



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

*«Meld det inn, følg magefølelsen, ikke vær redd for å trå feil, husk å tenke på barnas beste»*

En masteroppgave om elever som har blitt utsatt for vold og overgrep

---

**Linda Merethe Madsen Aspen og Solveig Vollstad**

*Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn, mai 2019*







# Forord

Nå er studietiden ved Universitetet i Tromsø snart ved veis ende, og masteroppgaven vår skal leveres. Det har vært fem fine og lærerike år. Vi er veldig takknemlig for at vi har fått gjennomføre denne studien om et tema som er så viktig for oss. Det har vært tøffe stunder, men mest av alt interessant og lærerikt.

Vi ønsker å rette en ekstra stor takk til informantene våre som har ønsket og tatt seg tid til å delta. Deres deltakelse har gjort oppgaven vår spennende å jobbe med! Tusen takk til medstudenter for faglige diskusjoner, ufaglige diskusjoner, godt samarbeid, latter og sprell. Livet på masterkontoret hadde ikke vært det samme uten dere. Vi ønsker også takke hverandre for et hyggelig og godt samarbeid. Takk til våre kjære familier som har vært uvurderlige i å støtte oss og har hatt forståelse for at en masteroppgave tar mye tid å skrive. Takk for alle oppmuntrende ord underveis. Sist, men ikke minst, en ekstra stor takk til vår blide og positive veileder, Annfrid Rosøy Steele. Takk for at du har vært lett tilgjengelig, har gitt nyttige og konstruktive tilbakemeldinger og råd gjennom hele prosessen.

Tromsø, mai 2019

Linda Merethe Madsen Aspen og Solveig Vollstad



# Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å belyse hvordan lærere kan møte og støtte elever som har opplevd vold eller overgrep. Spørsmålene vi har stilt informantene handler om hvilken kunnskap og kompetanse lærerne mener er viktig å ha for at elevene skal vite at læreren kan være en trygg voksen for barna. Vi har også undersøkt hvordan skolekulturen kan være med på å ivareta de utsatte barna. Kunnskaps- og kompetanseheving i samarbeid med instanser som SMISO har vist seg å være noe lærerne opplever som nyttig. Lærerne blir mer bevisste på hvordan de kan snakke med elevene for at de skal vite at det er trygt å åpne seg om vold eller overgrep. Ved å snakke om vold og overgrep blir temaene mindre skambelagt og elevene lærer om hva som er lov og ulovlig. Det gir dem mulighet til å si ifra om de utsettes for urett. Lærerne får også forståelse for betydningen av å undervise eksplisitt i ord og begreper på for eksempel kjønnsorganer. Alt i alt er det forebyggende at skolekulturen preges av samarbeid, at andre instanser bidrar med kunnskap og at lærerne lærer mer om hva det vil si å være en viktig person i et barns liv.



# Innhold

1	Innledning, forskningsspørsmål og begrepsavklaring.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Forskningsspørsmål .....	1
1.3	Begrepsavklaring.....	2
1.3.1	Vold.....	3
1.3.2	Seksuelle overgrep .....	3
2.	Lovverk, statistikk og teori.....	5
2.1	FNs barnekonvensjon og norsk barnelov .....	5
2.2	Barnevernloven.....	6
2.3	Opplæringsloven.....	6
2.4	Taushetsplikten viker for opplysningsplikten.....	6
2.5	Statistikk .....	8
2.5.1	Statistikk om voldsutsatte.....	8
2.5.2	Statistikk om seksuelt overgrepsutsatte.....	9
2.6	Litteraturgjennomgang .....	10
2.7	Å ivareta utsatte barn .....	10
2.7.1	Senskader .....	10
2.7.2	Bekymringssamtalen .....	12
2.7.3	Lærerrollen og barns ønsker.....	14
2.7.4	Hjem-skole-samarbeid ved bekymring .....	15
2.7.5	Skolekultur .....	16
2.7.6	Kollegialt samarbeid .....	17
2.7.7	Forebygging .....	17
2.7.8	En trygg voksen tar barneperspektivet .....	19
2.7.9	Relasjoner og samtaler med barn .....	20

2.7.10	Tegn som kan vekke bekymring .....	21
3	Metode.....	23
3.1	Vitenskapsteoretisk plassering .....	23
3.2	Fenomenologi som metodisk design .....	24
3.3	Kvalitative forskningsintervju .....	25
3.3.1	Utvalg .....	25
3.3.2	Intervju av informantene .....	26
3.4	Analysemetode .....	27
3.5	Prosjektets kvalitet.....	28
3.5.1	Studiens styrker og svakheter.....	29
3.5.2	Reliabilitet .....	29
3.5.3	Validitet.....	30
3.5.4	Generaliserbarhet .....	31
3.6	Forskningsetikk .....	31
4	Presentasjon av funn.....	33
4.1	Imøtekomme barnet med en gang .....	33
4.1.1	Hvordan beskytte barnet når det velger å dele i plenum? .....	34
4.1.2	Frykt for å si noe galt eller handle galt i situasjonen .....	36
4.1.3	Den gode dialogen.....	37
4.1.4	Å fortelle det videre.....	38
4.1.5	Vær en trygg voksen .....	38
4.1.6	Forebygging i klasserommet .....	40
4.1.7	Kolleger som støttespillere.....	42
4.2	Tillit til egen vurderingsevne.....	44
4.2.1	Å melde inn .....	44
4.2.2	Det som gjør det vanskelig å melde inn .....	46



4.2.3	Lang erfaring, men lite innmelding i forhold til statistikken .....	49
4.2.4	Mye fokus på seksuelle overgrep (bredt spekter av vold).....	49
4.3	Institusjoner brukes som ressurs for å ivareta barnets beste.....	50
4.3.1	SMISO.....	50
4.3.2	Andre ressurser.....	51
5	Drøfting .....	53
5.1	Å ta vare på eleven .....	53
5.1.1	Forebygging .....	53
5.1.2	Samtalen med den utsatte eleven .....	55
5.2	Skolekultur.....	57
5.2.1	Lærer og ledelse .....	57
5.2.2	Bekymring.....	59
5.2.3	Trygg voksen og trygt miljø.....	62
6	Avslutning .....	65
	Referanser.....	69
	Vedlegg .....	I
	Vedlegg 1: NSD sin vurdering .....	I
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke.....	IV
	Vedlegg 3: Intervjuguide lærere.....	VIII
	Vedlegg 4: Intervjuguide SMISO .....	XI
	Vedlegg 5: Kodingskategorier .....	XIII



# **1 Innledning, forskningsspørsmål og begrepsavklaring**

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Til tross for forbud mot alle former vold og overgrep mot barn blir mange barn utsatt for vold. Det publiseres stadig nyhetssaker om barn i Norge som har blitt utsatt for vonde ting, og barn krenkes både i det virkelige liv og på sosiale medier. For eksempel øker antallet seksuelle overgrep på nett som meldes til politiet vesentlig for hvert år som går. I 2017 mottok Kripes 5300 tips om seksuelle krenkelser gjort mot barn på internett, mot 1900 tips i 2016 og 900 i 2015 (Aanerød & Mossige, 2018, s. 26). Både voksne og barn begår ulovlige voldshandlinger mot barn hver dag. Statistikken forteller oss at to av ti barn opplever fysisk vold fra minst én av foreldrene. Mer enn én av fire jenter og nesten én av ti gutter, utsettes for seksuelle overgrep. (Mossige & Stefansen, 2016, ss. 55, 77). En forskningsundersøkelse som Steine m.fl. har gjennomført viser at gjennomsnittsalderen for første gang barn opplevde et overgrep er 6,5 år, og i gjennomsnitt tar det 17,2 år for et menneske å fortelle noen om et seksuelt overgrep (Steine I. M., et al., 2016).

På bakgrunn av dette kan vi anta at det rundt om i norske klasserom sitter elever som har med seg voldsopplevelser i ryggsekken. Skolen kan være en viktig beskyttelsesfaktor for de som er i vanskelige livssituasjoner og lærerens rolle kan ha mye å si for barn. Det å ha en positiv relasjon til minst en av lærerne kan være en sentral beskyttelse for barn (Damsgaard, 2010, s. 25). Denne masteroppgaven handler om elever som opplever ulike former for vold eller seksuelle overgrep begått av foreldre, familiemedlemmer, omsorgspersoner eller andre som står i en maktposisjon i forhold til barnet. Vi undersøker hvordan lærerne kan være trygge voksne i barnas liv og hjelpe utsatte barn med å komme seg ut av den vanskelige livssituasjonen. Vi vil sette søkelys på vold og seksuelle overgrep som barn utsettes for. Vi retter også blikket mot skolekultur, utfordringer knyttet til det å sende bekymringsmeldinger og hvordan lærere kan arbeide forebyggende.

## **1.2 Forskningsspørsmål**

Formålet med denne studien er å belyse hvordan lærere kan møte og støtte elevene som har opplevd vold eller overgrep. For å oppnå dette har vi formulert følgende forskningsspørsmål: Hvordan beskriver erfarne lærere og fagpersoner den kunnskap og kompetanse som er viktig i møte med barn som har vært utsatt for vold og overgrep?

For å besvare forskningsspørsmålet har vi intervjuet lærere med mange års erfaring i skolen. Årsaken til dette er at vi regnet med det var stor sannsynlighet for at de har undervist utsatte elever<sup>1</sup> og hadde kunnskap og erfaringer å dele om temaet. I tillegg ønsket vi å intervju en eller flere fagpersoner fra hjelpeapparatet, med den hensikt å finne ut hva «spesialister» mener er viktig i møte med utsatte barn og hva skolen kan bidra med for å ivareta og hjelpe barna godt. Lærere som har jobbet lenge i skolen har mye erfaring med å bygge og vedlikeholde relasjoner til barn og det å se enkeltelever over tid. Fagpersoner fra hjelpeapparatet har spisskompetanse på å snakke med utsatte barn. Vi anser at lærerperspektivet og perspektivet fra fagpersoner i hjelpeapparatet vil utfylle hverandre og sammen gi oss et helhetlig bilde på hva elevene trenger. I dette prosjektet har vi gjennomført tre dybdeintervjuer. To av informantene er lærere med lang undervisningserfaring i grunnskolen og den tredje er en fagperson som har lang erfaring med både voksne og barn i kriser.

### 1.3 Begrepsavklaring

Bruk av begreper og definisjoner rundt vold og seksuelle overgrep kan fremstå ulikt i faglitteraturen. Noen grunner til det kan være forfatterens vitenskapelige bakgrunn, forståelse av fenomenene og perspektiv (Øverlien, 2012, s. 21). Vold og seksuelle overgrep er også begreper som brukes i dagligtalen, og derfor kan betydningen av ordene oppfattes diffust og virke opp til hver enkelt å tolke. Mennesker kan ha ulik og subjektiv forståelse for hva vold og overgrep egentlig er. Derfor viser vi i kapittel 1.3.1 og 1.3.2 til definisjonene som vi lener oss på.

I denne avhandlingen skriver vi «utsatt for vold eller seksuelle overgrep», der det er hensiktsmessig å skille mellom typen overgrep de er utsatt for. Andre ganger vil vi kun skrive «overgrep», som en fellesbetegnelse på det å være utsatt for det ene eller det andre. Ofte bruker vi *utsatte barn* som en samlebetegnelse på barn som har vært utsatt for vold eller overgrep. Vi anser det som et overgrep når barn utsettes for vold og seksuelle krenkelser, det er overgrep uansett hvilken voldsform de utsettes for, og uansett om det er fysisk eller psykisk. Fordi vår

---

<sup>1</sup> Omtrent 2 av 10 barn utsettes for vold fra minst en av foreldrene, og mer enn 1 av 4 jenter og rundt 1 av 10 gutter utsettes for seksuelle overgrep (Mossige & Stefansen, 2016).

studieretning i lærerutdanningen er første til syvende trinn, vil vi i hovedsak konsentrere oss om barn i alderen seks til tretten år.

### **1.3.1 Vold**

Ifølge Krug m.fl. (2002) kan vold defineres som å med vilje bruke fysisk makt eller tvang eller trusler om dette, mot en selv eller andre personer. For å regnes som vold må handlingen resultere i død, fysisk eller psykisk skade, eller mangelfull utvikling, eller ha høy sannsynlighet for å resultere i dette (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002, s. 5)<sup>2</sup>. Denne definisjonen omfatter da også seksuelle og psykologiske overgrep, mangel på handling og omsorgssvikt. En mye brukt definisjon, både i Norge og internasjonalt, er Per Isdals: «Vold er 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, 2018, s. 39) Isdal skriver mye om hva som ligger bak volden, og han ser på vold som en kommunikasjonsform med avsender, mottaker, budskap og mål. Per Isdal deler vold inn i fem undergrupper: fysisk vold, seksuell vold, psykisk vold, materiell vold og latent vold (Isdal, 2018, s. 41). Felles for alle voldsformene er at voldsutøvereren bruker volden til å skade, krenke eller påføre smerte eller frykt, og at volden er et forsøk på å styre eller påvirke offerets atferd (Isdal, 2018, s. 40). Definisjonen på det Øverlien kaller psykisk og emosjonell vold mot barn, er at en person over tid og systematisk med overlegg oppfører seg mot barnet på en nedverdiggende måte. Utøvereren kan nedverdige barnet gjennom atferd, utsagn eller påføre barnet annen følelsesmessig lidelse. Noen eksempler er hån, trakassering, ærekrenking og isolering, eller det å stille urimelige krav til barnet eller utøve ekstrem disiplin (Øverlien, 2015, ss. 46-47).

### **1.3.2 Seksuelle overgrep**

Verdens helseorganisasjon definerer seksuelle overgrep mot barn som å involvere barn i seksuell aktivitet som barnet enten ikke er i stand til å forstå, ikke er moden nok til å gi samtykke til, eller som strider mot loven eller sosiale tabuer i samfunnet. Seksuelle overgrep mot barn er en aktivitet mellom et barn og en voksen, eller et barn som ved å være eldre eller mer moden står i en ansvars-, tillits- eller maktrelasjon til offeret, og målet med handlingen er å tilfredsstille behov den andre personen har (World Health Organization, 1999, ss. 15-16).

---

<sup>2</sup> Verdens helseorganisasjons, WHO's definisjon på vold.

Seksuelle overgrep er handlinger som mange barn trolig ikke oppfatter som skadelige og ulovlige på samme måte som det å bli banket opp eller å bli truet med et våpen. Overgripere manipulerer ofte barn til å delta i handlinger de ikke er i stand til å vurdere konsekvensene av (Aasland, 2014, s. 34), og det er ikke alltid overgrep skjer i like truende kontekster som fysiske voldssituasjoner. Seksuelle overgrep mot barn er alle seksuelle handlinger utøvd av en voksen eller et betydelig eldre barn. Barnets integritet, rettigheter og frihet krenkes av handlingen, og er motivert av behov hos den voksne eller det eldre barnet. Selv om det ikke alltid er en intensjon om å skade offeret, gjøres overgrepet mot barnets vilje, eller mot et barn som ikke er modent nok til å samtykke eller forstå det som skjer. Seksuelle overgrep innebærer ikke nødvendigvis bruk av vold eller fysisk tvang, overgriperen kan bruke sin maktposisjon eller tilby barnet noe det ønsker seg som belønning (Øverlien, 2015, s. 99).

Søftestad (2018) tar utgangspunkt i Norges lover om den seksuelle lavalder som er 16 år, og ifølge lovverket i Norge er myndighetsalderen 18 år. Dermed definerer hun barn fra å være 0-18 år, og at de må beskyttes mot vold og overgrep. Videre sier hun at de som ikke kan beskytte seg selv eller ikke får den hjelpen de trenger av foreldre, vil trenge beskyttelse fra barneverntjenesten (Søftestad, 2018, s. 22). Søftestad (2018) poengterer at fenomenet seksuelle overgrep er komplekst, og dermed vanskelig å definere helt konkret. I et forsøk på å gi en definisjon, sier hun at seksuelle overgrep mot barn er når barn, i alle typer overgrep og relasjoner, misbrukes seksuelt. Videre hevder hun at «seksuelle overgrep skjer ut fra overgripernes behov, på bekostningen av barnets behov» (Søftestad, 2018, ss. 22-23). Ifølge Øverlien (2012) er alle seksuelle handlinger som en voksen gjør mot barn, seksuelle overgrep. Et viktig moment i denne sammenheng er at integriteten til barnet krenkes. Uønskede handlinger som gjøres mot barn eller handlinger som barnet utsettes for når det ikke er utviklings- eller aldersmessig modent nok til å begripe hva som skjer eller er i stand til å gi tillatelse til, er seksuelle overgrep (Øverlien, 2012, s. 23).



## 2. Lovverk, statistikk og teori

I dette kapitlet begynner vi med å presentere lovverk knyttet til temaet i de fire første delkapitlene. I delkapittel fem presenterer vi statistikk som forteller om omfanget av utsatte for vold og seksuelle overgrep, med den hensikt å vise til at det er stor sannsynlighet for lærere å møte utsatte elever i skolen. I det sjette delkapitlet beskriver vi litteraturgjennomgangen, og i det sjuende delkapitlet gjør vi rede for det teoretiske rammeverket for oppgaven.

### 2.1 FNs barnekonvensjon og norsk barnelov

Barnekonvensjonen slår fast at barn har menneskerettigheter og har krav på særskilt beskyttelse (Barnekonvensjonen, 2003). Norge ratifiserte FNs barnekonvensjon i 1991, og i 2003 ble den innlemmet i det norske lovverket i menneskerettsloven. Barnekonvensjonen har en opphøyet status som gjør at den vil gå foran andre norske lover i tilfeller der de står mot hverandre (Regjeringen, 2019). Menneskerettighetene og verdiene i barnekonvensjonen og de norske lovene skal ligge i bunnen i alt arbeid med og for barn i skolen. Det aller mest grunnleggende i barnekonvensjonen er hensynet til barnets beste, som det står om i artikkel 3. Alle parter, det vil si alle som har med barnet å gjøre, skal sikre at barnet får den omsorgen og beskyttelsen som er nødvendig for barnets trivsel (Barnekonvensjonen, 2003).

Noen av artiklene i barnekonvensjonen berører temaet vi har forsket på. Artikkel 19 bestemmer at vi er forpliktet til å gjøre alle egnede tiltak for å beskytte barn mot vold og overgrep, samt annen skade, omsorgssvikt, utnyttelse eller mishandling. Artikkel 34 tar særlig for seg seksuelt misbruk, og sier at partene skal treffe alle egnede tiltak for å hindre at barn tvinges til å delta i ulovlige seksuelle handlinger, prostitusjon eller i pornografiske fremstillinger. I artikkel 39 tar barnekonvensjonen for seg barn som har blitt utsatt for traumer som blant annet omsorgssvikt, misbruk og nedverdiggende behandling og sier at partene skal gjøre alle egnede tiltak for å rehabilitere og reintegrere barna, og at barnas miljø skal være et som fremmer deres helse, selvspekt og verdighet. Sammen med det norske lovverket skal barnekonvensjonen sikre barn en særlig beskyttelse mot vold, seksuelle overgrep og andre inngrep i livet som er skadelig for deres utvikling (Barnekonvensjonen, 2003).

I den norske barneloven, § 39, bestemmes det at det er forbudt å utsette barn for vold eller å skremme eller plage barn slik at deres fysiske eller psykiske helse skades eller settes i fare. Loven gjelder også når volden brukes i oppdragelsesøyemed (Barnelova, 1982).

