masteroppgavens funn impliserer at det er viktig å rette oppmerksomheten mot psykisk vold i skolen av flere grunner. Blant annet fordi dette temaet har fått begrenset oppmerksomhet generelt (Øverlien, 2015), men også fordi psykiske voldshandlinger er handlinger som tilsynelatende er økende blant ungdom i skolen (Wendelborg, 2015; Eriksen & Lyng, 2015). I tillegg indikerer lærernes erfaringer og teorien at konsekvensene av å bli utsatt for slik vold er svært alvorlige, noe som vil påvirke elevenes skolegang. Dette underbygger betydningen av økt fokus på psykisk vold i skolen.

Opplæringsloven og FNs Barnekonvensjon stiller krav til at lærere skal avdekke psykisk vold, noe som betyr at de må vite hva psykisk vold er (Flack, 2010; Liland, 2014). Kunnskap om psykisk vold er viktig for at lærere skal kjenne igjen og håndtere slik atferd (Eriksen & Lyng, 2015; Moen, 2014), for at de skal kunne utøve god praksis i avdekkingsarbeidet. Studiens funn impliserer at lærernes forståelse danner et grunnlag for hvilke handlinger lærere vurderer som mistenksomme (NOU 2015:2, 2015; Oudmayer, 2014; Alberti-Espenes et al., 2015), og derfor også at forståelsen henger tett sammen med avdekkingsarbeidet. For at lærere skal oppfylle sine plikter i lys av lovverket og for at elevenes rettigheter skal ivaretas, impliserer masteroppgaven at til tross for at lærere har kunnskap om psykisk vold er det behov for kunnskapsheving og forskning på feltet slik at lærerne kan bli enda mer bevisste.

I lys av resultatene er lærerens rolle i avdekkingsarbeidet spesielt viktig. Funnene impliserer betydningen av å være en signifikant og autoritativ lærer. Det handler om å bygge relasjoner, skape tillit, vise omsorg og støtte, se, lytte og være åpen (Nordahl et al., 2005). Det vil også være viktig å inngå i samarbeid med andre for å ikke stå alene i en utydelig mistanke, i lys av den psykiske voldens kompleksitet og skjulte natur. I lys av et motivasjonsteoretisk perspektiv impliserer også funn at samarbeid er viktig for at lærere skal forvente å mestre avdekkingsoppgaven og på den måten fungere som agenter i eget liv. Forventning om mestring er nettopp et resultat av samhandlingen mellom individ og miljø (Bandura 1997 ref. I Manger, 2012b). Funnene impliserer også at lærernes strategier for avdekking av psykisk vold er komplementære og er i tillegg en viktig del av lærernes arbeid på andre områder i skolen (Drugli, 2013, 01.10; Nordahl et al., 2005; NOU 2015:2, 2015). Strategiene lærerne benytter omhandler også et forebyggende perspektiv.

Kampen mot psykisk vold i skolen må aldri ta slutt. Alle lærere må erkjenne at det er deres ansvar både i kraft av å være voksen og i følge lovverket, å avdekke og løse problematikken (Liland, 2014). Både den som utsettes for psykisk vold og den som utsetter andre for slike handlinger trenger hjelp og veiledning fra tydelige voksne. Det trengs lærere som står sammen med kunnskap om, tydelige holdninger mot og kompetanse til å avdekke psykisk vold mellom elever i skolen. Lærerne må vite hva de skal se etter og hvordan de skal bidra til å forebygge og avdekke så mye som mulig (Liland, 2014). Først når lærere er trygge modeller kan grunnlaget for det trygge, voldsfrie skolemiljøet legges (Isdal et al., 2003). Læreryrket har ingen øvre grense for godt arbeid, i arbeidet med mennesker er det alltid noe som kan gjøres bedre (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Som lærer må man bare gjøre så godt man kan. Ofte handler det kanskje bare om å si ifra, ”*Jeg ser deg. Jeg er her*” (Øverlien, 2015).