## **2.2 Barnevernloven**

Barnevernlovens formål § 1-1 er å beskytte barn og unge fra å leve under forhold som er skadelig for deres helse og utvikling, og de skal ha rett på hjelp, omsorg og beskyttelse så snart de måtte trenge det. Loven skal sikre barns rettigheter når det gjelder rett til en trygg oppvekst fylt med kjærlighet, forståelse og et godt utgangspunkt for en trygg oppvekst. Loven gjelder for barn under 18 år (Barnevernloven, 1993). I barnevernloven § 1-6 står det om barns rett til medvirkning og at alle barn skal få tilstrekkelig med informasjon og har rett til å kunne komme med sine egne meninger i en sak som angår dem selv. Barnet har rett til å bli hørt og barnets synspunkter skal vektlegges, med hensyn til barnets modenhet og alder (Barnevernloven, 1993). FNs barnekonvensjon artikkel 12 tar også for seg barns rett til medvirkning. Der står det også at barnet har rett til å uttrykke seg og bli hørt om sine synspunkter i saker som vedrører barnet, og at barnets meninger skal tillegges vekt i samsvar med barnets alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 2003).

## **2.3 Opplæringsloven**

Opplæringslovens formål § 2-1, sikrer alle barn og unge rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998). Et grunnleggende prinsipp i skolen er bestemmelsen om taushetsplikt etter forvaltningsloven § 13 og opplæringslovens § 15-1. All informasjon om personlige forhold om eleven som læreren får kjennskap til gjennom sitt yrke, er konfidensiell informasjon. Læreren har ikke lov til å snakke med utenforstående om elevenes personlige forhold. Denne loven er der for at vi skal ha et rettssamfunn som ivaretar personlige opplysninger og for at relasjonen mellom lærer og elev skal være tillitsfull og trygg (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016).

## **2.4 Taushetsplikten viker for opplysningsplikten**

I tilfeller der en person har grunn til å tro at et barn lever under forhold som ikke er gode for dets utvikling eller at et barn trenger hjelp eller beskyttelse, trer meldeplikten inn. Dette vil si at læreren har hjemmel til å la taushetsplikten vike for opplysningsplikten § 6-4 og melde fra til barnevernet. Både i opplæringsloven § 15-3 og i barnevernloven § 6-4 slås det fast at ansatte

i skolen skal melde fra til barneverntjenesten når det er grunn til å tro. Det betyr at den som melder ikke trenger bevis for å melde fra om mistenkelige forhold eller bekymringer. Selv om en ikke trenger håndfaste bevis skriver Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, at grunnlaget for å melde fra, bør være mer enn løse antagelser. Videre skriver de at det kan være klokt å drøfte bekymringen med andre voksne ved skolen, og at det også er mulig å ringe barnevernet og drøfte et barns situasjon anonymt (NKVTS, 2017; Øverlien, 2015, s. 146). Læreren kan rådføre seg med barneverntjenesten ved å ringe og anonymt drøfte bekymringene sine, uten å oppgi eget navn og skolen han jobber på, navn på eleven eller andre identifiserbare opplysninger (Øverlien 2015, s. 146). En annen måte å drøfte en elevs situasjon på uten å identifisere eleven, er å ta kontakt med et tverretatlig konsultasjonsteam (Dybsland, 2019, s. 38; Johansen & Dybsland, 2019, ss. 120-125). Disse er etablert i mange kommuner over hele Norge<sup>3</sup>, og de er satt sammen av representanter fra barneverntjenesten, BUP og kommunehelsetjenesten. Mange team har også med representanter fra PPT, familievernet og politiet. Når det oppstår mistanke om at et barn er utsatt for vold eller overgrep, og en ikke kan se bort fra at det er en foresatt som kan ha noe med det å gjøre, da er det ekstra viktig at en ikke informerer de foresatte om ens bekymring eller bekymringsmelding til barneverntjenesten (NKVTS, 2017). Dette er hjemlet og viktig for å unngå forverring av barnets situasjon hjemme, men også for å unngå muligheten for bevisforspillelse (Utdanningsdirektoratet, 2012).

En annen viktig plikt lærere har, er avvergingsplikten som er innfelt i straffelovens §196. Dersom en ikke avverger en straffbar handling, ved å unnlate å melde fra til politi eller barnevern, kan man straffes med bot eller inntil ett års fengsel. Avvergingsplikten er overordnet taushetsplikten, og gjelder straffbare volds- og overgrepshandlinger som er nevnt i §§ 274, 282, 283, 288, 291, 295, 299, 312 og 314 (Straffeloven, 2005). Det vil si, en lærer som har hatt grunn til å tro at en elev utsettes for vold eller overgrep, men ikke meldte fra, kan få straff.

Barneverntjenesten er ifølge § 6-7 a. pålagt å gi tilbakemelding til melder om at en undersøkelsessak er åpnet innen tre uker etter at en bekymringsmelding er mottatt. Videre kan

---

<sup>3</sup> Mer informasjon ligger på <https://www.statensbarnehus.no/barnehus/statens-barnehus-tromsoe/raad-og-veiledning-konsultasjonsteam/>

barnevernet, hvis de mener det er nødvendig, gi melderer opplysninger om tiltak som er iverksatt. Barneverntjenesten er underlagt strengere taushetsplikt enn andre når det gjelder forvaltningslovens § 13 b, og det står i barnevernlovens § 6-7 at opplysninger kan gis til andre, men at de bare kan gis til andre organer når det er nødvendig for å fremme barnevernets oppgaver eller for å forebygge alvorlige helseskader eller for å berge liv (Barnevernloven, 1993). Det finnes lovhjemmel for at barneverntjenesten kan opplyse skolen om tiltak som er iverksatt, men det er opp til barneverntjenesten å vurdere om det er nødvendig at lærerne vet. Ifølge loven må opplysningene være av en art som kan hjelpe skolen med å fremme barnevernets oppgaver eller å forebygge alvorlige helseskader (Barnevernloven, 1993).

## **2.5 Statistikk**

I dette delkapittelet presenterer vi statistiske funn fra to kvantitative studier som er gjort i Norge. Statistikken kan si oss noe om hvor utbredt vold mot barn er i samfunnet. Hensikten med å presentere dette er å vise at statistikken tilsier at alle lærere kommer til å undervise utsatte barn. Deretter gjør vi rede for skadevirkninger av vold og overgrep, for å vise til hvor skadelig det kan være for barn å ikke bli oppdaget og få hjelp til å komme seg ut av den vanskelige livssituasjonen.

### **2.5.1 Statistikk om voldsutsatte**

Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, NKVTS, undersøkte omfanget av vold i nære relasjoner og seksuelle overgrep (Thoresen & Hjemdal, 2014, s. 13). Selv om snittalderen på informantene forskerne fikk kontakt med var 45 år, kan vi anta eller forestille oss at andelen barn i Norge som opplever vold og overgrep i dag er like stor eller litt lavere enn det tallene fra NKVTS-studien tilsier. Studien viste at 33% av menn og 27,7% av kvinner hadde opplevd mindre alvorlig fysisk vold, som for eksempel lugging, å bli kløpet og å bli slått med flat hånd, av foresatte mens de var barn. En tjuendedel av både menn og kvinner (5,1% og 4,9%) svarte at de hadde blitt utsatt for alvorlig fysisk vold som å bli slått med knyttneve, sparket og banket opp av foresatte da de var barn. Når det gjaldt psykisk vold, svarte 15,4% av kvinnene og 11,2% av mennene at de hadde blitt utsatt for det av foresatte i barndommen. En tiendedel av de spurte (10% menn og 9,9% kvinner) oppga at de som barn hadde opplevd å være vitne til fysisk vold mellom foreldrene (Thoresen & Hjemdal, 2014, ss. 15-16).

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA, gjennomførte en studie i 2015 der de spurte avgangselever i videregående skole om vold og overgrep. Ni prosent av

elevene oppga at en voksen i familien har slått dem med vilje, mens når de ble spurt om konkrete voldshandlinger svarte 21 prosent at de har blitt utsatt for minst en form for vold fra en forelder (mor 14%, far 12%). Seks prosent oppga at de har opplevd grov vold fra minst en av foreldrene (Mossige & Stefansen, 2016, s. 55).

I NOVA-studien ser vi færre voldsutsatte barn (21%) enn i NKVTS-studien (33 % menn og 27,7 kvinner) Når det gjelder alvorlig eller grov vold, er andelen omtrent den samme, 6 % av ungdommene på videregående sier de har blitt utsatt for grov vold som barn, mens 5 % av de voksne informantene svarer at de opplevde alvorlig vold fra foresatte i oppveksten. Tallene kan si oss at det er en sjanse for at én eller flere elever i en «normal» skoleklasse er utsatt for vold. Som vi påpekte i kapittel 1.1, er det grunn til å anslå at to av ti barn opplever fysisk vold fra minst en av foreldrene.

### **2.5.2 Statistikk om seksuelt overgrepsutsatte**

NKVTS-undersøkelsen «Trygghet, vold og livskvalitet i Norge» tok også for seg omfanget av seksuelle overgrep i Norge. På spørsmål om voldtekt, svarte 4,8 % av kvinnene og 0,9 % av mennene at de hadde blitt voldtatt med makt eller ved trusler før de fylte 18 år (Thoresen & Hjemdal, 2014, s. 61). Totalt sett oppga 21,2% av kvinnene og 7,8 % av mennene at de hadde blitt utsatt for minst én form for seksuelt overgrep eller krenkelse før de fylte 18 år (Thoresen & Hjemdal, 2014, s. 62). Like mange yngre kvinner som eldre svarte at de hadde blitt voldtatt som barn, slik at det ikke var noen indikasjon på at voldtekt mot jenter har gått ned. De største gruppene av overgripere informantene oppga, var venner og bekjente, naboer, andre voksne de kjente, familie og annen slekt enn de foresatte (Thoresen & Hjemdal, 2014, ss. 14-15).

I studien som NOVA gjorde på avangselever i videregående skole, svarte 29 % av jentene og 7 % av guttene at de hadde blitt utsatt for en eller flere former for seksuelle krenkelser i barndommen (Mossige & Stefansen, 2016, s. 77). Når det gjelder krenkelser som juridisk sett regnes som voldtekt, oppga 14% av jentene og 3% av guttene at de hadde blitt voldtatt (Mossige & Stefansen, 2016, s. 89). Som vi påpekte i kapittel 1.1, er det grunn til å anslå at mer enn én av fire jenter og rundt en av ti gutter utsettes for seksuelle overgrep.

## **2.6 Litteraturgjennomgang**

For å finne forskning og teori som handler om temaet og er relevant for denne studien, gjorde vi en litteraturgjennomgang på temaet. På bibliotekene valgte vi ut fagbøker om vold mot barn, seksuelle overgrep, traumatiserte barn og barn med problematferd. Vi sendte e-poster til forskere som vi ble tipset om jobbet med feltet og fagbokforfattere og ba om anbefalinger om litteratur som kunne være relevante og av god kvalitet. Vi har satt oss grundig inn i og lest mye på nettsidene til Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, Redd Barna, Støttesenter mot incest, Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, ressursentrene om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging og Alternativ til vold. Vi har systematisk gått gjennom lovverk som omhandler barns rettigheter og relevante utredninger og rapporter fra Kunnskapsdepartementet, Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet.

Vi har gjort søk i plattformer for master- og doktoravhandlinger etter pedagogiske avhandlinger om temaet og masteroppgaver innenfor barnevern og psykologi. Vi har gjort søk etter bøker, rapporter og artikler i Nasjonalbiblioteket, Goole Scholar, Oria og Idunn. Ord og fraser vi har brukt i søk på norsk er blant annet «vold og seksuelle overgrep mot barn», «vold i nære relasjoner», «vold mot barn», «psykisk vold», «polyviktisering» og «voldsutsatte elever». Ord og fraser vi har brukt i søk på engelsk er blant annet «sexually abused children», «cycle of violence», «domestic violence» og «neglect».

## **2.7 Å ivareta utsatte barn**

### **2.7.1 Senskader**

Ifølge Øverlien (2015) er det for barn, krevende å leve i livssituasjoner der de utsettes for vold eller seksuelle overgrep, i tillegg er det ulikt hvordan de håndterer situasjonen. Barnets relasjon til voldsutøveren kan ha betydning for hvor godt eller dårlig barnet tåler det, men også støtten og hjelpen fra de nærmeste spiller inn. En kan heller ikke generalisere og si at det som klassifiseres som grov vold og overgrep er mer ødeleggende enn det som betegnes som mildt. Andre faktorer som avgjør kan være om barnet har opplevd å bli usatt for vold før, alder og modenhet når det ble utsatt, og varigheten av perioden med overgrepene, samt andre livssituasjoner (Øverlien, 2015, s. 103).



Aasland (2014) skriver om senskader som et resultat av å ha blitt utsatt for vold eller seksuelle overgrep. Noen husker ikke at de har vært utsatt for overgrep, men de kan plages med å ha mange ulike problemer. Dette forklares med at hjernen kan fortrenge og glemme, mens kroppen kan huske overgrepene. Senskader kan ramme både de som glemmer og de som husker overgrepene (Aasland, 2014, s. 85).

Øverlien (2015) skriver at det er gjort mye forskning på konsekvensene av å være utsatt for vold og seksuelle overgrep. Hun sier at studier viser at ungdommer som har vært utsatt opplyser om tydelig dårligere helse sammenliknet med de som ikke har opplevd volds- og overgrepserfaringer. Nyere forskning viser til barn og unges hjerne som påvirkes negativt ved å bli utsatt for det stresset som følger med ved å bli utsatt. Dermed kan vi si at barn som blir utsatt for overgrep har betydelig større sjanse for å utvikle ulike vansker som for eksempel somatiske, psykologiske og atferdsmessige (Øverlien, 2015, ss. 103-104). Videre nevner Øverlien (2015) uro, angst, aggressiv atferd, lav selvfølelse, depresjon, selvskading og posttraumatisk stressforstyrrelse som eksempler på ulike senskader unge kan utvikle (Øverlien, 2015, s. 104). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (2016) presiserer også at det ikke finnes en fasit for hvilke reaksjoner en får av å ha blitt utsatt for vold eller overgrep, heller ikke hvilke senskader en får eller når de inntreffer, men at det varierer fra person til person. Noen får en reaksjon med en gang og for andre kan det gå mange år før en reaksjon utløses. I tillegg supplerer Aasland (2014) med flere eksempler på senskader: «tap av tillit, skyld og skam, problemer med egen seksualitet, prostitusjon, rusmisbruk, kriminalitet, følelsen av at kroppen er ødelagt, spiseforstyrrelser/spiseproblemer, selvskading, selvmordsforsøk og selvmord, andre senskader og hemmeligholdelse» som konsekvenser av å være utsatt (Aasland, 2014, ss. 86-95).

Aasland (2014) sier at de seksuelle overgrepene en har vært utsatt for, må bringes frem og bearbejdes. Videre påpeker hun viktigheten av å oppdage barnet tidlig og hjelpe barnet ut av situasjonen, da dette kan være med på å dempe omfanget av senskadene (Aasland, 2014, s. 85). Øverlien (2015) viser til undersøkelser som viser at voksne som ble utsatt for vold eller overgrep når de var barn, kan ha større risiko for at for eksempel volden fortsetter senere i deres nære relasjoner. Overgrepene som en ble utsatt for som barn, kan følge en hele livet og kan føre til mange problemer (Øverlien, 2015, ss. 104-105). Øverlien (2015) trekker frem at til tross for

alle senskadene en kan få, finnes «løvetannbarna», alle de som det gikk bra med mot «alle odds». Hun mener det ikke er en selvfølge at de som opplever vold eller overgrep får varige mén. Det at «løvetannbarna» utvikler seg normalt, uten psykologiske og atferdsmessige senskader eller senvirkninger som konsekvens av overgrepene, blir beskrevet som å utvikle resiliens<sup>4</sup>. Ifølge Øverlien betyr det at de har en evne til å rette ting opp igjen eller at de er ukuelige. Gode, trygge miljø i et samfunn som ivaretar de rundt seg, trygge voksne og gode skolemiljø viser seg å ha hatt en betydelig del å si for unges evne til å utvikle resiliens (Øverlien, 2015, ss. 106-107). Aasland (2014) påpekte også viktigheten av å se og å være der for barnet, å gjøre noe, altså å være en trygg voksen som støtter og bryr seg, da dette kan være med på å redusere senskadene for barnet (Aasland, 2014, s. 85). Ifølge Øverlien (2015) betyr det at det vil være en viktig oppgave for oss voksne å skape en skolekultur<sup>5</sup> med et miljø som preges av omsorg og trygghet med rom for vekst og utvikling, der de voksne er innforstått med deres viktige rolle og betydning for unges mulighet til å tilpasse resiliens (Øverlien, 2015, ss. 106-107).

### **2.7.2 Bekymringssamtalen**

Det å bli utsatt for vold og overgrep er en form for traume, enten det har skjedd én eller gjentatte ganger. Vold og overgrep setter psykiske spor hos det utsatte barnet. Barnet kan unngå å utvikle omfattende senskader ved å bearbeide traumene i samtaler, og den første avdekkings- eller bekymringssamtalen med en lærer kan fungere som starten på bearbeidelsen. Derfor vil vi her gjøre rede for hva faglitteraturen sier om å snakke med barn som viser tegn som gir læreren grunn til å tro at det utsettes for vold eller overgrep, eller når eleven har bestemt seg for å åpne seg for læreren og søke hjelp hos en trygg voksen. Barn som har erfaring med vold eller overgrep kan vise tegn til det på mange måter. Barnet kan bruke et seksualisert språk eller seksuell atferd, ha aggressiv atferd, bli passiv og innesluttet, eller vise på andre måter at de har det tungt (Dybsland, 2019, s. 27). Enten det er uvanlig atferd som vekker mistanke eller om det er utsagn fra eleven som gjør at du blir bekymret, har læreren plikt til å gjøre noe med mistanken. Et vanlig steg videre ved bekymring, er å ta en samtale på tomannshånd med eleven

---

<sup>4</sup> Resiliens kan også kalles psykologisk motstandskraft. Handler om de faktorer som gjør at en beholder sin psykiske styrke og helse på tross av stress og påkjenninger.

<sup>5</sup> Se kapittel 2.7.4 og 2.7.5 for teori om skolekultur.

for å finne ut om det kan være hold i bekymringen. Barn har et grunnleggende behov for og evner til å kommunisere om sine erfaringer (Langballe & Gamst, 2006, s. 40), og ved å gi eleven tillatelse til å fortelle, er læreren med på å dekke kommunikasjonsbehovet hos eleven. Dyregrov (2010) påpeker at de fleste mennesker som har blitt utsatt for ganske traumatiske hendelser utvikler seg relativt normalt. Det vil skje en naturlig reparasjon dersom barnet har et godt nettverk av familie og venner rundt seg og får mulighet til å bearbeide det traumatiske som har skjedd (Dyregrov, 2010, s. 37).

Barn som utsettes for vold og seksuelle overgrep er ifølge Dybsland (2019, s. 32) ofte på leting etter mottagelige voksne som tør å se og høre om at barnet har det tøft. Barn kan begynne å teste den voksne og se om den voksne reagerer, og gi den voksne ledetråder for å sjekke om det er en voksen som tør å nøste i trådene og undre seg over det barnet har sagt eller gjort, sammen med barnet (Dybsland, 2019, s. 32). Om et barn deler hemmeligheten sin med deg, har barnet valgt deg ut som en av de trygge voksne som det kan betro seg til. Ifølge forskning er det ikke tilfeldig hvem og i hvilken situasjon barnet velger å dele det som er vanskelig. Derfor bør en tenke på at en kan være den eneste barnet deler hemmeligheten sin med og derfor må en møte barnet på en måte som gjør at barnet kjenner at det var riktig å åpne seg til deg. Videre er det viktig å ikke love at du ikke skal si hemmeligheten til noen, siden læreren har forpliktelser<sup>6</sup> å forholde seg til, men la barnet ta del i praten om veien videre<sup>7</sup>. I et barns liv har du som lærer mulighet til å gi støtte og bli en såkalt «key adult», en nøkkelperson som kan være med på å gjøre et barns liv mindre vanskelig. Med muligheten følger det også ulike plikter og ansvar som står i opplæringsloven<sup>8</sup> (Øverlien, 2015, ss. 142-144).