5.3 Veien videre

Fokuset i denne masteroppgaven har vært å se på den psykiske voldens kjennetegn og hvordan psykisk voldsatferd skal avdekkes ut fra læreres perspektiv. I følge Johannessen et al., (2011) kan perspektivet imidlertid fortone seg ulikt hvis jeg hadde sett på det samme fra en annen synsvinkel. Derfor hadde det vært interessant også å belyse problemstillingen fra elevers perspektiv. Elevenes erfaringer og fortellinger kunne vært med på å belyse problemstillingen på en helt annen måte. Da lærerne i denne masteroppgaven ønsket mer

kunnskap om hvordan de skal avdekke psykisk vold, kunne elevenes fortellinger gitt dem et innsyn ”bak kulissene”, psykisk vold sett fra et innsider-perspektiv. På den måten kunne elevenes perspektiv bidratt til viktig og nyttig kunnskap om hvordan lærere kan avdekke psykisk vold mellom elever.

Det kom også frem av lærernes fortellinger at de hadde erfaring med psykisk voldsatferd på sosiale medier. Bruk av sosiale medier er svært dagsaktuelt og ungdom tilbringer mye tid på slike medier. Det kunne derfor vært interessant å undersøke hvorfor elever utfører psykiske voldshandlinger på internett, eller å se forholdet mellom psykisk vold på sosiale medier versus psykisk vold som handlinger utenfor sosiale medier. Dette kan være forskningsnyttig da ungdommens kunnskap kan avdekke behov for å iverksette andre strategier for avdekking av psykisk vold som korrelerer med hvordan dagens ungdom kommuniserer med hverandre. Jeg finner det også svært interessant at psykisk voldsatferd bevisst skjules både av den som utøver handlingene og av den som utsettes for dem, samt at både lærere og elever oppgir at psykisk vold i skolen oftest skjer med jenter. Disse to funnene kunne det vært både nyttig og interessant å forske videre på.

I denne masteroppgaven benyttet jeg kvalitativ metode og individuelle intervjuer. Det kunne imidlertid også vært interessant å benytte gruppeintervjuer med lærere og/eller elever. I tillegg hadde det vært spennende å belyse problemstillingen gjennom kvantitativ metode, for eksempel gjennom en spørreundersøkelse. På denne måten kunne jeg hatt flere informanter og kunne forsøkt å si noe om utbredelsen av psykisk vold, sett både fra et elev- og et lærerperspektiv.

Litteraturliste

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Alberti-Espenes, J., Houg, B. J., & Teisberg, K. A. (2015). *En for alle. Hvordan håndtere konflikt, krenkelse og mobbing i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Arbeidstilsynet (2009). *Vold og trusler på arbeidsplassen. Forebygging, håndtering og oppfølging*. Hentet fra:
<http://www.arbeidstilsynet.no/binfil/download2.php?tid=103760>.
- Askeland, I. R., Strand, A. & Sætre, I. (2002). Voldsutsattes kvinners erfaringer – et bidrag til arbeid med menn som utøver vold. I: Råkil, M. (Red.) *Menns vold mot kvinner. Behandlingserfaringer og kunnskapsstatus* (s. 64-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I: Bandura, A. (Red.) *Self-efficacy in Changing Societies* (s. 1-45). New York: Cambridge University press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, (52), 1-26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9-44. DOI: 10.1177/0149206311410606.
- Barnes, A., Cross, D., Lester, L., Hearn, L., Epstein, M. & Monks, H. (2012). The Invisibility of Covert Bullying Among Students: Challenges for School Intervention. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22 (2), 206-226. DOI: 10.1017/jgc.2012.27.

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Bengtson, M., Steinsvåg, P. Ø. & Terland, H. (2008). *Ungdom bak volden. Forståelse og behandling av ungdom med volds- og aggresjonsproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. Opplag.
- Bjelland, A. (1998). *Perspektiver på barn og unges vold*. Oslo: ATV-Forlag.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (11), 105-119. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. Utgave.
- Dedousis-Wallace, A., Shute, R., Varlow, M., Murrihy, R. & Kidman, T. (2014). Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school and outcome of a professional development presentation for teachers. *Educational Psychology*, 34 (7), 862-874. DOI: 10.1080/01443410.2013.785385.
- Drugli, M. B. (2013, 01.10). Relasjoner mellom elev og lærer. Hentet fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?depth=0&read=1#a1>.
- Eggen, J. H. (2010). *Vold i skolen. Kartlegging av vold mot lærere på barnetrinnet*.

(Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo) Hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31353/FERDIGxOPPGAVE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (Rapport nr. 14). Hentet fra:

https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKewia6cqn_ubMAhUmS5oKHWfYDPMQFggpMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.hioa.no%2Fcontent%2Fdownload%2F108496%2F2529476%2Ffile%2FSkolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo-NOVA-R14-15.pdf&usg=AFQjCNEaYE91Vf0rDu3BEI7IU9OmiXIT8w.

Flack, T. (2010). *Innblikk. Et sosialt- analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning. Hentet fra:

http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/Laringsmiljosenteret/Pdf/Om%20sentere/t/Innblikk_PDF.pdf.

FNs Barnekonvensjon (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra:

<http://www.fn.no/content/download/3957/20111/file/FNs%20konvensjon%20om%20barnets%20rettigheter.pdf>.

Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Pennsylvania: Duquesne University Press.

Hammerlin, Y. (2002). Den ”totalitære familie” og dens volds- og maktformer. I: Råkil, M. (red). *Menns vold mot kvinner. Behandlingserfaringer og kunnskapsstatus* (s. 187-204). Oslo: Universitetsforlaget.

Hammerlin, Y. (2011). Et liv i vold. I: *Barn i Norge 2011 –Vold og traumer* (s. 22- 41).

Hentet fra:

http://www.vfb.no/filestore/Publikasjoner/Barn_i_Norge/NYweb_BARNiNORGE2011.pdf.

Heltne, U. & Steinsvåg, P. Ø. (2011). Begrepsavklaringer og oversikt. I: Heltne, U. &

- Steinsvåg, P. Ø. (Red.). *Barn som lever med vold i familien. Grunnlag for beskyttelse og hjelp.* (s. 18-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hirigoyen, M-F. (2002). *Hverdagens skjulte ondskap. Psykisk vold og mobbing.* Oslo: Damm.
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Isdal, P., Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (2003). *Vold i skolen.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Isdal, P. & Råkil, M. (2002). Volden er mannens ansvar – behandling av mannlige voldsutøvere som tiltak mot kvinnemishandling. I: Råkil, M. (Red.) *Menns vold mot kvinner. Behandlingserfaringer og kunnskapsstatus* (s. 100-128). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag. 4. Utgave.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Det psykososiale miljøet.* Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3/id437839/.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk. 2. Utgave.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Liland, A. K. (2014). *Alle mot en. En historie om mobbing, mot og styrke.* Trondheim: Cappelen Damm.

Lillevik, O. G. & Øien, L. (2012). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen. En håndbok om forebygging, håndtering og oppfølging*. Oslo: PEDLEX.

LK06 (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. Utgave.

Manger, T. (2012a). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Manger, T. (2012b). *Motivasjon, mestring og klasseleiing*. Forelesning ved det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen. 12. November 2012. Hentet fra:
<http://www.udir.no/globalassets/upload/kalender/fagkonferanse-for-uh-sektoren/professor-terje-manger-universitetet-i-bergen-motivasjon-meistring-og-klasseleiing.pdf>.

Moen, E. (2014). *Stopp. Slik stopper vi mobbing – en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Morken, K. T. E. (2008). *Vold i nære relasjoner. Konsekvenser av vold og behandling av voldsutsatte*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra:
http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2892/44746669.pdf;jsessionid=DE56A6B09191D64D2166004E5D13F238.bora-uib_worker?sequence=1.

NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for Samfunnsvitenskap, Humaniora, Juss og Teologi*. Hentet fra:
<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2015:2 (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Oudmayer, K. (2014). *Du er viktigere enn du tror. En håndbok om forebygging og håndtering av mobbing*. Oslo: Humanist forlag.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høgskoleforlaget.
- Raundalen, M. (2011). Vi må snakke med barna om volden. I: Heltne, U. & Steinsvåg, P. Ø. (Red.). *Barn som lever med vold i familien* (s. 174-183). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repål, A. (2012). *Sjalusi. En bok om kjærlighetens skyggesider*. Oslo: Aschehoug.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget. 2. Utgave.
- Rør, E. (1997). Om aggresjon og vold. I: Krøvel, B., Rund, B. R., & Rør, E. (Red). *Vold og psykiatri – om forståelse og behandling*. (s. 17-31). Otta: Tano Aschehoug.
- Sandsleth, G. (2007). *Mobbing. Forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og*

utfordringer. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. Utgave.

Skinner, A. T., Babinski, L. M. & Gifford, E. J. (2014). Teacher's expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools*, 51 (1), 72-84. DOI: 10.1002/pits.21735.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a* (Rundskriv 2-2010). Hentet fra:
<http://prosjekt.fylkesmannen.no/Documents/Rettstryggleiksløftet/Dokument/Barnehaug%20og%20opplæring/Rundskriv%20-%20psykososialt%20miljø.pdf>.

Utdanningsdirektoratet (2016). *Elevundersøkelsen og Voksenopplærings- Foreldre- og Lærerundersøkelsen*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/#Formalet-med-undersokelsene>.

Wendelborg, C. (2015). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2014/15*. Hentet fra:
http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/mobbing-krenkelser-og-arbeidsro-i-skolen-2014_15-web.pdf.

Wendelborg, C. (2016). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16*. Hentet fra:
http://desk.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/elevundersokelsen-2015_mobbing-krenkelser-og-arbeidsro-i-skolen_rapport.pdf.

Wieclaw, J. (2007). Vold og trusler øger risikoen for alvorlig psykisk sykdom. I: Perlt, D. (Red.). *Psykisk vold og trusler. Gjør vold på din arbeidsplass til historie* (s. 11-14).

Hentet fra: <http://voldsomudtryksform.dk/wp-content/uploads/Temamagasin-Psykisk-vold-og-trusler.pdf>.

Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep – skolen som forebygger og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Erklæring for samtykke

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: NSD kvittering

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt ”*Psykisk vold i skolen*”

Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo



Jeg er masterstudent på Universitetet i Oslo og studerer spesialpedagogisk utviklingsarbeid med fordypning i psykososiale vansker. Jeg er nå på mitt andre studieår og holder på å skrive masteroppgave. Du er invitert til å delta i min studie som har som formål å undersøke psykisk vold mellom elever i skolen. Noe av formålet med mitt mastergradsprosjekt er å sette fokus på hva psykisk vold i skolen er, dens kjennetegn og konsekvenser, samt å finne ut hvordan du som lærer arbeider med å oppdage slik vold blant elever. Det er dine synspunkter og erfaringer rundt dette temaet jeg ønsker som bakgrunn for min oppgave.

I forbindelse med masterstudien ønsker jeg å gjennomføre fire intervjuer med lærere på to ulike ungdomsskoler. Valg av informanter baseres i stor grad på tilgjengelighet. Deltakelse i prosjektet innebærer at du deltar på et intervju som vil vare en drøy time. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hvordan du forstår begrepet psykisk vold, og hvordan du jobber med å oppdage psykisk vold blant elever i din skolehverdag. Det er dine utsagn i intervjuet som danner datamaterialet og det vil derfor bli gjort lydopptak av samtalen. På denne måten er det enklere for meg å gjennomføre en grundig analyse av intervjuet i etterkant. Jeg er fleksibel når det gjelder tid og kommer gjerne og besøker deg på din skole for å gjennomføre intervjuet. Vi avtaler et tidspunkt som passer deg. Det er helt frivillig å delta og du har mulighet til å trekke ditt samtykke når som helst hvis du skulle ønske det, uten å oppgi noen grunn.