Etter en traumatisk situasjon har barn behov for trygge rammer og struktur rundt seg, og Dyregrov (2010) påpeker at det skjer best når barnet får være sammen med voksne eller venner barnet har tillit til (Dyregrov, 2010, s. 107). Det er god hjelp for et traumatisert barn å ha en første samtale med en omsorgsfull voksen om det som har skjedd. Barn har nytte av å gå gjennom det som har skjedd, fordi det er med på å skape helhet i det som har hendt og fungerer som en støtte for hukommelsen senere.

---

<sup>6</sup> Taushetsplikten viker for opplysningsplikten, se kapittel 2.5

<sup>7</sup> Barnevernloven, se kapittel 2.3

<sup>8</sup> Opplæringsloven, se kapittel 2.4

### **2.7.3 Lærerrollen og barns ønsker**

Ifølge Garbo og Raugland (2017) er lærerens rolle å handle til elevens beste. Deres beskrivelse av en dyktig lærer, er en som er en autentisk lærer. En autentisk lærer beskriver de som en lærer som er til stede, ser elevene sine, viser de det og anstrenger seg for at elevene skal vite at de handlingene som gjøres er i intensjonen om å gjøre det beste for hver enkelt elev (Garbo & Raugland, 2017, s. 25). Videre skriver Garbo og Raugland (2017) at en god lærer har elevene i bakhodet til daglig, og at de tar ansvaret for å tilpasse tiltak og antakelser med tanke på hva som passer for den enkelte elev. De beskriver også en god lærer som en som vet betydningen av å dele sine tanker med kollegene (Garbo & Raugland, 2017, s. 27).

Ifølge Breidvik (2003) kan lærere oppleve at barn kommer til de og søker hjelp av dem uten at det trenger å være en grunn til det. Det kan for eksempel være å få plaster på et sår som er grodd. Barna tester læreren for å se om de kan være en trygg voksen som barnet kan stole på (Breidvik, 2003, s. 52). Når barn kommer med avslørende bevegelser, kommentarer eller betroelser, er det mest sannsynlig fordi eleven ser på læreren som en person de har tillit til og de ønsker hjelp. Når barnet har sett an læreren og funnet ut at denne personen har de tillit til og føler seg trygg på, kan de finne tiden moden til å fortelle om det de har opplevd. Vanligvis kommer bare en liten avsløring, så mer og mer etter hvert (Breidvik, 2003, s. 54).

I kapittel 2.5 presenterte vi statistikk over utsatte barn, og når lærere kjenner til statistikken over utsatte og vet at de kan være en «key adult» for elever, får de et viktig ansvar for å være bevisst i sin daglige omgang med elevene. Erfaring viser at de barna som har fått undervisning om overgrep, har på deres barnlige måte kunnet forteller om overgrep tidligere enn barn som ikke har fått slik undervisning. Breidvik (2003) tror årsaken til dette er at barn som har lært navn på ulike kroppsdelene kan lettere formidle hva som har hendt. I tillegg har de lært hva som er lov og ikke lov i lek mellom voksne og barn (Breidvik, 2003, s. 53).

Forandringsfabrikken er en stiftelse som siden 2008 har jobbet med å systematisk hente inn kunnskap fra barn og unge som har vært i vanskelige livssituasjoner. De publiserer artikler og annet materiale der barna selv forteller om hvordan de har opplevd møtet med skole, rettsvesen, barnevernet og psykisk helsevern, og de rådene barna vil gi til systemene for at de skal bli bedre på å ta imot barna. Prosjektet Ingenbarnsland oppsummeres med en liste med tolv råd som går igjen fra mange av de unge som deltok i prosjektet (Forandringsfabrikken, 2015, s. 32). Rådene

handler om hvordan de utsatte barna ønsket at samarbeidet fra de voksne. Barna ønsker først og fremst at de voksne samarbeider med dem – alltid. Dette innebærer gjensidig tillit mellom barn og voksen og at den voksne gir barnet all informasjon som er nyttig for ham. De ber om at vi voksne ikke skal la oss lure av foreldre som er gode til å snakke for seg. Barna ønsker å bli behandlet som hovedpersonen i sin sak og at de voksne skal være ærlige og åpne, og ikke gå bak ryggen på barnet med avgjørelser. De ønsker at vi voksne skal avtale med dem hvordan ting bør og kan sies videre, og de må få vite om hvem som kommer til å få vite (Forandringsfabrikken, 2015, ss. 32-34). Videre ber barna om at vi voksne virkelig lytter til det de forteller uten å avbryte eller ta over før barnet har snakket ferdig, De vil at vi ikke skal tro at vi vet, og ikke gjette hva barna trenger. Vi må spørre dem helt konkret og ikke overbeskytte dem. Barna forteller også at de ønsker å møtes med varme og kjærlighet, fordi de får til å fortelle om det vonde når de har en voksen som viser at han virkelig bryr seg (Forandringsfabrikken, 2015, s. 34).

#### **2.7.4 Hjem-skole-samarbeid ved bekymring**

Et godt samarbeid mellom hjem og skole er et felles ansvar som er viktig for eleven. For at samarbeidet skal opprettes må skolen tilrettelegge for å at det skjer, men for at samarbeidet skal kunne fungere godt, blir det viktig at det oppstår god kommunikasjon mellom partene. Læreren har et ansvar for å påse at samarbeidet skjer med felles respekt og vilje til å ha fokus på barnets beste. Barna kan fortelle noe de har vært utsatt for og for eksempel nevne at pappa eller mamma gjorde dette, men man kjenner kanskje foreldrene, eller vet godt hvem de er og læreren ser barnet gjennom foreldrene og tror at de ikke kunne gjort noe slikt på grunn av deres utdanning, utseende, fine klær eller at de er godt likt. De som forgriper seg på barn er de som ser ut som meg og deg, og som også kan virke til å oppføre seg og lever som andre. I tillegg har de ofte jobb og familie (Søftestad, 2018, ss. 29-33). De skiller seg lite ut fra andre mennesker. De har evne til å manipulere både barn og de voksne rundt barna (Søftestad, 2018, s. 47). Om læreren blir bekymret for eleven og mistenker at en av omsorgspersonene utsetter eleven for vold eller seksuelle overgrep, blir ikke samarbeidet like enkelt (Breidvik, 2003, ss. 160-161).

Videre må samarbeidet fortsette uten at bekymringene nevnes for foreldrene, da det er til barnets beste for å unngå press eller trusler fra foreldre om å ikke fortelle noe, men også fordi det er best for barnet at samarbeidet mellom foreldrene ikke påvirkes i negativ retning (Breidvik, 2003, ss. 160-161). Med hensyn til lærer-elev-relasjonen er det også viktig at

forholdet mellom skole og hjem fungerer. For barnets del er det av stor betydning at begge utviklingsarenaene som han skal forholde seg til har et velfungerende samarbeid og kan være positivt for elevens relasjon til læreren (Drugli, 2012, s. 41). Ifølge Breidvik (2003) oppstår det her et dilemma for lærerne, når de blir nødt til å melde bekymringsmelding til barnevernet. Lærerne er opptatte av at barnet ikke skal bli negativt påvirket av lærerens relasjon til foreldrene og at det kan være tøft for lærerne å skulle ha et godt samarbeid med foreldrene etter at en bekymringsmelding er sendt og en undersøkelsessak er satt i gang. Breidvik viser også til at det hender at barneverntjenesten underretter foreldrene om at det er skolen som har sendt inn bekymringsmelding angående barnet. Ifølge Breidvik blir dermed samarbeidet mellom lærer og foreldre svært vanskelig, og barnet er den som blir mest skadelidende (2003, ss. 160-161).

### **2.7.5 Skolekultur**

Skolekultur<sup>9</sup> handler om hva man drøfter, i hvor stor grad menneskene samarbeider med hverandre og om de sosiale normene på arbeidsplassen (Roaldset, 2013, s. 50). Det vi legger i begrepet skolekultur er hvilke prinsipper skolen har for samarbeid, hvordan de ansatte ved skolen snakker om elevene og hvilken innvirkning det sosiale samspillet har på de ansatte. Skolekulturen kommer til syne i alle sosiale møter lærerne har, både i møte med elever, andre lærere, helsesøster, SFO-personalet, med foreldre og andre. Nærmiljøet har også innvirkning på skolekulturen, for eksempel i form av et lokalt idrettslag som har en sterk status og tilstedeværelse blant elever og lærere. Ifølge Berg (1999, s. 27) er en skolekultur som et konglomerat av forskjellige sosiale fenomener. De felles verdiene som gjør seg gjeldende i miljøet på skolen er et kjerneelement i skolekulturen (Lægdene, 2000, s. 14).

Både uttrykte og reelle verdier er til stede i kulturen. De uttrykte verdiene er verdier som menneskene i skolen sier de tror på. De er bevisste, tydelige og kjent for alle, og gjerne synliggjort i planer og skolens visjoner. De reelle verdiene er de som virkelig ligger i grunnen for det som skjer på skolen i det daglige. Ofte er de ubevisste, men synliggjøres i atferd, for eksempel i måten en håndterer problemer og utfordringer på (Lægdene, 2000, ss. 13-14). En skole som er godt organisert vil forsøke å tilstrebe et sammenfall mellom reelle og uttrykte

---

<sup>9</sup> I denne oppgaven brukes begrepet skolekultur i kapittel 5 når vi drøfter hvordan skolekulturen bør være for at elevene skal bli sett og ivaretatt.



verdier, men det kan være sprik mellom dem, slik at de ansatte handler på tvers av de verdiene de gir uttrykk for å handle ut fra. Ifølge Lægdene kan dette skje uten at lærerne er klar over det (2000, s. 14).

### **2.7.6 Kollegialt samarbeid**

Ifølge Hargreaves (2006) var lærerens arbeidsdag i etterkrigstiden preget av autonomi og individualisme. Lærerne fikk tillit, lønn og profesjonell verdighet i bytte mot å fylle det mandatet myndighetene forventet av dem, og gjorde de didaktiske valgene som fungerte for dem. Undervisningen skjedde adskilt fra andre klasser og lærere, og når lærere snakket sammen, handlet det som oftest om materialer, disiplin og individuelle elevproblemer, og lite om målsettinger og læreratferd (Hargreaves, 2006, ss. 678-679). Etter hvert som verden forandret seg måtte skolen endre seg i takt med kompleksiteten i samfunnet, og lærerne måtte undervise på andre måter enn de selv hadde blitt undervist som elever. Lærerne begynte da å vende seg til hverandre for profesjonell læring, veiledning og støtte. Andy Hargreaves kaller det *The Age of the Collegial Professional*, tidsalderen for de kollegiale profesjonelle. Lærerens rolle har blitt utvidet til å omfavne det å rådføre seg med andre, planlegge i samarbeid med andre og andre typer kollegialt arbeid (Hargreaves, 2006, s. 681).

Ifølge Hargreaves er det mange innflytelser som har vært med på å styre lærerprofesjonene mot mer samarbeid og kommunikasjon mellom lærere. Noen av innflytelsene som trekkes frem av Andy Hargreaves er endringer i faginnhold, utvidelse av kunnskap og forståelse for undervisningsstiler og -metoder, tillegget av sosialt arbeid som et ansvar for læreren, økning av andel flerkulturelle elever i skolen og integrering av elever med spesielle behov i vanlige klasser (2006, ss. 681-683).

### **2.7.7 Forebygging**

Skolen skal være en trygg arena for barn, der de voksne har et ansvar for å se hver elev og sørge for at de følges opp og gis gode forutsetninger for å lykkes. Det å være utsatt for vold og seksuelle overgrep kan føre til flere ulike senskader. Ansatte på skolen møter barna daglig og over tid, det gir de muligheten til å holde et øye med barna når det gjelder både trivsel, atferd og tegn på forandringer som kan vise at et barn ikke har det bra (Redd Barna, 2015).

Forebygging skjer ved å snakke med barna om seksualitet og voldsproblemer. Ifølge Redd Barna synes mange voksne det kan være ubehagelig å snakke om seksualitet, men de forteller at forskning viser til at seksualitetsundervisning øker barnas trygghet. Nettopp derfor er det viktig for barna å få undervisning om hva som er lov og hva som ikke er lov og hva som er hva (Redd Barna, 2015). For eksempel lærer barna ord på hele kroppen, men ord for kjønnsorgan er ofte «tissen» og da blir det vanskelig å skille hva som er hva og å sette ord på det de har opplevd. Dersom barn lærer seg de latinske ordene på kjønnsorganene kan de lettere uttrykke det de har vært opplevd og vært utsatt for (Aasland, 2014, s. 98). I denne sammenheng har skolen og lærere anledning til å være trygge voksne som forebygger ved å informere og gi elevene et språk (Redd Barna, 2015).

Aasland (2014, s. 99) sier at barn som vet hvordan barn blir til, kan ord på kjønnsorganer og har voksne som de kan snakke om seksualitet med, har større anledning til å fortelle om seksuelle overgrep eller andre typer overgrep. Redd Barna (2015) nevner også betydningen av å ha noen å snakke med, som en viktig faktor for å fortelle. Dersom barna har noen de føler det er trygt å snakke med om seksualitet, vil sjansen for at de forteller om vanskelige forhold som overgrep være større enn hvis ingen prater om temaet. Lærere som prater om det og informerer om hva som ikke er lov, kan bekjempe noe av tabuet og barn kan lettere forstå om det de opplever, eller tidligere har blitt utsatt for noe som ikke er lov. Temaet vil i tillegg ikke være like sterkt knyttet til skam, som også kan gjøre de vanskelige temaene lettere å fortelle om. Om lærere gir informasjon og opplæring i egne rettigheter og seksualitet, skriver Redd Barna (2015) at det kan være forebyggende ved at elevene oppnår en følelse av at det er trygt å fortelle om det de har opplevd uten å føle på skam og skyld, og at de skjønner at det er viktig at de kommer og forteller en voksen om det som har hendt, men også at de forstår at dersom for eksempel en voksen tar kontakt og det oppstår en situasjon der barnet blir redd og ikke er trygg på situasjonen, så må de heller ikke være redde for å si i fra, og ha lært om hva de skal gjøre i en slik situasjon (Redd Barna 2015).

Når man kjenner til senskadene som kan oppstå og utvikle seg, og at forskning viser at elevene blir tryggere ved at lærere underviser om hva som er lov og ikke, og at det kan øke sjansen for at de kan fortelle om overgrep, gjør det at forebygging er en viktig del av jobben til lærere for å sikre at barna kan få den hjelpen de trenger for å ha et velfungerende liv senere.

LISA-undersøkelsen (2017) viste også at det er ulike grunner til at barn ikke forteller om overgrep og at akkurat det er viktig å ta høyde for i det forebyggende arbeid. Barns kunnskap om ord og begreper er en viktig del av forebyggingen, men det i seg selv er ikke dekkende forebygging, det bør innlemmes med at de yrkesgrupper som jobber med barn får tilfredsstillende bakgrunnskunnskap om temaet og at de er sitt ansvar bevisst for å kunne avdekke overgrep (Steine I. M., et al., 2017).

### **2.7.8 En trygg voksen tar barneperspektivet**

Når det handler om forskning på barn og barndom, snakkes det ofte om å ta barneperspektivet. Forskeren Per Olav Tiller viser til at barneperspektivet handler om hvordan barn opplever verden (2000, ss. 47-56). Ifølge Tiller skapes barndommen av barnet; barnet opplever virkeligheten og ser på verden på en annen måte enn voksne gjør. Barn reagerer, utforsker og lærer på grunnlag av deres egen måte å oppleve verden på, og ikke på grunnlag av de voksnes forståelse og kategorisering av fenomener (Tiller, 2000, s. 51). Øverlien (2015) forsker på voldsutsatte barn, og hennes tilnærming til å ta barneperspektivet beskriver hun som å løfte fram barnas egne opplevelser og erfaringer og undersøke hvordan barna skaper mening i sin verden. Hun ser på betydningen av barnas handlinger i sammenheng med deres plass i familien og samfunnet. Øverlien forsøker å unngå å forklare barnet ut fra voksnes motiver og prinsipper, og flytte fokuset fra hvordan barn er til hva barn gjør (Øverlien, 2015, ss. 20-21). Ifølge Mevik og Edvardsen innebærer ivaretagelse av utsatte barns rettigheter å gi dem beskyttelsen og tryggheten de trenger og å involvere barnet og gi det muligheten til medbestemmelse. De må dermed anerkjennes som deltakende aktører, anses som hovedpersoner i saken samtidig som trenger kontakt med fagfolk de har tillit til. Mevik og Edvardsen (2016) påpeker at barna har behov for at fagfolkene har reelle muligheter til å påvirke barnas livssituasjon og hjelpe dem. I arbeidet med å avdekke vold i en familie må også barnets stemme bli hørt og tatt hensyn til. Uten barnets tanker, spørsmål, ønsker og behov vil avgjørelsene som tas på vegne av barnet ikke bli så gode som de kan og bør bli (Mevik & Edvardsen, 2016, ss. 65-66). Halås, Follesø og Anvik (2016) beskriver ungdommers formidlinger om at de ønsker «den gode voksne». Det er voksne som ser, hører og får til å formidle en forståelse for ungdommens livssituasjon. Å bli sett av «den ene», er avgjørende (Halås, Follesø, & Anvik, 2016, s. 152).

### 2.7.9 Relasjoner og samtaler med barn

Det er en selvfølge at elever skal ha et trygt og godt skolemiljø. Prinsippet om et trygt og godt skolemiljø er nedfelt i opplæringslovens § 9 A (Opplæringslova, 1998). Skolen har plikt til å jobbe systematisk og kontinuerlig for å fremme elevenes helse, miljø og trygghet. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) kjennetegnes et godt læringsmiljø av aksept, inkludering, og at elever blir godtatt og sett med sine svake og sterke sider. Det å føle seg inkludert, anerkjent og respektert bidrar sterkt til å styrke selvverd, livskvalitet og den psykiske helsen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232).

Relasjonen mellom lærer og elev har mye å si for en elevs trivsel på skolen. Er relasjonen positiv opplever eleven og læreren som regel nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt seg imellom. For elevens del har det noe å si hva læreren tenker eller mener om eleven, og hvordan eleven føler seg møtt av læreren i hverdagen (Drugli, 2012, ss. 48-49). Løw (2009) siteres «En anerkjennende lærer lytter, forstår, aksepterer og bekrefter elevene» og Bae & Waastad (1992) siteres «En anerkjennende lærer må kunne ta elevenes perspektiv uten å være redd for å miste kontrollen over elevene eller situasjonen» i (Drugli, 2012, s. 49). Videre nevnes tillit som et viktig kjennetegn på hva gode relasjoner mellom lærer og elev innebærer. Hargreaves (1996) siteres i Drugli (2012) der han sier at tillit medfører det å ha tiltro til den andres pålitelighet. Man stoler på den man har tillit til (Drugli, 2012, s. 51). Ifølge Skjervheim som Drugli (2012) også refererer til, vokser tillit fram i et positivt samspill fordi det eksisterer en gjensidig opplevelse av at den andre er til å stole på. En kan ikke kreve tillit av noen, man må gjøre seg fortjent til den (Drugli, 2012, s. 51). Både knyttet til tematikken i denne oppgaven og for læring i skolen generelt, er det grunn til å tenke at tillit er en essensiell komponent i relasjonen mellom lærer og elev. Dette fordi Spurkeland (2011) påpeker at det er omtrent umulig for en elev å lære noe som helst fra et menneske de ikke liker eller er redd for (Spurkeland, 2011, s. 204).

Når en lærer samtaler med elevene på bakgrunn av mistanke om vold eller overgrep, skiller samtalen seg fra andre elevsamtaler ved at det er ønskelig at eleven skal formidle noe om seg selv som læreren ikke vet. Det ligger i lærerrollen å oppdra, instruere, forklare eller informere elever om forskjellige temaer. I en slik situasjon er det et klart misforhold i maktforholdet i relasjonen: Læreren som vet mest, har makt over eleven, som vet mindre. Ofte er det eleven som innstiller seg på lærerens budskap i samtalen. Det samme fenomenet er ifølge Spurkeland

(2011) den største risikofaktoren i samtale med eleven at læreren dominerer eller har en tvingende samtalestil, og dermed fører til en dårlig balanse i dialogen (Spurkeland, 2011, s. 162).

I en målrettet samtale med en elev der det er bekymring eller mistanke om vold eller overgrep, skal denne maktbalansen vendes om: Det er eleven som vet mest, og læreren som vet minst, og det er læreren som skal rette seg mot elevens budskap. Denne situasjonen kan være uvant og utfordrende for læreren. Vi erfarer at det er vanskelig for voksne å innta en slik avventende rolle i samtaler med barn om vanskelige og følelsesmessige temaer. Det er ikke sjelden å registrere at den voksne «tar over samtalen» når barnet begynner å fortelle. Det kreves bevissthet, kunnskap og øvelse for å endre på gamle vaner slik at barnets perspektiv blir dominerende for samtalen. De voksne som står nær barna, har en viktig rolle når det gjelder å hjelpe og motivere barna til å fortelle, og de har ansvar for samtalens forløp (Langballe & Gamst, 2006, s. 40).

### **2.7.10 Tegn som kan vekke bekymring**

Ifølge Breidvik (2003) reagerer barn utsatt for vold og seksuelle overgrep forskjellig. Noen kan ha utagerende adferd og bli voldelig, mens andre er innesluttet og veldig stille. De som utagerer er lettere å legge merke til og gi mer oppmerksomhet til enn de som ikke gjør så mye ut av seg selv. Det kan være vanskelig å oppdage disse elevene i klasserommet, de kan være pliktoppfyllende og flink. En konsekvens av å være stille og gå inn i selv, kan være at elevene må slite med problemene sine alene i mange år, uten å få den hjelpen de trenger (Breidvik, 2003, ss. 157-158). Videre sier Breidvik (2003) at det kan det være flere grunner til at voksne ikke oppfatter tegn til bekymring hos barn, og de årsakene hun beskriver konkret er at voksne mangler kunnskap om reaksjoner etter seksuelle overgrep og de ikke-verbale uttrykksformene hos barn, samt at de voksne feiltolker provoserende, skremmende og voldelig oppførsel hos barn (Breidvik, 2003, s.158).





### 3 Metode

Vi begynner dette kapitlet med å gjøre rede for vår vitenskapsteoretisk og vår ontologiske<sup>10</sup>, epistemologiske<sup>11</sup> og aksiologiske<sup>12</sup> ståsted. Deretter beskriver vi hvordan prosjektet er forankret i en fenomenologisk metoderetning innenfor kvalitativ forskning. Videre beskriver vi litteraturen vi har brukt, og deretter gjør vi rede for kvalitativt intervju, som er metoden vi har benyttet oss av for å samle inn datamaterialet. Så gjør vi rede for analyseprosessen vår og vurderer studiens troverdighet. Som avsluttende punkt i kapitlet tar vi for oss noen forskningsetiske betraktninger ved prosjektet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Ontologisk teori handler om det grunnleggende synet vi har på et fenomens natur, hva som finnes og hva som kan bli kjent for mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 36). Vårt ontologiske ståsted er at det ikke finnes en objektiv verden, men flere ulike forståelser av virkeligheten, fordi alle har sitt individuelle utgangspunkt for å oppleve og forstå den. Den sosiale virkeligheten er også ustabil og i stadig endring. Samfunnet består av en samling av enkeltindivider som resonnerer, reagerer og handler ulikt, både på grunn av ulik bakgrunn, men også ulike menneskelige prinsipper og holdninger ved seg selv (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 54) Vi bør anta at mennesker for det meste handler ut fra grunner som gjør handlingen fornuftig for dem, og det er ikke overstyrt av faktorer individet selv vet om. Tekstene vi skal analysere og utsagnene fra intervju kommer fra mennesker som har ulike bakgrunner og prinsipper, men handler og tenker ut fra hva de regner som fornuftig.

Epistemologiske teorier handler om kunnskapens natur, det vil si hva vi kan vite om virkeligheten og om hvordan vi kan framskaffe viten og erkjennelse om samfunn og mennesker. I kvalitativ forskning dreier epistemologi seg om relasjonen mellom forskeren og feltet det forskes i. Vårt epistemologiske ståsted er at det ikke er mulig å studere virkeligheten på en

---

<sup>10</sup> Ontologi, eller virkelighetssyn, handler om hvordan virkeligheten er (Postholm, 2010, s. 34).

<sup>11</sup> Epistemologi, eller kunnskapssyn, handler i kvalitativ forskning om samarbeidsforhold mellom forsker og informanter og om virkelighetskonstruksjonen som skjer mellom aktørene (Postholm, 2010, ss. 34-35)

<sup>12</sup> Aksiologi, eller verdissyn, handler om hvordan forskningen påvirkes av forskerens subjektive teorier (Postholm, 2010, s. 35)

fullstendig objektiv måte. Vi kan bare forstå virkeligheten ved å sette oss inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener. Som forskende studenter er det ikke mulig å være helt nøytrale i arbeidet, fordi de erfaringene og prinsippene vi selv innehar, vil alltid påvirke oss underveis i forskningsarbeidet. Vi drar inn egne erfaringer og våre subjektive holdninger og prinsipper, og det samme skjer i tekstene vi skal lese og hos informantene vi skal intervju.

Vårt aksiologiske ståsted er at vi erkjenner at forskningen vår påvirkes av våre subjektive verdier. Under hele prosjektet har vi vært bevisste på at våre iboende verdier er med på å påvirke forskningen, det var i grunnen verdiene våre som dro oss mot dette temaet, og har vært en av drivkreftene som har holdt oss i gang med prosjektet.

### **3.2 Fenomenologi som metodisk design**

Gjennom temaet for studien og forskningsspørsmålet vi har valgt, ønsker vi å se på hvordan fagpersoner beskriver sine erfaringer og opplevelser, samt den kunnskapen de har om barn i krise. Vi søker etter å finne den meningen enkeltmennesker legger i sine opplevelser knyttet til spesifikke erfaringer med et fenomen. Derfor kan vi si at vårt fokus i prosjekt er fenomenologisk rettet (Thagaard, 2013, s. 40). Fenomenologien har røtter i de filosofiske perspektivene til Edmund Husserl (Postholm, 2010, s. 42). Husserls filosofi dreier seg om at forskeren skulle bruke et reflekterende selv til å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom å studere erfaringer. Kunnskapen skapes i tenkningen ved at selvet får oppdage den grunnleggende meningen i erfaringene det forskes på. Postholm (2010, s. 42) forklarer at ifølge Husserl «eksisterer et fenomen i folks bevissthet».

Fenomenologi i kvalitativ forskning beskrives av Kvale og Brinkmann (2015) som et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes subjektive perspektiver og beskrive verden slik informantene opplever den, ut fra den forståelse at den virkelige verden er den menneskene oppfatter (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 45). Fenomenet som er gjenstand for vår forskning, er erfaringer lærere og ekspertutvalg har med elever som har opplevd vold og overgrep, slik de oppfatter fenomenet. Målet vårt har vært å få innsikt i hvordan man som lærer kan se etter tegn til vold eller overgrep, hvordan man skal gå frem ved mistanke og hvordan man gå frem i en samtale med et barn som har bestemt seg for å søke hjelp og støtte hos læreren.

### **3.3 Kvalitative forskningsintervju**

Utgangspunkt for den kvalitative forskningen er samtalen. Intervju er en grunnleggende innsamlingsmetode av data, den er allsidig og gjør at en kan få mangfoldige og grundige beskrivelser (Christoffersen og Johannessen, 2012, 77). Samtidig er også intervju ifølge Kvale og Brinkmann, en samtale med struktur og formål (2015, s. 355). For å innhente aktuell informasjon, intervjuet vi fagpersoner som vi mente ville kunne gi oss relevant informasjon. Det vil si at vi tok en strategisk utvelgelse av personer for å sikre at vi fikk et utvalg av informanter som kan gi best mulig informasjon om det vi lurer på (Leseth & Tellmann, 2014, s. 54). Vi gjennomførte semistrukturerte eller delvis strukturerte intervjuer, basert på en intervjuguide som vi sendte til informantene i forkant av intervjuene. På denne måten får informantene frihet til å uttrykke seg om fenomener og erfaringer som er relevant og har tilknytning til. Temaet vi skriver om kan også bevege seg ut på et sensitivt område, derfor ønsket vi å gjøre intervjuet mer forutsigbart for informantene ved å sende intervjuguiden til de først. Erfaringer og oppfatninger vil komme best fram dersom intervjuobjektet får være med på å bestemme det som drøftes (Christoffersen og Johannessen, 2012, 79-85) og (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 136).

Vi utarbeidet en intervjuguide for å ha en bestemt rekkefølge av temaene og for å bedre kunne analysere funnene, men også for at intervjuene skulle gi oss svar på det vi var interessert i å finne ut mer om. Noen spørsmål til ekspertinformanten var annerledes enn spørsmålene til lærerne, men mange var de samme. Intervjuguiden fulgte vi ikke slavisk, oppfølgingsspørsmålene var noe ulike og det var rom for andre temaer dersom informantene hadde noe de ville si noe om (Christoffersen og Johannessen, 2012, 77-80).

Det vi ønsket å oppnå med intervjuene var å finne ut hvilke refleksjoner og meninger lærere har om det å møte og ivareta barn som har opplevd vold eller overgrep, og finne ut hva fagpersoner fra hjelpeapparatet mener de utsatte barna trenger og hva læreren kan gjøre for at de skal få den hjelpen de trenger.

#### **3.3.1 Utvalg**

I kvalitative studier har innhenting av informasjon mye å si for resultatet av studiet. For å sikre oss mest mulig informasjon om det vi ville forske på, gjorde vi et strategisk utvalg når det gjaldt informantene. Strategisk utvelgelse er ifølge Leseth og Tellmann når forskeren velger å

henvende seg til en bestemt gruppe personer for å sikre seg best mulig informasjon om det som skal undersøkes (2014, s. 54). Først og fremst ønsket vi å intervjuere lærere som hadde mange år erfaring i skolen, da det var større sjans for at de har erfaring med elever utsatt for vold eller seksuelle overgrep. I tillegg ønsket vi å snakke med informanter som hadde kompetanse i å jobbe med barn i kriser og vet hva barna trenger av de voksne rundt seg. Vi ville vite hva de mente lærerne er gode på, hva de bør bli bedre på eller bør få mer kunnskap om. Det ble derfor naturlig å kontakte Støttesenteret mot incest og seksuelle overgrep, SMISO. De som jobber der er eksperter på temaet og er i tillegg ute på skoler og snakker med elever og lærere. Vi fikk ja fra SMISO, og fikk en avtale om å intervjuere en av de ansatte der.

Vi begynte med å sende e-post direkte til de personene det gjaldt i det strategiske utvalget og til ekspertutvalget sendte vi e-post til organisasjonen. Til slutt endte vi opp med tre informanter som sa seg villig til å delta. Erfaringsgrunnlaget er noe ulikt, men samlet har de mange års erfaring fra både grunnskole, ungdomsskole, lærerutdanningen, barnevernskollektiv og SMISO. Videre i teksten vil alle informantene brukes med anonymiserte, fiktive navn. Lærerne har vi valgt å kalle Liv og Eva, og personen som jobber i SMISO har vi gitt navnet Trygve. Lærerne vi intervjuet hadde over tretti års erfaring fra yrket og begge har erfaring som praksisveiledere for studenter ute i skolene. Dette var et homogent utvalg og tilfeldig at de hadde samme kjønn og bare tre år mellom endt utdanning. Den SMISO-ansatte har snakket med over 3000 barn og kan gi oss et utenfra-perspektiv på lærernes kunnskap, holdninger og praksis i den grad det lot seg gjøre. Han observerer ikke lærere, men snakker med dem.

### **3.3.2 Intervju av informantene**

Før vi gikk i gang med intervjuene søkte vi godkjenning til Norsk senter for datainnsamling, NSD (NSD, 2018). Tilbakemeldingen fra NSD omhandlet en teknisk innvending, men også justeringer om nødvendig informasjon som måtte være med i henhold til krav i ny personlovgivning. Etter revidering av informasjonsskrivet og ny opplastet versjon ble prosjektet ferdig vurdert og godkjent (se Vedlegg 1). I forkant av intervjuene fikk alle deltakerne tilsendt både informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguiden på e-post (se Vedlegg 2, 3 og 4). Hensikten med å la informantene lese intervjuguiden i forkant av intervjuene var å gi dem anledning til å forberede seg på hva de ville bli spurt om og begynne å gjenkalle relevante erfaringer fra minnet. Vi antok at informantene ville forstå og reflektere

over spørsmålene bedre av å ha lest dem før intervjuene. Ved å gi dem anledning til å forberede seg, ønsket vi å legge til rette for å styrke studiens indre validitet. Før vi gikk i gang med intervjuene øvde vi oss på å intervju hverandre og teste lydopptakeren. Alle intervjuene ble tatt opp, noe som ble uttrykt i informasjonsskrivet, men vi spurte også eksplisitt om det var greit og informerte om oppbevaring av samtykkeskjema, behandling av lydopptak og anonymisering. Vi ønsket å bruke lydopptaker for å sikre å få med all informasjon og for at vi begge kunne delta aktivt i intervjusituasjonen. Det ble mest naturlig å fordele spørsmålene fra de ulike kategoriene mellom oss. På den måten ble det en fin balanse mellom det å være intervjuer, å stille relevante oppfølgingsspørsmål, men også være med på å få samtalen videre over til neste spørsmål (Tjora, 2018, s.166-169).

Når intervjuene var ferdigstilte, ble alle transkribert etter kort tid for å sikre registrering av informasjonen. Vi hadde en felles formening om hvordan informantene skulle anonymiseres, at egne tanker og ideer som kom underveis skulle skrives i kursiv, og noterte ned det informantene og vi studentene sa. Transkriberingen tok en del tid til tross for at kvaliteten på lydopptakene var meget god og vi hadde ikke problemer med å høre hva som ble sagt. Transkripsjonen var ikke ment som en detaljert språklig analyse, det viktigste var at vi fikk fram meningsinnholdet til informantene og derfor var det det som ble vektlagt fra oss og dem. Alle informantene fikk tilbud om å lese gjennom det transkripsjonen for å foreta en medlemsvalidering. Dette for å sjekke gyldigheten av våre fortolkninger (Kvale m.fl., 2015, s. 356) ved å få informantene til å komme med innspill til teksten.

### **3.4 Analysemetode**

I dette prosjektet tok vi utgangspunkt i det vi selv visste fra før om temaet og utformet en intervjuguide der målet var å vite mer om utsatte elever og hvordan lærere kan ta vare på dem. Utgangspunktet vårt var både det vi hadde erfart fra praksis og det vi hadde lest oss opp på i litteratursøket. Derfor kan en si at vi startet forberedelsene til analyseprosessen mens vi utformet intervjuguiden, fordi vi allerede da gjorde en grov skissering av hva analysekategoriene kunne bli. Vi valgte å ikke danne hypoteser før intervjuene og dermed ha en utforskende og åpen tilnærming til undersøkelsen. Analysen av materialet kan i praksis starte allerede mens intervjuet pågår (Leseth & Tellmann, 2014, s. 123). I vårt prosjekt startet analysen mens vi transkriberte intervjuene ved å notere ned refleksjoner og tanker mens vi lyttet til opptakene.

En deduktiv analysemetode gjøres med eksisterende teori som utgangspunkt og en jobber mot empirien. Med en induktiv analysemetode brukes empirien som utgangspunkt og en sjekker om funnene stemmer med teorien (Tjora, 2017, s. 18). I analysen har vi ikke fulgt et fast system, men vi har vært inspirert av Aksel Tjoras (2017, s. 19) SDI-modell, stegvis-deduktiv induktiv metode. Modellen viser hvordan forskeren kan bevege seg stegvis fra empiri til teori og omvendt. Det er fullt mulig å veksle mellom induksjon og deduksjon, og dersom en oppdager «hull», er det rom for å gå tilbake og samle inn mer data for å tette hullet. Når en ikke følger et fast analysesystem, kan det sammenlignes med Kvale og Brinkmanns (2015) beskrivelse av analyse som bricolage der en bruker ulike analysestrategier for å danne seg et bilde, og ikke bruker kategorisering (Kvale m.fl., 2015, ss. 263-271). Vi hadde mulighet til å sortere funn ut fra kategorier i intervjuguiden, men lot i stedet materialet styre analysen, og vi valgte dermed å utvikle kategorier underveis i gjennomgangen av intervjuene, på bakgrunn av funnene. På denne måten unngikk vi å gjøre premature konklusjoner og gjøre en empirinær koding av dataene (Tjora, 2018, s. 38) Vi leste grundig gjennom teksten i intervjuene, og markerte utsagn som vi mente kunne være med på å svare på forskningsspørsmålet med fargetusjer. Før hver markering snakket vi om hva det var informanten sa, og formulerte en kategori som kunne gi et navn på hva det var informanten faktisk sa og snakket om. Kodene vi skapte kan sees i sammenheng med det Tjora beskriver som sorteringsbasert koding, kodene en velger å lage navngis som temaer eller overskrifter (2018, s. 41). Vi skrev ned stikkord og spørsmål i margin på dokumentene, for blant annet å få ned mulige elementer som kunne passe inn i teorikapittelet og egne tanker om det vi leste. Til slutt hadde vi analysert oss frem til nitten kategorier som vi videre sorterte inn i fem overordnede kategorier. Disse presenterer vi i vedlegg 5. Rett etter jobben med kodingen ble vi enige om essensielle prinsipper og holdninger som utpekte seg, og disse skrev vi ned som mulige funn. Kodingskategoriene knyttet vi an til funnene våre.

### **3.5 Prosjektets kvalitet**

Studiens troverdighet kan diskuteres ved å bruke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Thagaard, 2013, s. 201). Betydningen og innholdet i begrepene reliabilitet og validitet er ulikt i kvantitativ og kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 22; Creswell, 2014, s. 201). Bruken av begrepene er noe omdiskutert innenfor det kvalitative forskningsparadigmet,

men det har ikke vært innarbeidet en gjennomgående praksis i å benytte alternative begreper i vurdering av legitimiteten til kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 23). Vi benytter oss av disse begrepene, men vil for ordens skyld også gjøre rede for vår forståelse av begrepene i sammenheng med kvalitative studier. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør vurdering av prosjektets validitet gjennomsyre hele prosessen fra start til slutt, og ikke sees på som en isolert del av arbeidet (Kvale m.fl., 2015, s. 277). Dette har vi også gjort ved å reflektere rundt vårt personlige engasjement i tematikken og strebe etter å ha en åpen og utforskende tilnærming og være bevisste på å holde oss innenfor den avgrensningen vi har satt oss i form av forskningsspørsmålene.

### **3.5.1 Studiens styrker og svakheter**

Denne studiens styrke ligger i semistrukturerte dybdeintervju som innsamlingsmetode. Informantene har fått tid til å reflektere over spørsmålene og sine svar, og vi som intervjuere hadde tid til å stille ekstra spørsmål underveis der vi ønsket at informantene skulle utdype svaret. Som nevnt tidligere i dette kapitlet sendte vi informantene intervjuguiden på e-post i forkant slik at de fikk anledning til å friske opp minnet og stille mer forberedt. Vår vurdering er at dette kan ha gjort informantene mer komfortable i intervjusituasjonen til tross for at temaet kan oppleves som sensitivt. Det er også en styrke at vi valgte informanter ut fra erfaringskriterier. Antallet informanter kan sees på som en svakhet ved studien. Med flere informanter kunne vi ha styrket de funnene vi har. Ved oppstarten av prosjektet ønsket vi flere enn tre informanter, og vi sendte ut forespørsler til flere barneskoler og ungdomsskoler og spurte om det fantes lærere som kunne være interesserte i å stille på intervju. Vi vurderer likevel utvalget og empirien som god nok til å svare på forskningsspørsmålet grunnet dybdeintervju som innsamlingsmåte og utvalg basert på erfaringskriterier.