All data anonymiseres. Enkelte bakgrunnsopplysninger om deg (kjønn, yrke, samt hvilket klassetrinn du jobber på) vil kunne fremkomme i oppgaven, men du vil ikke være direkte gjenkjennbar gjennom disse. Opplysningene og informasjonen som kommer frem av intervjuet behandles konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Data oppbevares passordbeskyttet på min datamaskin. Lydopptakene slettes når oppgaven er ferdig skrevet og sensurert, innen utgangen av august 2016. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kontakt meg gjerne (mariareb@student.uv.uio.no / 97 13 83 97) dersom noe er uklart eller om du har noen spørsmål. Du kan også kontakte min veileder ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Stine Solberg (22 85 81 12 / stine.solberg@isp.uio.no). Jeg håper du ønsker å bidra til min oppgave og gleder meg til å høre dine tanker og erfaringer.

Med vennlig hilsen

Maria Hoelseth Rebner

Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk

Vedlegg 2

Samtykke til deltakelse i studien ”*Psykisk vold i skolen*”

Jeg har mottatt og lest informasjonen om studien *Psykisk vold i skolen*, og samtykker til å delta i et intervju som bakgrunn til dette mastergradsprosjektet. Jeg er kjent med at all data vil anonymiseres, at deltakelsen er frivillig, og at jeg når som helst har anledning til å trekke meg. Jeg samtykker videre til at intervjuet blir tatt opp på båndopptaker/mobil.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Før intervjuet starter

- Fortelle litt om meg selv, om hensikten med oppgaven og problemstillingen
- Fortelle litt om rammen for intervjuet: åpen/strukturert, ca tidsbruk
- Minne informanten på:
 - Samtykke: mulighet for å trekke seg når som helst
 - Lydopptak
 - Taushetsplikten: det kan ikke fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever

Om forståelsen av psykisk vold

- Hvis du skulle forklart begrepet *psykisk vold* til noen andre, hva ville du sagt da?
- I denne masteroppgaven fokuseres det på psykisk vold mellom elever i skolen. Hva slags handlinger tenker du da at det kan være snakk om?
- Hvordan ville du beskrevet en elev som utsettes for psykisk vold av en medelev?
- Hvilke tanker har du om forskjeller og likheter mellom psykisk vold og andre begreper som for eksempel mobbing og krenkelser?
- Har du erfaring med psykisk vold mellom elever i skolen? I så fall, kan du utdype disse handlingene/situasjonene?

Om arbeidsmåter ved avdekking av psykisk vold mellom elever i skolen

- Hvordan legges det til rette på skolen for at du kan arbeide med å avdekke psykisk vold mellom elever?
 - Har dere jobbet noe med dette temaet på skolen? Evt. med temaet vold generelt? I så fall hvordan?
 - Har skolen noen registreringsrutiner/avdekkingsrutiner for dette, i så fall hvilke?
- På hvilke måter arbeider du med å avdekke psykisk vold mellom elever i skolehverdagen?
- Hvordan tenker du at psykisk vold kan avdekkes?
- Hva anser du som viktig i arbeidet med å avdekke psykisk vold?

- Hva kunne du gjort annerledes i arbeidet med avdekking av psykisk vold mellom elever?

Om motivasjon

- Forventer eller vurderer du selv at du mestrer oppgaven med å avdekke psykisk vold mellom elever i skolen? Evt. hvorfor /hvorfor ikke?
- Hva kunne vært gjort for at du skulle fått bedre tro på at du skulle mestre denne oppgaven?
- Hva må til for at du raskere, bedre eller lettere skal kunne avdekke psykisk vold mellom elever i skolen?
- Hvilken kompetanse mener du lærere bør ha for å mestre å avdekke psykisk vold blant elever i skolen?

Avsluttende

- Helt til slutt, er det noe du ønsker å legge til?

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Stine Solberg
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 27.01.2016

Vår ref: 46131 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46131	<i>Psykisk vold i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Stine Solberg</i>
Student	<i>Maria Hoelseth Rebner</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46131

Formålet med prosjektet er å sette fokus på hva psykisk vold er, dens kjennetegn og konsekvenser, samt å finne ut hvordan lærere arbeider med å oppdage og bekjempe slik vold blant elever i skolen.

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

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til læreres taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Personvernombudet tar høyde for at det kan bli behandlet sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine regler for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør klareres med institusjonen.

Forventet 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