### **3.5.2 Reliabilitet**

En studies reliabilitet vil si i hvilken grad den er pålitelig, den interne logikken eller sammenhengen gjennom hele prosjektet (Tjora, 2018, s.79), eller i hvilken grad det er samsvar mellom forskningsdesignet og forskningsspørsmålet. En kan skille mellom intern og ekstern reliabilitet. Ekstern reliabilitet vil si om prosjektet er repliserbart, altså om andre forskere vil komme til samme funn ved å bruke det samme forskningsdesignet (Thagaard, 2013, ss. 201-202). I et prosjekt som vårt som søker spesifikk kunnskap om hvordan lærere bør møte utsatte barn, vil en nok få like funn dersom andre forskere bruker den samme intervjuguiden, forutsatt

at utvalget består av lærere og eksperter med lang erfaring. Hensikten vår har ikke vært å oppnå en repliserbar studie, i og med at det er mennesker med ulik bakgrunn og ulike perspektiver vi har intervjuet. Informantene tenker forskjellig og har opplevd ulike caser i løpet av yrkeslivene sine, og vi har vært opptatt av hva som har vært essensielt i de ulike casene. Intern reliabilitet vil si i hvor stor grad prosjektet er troverdig. Gjennom å presentere fremgangsmåtene våre slik at det er tydelig for leseren, vil det være mulig å lese funn og konklusjoner med et kritisk blikk. Ifølge Creswell er grundig arbeid med transkripsjon og koding med på å styrke en studies reliabilitet (2014, s. 203). Som vi beskrev i kapittel 4.4 gjorde vi kodingsarbeidet sammen slik at vi var helt enige i hvilke utsagn som hørte til hvilken kategori. Når vi senere sorterte sitater fra intervjuene og skrev tolkningene av dem i presentasjonen av funnene, brukte vi aktivt hele transkripsjonen og sjekket i konteksten rundt utsagnene at vi hadde riktig oppfatning av det som ble sagt. Vi beskriver fremgangsmåtene våre så oversiktlig som mulig for å kunne ha en gjennomsiktighet som gjør prosjektet pålitelig (Thagaard, 2013, s. 202).

### **3.5.3 Validitet**

En kvalitativ studies validitet vil si hvorvidt den undersøker det som intensjonen er å undersøke, om funnene man finner er med på å svare på forskningsspørsmålet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) blir kunnskapen troverdig og gyldig av å overleve falsifiseringsbestrebelse (Kvale m.fl., 2015, s. 279). Det vil si at gjennom hele forskningsprosessen må funnene utspørres, sjekkes og tolkes opp mot teori. Dette er også i tråd med Aksel Tjoras SDI-metode, som har inspirert oss i valg av analyseprosess. Å validere studien innebærer at vi som forskende studenter må ha et kritisk blikk for tolkningene våre, kontrollere funnene og strebe mot å motvirke feil- eller skjevtolkninger. Det er vanlig å skille mellom ytre og indre validitet (Seale, 1999, ss. 38-40). Indre validitet handler om at empirien har informasjon som kan gi svar på forskningsspørsmålet, og at det er samsvar mellom det som forskerne har som mål å undersøke og det som faktisk undersøkes (Thagaard, 2013, s. 205). Ytre validitet handler om hvordan forståelsen som utvikles underveis i prosessen kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 205).

For å sikre denne studiens indre validitet har vi brukt mye tid på å begrunne valgene vi har tatt, helt siden vi formulerte forskningsspørsmålet. Ordlyden i forskningsspørsmålet har hatt stor innvirkning på de metodiske valgene vi gjorde videre. Denne studiens forskningsspørsmål hadde som mål å undersøke lærere og andre fagpersoners erfaringer og opplevelser med å



oppdage utsatte elever og snakke med dem. Vi besluttet å bruke en fenomenologisk forskningsstrategi for å finne valid empiri ettersom hensikten med denne strategien er å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes perspektiver og beskrive virkeligheten slik informantene opplever den. Spørsmålet krevde informanter som hadde mange års erfaring som kontaktlærere eller på andre måter hadde mye erfaring med utsatte elever. På bakgrunn av dette har vi valgt å intervju en ekspert på temaet og to lærere med mer enn tretti års erfaring fra barneskolen.

#### **3.5.4 Generaliserbarhet**

Generaliserbarheten til en kvalitativ studie sier noe om hvorvidt funnene i en situasjon kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale m.fl., 2015, s.289). Kvale og Brinkmann forteller videre at et vanlig argument mot intervju som forskningsmetode er at det er for få informanter til at man kan generalisere resultatene (2015, s. 289). Videre peker de på at generalisering ikke alltid skal være et krav for at man skal kunne kalle funnene viktige eller interessante. De påpeker videre at konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere generaliserbar kunnskap kan innebære en formodning om at vitenskapelig kunnskap er nødt til å være gyldig og universell på alle steder og gjennom alle tider og for alle mennesker (Kvale m.fl., 2015, s. 289). Ifølge Creswell er spesifisitet et bedre kjennetegn på god kvalitativ forskning enn det generaliserbare (2014, s. 204), og i vårt tilfelle skal vi bruke det spesifikke som empirien viser til egen profesjonsutøvelse senere. Vår målsetting med prosjektet har vært å finne ut hvordan vi selv som lærere skal håndtere situasjoner der vi har en bekymring angående en elev og situasjoner der en elev forteller at han opplever vold eller seksuelle overgrep. Dermed vil det være nødvendig at våre resultater er til en viss grad generaliserbare, slik at vi kan bruke den økte kunnskapen om utsatte elever i praksis.

### **3.6 Forskningsetikk**

I et forskningsprosjekt er det viktig å gjøre etiske vurderinger gjennom hele forløpet, og ikke tenke at den delen er ferdig når søknaden er godkjent av NSD. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at etiske problemstillinger vil prege hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og at forskeren må være bevisst på å ta etiske hensyn (Kvale m.fl., 2015, s. 97). Samspillet mellom forsker og informant vil påvirke datamaterialet, og den kunnskapen som blir produsert påvirker synet vi har på mennesket (Kvale m.fl., s. 95). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver et spenningsforhold mellom ønsket om å ikke være for nærgående og ønsket om å finne kunnskap

(Kvale m.fl., 2015, s. 96). Dersom en bare «skummer overflaten» og stiller generelle spørsmål, vil en ikke få tak i den dypere kunnskapen. Intervjuforskeren trår i mange tilfeller svært nært informantenes private sfære, og da er det etisk riktig å vurdere hva som er formålet med intervjuene og analysen, hvilke fordelaktige konsekvenser undersøkelsen vil ha. Kommer resultatene i studien til å bidra til å bedre situasjonen for gruppen mennesker informantene representerer, eller bedre menneskets situasjon generelt (Kvale m.fl., 2015, s. 96). Forskere skal vise respekt for menneskeverdet og verne om informantenes integritet og privatliv (NESH, 2016, s. 12). Formålet i vårt masterprosjekt er å finne kunnskap om hvordan lærere kan ta vare på volds- og overgrepsofret elever på best mulig måte ved å intervju mennesker som har mye erfaring med dette. Det er selve profesjonsutøvelsen vi har vært ute etter å søke kunnskap om, og ikke grave etter informasjon om privatsituasjonen til elevene som informantene har trukket frem som eksempler. Kunnskapen om profesjonsutøvelse i forhold til utsatte elever kan brukes til å gjøre både nåværende lærere og lærerstudenter mer bevisst på hvordan de skal handle når de får bekymringer eller snakker med utsatte elever. På bakgrunn av dette vurderte vi at studien var etisk forsvarlig å gjennomføre. Kunnskapen vi søkte kunne bidra til å bedre situasjonen for mennesker som jobber i skolen, temaet vi har valgt har vært i fokus og vi har strebet etter å respektere informantenes og andres privatliv.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres funnene og diskuteres ved hjelp av lovverk og teori som vi har presentert i kapittel 2 og 3. I analysearbeidet oppdaget vi flere elementer fra informantenes utsagn som kunne plasseres i mer enn én av analysekategoriene. Sitater fra de tre informantene gjengis i presentasjonene, sammen med våre tolkninger. I teksten står spørsmål som vi studentene har stilt og informantenes utsagn markert med anførselstegn. Lange sitater er skrevet med innrykk og en skriftstørrelse mindre. På steder der en informant har lagt ekstra trykk på et ord, har vi uthevet ordet med **fet** skrift.

### 4.1 Imøtekomme barnet med en gang

Starten av intervjuene handlet om informantenes tanker rundt det de mente var viktig å gjøre dersom en elev forteller at han er utsatt for vold eller overgrep og hvordan en slik dialog kan foregå for at eleven skal føle seg trodd og ivaretatt på en god og inkluderende måte. Videre presenteres det informantene sa om å være en trygg voksen og betydningen av det for elevenes del. Deretter presenterer vi funn som handler om forebygging som en del av å ivareta barna. Avslutningsvis presenterer vi betydningen av å jobbe i en skolekultur der de voksne tar barneperspektivet, lærerne snakker sammen, drøfter de små tingene sammen og de utsatte elevene kan oppdages og få hjelp.

Alle informantene vektla viktigheten av å imøtekomme barnet med en gang barnet har valgt å betro seg til deg om vold og overgrep. Ekspertinformanten fortalte oss at det første læreren må gjøre da, er å gi barnet ros: «Det er jo å rose barnet for det barnet sier, tenker jeg. (...) "Hvor modig du er som sier det!"...» Liv sier dette om hvordan læreren bør reagere: «Ja, så er det så viktig å vite hva du skal gjøre i en slik situasjon og at du ikke risikerer at eleven aldri tør å åpne seg igjen.» Eva trekker også frem at det er viktig å være varsom på hvordan man møter eleven: «Man må jo tenke litt på hva man sier, og ikke krenke foreldrene.» Når det oppstår en situasjon der eleven forteller om det han har vært utsatt for og det kommer brått på læreren, er Evas mening:

... ja, da tenker jeg det er viktig å ha noen tommelfingerregler som du har vært igjennom og har med deg, og klarer da å få den ungen til å skjønne at det er fint at du kommer og forteller meg. Skal vi ta en prat om dette? Å avtale noe og anerkjenne at eleven forteller.

Når hun snakker om et eksempel fra virkeligheten der en gutt sa rett ut i klassen at faren hadde slått han sier hun: «Vi snakket litt om det generelt, at det ikke er lov, og at vi skal snakke om det på tomannshånd.» Alle tre informantene formidler at det er viktig at eleven tas på alvor, anerkjennes for å være modig og si fra og at læreren tenker over hvordan han møter og svarer eleven. Trygve understreker at eleven bør få prate med læreren på tomannshånd så snart som mulig, mens eleven har fortsatt har mot og stoler på læreren.

#### **4.1.1 Hvordan beskytte barnet når det velger å dele i plenum?**

Ekspertinformanten Trygve er tydelig på at læreren må behandle situasjonen som ferskvare og sørge for at eleven får åpne seg om hvordan han har det. Eleven kan ha brukt en del tid på å bygge opp mot til å røpe den vonde hemmeligheten, og det motet kan forsvinne hvis det går for lang tid fra eleven har begynt å fortelle, til læreren har tid til å ta en skikkelig samtale med læreren og det som har skjedd og hvordan eleven har det. Trygve sier dette om å ta praten så snart som mulig:

... ikke oppfordre barnet til å snakke videre i klassen. Vær veldig tydelig på at med én gang vi er ferdige, så tar vi oss en prat. Og så må man ikke glemme det. For det var dét barnet testet læreren ut på. Og så går læreren ut, og klokka ringer, og det blir sånn at læreren forsvinner ... Eller, hvis man er to lærere i klassen, selvfølgelig så tar den læreren som kjenner barnet best, barnet med inn på et rom og så snakker man. Ferskvare, ferskvare. Hvis man venter til dagen etterpå, så har barnet tenkt at «den læreren der, han kommer jeg aldri mer til å stole på.

Men er det i begynnelsen av en time og man vet at man skal skynde seg til noe annet, en annen klasse eller man skal hjem eller i et møte, nei, da finner man seg noen som kan ta over klassen. Og så tar man den praten. Hvis det er sånn at det går en liten stund (før du kan ta praten), så må du se på det barnet og ha en slags kommunikasjon med barnet, vise en tommel opp, for eksempel, selv om du ikke snakker med barnet. Så det barnet skjønner at ja, når han (læreren) blir ledig, så tar vi oss en prat. Du skjønner på læreren at han eller hun er interessert i å prate. Det er kjempeviktig. (...) Man må ikke slippe det barnet, selv om man må hjelpe mange andre og det tar ti minutter før man kommer dit hvor man kan prate om det. Man kan jo bruke øyekontakt. Klappe barnet på skuldrene.

Liv forteller om når SMISO har vært inne i sjetteklasser med det forebyggende undervisningsopplegget La oss snakke om det<sup>13</sup> og det har hendt at elever røper at de selv har vært utsatt for vold eller overgrep:

Det har jo skjedd at elever plumper ut med det i, ikke sant, slike settinger, og hva gjør du da? Er da liksom helt krisemaksimering og du tenker at nå må vi dempe det her og gå ut med det, eller får de lov å fortelle litt. Og jeg har ikke hatt så veldig mange erfaringer med det, men når det har skjedd, så fikk jo det barnet, det var i gang med å si noen ting, så det måtte jo få lov å si litt, men så var det å dempe det og ta det her i etterkant på et vis. Og så er det jo viktig da, at du tror på det barnet har sagt. Og det kan jo være en utfordring i seg selv, for noe gang, så er det unger med god fantasi. Men du er nødt til å ta de på alvor også.

Her ser vi at Livs tanker rundt den første samtalen er å ta eleven på alvor, men samtidig utvise skjønn, siden konteksten rundt spiller inn. Slik vi ser det mener Liv at læreren må opptre klokt, være fattet og beholde roen. I en situasjon som med SMISOs undervisningsopplegg kan det føles naturlig for eleven å dele med hele klassen, siden vold og overgrep er noen av temaene undervisningen tar opp, og det er relevant. Men læreren har ansvar for å beskytte eleven, og det innebærer også å «dempe» det, som Liv sier, og heller la eleven fortelle mer senere, til en voksen som kan sende bekymringsmelding.

Når en elev forteller at han har blitt utsatt for voldshandlinger eller overgrep, har læreren plikt til å melde fra til politiet eller barneverntjenesten, men læreren bør trå varsomt og passe på å ikke grave for mye i det vonde, hvis ikke eleven ønsker det. Læreren trenger ikke å vite «alt», men nok til å sende bekymringsmelding. Læreren må være bevisst på rollen sin og passe på å ikke gå inn i en terapeutrolle eller etterforskerrolle. Eva sier følgende om at lærere ikke skal fungere som terapeuter for elevene:

Eva: Vi har jo oppfølgingssamtaler, da. Men så er det jo en balansegang da, hvor mye du skal gå inn i det. Vi er jo ikke terapeuter, så vi må jo passe på at vi ikke går inn i den rollen, da. Selv om du har et stort hjerte for elevene, så må du være bevisst på din rolle som lærer. At det er der vi er, og at det er andre som skal inn og ta seg av både behandling og reaksjoner i forhold til barn og foreldre.

---

<sup>13</sup> En kortfattet beskrivelse av undervisningsopplegget ligger på adressen

<https://www.smiso.no/forebyggende-tiltak/>

Trygve påpeker også at læreren må være sin rolle bevisst, ved å advare mot å etterforske. Ved å la Eva og Trygves utsagn utfylle hverandre, kan vi si at læreren må fortsette å ha rollen som lærer og medmenneske, og ikke innta en terapeut- eller etterforskerrolle. Trygve sa dette:

Men dere må ikke begynne å etterforske, for det gjør ikke engang jeg, det gjør jeg aldri. Det er sånn «Need to know», noe er «nice to know», men det vil jeg ikke vite. Jeg vil bare vite det som er nok for meg til å melde.

#### **4.1.2 Frykt for å si noe galt eller handle galt i situasjonen**

Vi snakket med Trygve om hvordan en lærer eller andre voksne kan kjenne seg utrygg og ubekvem i en samtalesituasjon og at en kan bli redd for å uttrykke seg feil. Han betrygget oss på at man ikke trenger å være bekymret for det:

... folk er så redde for å si noe feil. Vet du, man kan glemme det. Alle vi kommer til å si ting som er feil. Men det er jo ikke uopprettelig. Det er jo dét som er opprettelig. At hvis du stiller et feil spørsmål, så kan du flire av deg selv: «Det her var en helt teit måte å stille spørsmål på. Jeg kan stille det på en annen måte.» Og barnet bryr seg ikke. Vi er så redde for å stille feil spørsmål, legge ordene i munnen på barn, men noen ganger så må vi gjøre det.

Som Trygve sier: «Barn forteller helt uten filter.» Da gir det jo mening at den voksne skal ta imot uten å være redd. Trygve utdyper med at barnet har vært nødt til å tåle slag eller voldtekt, og da skylder vi barna å tåle å høre om det. Videre spurte vi om hvor varsom man må være i samtalen, og om det er grunn til å være redd for bevisforspillelse (med tanke på eventuell politietterforskning) dersom eleven snakker mye om overgrepet eller volden. Trygve svarte:

Man trenger ikke spørre om det er pappa som slår. Eller om det er mamma. (...) Og kanskje ikke hvorfor. Hvorfor gikk du ut til han fyren der? Det er kanskje ikke så lurt. Men ellers kan man spørre om hva som helst. (...) Bare prate. Og ikke bare prate om dét (volden eller overgrepet), prate om mye annet òg. «Hvordan har du det? Hva er det som er bra? Hva er det som er OK med å være deg?» Og hvis du da skjønner at barnet sliter med å forklare hva som er OK, da skjønner du at du kanskje ikke skal spørre for mye om det. For det vil gi barnet dårlig samvittighet, eller en kjip følelse, at det er ingenting som er bra.

Trygve understreker igjen anerkjennelsen når vi spør spesifikt om hva han opplever som mest utfordrende med å snakke med utsatte barn som nettopp har åpnet seg: «Å trygge barna på at uansett hva som skjer, så var det riktig av barnet å fortelle om det. For livet blir annerledes først, og så blir det bedre. Vi kan jo ikke engang garantere at det blir bedre.» Liv er bevisst på at lærerens måte å opptre på har betydning for hvordan barnet får det videre: «Da må du tenke nøye over hvordan du møter det barnet, for da kan du på et vis enten lukke det, eller så kan du åpne det.» Dersom eleven møtes av en moraliserende eller usikker lærer, eller ikke blir trodd, kan barnet miste tilliten til at voksne mennesker kan hjelpe ham. Liv understreker at læreren har ansvar for å gjøre elevene bevisste på at læreren alltid er åpen for å ta imot elever som har behov for å prate om hvordan de har det: «Og elevene må vite at de alltid, alltid, kan komme til deg, uansett! (...) vise at du er der for elevene uansett. Åpne for at det er lov å komme i timen, i friminuttene. Viktig.»

### 4.1.3 Den gode dialogen

Trygve kom senere i intervjuet tilbake på dialogen med elever, noe vi vil trekke frem som et viktig funn. Å ta barneperspektivet når man snakker med barn om kjipe ting som har skjedd.

Trygve: Og ikke begynne å spørre spørsmål som «Hvorfor i all verden gjør du det?» «Hvorfor i all verden sender du nakenbilder av deg selv til noen andre?» «Det gjør man jo fordi det er helt vanlig å gjøre det. Og fordi jeg stoler på ...» - slik som mange jenter som sender nakenbilder gjør. Du kan ikke kjeffe på dem. (...) Så vi har mange lærere som moraliserer, bruker sin egen moral. Men det handler litt om hvor gamle de er. Barneperspektivet. Trekke pusten og tenke: «OK, hvordan ville det vært for meg hvis jeg var et barn?» (...) Og være interessert i barn, når barn forteller noe, selv om du tenker «Åh herregud, nå har jeg ikke lyst til å høre mer.» Ja, men hør én historie til. Ja. Bare én til. Ja. For plutselig kommer det et eller annet «wow», ikke sant. Men det kommer mange fine ting. Mye lykke óg.

Dette tolker vi som at det å lytte til og snakke med eleven med et barneperspektiv er nyttig for relasjonsbygging mellom lærer og elev, og nyttig for at eleven skal fortsette å stole på den voksne etter at eleven har begynt å fortelle om vold eller overgrep. Liv snakker også om dette, hun påpeker at «...du må ikke begynne å stille kritiske spørsmål, det (barnet) må få lov å fortelle og (du må) anerkjenne det eleven sier.»

#### **4.1.4 Å fortelle det videre**

Både Trygve og Liv snakket om utfordringen med det læreren skal gjøre videre med informasjonen barnet har gitt om volden eller overgrep. Eleven kan være redd for at flere skal få vite om det, det er sensitive opplysninger om seg selv som barnet gir fra seg, og når barnet først har sagt fra, kan det føles skremmende å ikke ha kontroll på informasjonen lenger. Liv sier dette: «... det er jo noe med å trygge barnet med å si at jeg gjør ingenting uten at jeg har fortalt det til deg først, eller at du synes at det er greit at jeg gjør dette.» Trygve sier: «Jeg sier at det du forteller, må jeg vurdere. Det eneste jeg kan love, er at jeg skal fortelle deg hvem jeg skal snakke med.» Liv understreker også dette ved å gjenta senere i intervjuet:

Og så må du ha kunnskap om hvordan du skal trygge barnet. Hva sier du, hva sier du ikke, hva lover du, hva lover du ikke. (...) Du må være utrolig varsom med å bruke noe barna har sagt du ikke skal bruke, hvis det ikke er godkjent. (...) Ofte så vil de [elevene] kanskje si at du ikke må fortelle det til noen, og det er ikke sikkert du kan love det. Og da kan du si at, det kan hende at jeg må fortelle det til noen hvis det er veldig alvorlig, men da skal jeg si fra til deg, før jeg forteller det til noen andre. Det tror jeg er viktig.

Begge uttaler at læreren må være ærlig med eleven om hva som skjer videre med opplysningene, og på den måten gjøre eleven trygg og la han få vite hva som skjer videre.

#### **4.1.5 Vær en trygg voksen**

Intervjuene handlet mye om det å være en trygg voksen og det å ha et trygt miljø for elevene. Informantene trakk det ofte frem i intervjuene, og det at det ble hyppig trukket inn av informantene tolker vi som at det er essensielt at elevene er trygge. Trygghet er grunnleggende for at utsatte elever skal kunne åpne seg og fortelle om vonde hemmeligheter. Liv forteller at for henne er det essensielt at trygge voksne tar ansvar for å bygge og vedlikeholde gode relasjoner:

Liv: Alt grunnlag for å få et godt miljø, må man som voksen ta ansvar for å skape gode relasjoner. Og det er den voksne sitt ansvar. Da må du være imøtekommende, varm samtidig som du skal være en voksen, tydelig, sette noen grenser.

Eva trekker frem vennlighet og det å være imøtekommende og tydelig som kjennetegn på en trygg voksen:



Ja, at man er vennlig og imøtekommende, at de opplever at du ikke er noen skremmende figur. Samtidig at du er tydelig, rettferdig, de opplever at du er til å stole på, det tror jeg er veldig viktig. De må føle at du bryr deg om dem.

For Trygve var det derimot vanskeligere å beskrive hva det er som gjør at eleven skal kjenne at han er trygg, for han handler det om å ha kjemi med hverandre:

... det er det som er så vanskelig. For det å stole på er kjemi. (...) Du bør jo være til å stole på. Det bør jo ikke være sånn at når barn forteller noe, så ringer du til foreldrene med én gang. For da vil barnet slutte å stole på deg.

De to lærerne viser mye av de samme meningene om det å være en trygg voksen. Begge bruker beskrivelsene imøtekommende og tydelig, og Eva påpeker at elevene må føle at læren ser dem og bryr seg om dem. Liv sier at man må være en voksen og ikke «kompis» med elevene, men samtidig tørre å vise at de har følelser. Nøkkelordene her er tydelighet, vennlighet og empati. Empirien viser at Trygve har et annet perspektiv, noe som er naturlig i og med at han ikke er lærer, men har observert og snakket med mange lærere. Hans rolle ovenfor elever er mer det å veilede barn til å vite hvordan de skal finne trygge voksne. Trygves utsagn tolker vi som at kjemi er et grunnleggende nøkkelord når det gjelder det å være en trygg voksen. Begrepet kjemi kan beskrives som å ha god relasjonskvalitet mellom to mennesker (Spurkeland, 2011, s. 63). Barnet ser noe han har til felles med den trygge voksne, og den voksne er til å stole på. Liv understreker: «Barn åpner seg ikke hvis de ikke er trygge på deg eller trygge på situasjonen.» Vi har inntrykk av at Liv er svært bevisst på hva som skal til for å være en trygg voksen for elevene. Det følgende sitatet er ett av mange om kategorien trygg voksen som er i transkripsjonen.

Liv: Jeg tror det er viktig for dem [utsatte elever], eller like viktig for alle barn – det er å være en trygg, varm voksen som ser og som tør å vise følelser, å gråte, nå begynner jeg nesten å gjøre det, det skal vi ikke være redd for. Da viser du at du virkelig bryr deg. Det tror jeg ikke at en skal være redd for i det hele tatt. Du må vise at du bryr deg, det kan være kjempebehagelig, men det er jobben vår altså. Jeg tenker, det å vise varme og forståelse kombinert med at du etter hvert skaffer deg litt kunnskap er viktig. Det å følge programmer under veiledning, det er ikke likt for alle unger, det er så utrolig forskjellig hva de har med seg i ryggsekken. Det må tilpasses det enkelte barnet. Man må finne ut hva de trenger. Det er ikke alltid du har hjelpeapparat rundt deg.

#### 4.1.6 Forebygging i klasserommet

I et trygt klasserom snakker læreren med elevene om små og store temaer. Liv forteller om da hun valgte å snakke om grensesetting etter en konkret problemhendelse i en andreklasse og hvordan hun jobbet med klassen: «vi måtte vi snakke om det her med grenser og så videre og fortelle at dette ikke var greit å gjøre slikt.» Hun hadde brukt rollespill, og hun synes det var veldig greit, fordi elevene går ut av sin egen rolle og tar en annens rolle og perspektiv. I andre situasjoner med forebyggende undervisning har hun brukt film og hatt samtaler om temaet i filmen etterpå. Liv forteller også at hun kjenner til at andre lærere har brukt dukker til å ha rollespill og at det har vært veldig greit. Liv sier dette om det å snakke med elevene om vanskelige temaer i plenum:

Du som voksen må tørre å være litt åpen. Ikke at du snakker om ditt eget [seksualliv] (...), det er ikke det, men du må dele noen erfaringer med dem, for å bygge relasjoner. Har alltid det som veldig positivt. Det med egne grenser er kjempeviktig, så det begynner man med tidlig.

Her sier Liv at læreren må våge å være litt åpen om egne erfaringer, mens det hun mener med «ikke at du snakker om ditt eget» betyr at en ikke skal være så personlig at en begynner å snakke om sitt eget seksualliv, men en må finne en balanse hvor innholdet blir virkelighetsnært, men ikke for privat. Hun sier også at det er viktig å begynne tidlig med å lære elevene om egne og andres grenser. Eva forteller også at hun bruker film som utgangspunkt for samtaler, og forteller fra situasjoner der hun har undervist om blant annet grenser, intimsone, seksuell identitet, homofili og transkjønnede og om hva som er lov og ikke lov å gjøre mot hverandre. Hun synes ikke det er så utfordrende å undervise om det, men hun skulle gjerne hatt mer kunnskap å formidle til elevene:

Eva: Det å snakke om seksuell identitet, homofili, transkjønnet og så videre ... de temaene ... er jo litt sånn ... Ja jeg skulle jo ønske jeg hadde litt mer kjøtt på beina der. Selv om man vet jo mye generelt, kan litt gjennom livet, slik at man kan bidra litt der ...

I slutten av sitatet over tolker vi det slik at hun i likhet med Liv bruker den generelle kunnskapen om temaene som hun har lært gjennom livet. Evas utsagn sier oss ikke noe mer spesifikt om balansen mellom ekte og genuint og det som blir for privat. Videre forteller Eva om det å lære elevene om ulikheter mellom mennesker og hjelpe elevene å bygge opp en toleranse:

Eva: ... man snakker jo om det på en måte som gjør at man prøver å normalisere det og sier at noen føler slik og andre føler slik. Det er helt normalt og vanlig at man er forskjellige. Det er ikke noe fasit. Jeg føler at man må øve de opp i toleranse. Og at deres virkelighet ikke nødvendigvis er den samme som min. Vi ser forskjellig på ting, vi opplever ting forskjellig og vi føler ting forskjellig. Så det gjelder jo det meste da. Det er klart at vi har en viss påvirkning på skolen, samtidig så er det andre kilder som påvirker dem.

Her tolker vi det Eva sier som at hun anser det som nødvendig å undervise på en måte som gjør at elevene utvikler sin toleranse for at mennesker har ulik bakgrunn, meninger og preferanser. Vår forståelse av det Eva sier, er at elevene trenger å øve seg i å bli mer tolerante slik at de kan fungere lettere i samfunnet og møte andre med respekt. Hun sier at vi (lærerne) har en viss påvirkning på elevene, og at det samtidig er andre kilder som påvirker dem, og de negative kildene bør skolen være en motvekt til. Vi går ut fra at en av disse kildene er internett, og da især sosiale medier. I neste avsnitt presenterer vi et utsagn fra Liv som omhandler det samme.

Alle informantene snakket om at klasse miljøet må oppleves som trygt av elevene. Informanten Liv forteller dette om når hun har jobbet med temaarbeid om livsmestring: «Læreren må lage et trygt klasserom der det er trygt å snakke sammen. Alt mulig dukker opp.» Hun påpeker at det kan være tøft for voksne å sitte i en ring og dele personlige utfordringer, og at hun forstår at elevene også kan synes det er vanskelig: «Det å sitte i ring og dele noe personlig er vanskelig for de voksne lærerne, og da skjønner en hvordan det er for elevene i mange situasjoner.» Liv viser at hun mener elevenes trygghet er grunnleggende: «Vi sliter om vi ikke klarer å skape trygge rom for disse ungene. De trenger det mer enn noen gang! Tiden har forandret seg masse. Språk, hva de holder på med. Det kan være skremmende.» Vi tolker det som at Liv erfarer at verden utenfor skolen kan være full av utrygghet for elevene, og at vi lærere i alle fall skylder elevene å gjøre alt vi kan for at de skal føle at de kan være seg selv på skolen og kjenne tilhørighet i klassen og ellers på skolen.

I intervjuet med Eva kom vi inn på temaet trygghet også når vi snakket om elever som har vært utsatt og det har vært avdekking. Hun sier: «... normalitet, altså at skolen går som vanlig, og at man er med på det vanlige livet, det er veldig viktig i en vanskelig situasjon. Skolen bør være noe trygt og normalt, at det er mest mulig vanlig.» Dette tolker vi som at Eva er bevisst på at utsatte elever og generelt alle elever som opplever utfordrende livsbetingelser har behov for å

kjenne at livet går mest mulig som vanlig på skolen. Det beste er at skolen oppleves som et «fristed» der eleven får være seg selv og at hverdagen preges så lite som mulig av det som har skjedd med ham.

#### **4.1.7 Kolleger som støttespillere**

Trygve forteller om de som har vært utsatt for vold eller overgrep og hvordan de opplever møtet med skolen og skolekulturen, og om det kan være vanskelig for dem:

Det her blir jo mine antagelser, men det er veldig, veldig forskjellig, dessverre. Det er begge endene av skalaen. (...) Vi har vært inne i 336 klasser. Vi har vært (...) i alle kriker og kroker. Vi ser litt av kulturen.

Videre sier han at i en god kultur snakker lærerne sammen, elevene blir trodd og når det oppdages at elevene har vært utsatt for vold eller overgrep, må elevene bli sett og forstått fra barneperspektivet:

Det er jo barneperspektivet. Det er kjempevanskelig. (...) Hvilket perspektiv har de her? Veldig mange skoler har det i et sånt voksenperspektiv. Se barnet gjennom foreldrene, kunnskap om foreldrene, eller seg selv, eller andre lærere, men hva er barnet? Det er krevende. Det er krevende å ha et barneperspektiv, det skjønner jeg.

Trygve opplever at flere lærere har mange små bekymringer, men drøfter det ikke.

Ja, lærere har ofte mange små bekymringer, men det er ingen som snakker sammen og summerer dem opp til ei stor bekymring. (...) [de] drøfter det ikke. For barna kommer sjelden med en svær greie. De kommer ofte med mange småting. Vondt her, vondt der. Tegninger. Mange sånne flyktige tegn.

Videre forteller Trygve om hvorfor det er viktig å drøfte med kolleger og hva konsekvensen av å ikke gjøre det, kan ha å si for eleven:

Å drøfte det med en kollega som gjerne sitter med en lignende magesfølelse, men på noe annet barnet har sagt. Jeg fikk nettopp høre om et barn som til mange forskjellige lærere har fortalt om vondt her, vondt der. Og så ble hun ikke trodd. Så begynner hun å fortelle ting, for å få oppmerksomhet. Men alle blir jo litt bekymret. Men ingen snakker sammen, ingen går i arkivet, ingen går i mappa til barnet og finner ut hva det var barnet sa en eller annen gang som gjorde at de nesten skrev en bekymringsmelding. Men ingen hadde grunn til å tro. Altså, poenget mitt er at alle hadde grunn til å tro! Men ingen

gjorde noe. Hadde de snakket sammen, hadde det vært en skole hvor de snakket sammen, ordentlig sammen, så hadde det ikke vært noe problem.

Eleven Trygve snakker om i sitatet over viste seg å være utsatt. Det ble en straffesak ut av det etter hvert, der strafferammen ble på 21 år. Trygve er innom mange skoler og møter mange lærere og elever:

Vi møter jo fryktelig mange gode lærere. Altså, de fleste lærere på 6. trinnet er kjempeflinke lærere. Det er klart at det de kan bli gode på, det er jo at med en gang de får mistanke, å snakke med andre om det. Drøfte det. Med kolleger, drøft med noen på skolen (...) Veldig mange lærere har kjempegod kunnskap om barna. De har full oversikt over hvordan ungene egentlig har det. Men **for** mange har **ikke** det. De har ikke det.

Begge lærerne var enige at det var viktig for elevene og dem selv å ha kolleger som de kunne drøfte og observere sammen med. Eva forteller hvordan hun benytter seg av kollegaene som støttespillere og drøftingspartnere og at hun vet verdien av å være flere som kan ha lagt merke til noe eller har reagert på noe: «Det starter jo ofte med, har du lagt merke til noe der, og snakke om bekymringer sammen, siden det er flere som også har kontakt med elevene.» Liv forteller hva hun gjør dersom hun mistenker noe: «Da observerer vi. Det skjer av og til, "nå lurte jeg på", da blir man enige om å observere over en bestemt periode, og så kan man jo også ringe og drøfte anonymt med barnevernet eller andre instanser.» Videre forteller hun om det å samarbeide med kollegaene sine og å jobbe sammen i team «Noen ganger kan det være veldig okei å drøfte litt. I skolen så snakker man på team, de lærerne som er i lag og de kommer fort til ledelsen hvis det er noen ting, så man tar det opp.» Liv legger til: (...) «Men lærerne er veldig snare å komme hvis de ser noen ting, eller hvis de ... det kan være småting. Og de småtingene er viktige!»

Trygve avslutter med at dersom lærere har et ønske om å melde «skal dere jo selvfølgelig gå gjennom skolen først», men om ledelsen ikke er enig, påpeker Trygve følgende: «Dere har en selvstendig meldeplikt. Så hvis dere da lar være å melde, til tross for at dere har grunn til å tro, og sitter på opplysninger – så kan dere få inntil ett års fengsel.» Trygve tilføyde at dersom en ikke har kolleger å snakke med, så finner en noen andre, men husker på taushetsplikten: «Eller at dere har noen, kanskje på en annen skole, til og med – men bryt ikke taushetsplikten i forhold til hvem barnet er – men snakk, få veiledning hos hverandre.»

Lærerne trekker fram at det er viktig å kunne snakke sammen med kolleger og drøfte sammen for å kunne observere og ivareta eleven. Dette samsvarer med det fagpersonen Trygve mener lærere skal gjøre. Det som skiller seg ut fra intervjuene med lærerne og fagpersonen, er fokuset intervjuet tok. Lærerne viste til sin egen kultur ved å fortelle mer konkret om hva de gjorde, og fagpersonen hadde møtt mange ulike skolekulturer og påpekte at et kjennetegn på en god skolekultur er å ha barneperspektivet framfor voksenperspektivet.

## **4.2 Tillit til egen vurderingsevne**

En annen tematikk i intervjuene handler om det informantene beskriver om å stole på sine egne vurderingsevner når det gjelder å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten. Først presenteres det informantene har sagt om situasjoner der de har fått mistanker og har sendt inn bekymringsmelding til barneverntjenesten. Så presenteres utsagn som handler om det som er utfordrende ved å sende en bekymringsmelding og lærernes refleksjoner rundt det at de statistisk sett har undervist flere utsatte elever enn det de kjenner til. Til slutt trekker vi inn et viktig aspekt som ekspertinformanten ønsket å understreke: at det er mye fokus på å forebygge og avdekke seksuelle overgrep i dag, og at elevene som er utsatt for andre belastninger blir «glemt» som følge av dette.

### **4.2.1 Å melde inn**

«Meld det inn, følg magefølelsen, ikke være redd for å trå feil, husk å tenke på barnas beste<sup>14</sup>» er Trygves råd. Liv og Eva beskriver erfaring som en viktig del av kunnskapen og kompetansen til å se, oppdage å reagere på noe som vekker mistanke om elever. De deler minner om hendelser som gjorde at de fikk «grunn til å tro» som endte med at de sendte inn bekymringsmelding. Lærerne trekker fram de stille barna, som de mener fort kan glemmes og at det kan være utfordrende å oppdage de. Liv viser til dette gjennom at barn oppfører seg forskjellig uavhengig av hva de har opplevd:

Jeg har opplevd utagerende atferd, som handler litt om utrygghet. Så har du de som blir helt inni seg selv og blir kjempestille. Og det er jo nesten litt skummelt, for de kan du nesten ikke se før du får en viss type erfaring. Tenk alle de du ikke ser. Alle de man ikke ser. De usynlige.

---

<sup>14</sup> Dette er også tittelen på denne oppgaven.

Liv forteller om når hun får mistanker: «Man kan jo også ringe og drøfte anonymt med barnevernet eller andre instanser.» Når vi spør om hun har ringt flere ganger, svarer hun: «Ikke sånn mange ganger, men jeg har gjort det. Ofte vil de inn i saken etter hvert. Noen ganger kan det være veldig OK å drøfte litt.» Eva viser også til at hun gjerne rådfører seg anonymt med barneverntjenesten: «da kan man få råd hos – man kan snakke anonymt med barnevernet uten å melde det først, sant.» Begge lærerne bruker gjerne barnevernets fagkunnskap som støtte til å begynne å nøste i hva som kan være årsaken til adferden hos barnet og hva som er best å gjøre videre. Eva viser til at det ikke finnes en klar fasit på hva man skal se etter hos barn for å oppdage elever som utsettes for omsorgssvikt som vold eller overgrep: «Det kan jo være veldig mange ulike tegn på at et barn ikke har det bra.» Videre forteller hun om en elev i klassen der hun mistenkte at noe ikke var helt som det skulle:

Eva: Der var det en gutt som hadde en litt spesiell atferd; veldig urolig og skvatt til når jeg nærmet meg, han kunne gjemme seg ... var en litt utfordring. Egentlig en snill gutt som var lett å like, men med spesiell atferd. (...) Og jeg fikk jo en følelse av at barnet opplevde en ganske tøff tone hjemme, og jeg fikk en mistanke om at han (faren) kanskje tok barnet hardt. At han ble slått. Men det turte jeg jeg ikke å spørre direkte om der og da, men jeg fikk en følelse.

Eva fortsetter og reflekterer rundt det å oppdage de stille barna: «Der var det jo såpass åpenbart, men jeg hadde kanskje ikke skjønt det med et stille barn, noen trekker seg inn i seg selv og er veldig stille og gjemmer seg og blir nesten usynlig.» Liv forteller om en elevs oppførsel etter avdekking og avhør på Barnehuset, da det var forskjell om han var alene, eller om faren var med:

Liv: (...) Da kunne jeg se at det var forskjell om det bare var han alene – da var han kjempeåpen og blid og snakket veldig mye, og hvis han for eksempel hadde faren med var det flakkende blick og kjempenerver, så noe er det jo der, da.

Oppstår det en bekymring kan det være lurt å ringe barnevernet og drøfte anonymt først ifølge Eva: «Og da kan man få råd hos – man kan snakke anonymt med barnevernet uten å melde det først.» Trygve sier følgende om hvordan man skal vite når det må meldes om bekymring til barneverntjenesten:

I straffeloven står det «grunn til å tro». Det er magefølelsen. Straffeloven handler om magefølelsen. (...) Det kan være blåmerker, et utsagn fra en elev, det kan være en observasjon man gjør. Hvis man da melder fra når man har grunn til å tro, så er det aldri farlig. For hvis det var feil, så betyr det bare at noen ser det her barnet, og så tar man feil. Men i de aller fleste tilfellene tar man ikke feil.

Litt senere i intervjuet fortsetter Trygve:

Men dere vet jo hvordan magefølelsen er, med én gang man kjenner at det her er faktisk ikke rett: ja, da er det som oftest ikke rett. (...) Men dere må ikke begynne å etterforske, for det gjør ikke engang jeg, det gjør jeg aldri. Det er sånn «need to know», noe er «nice to know», men det vil jeg ikke vite. Jeg vil bare vite det som er nok for meg til å melde. (...)

Lærerne forteller om ganger de fikk mistanker som fikk de til å melde, men at de synes det er skummelt å tenke på de stille barna som er vanskeligere å oppdage. Trygve legger til at lærere må stole på magefølelsen og legger til at de kan merke seg om elevene sier noe som er atypisk, som for eksempel:

Ikke at de sier at tanta mi slår, men at de sier at tanter kan også slå. Og det er noe som ofte avviker fra det som folk sier. Barn sier ofte at pappa slår. Men dere vet jo at det er mamma som slår mest.

#### **4.2.2 Det som gjør det vanskelig å melde inn**

Tidligere nevnte Trygve at ute i skolen er det mange lærere som har blir bekymret, men ingen snakker sammen, ingen går i arkivet, ingen går i mappa til barnet og finner ut hva det var barnet sa en eller annen gang som gjorde at de nesten skrev en bekymringsmelding. Vi spurte lærerne om hva som gjør det vanskelig å melde inn. Liv sa at noe av det som gjør det vanskelig å melde, er tanken på at det kanskje ikke er noe: «... jeg kan ødelegge en familie og sette et stempel på en familie, det er klart at det er en kanskje tung byrde å ha med seg, hvis du skulle gjøre det, og det skjer jo selvfølgelig av og til.»

Eva: Det er vel det som gjør at skolen og folk generelt i omgivelsene er litt redd for å melde fra -for det er jo det her ubehaget, tenk om jeg tar feil, og vi anklager folk for noe så grusomt, så er det ikke noe. Det er jo det vi er redde for.



I tillegg til at det kanskje ikke er noe, trekker begge lærerne fram at fokuset på vold og overgrep hadde de ikke med seg inn i sin utdanning, men at de gjennom erfaring og kurs har ervervet kunnskap og blitt tryggere på sin rolle:

Liv: Kunnskapen om både hvordan du oppdager det og hva du skal gjøre, den hadde ikke jeg heller med meg i min utdanning, men ikke sant, når man har jobbet noen år, så på et vis får man erfaring, og jeg tror jo ettersom man har jobbet lenger, så blir vi jo tryggere på oss selv, ikke sant, man tør å ta avgjørelser (...). Men hvis det da er en far som du tenker har vært voldelig med barnet sitt i fylla, det skjer jo, da ringer du kanskje ikke til mor. Jeg har gjort det en gang, og det angret jeg på. Det handler jo om mangel på ... er godtroende, ringer, sier ifra ... det skal du ikke gjøre. Og det handler jo om mangel på kunnskap! Det gjør man ikke mer.

Eva: Jeg føler ikke at jeg i utgangspunktet har nok kompetanse, men jeg vet jo som erfaren lærer, gjennom å ha jobbet i mange år så får jeg noe erfaring med å se unger å kanskje faresignal og nøste og undersøke iallfall (...).

Lærerne er også opptatt av å ha et godt hjem-skole-samarbeid, og når de melder, kan det medføre at et godt samarbeid blir vanskeligere etterpå. Det kan også være med på gjøre at det kan være vanskelig for lærerne å stå i ulike situasjoner som kan være direkte ubehagelige, men noen foreldre kan også gjøre det ekstra tøft for en lærer ved å snakke nedlatende til og om dem. Eva forteller hvordan hun har opplevd dette:

Så det er jo noe man må øve seg på å tåle å stå i. Det kan være mange ubehagelige situasjoner hvis du opplever at foreldre er sinte på deg, eller mener at du ikke har kompetansen, eller grunn til å uttale deg, eller prøver å diskreditere deg på en måte (...) Og at de viser at de ikke har tillit til deg. Så er jo det veldig vanskelig å håndtere i situasjonene da. Man får jo øvd seg litt med årene.

Liv forteller også, men tilføyer at hun som regel opplever to ytterkanter for hvordan foreldrene reagerer dersom hun eller skolen melder:

Ja, man har jo noen ubehagelige opplevelser. Ofte handler det om foreldre, som på et vis føler at hvis en har gått videre med saken, så blir det kjempevanskelig. Jeg har opplevd det som vanskelig og utfordrende, fordi foreldre vil fornekte det som meldes i fra om. Og de finner fort ut at det er du som har meldt. Og da er det ikke bestandig lett å ha et samarbeid etterpå, for noen tar helt avstand fra deg. Også har jeg også opplevd de som ser det som en hjelp. Egentlig er det som to ytterkanter, for jeg har vel egentlig ikke opplevd at det bare går som vanlig. Enten har jeg opplevd at de tar avstand og at

de hilser ikke på gata eller i butikken eller møter opp på foreldresamtaler. Eller så har du de som faktisk er takknemlige for at man har sett. Og det er vel gjerne de som ikke er skyld i det sjøl, det som har skjedd, men at det kan være andre som har gjort noe mot barnet.

Selv om begge lærerne erkjenner at å melde fra noen ganger kan skape ubehagelige og vanskelige situasjoner, er begge veldig klar i talen når det gjelder at man ikke skal unnlate å melde. Men å melde kan være en utfordring for hjem-skole-samarbeidet.

Liv: Man skal gå noen runder før man forhaster seg også, hva er alternativene? Hva gjør vi? Sånn at man ikke kaster seg ut i det. Men så må man ikke unnlate, man skal ikke unnlate å melde fra! Det skal man ikke gjøre. [Dersom det viser seg at det ikke var noe] så tenker jeg at ja-ja, det er jo bedre det enn hvis man ikke gjør noe. Hva om det var noe?

Eva: «Jeg gjorde bare det i beste mening for barnets skyld, det er jo det som er min plikt som lærer, når jeg er bekymret så må jeg melde videre. Det har jeg faktisk plikt til ifølge opplæringsloven.»

Trygve: Jeg har en mening om at skole-hjem-samarbeidet står i veien for å hjelpe barn. Mange skoler har et sånt fokus på et godt samarbeid med foreldrene, at de ser barna gjennom foreldrene. Eller at de tenker «Jammen jeg kjenner jo...» (...) for de barna som sliter i noen situasjoner, så står det i veien. Men, nå nevnte jeg noen okeie skoler i sted. På de skolene står ikke det samarbeidet i veien. For der er ikke skolen redd for å utfordre samarbeidet med foreldrene. Men det kan godt være mange andre lærere på andre skoler som heller ikke er redd for det. Nå snakker jeg litt om kulturen, på en måte. Og det er mitt blikk på det. (...) Men skole-hjem ... hvis jeg hadde bestemt, så ville jeg faktisk ha kuttet ut mye av det.

Vi: Er det fordi du føler at elevene ikke blir ivaretatt ordentlig, da? Eller?

Trygve: Det handler veldig ofte om de voksne. Jo mer samarbeid vi har med foreldrene, altså, det er jo et tak på hvor mye samarbeid du kan ha med folk. At når samarbeid med foreldrene skal stige, da må jo noe annet forsvinne òg. Og da tror jeg at barna blir skadelidende.

Trygves perspektiv her er interessant, og kan inspirere til å være kritisk til egen praksis når det gjelder skole-hjem-samarbeid. En kan spørre seg om det er en ulempe eller en fordel for elevene når skolen bruker mye tid på hjem-skole-samarbeid.

### 4.2.3 Lang erfaring, men lite innmelding i forhold til statistikken

Lærerne vi intervjuet har lang erfaring og de kjenner til at statistikken som tilsier at i en klasse på tjue elever er det i gjennomsnitt fire elever som utsettes for vold hjemme, og minst én elev som har blitt voldtatt (se kapittel 1.2.1 og 1.2.2), men likevel synes de ikke at de har møtt så mange elever som har vært utsatt for vold eller overgrep. Det kan tyde på at lærere trenger mer kunnskap om hvilke tegn ved eleven man skal se etter for å oppdage at de utsettes for vold eller overgrep. Den lange erfaringen sett opp mot statistikken kan bety at informantene kan ha hatt flere elever som har vært utsatt, men som de ikke har fanget opp.

Liv: For man vet jo at statistisk sett, så skal jeg egentlig ha opplevd ganske mange. Det vil jeg ikke si at jeg har gjort, det har jeg ikke. (...) Men det jeg tenker når jeg tenker tilbake, så tenker jeg at det er flere som jeg har en mistanke om som jeg tror kanskje hadde vært utsatt for overgrep, enn vold.

Eva reflekterer rundt det at de er så tett på elevene, kjenner statistikken over hvor mange som i gjennomsnitt kan være utsatt og trekker fram at likevel er det ganske få elever de hører om som er utsatt for seksuelle overgrep:

Eva: Ja, det er veldig «godt gjort» at vi ikke er bedre på det. Og skolen har ikke vært så god på det. Det er nok kanskje også vanskeligere å avdekke enn vold ... Det er kanskje mer håndterbart og kommer lettere til syne, jeg vet ikke helt ... Men seksuelle overgrep er jo ... Det skal kanskje noe mer til for at elevene sier noe. Det er kanskje mer skambelagt og foregår på andre steder på kroppen som ikke er så vanlige.

I neste delkapittel har Trygve noen tanker rundt dette med vold og seksuelle overgrep og at allmennoppfatningen er at seksuelle overgrep er så mye mer skadelig enn alt det andre.

### 4.2.4 Mye fokus på seksuelle overgrep (bredt spekter av vold)

Trygve trekker fram at den kunnskap og kompetanse som er viktig for lærerne i møte med barn som er utsatt for vold eller seksuelle overgrep, er at lærerne må huske at det er bredt spekter av utfordringer som barna blir utsatt for, og at det er viktig at lærerne ikke snakker for mye om en ting og avgrenser temaene da de i møte med elevene vil møte barn som opplever flere ulike utfordringer og ofte ikke enten eller.

Trygve: I dag snakker vi for mye om overgrep, vi peker på én retning. Og så sitter barna og har det kjipt i forhold til masse annet. Og de barna lurer på: «Hvorfor er det ingen som snakker med meg?» Og vi (SMISO) snakker om alt. Vi snakker om krangling, skilsmisse, dødsfall, sykdom, psykisk sykdom, vold, psykisk vold, overgrep, mobbing, kjærlighets sorg, vi snakker om alt. Og det tror jeg er lurt, for det er jo dét barna forteller om.

I slutten av intervjuet spurte vi om det var noe Trygve ønsket at lærere skulle visst mer om i møte med elvene som er utsatt for vold og overgrep, og han svarte:

Jeg vil at lærere skal vite at alt potensielt er like skadelig for barn. At vi ikke må rangere overgrep over vold, omsorgssvikt, sorg. (...) barna i småskolealder og mellomtrinnsalder, de er så utrolig formative. Det som skjer da får så enorme konsekvenser for dem. Det jeg tenker man må få inn (i utdanningen), er at man må ikke avgrense det til et sånt populært emne som seksuelle overgrep. (...) Så hvis jeg skal oppfordre lærere til å lære mer om det, så er det hele det der spekteret av ting. Ikke for at man skal se katastrofer overalt, men det er så enkelt å hjelpe barn da. Når du vet at foreldrene skal gå fra hverandre, da må dere følge opp det barnet. Han kan si «nei, det er ingenting, det går fint». Men fortsett å spørre. For plutselig en dag så er det ikke fint lengre, det er helt katastrofe. Og dere må ikke glemme at gutter også blir utsatt for både vold og overgrep og andre ting. For der tror jeg mange lærere svikter.

Dette henger sammen med de funnene vi presenterer i begynnelsen med å være en trygg voksen som ser og tror barna. En som spør og som ikke stopper å spørre.

### **4.3 Institusjoner brukes som ressurs for å ivareta barnets beste**

Denne tredje funnkategorien handler om lærerinformantenes erfaringer med og meninger om bruk av ressurser utenfor skolen. Først presenteres funn som omhandler lærernes kontakt med SMISO, og deretter andre instanser som barneverntjenesten, politiet og RVTS. Lærerne kan hente kunnskap fra institusjonene og dermed bli tryggere på hvordan de skal handle, de ser på samarbeidet med dem som viktig.

#### **4.3.1 SMISO**

Eva setter stor pris på tilbudet SMISO har til alle sjetteklasser. Undervisningsopplegget La oss snakke om det<sup>15</sup> handler om vold og seksuelle overgrep, samt en rekke andre vanskelige

---

<sup>15</sup> En kortfattet beskrivelse av undervisningsopplegget ligger på adressen

<https://www.smiso.no/forebyggende-tiltak/>

livssituasjoner barn kan være i. Målet med undervisningen er blant annet å forebygge og nå ut til de som allerede er utsatt for å hjelpe dem. Hun er også bevisst på at skolen kan kontakte SMISO for å for eksempel få råd og drøfte bekymringer. Når vi spør Eva om hvilke opplevelser og tiltak hun synes har utmerket seg positivt, svarer hun:

Besøk av SMISO har vært veldig fint og lærerikt. Fint for oss lærere å observere måten de snakker med ungene på. De er en instans som man vet er der og kan bruke, få råd hos, er synlige, kommer rundt til alle sjetteklassene. (...) Barna kan ha behov for å snakke mer om ting og åpner seg kanskje lett i denne type setting. Det vil jeg si har vært positivt. Og det er mye av ressurser å hente om man orienterer seg, det er jo forskjellige ressursentre som har mye kunnskap man kan få hjelp hos.

Liv forteller også om positive opplevelser av å ha SMISO på skolebesøk:

Vi har jo SMISO inne, og vi har hatt mye kontakt med hjelpeapparatet og hatt kurs for hele personalet om vold og traumer, for eksempel. Vi har hatt en meget dyktig psykolog som har vært her i to runder, og da har vi hatt med både assistenter og lærere, hele personalet.

Dette tolker vi som at SMISO oppleves som en god samarbeidspartner både fordi de har spisskompetanse på utsatte barn og fordi lærere kan lære av måten SMISO skaper en trygg atmosfære der elevene tør å åpne seg og lære av måten representantene fra SMISO snakker med barna. I sitatet viser Eva også til at hun vet at det finnes mange ressursentre som det er mulig å henvende seg til for støtte og veiledning.

#### **4.3.2 Andre ressurser**

Liv mener et godt samarbeid mellom instansene er viktig for kompetanseheving og ivaretagelse av barna: «Man sitter på hver sine fagfelt, men når man slår dette sammen får man en mye større helhet. Vi ser jo barna og kjenner de kanskje godt, men så mangler vi de redskapene som barnevernet og veiledere sitter med.» Hun er bevisst sin rolle som lærer og synes veiledning fra profesjonelle fagfolk har vært en veldig fin ressurs:

Når man står i en slik situasjon er det kjempeviktig at man får god veiledning fra fagfolk, og jeg mener lærere skal kunne undervisning, og vi kan jo også elever og elevers utvikling. Men vi er ikke eksperter på barn i kriser. Å få inn profesjonelle veiledere [fra barneverntjenesten] tenker jeg er kjempeviktig. Det har jeg vært med på en runde og det er helt fantastisk.

Eva viser også at hun også gjerne bruker ressurser utenfor skolen: «... det er mye av ressurser å hente om man orienterer seg, så er det jo ressursgrupper og forskjellige ressurscenter som har mye kunnskap som man kan få hjelp hos.» I tillegg til dette forteller Liv om skolen hun jobber på som fikk besøk av politiet, og hvor bra det er at de kommer og at flere etater samarbeider sammen, at de driver med forebygging og kompetanseheving:

Og det er jo temakvelder, hvor man tar opp disse tingene og senest i går, oppe på Svingen skole [en annen skole enn den informantene jobber på], var en politimann som holdt foredrag som går på den planen som kommunen og politiet har laget [en plan for tverrfaglig samhandling for å forebygge og håndtere seksuelt krenkende handlinger blant barn og unge], den kjenner dere sikkert til. Det er kjempespennende arbeid, det handler om forebyggende arbeid, så det er jo veldig bra. Dette skal de ut med til alle foreldre i kommunen, de reiser rundt. Det er jo en type forebygging hvor man samarbeider flere etater. Og du har jo undervisningsopplegg også som har fokus på min kropp, mine grenser, hvordan skal jeg si i fra, hvem kan jeg si i fra til, det har man med ungene jevnlig.

Eva anbefaler en ressurs utenfor skolen, kurset Vold og seksuelle overgrep mot barn. Det er laget av Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, RVTS. Alle lærerne ved Evas skole tok kurset.

Eva: ... det kurset synes jeg var ganske bra. Der står det jo alt det her du skal se etter, hvordan du skal handle, informasjon om ulike typer signaler, traumer, ja. Hvordan man skal jobbe med ulike typer samtaler, hvordan system det er i barnevernet, hvordan jobber barnevernet, system for melding av bekymring, og så videre. Så det tar 3-5 timer å gjennomføre, og man kan jobbe individuelt eller sammen med andre. (...) De minner deg på å gå og studere barna i lek, tegningene deres, ting kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Det er ikke et fasitsvar her, hva man skal se etter, hvilke tegn – fysiske tegn, verbale tegn og atferdstegn og så videre. Og hvordan det ofte tar utslag, da. Signaler man må være oppmerksom på. (...) Jeg synes det var en kjemperessurs.

Dette tolker vi som en god mulighet til å lære mer om temaet. Spesielt siden det ligger fritt tilgjengelig på internett, er det lett for alle som jobber med barn å øke sin kunnskap om utsatte barn.

## **5 Drøfting**

Denne studien har til hensikt å undersøke lærere og fagpersoners erfaringer, kunnskap og kompetanse i møte volds- og overgrep utsatte elever. Vi forsøker å svare på følgende forskningsspørsmål: Hvordan beskriver erfarne lærere og fagpersoner den kunnskap og kompetanse som er viktig i møte med barn som har vært utsatt for vold og overgrep?

I kapittel 4 ble funnene fra intervjuene med lærerne og fagpersonen presentert. I dette kapitlet vil de drøftes opp mot relevant teori, med den hensikt å svare på forskningsspørsmålet. For å gjøre dette drøftingskapitlet oversiktlig, har vi valgt å dele det i to hovedkategorier og knytte til funn. Disse kategoriene er (1) Å ta vare på eleven, og (2) Skolekultur. Disse har vi igjen delt opp i underkapitler.

### **5.1 Å ta vare på eleven**

#### **5.1.1 Forebygging**

Vi så et skille mellom det fagpersonen og lærerne sa om forebygging. Årsaken er naturlig nok at lærerne er sammen med elevene hele tiden, og fagpersonens oppgave er å besøke skoleklasser og undervise om vanskelige temaer. Vi tolker Trygves utsagn som at en kan arbeide forebyggende ved å først gi elevene tillatelse til å snakke, uansett om noen har truet dem til å tie eller tror at det ikke er greit å dele. Han forteller konkret om hvordan SMISO går frem når SMISO gir elevene et språk å bruke når de skal snakke om vanskelige temaer, ord som navn på kroppsdeler, handlinger og andre begreper. Han definerer hva som er lov og hva som ikke er lov, så snakker han med elevene om hvem enn trygg voksen kan være, en som de kan komme til for å prate om vanskelige ting med.

Eva og Liv forteller hvordan de jobber forebyggende, men begge trakk også fram SMISO som en god ressurs for skolene ved at de kommer og snakker med elevene og har dyp faglig innsikt i temaer som vold, overgrep og andre former for omsorgssvikt. Det vil si at de på den måten får noe økt bakgrunnskunnskap om temaet og de beskrev det som lærerikt å se hvordan SMISO snakker med elevene. Vi anser det som positivt at lærerne nyttiggjør seg av SMISOs undervisningsopplegg og bruker muligheten til å lære om temaet. Redd Barna forklarer at lærere har anledning til å fungere som trygge voksne som informerer om temaet, hjelper elevene

til å utvikle respekt for andre og bli bevisste på at de bestemmer over sin egen kropp (2015). Kjernen er å snakke med elever om hva som er lov og ikke lov, og på samme måte kan en undervise om ulike former for vold. Redd Barna har flere undervisningsopplegg for barneskolen, og de tar opp en rekke temaer som handler om barns rettigheter og om at noen barn utsettes for vanskelige og ulovlige handlinger<sup>16</sup>.

Som vi nevnte innledningsvis, fortalte lærerne om hvordan de selv jobber med forebyggende undervisning. De trakk frem at de for eksempel bruker rollespill, bildebøker og filmer om temaet og bruker dem som utgangspunkt for samtale. Eva påpeker at når det skjer noe relevant i elevgruppen, tar hun det opp i gruppen og diskuterer det med elevene der og da. Som eksempel trekker hun fram en episode der en elev hadde kalt en annen for «jævla homo». I slike situasjoner kan læreren gripe øyeblikket og snakke om temaet med elevene og på den måten jobbe for å fremme elevenes helse, miljø og trygghet (Opplæringslova, 1998).

Å gripe øyeblikket på denne måten kan vi også se i lys av Skaalvik og Skaalviks (2018) beskrivelse av emosjonell støtte fra læreren som en komponent i et godt læringsmiljø, kjennetegnet av at samspillet mellom lærer og elev preges av anerkjennelse, respekt og dermed styrking av selvværd og psykisk helse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Ved å snakke med elevene om holdninger til mangfoldet i samfunnet vil en kunne påvirke elevene til å få mer respekt for andre. Liv forteller at hennes erfaring er at det også er nyttig å dele av det en selv har erfart innenfor temaet, og at dette er med på å styrke relasjoner. Dette kan vi knytte til Drugli (2012, ss. 48-49), som sier at gode relasjoner innebærer blant annet støtte, omsorg, åpenhet og respekt. Det kan tenkes at elevene føler seg møtt med tillit og respekt når læreren deler noe fra sin egen livserfaring knyttet til denne typen temaer. Lærestoffet kan oppleves som mer virkelighetsnært og elevene kan få en sterkere tilknytning til læreren. Vi tolker Livs refleksjon om det å dele som at en ikke skal gå så langt at en deler personlige detaljer om egne seksuelle erfaringer, men finne en balansegang for å være nær og åpen, samtidig som en holder en profesjonell distanse til elevene. Deling kan være med på å bygge gjensidig respekt og tillit mellom lærer og elev og at eleven lettere kan ta til seg den kunnskap og innsikt som læreren formidler.

---

<sup>16</sup> <https://www.reddbarna.no/skole>



Forebyggingsarbeidet kan, som diskutert over, sees i lys av Aaslands perspektiver på forebygging (2014), Redd Barna (2015) og LISA-undersøkelsen (Steine I. M., et al., 2017). Lærere vil ikke nødvendigvis være like tydelig og eksplisitt i språket som Aasland og Trygve. Redd Barna har gode undervisningsopplegg som lærere kan bruke, men det er opp til hver enkelt lærer å velge hvilke ord han eller hun bruker på kroppsdeler og seksuelle handlinger. Dermed vil det tenkes å være stor variasjon fra klasserom til klasserom når det gjelder hvor tydelig og eksplisitt undervisningen blir og på hvilket trinn. Ifølge Aasland kan vi gjerne lære barn de latinske navnene på kjønnsorganer (2014). Det kan antas at eksplisitt bruk av tabuord i undervisningen gjør større inntrykk enn milde ord. En lærer som synes det generelt er ubehagelig eller flaut å snakke om seksualitet kan føre til at elevene ikke synes det er like lett å skulle fortelle om hva de har vært utsatt for, fordi det kan oppleves som et skambelagt tema. En lærer som snakker om seksualitet som om det er helt normalt, vil inspirere elevene til å snakke om det uten å føle skam eller flauhet og det vil kunne føre til at det er større sjanse for at det er lettere for de å fortelle om hva de er utsatt for.

Ifølge LISA-undersøkelsen trenger barn å lære ord og begreper knyttet til seksualitet som forebyggende innsats. I tillegg sier Steine m.fl. at forebyggingsinnsatsen bør også inkludere at de voksne som jobber med barn har tilstrekkelig med kunnskap om temaet og at de er sitt ansvar bevisst for å kunne avdekke overgrep (Steine I. M., et al., 2017). Dersom lærere vet viktigheten av å undervise om grenser, seksualitet, hva som er lov og ikke, kan det tenkes at de blir mer obs på å være konkrete og tydelige i begrepsbruken. Alt i alt kan det medføre økt forståelse for hva barna trenger av de voksne. Sett under ett, kan lærere som lærer mer om ulike typer overgrep, ha mer fokus på å fortelle barna om rett og galt, og ha øyne for de utsatte barna og kanskje lettere oppdage flere av de utsatte barna.

### **5.1.2 Samtalen med den utsatte eleven**

Når en elev velger å fortelle at han utsettes for vold eller overgrep, beskriver alle informantene det som en situasjon der en må trå varsomt, lytte og ta eleven på alvor. Vår tolkning av informantenes utsagn er at det er viktig å tro på det eleven sier, ikke gi slipp på eleven som forteller og vise at du en trygg voksen som ønsker å hjelpe eleven med å få det bedre. Det kan det gå en tid før læreren rekker å ta en skikkelig prat om det som plager eleven, dermed kan eleven rekke å miste motet eller begynne å kjenne at han ikke stoler på læreren likevel. Dette

kan skje hvis eleven åpner seg i starten av en undervisningsøkt eller bare “plumper” ut med det i klasserommet. For å unngå at eleven ikke tror at han blir tatt på alvor, kan læreren forsikre eleven om at han skal ta en samtale med eleven når friminuttet starter, og underveis i økten kan læreren også holde kontakten med eleven frem til at det er tid og et skjermet sted til å prate. Altså kan en gi eleven små tegn til at du ikke har glemt ham, for eksempel med tommelen opp. For øvrig kan det aller beste for situasjonen være å finne en annen lærer som kan ta over klassen, slik at den læreren eleven først gikk til kan ta avdekkings samtalen med en gang. Dette kan knyttes til det Dybsland og Dyregrov beskriver om at utsatte barn trenger omsorg, trygge rammer, en voksen som tilbyr støtte og sammen med barnet kan gå gjennom det som har skjedd (Dybsland 2019; Dyregrov 2010). Forandringsfabrikken (2015) sier det samme, barna ber om å bli møtt med varme og bli tatt på alvor, at den voksne lytter godt uten å avbryte eller tro at han vet. Å ta barnet på alvor og tro på det barnet sier, henger sammen med Aasland (2014) som slår fast at barn sjelden lyver seg inn i vanskeligheter. Barn kan finne på å lyve for å komme seg ut av vanskeligheter, men forteller sjelden løgner som fører til vanskeligheter, og dette er et prinsipp som kan være verdifullt å ta med seg i bekymringssamtaler med barn.

Når det gjelder eleven som kommer til deg for å prate, sier Trygve at du må ta den praten og ikke sende barnet videre til noen andre fordi de er mer kompetente på området. Læreren må vise at han bryr seg og ser barnet, og gi eleven ros for at han forteller. I samtalen bør læreren først og fremst være medmenneske og være der for barnet, lytte og bryr seg. Det skal ikke være som et avhør med. Barnet skal få si det han har på hjertet, og læreren skal ikke opptre som en etterforsker. Ifølge Forandringsfabrikken ønsker utsatte barn at den voksne skal vise varme og at han bryr seg, og at han hører godt etter hva barnet sier. Barna sier at det er først da de får til å fortelle hele historien. Barna ber om at de må få oppleve at de er hovedpersonene og at læreren er ærlig og avtaler med barna om hvordan ting bør og kan sies videre (Forandringsfabrikken, 2015, ss. 32-36). Både Trygve og Liv uttalte at de sier til eleven at den informasjonen barna deler med dem, må de fortelle videre, men at de skal fortelle eleven hvem de snakker med om det. Dersom læreren ikke inkluderer barnet kan eleven føle på å miste kontrollen over hvem som får informasjonen, med andre ord føler elevene at de ikke har medbestemmelse i sitt eget liv, men også at eleven kan miste tillit til den læreren som han betrodde seg til. Å sørge for å la barnet få vite hva som skal skje videre er i tråd med barns rett til medbestemmelse, nedfelt i barnekonvensjonen (2003) og barnevernloven (1993). Det kan også sees i lys av Øverlien

(2015) som påpeker at det ikke er tilfeldig hvem barnet velger å betro seg til. En må få barnet til å kjenne at det var riktig av ham å åpne seg til deg, la han ta del i hva som skal skje videre og dermed være en «key adult» som kan være med på å hjelpe barnet ut av en vanskelig livssituasjon (Øverlien, 2015). For å oppsummere må læreren huske å være varsom med å love at informasjonen skal holdes hemmelig. Elevene har rett til medvirkning og innsikt i saken ifølge lovene nevnt over. Det er viktig at læreren lar eleven få ta del i hva som skjer videre.

## **5.2 Skolekultur**

### **5.2.1 Lærer og ledelse**

En skole er et samfunn, og kulturen i det samfunnet preges av både de som jobber der, elevene og foreldregruppen. Læreren kan fungere som en særlig viktig voksenperson for elever i krevende livssituasjoner, en støttende voksen som bidrar til å ta vare på elevens selvverd (Bru, 2011, s. 29). Utsatte elevers møte med skolekulturen var et tema på alle tre intervjuene. Det vi har trukket frem som funn, er at vi tolker de tre informantenes utsagn om en god skolekultur er de som fanger opp utsatte elever, de har en kultur der de ansatte samarbeider og snakker med hverandre om bekymringer og der de voksne gjør en innsats for å ta barneperspektivet i samhandling med elevene. Voksne som ser og forstår elevene gjennom barneperspektivet og møter dem med tydelighet, vennlighet og empati kan oppfattes av elevene som trygge voksne som de kan snakke med om vanskelige ting og søke hjelp og støtte hos. Dette kan sees i lys av Hargreaves' beskrivelser av den profesjonelle lærer og kollegialt samarbeid (2006).

Utviklingen i samfunnet og endringer i flere faktorer knyttet til skolen de 30-35 årene har ført til at lærerrollen har utviklet seg til å bli mer og mer orientert mot samarbeid, kommunikasjon og rådføre seg med andre lærere. På denne måten ivaretas eleven. Informantenes utsagn har vi tolket til å bety at god praksis ved bekymring er å snakke med andre lærere og annet personale ved skolen om eleven og hva eleven har sagt eller hva det er med atferden som har vakt bekymring. God praksis er at lærere blir enige om å observere eleven og notere i en logg om ting eleven sier og gjør som kan være tegn til bekymring, og vise at de bryr seg om eleven ved å med jevne mellomrom spørre hvordan han har det. For øvrig viste Trygve til dette i kapittel 4.2.4, der han oppfordrer lærere til å fortsette å spørre. Eleven kan svare at han har det fint den ene dagen, og neste, men plutselig en dag har han det helt forferdelig.

Når det gjelder Eva og Liv viser de til noen utsatte barn som reagerer med å bli stille og innadvendte, og at en dermed må undersøke hva det er som ligger bak den passive adferden. Det kan være vanskelig å oppdage disse elevene og de mener at erfaring har gjort de bedre rustet til å ikke overse dem. Mange av de stille barna kan være flink på skolen og pliktoppfyllende, og en mistenker kanskje ikke det et er en grunn til at de er stille. Samtaler med den stille eleven kan hjelpe læreren med å finne ut om eleven utsettes for en form for overgrep. Hvis eleven har tillit til læreren og er trygg på han, kan han bli trygg nok til å fortelle om han opplever om noe som ikke er lov (Breidvik, 2003).

Lærere har ifølge både opplæringsloven (1998) og barnevernloven (1993) plikt til å sende bekymringsmelding når de har grunn til å tro at et barn utsettes for noe som er skadelig for helse og utvikling. Læreren kan også rådføre seg med barneverntjenesten ved å ringe og anonymt og drøfte bekymringene sine, uten å oppgi identifiserbare opplysninger om seg selv eller barnet (Øverlien 2015, s. 146). Både Liv og Eva forteller at de gjerne ringer barneverntjenesten og drøfter enkeltelever anonymt. En annen måte å drøfte en elevs situasjon på uten å identifisere eleven, er å ta kontakt med et tverretattlig konsultasjonsteam (Dybsland 2019 s. 38 og Johansen og Dybsland 2019 s. 120-125). Disse er satt sammen av representanter fra flere etater enn barneverntjenesten og kan derfor gi læreren synspunkter fra flere perspektiver. Dersom ledelsen eller andre ansatte ved skolen mener det ikke er grunn til å tro at eleven utsettes for noe ulovlig, har læreren likevel selvstendig meldeplikt, i loven kalt opplysningsplikt (Opplæringslova, 1998, Barnevernloven 1993). Dersom en sak utvikler seg til en straffesak der voldsutøveren eller overgriperen blir tiltalt eller får en dom, kan den som har unnlatt å melde fra om bekymring, få inntil ett års fengsel (Straffeloven, 2005). Med andre ord, er det god grunn til å sende inn bekymringsmelding hver gang magefølelsen sier at noe ikke stemmer. Med hensyn til barna, er det bedre å melde inn en gang for mye enn en gang for lite.

Magefølelsen, eller intuisjon er begreper som kan virke vanskelige å definere og kan virke som noe diffust, som en sjette sans. Ofte handler det om å sanse faktorer som ikke er helt åpenbare. Intuisjonen kan være ulik fra person til person, og formet av de livserfaringer en har hatt. Det kan være ugunstig for elevene. Lærerne vet at de har plikter og skal melde fra når det er grunn til å tro, men det betyr ikke at alle gjør det når magefølelsen sier fra. Da får kanskje ikke elevene den hjelpen de trenger, og det er mange som sier at de forsøkte å si fra, men det virket som at den voksne ikke trodde på dem eller ingenting skjedde. Derfor forstår vi hvor viktig det er å ha

en skolekultur der man snakker sammen. Andre lærere kan også ha oppdaget noe som vekker bekymring, og da kan kolleger sammen dele tanker, erfaringer og observere elevene, som igjen kan føre til at flere saker blir meldt og elever får hjelp.

Lærerne viser gjennom sine utsagn at de og kollegene har kultur for å snakke med hverandre om bekymringer de har for enkeltelever, mens Trygve uttrykker at lærere generelt kan bli bedre til å umiddelbart drøfte bekymringer med hverandre, ikke vente og se det litt an først. For øvrig ønsker nok lærere det beste for elevene, men samtidig kan det tenkes at de kjenner på dilemmaet når det kommer til foreldrene og det å skulle opprettholde en god relasjon til dem, og at dilemmaet om hvilket valg det er som faktisk vil være til barnets beste, gjør at det kan være utfordrende og at de nøler med å melde eller nøste i hva det er med den eleven. Når det oppstår en bekymring, har vi vist til at det er mange fordeler ved å drøfte bekymringen med en eller flere kolleger. I andre situasjoner, der det er snakk om mistanke, men lite støtte å få fra skolen en jobber på, kan en mulig løsning som også Trygve foreslår, være at læreren kan drøfte det med en lærerkollega på en annen skole, og anonymisere eleven. Læreren kan også rådføre seg med barneverntjenesten ved å ringe og drøfte eleven og bekymringstegnene uten å gi opplysninger som kan identifisere eleven, som Øverlien (2015) påpekte. Hva læreren gjør og hvordan, vil være situasjonsbestemt, men med prinsippet om elevens beste og med lovverket som begrunnelse kan en passe på å ivareta eleven og forhåpentligvis hjelpe eleven ut fra situasjonen. Og da må lærerne vite litt om hva en gjør og ikke gjør i slike situasjoner. Som Liv fortalte, ringte hun hjem til en av foreldre en gang, og det gjør hun ikke igjen. I dag vet hun godt at hun kan drøfte det anonymt eller med kolleger for å unngå å sette barnet i en farlig situasjon og at en ikke skal henvende seg til foreldrene dersom en er bekymret for en elev. Dette er hjemlet og viktig for å unngå forverring av barnets situasjon hjemme, men også for å unngå muligheten for bevisforspillelse (Utdanningsdirektoratet, 2012).

### **5.2.2 Bekymring**

Det å oppleve bekymring for at elever utsettes for vold eller overgrep og det å melde inn bekymring til barnevernet var et sentralt tema i alle intervjuene. Lærerinformantene våre delte ulike erfaringer fra situasjoner der de ble bekymret for barn og sendte bekymringsmelding. Trygves utsagn tolket vi slik at så snart det er grunn til å tro at et barn utsettes for vold eller overgrep, er det nok til å sende bekymringsmelding, han lytter til magefølelsen. Men, det går ikke alltid an å se på et barn at det har opplevd vold og overgrep. Det finnes ikke et fasitsvar på

hvordan et utsatt barn oppfører seg. Lærerne snakker om at elever er ulike og har ulik atferd. Lærerinformantene påpeker at spesielt de stille barna kan være vanskelige å oppdage, de blir litt usynlige i klasserommet og læreren tenker kanskje ikke automatisk at det “er noe” med det barnet og at uten en viss type erfaring, vet de ikke om de hadde oppdaget de stille barna. Dette kan knyttes sammen med Breidvik (2003), som sier at de utsatte barna reagerer på ulike måter. Noen kan ha en voldelig og utagerende adferd, og andre kan være stille og innesluttede. De utagerende elevene får lett mye oppmerksomhet, mens de stille elevene gjør lite utav seg og er derfor vanskelige å oppdage. En konsekvens av dette kan være at de stille og utsatte elevene må bære på problemene (Breidvik, 2003). Både Liv og Eva påpeker at det kan være vanskelig å tenke at et barn er veldig innesluttet og stille. Derfor kan det tenkes at dersom lærere får kunnskap om ikke-verbale uttrykk for utsatthet hos barn, som Breidvik (2003) sier at mange voksne mangler, vil flere av de stille barna kunne oppdages tidlig.

Trygve sier at lærerne må stole på magesfølelsen og merke seg om eleven sier noe som er atypisk, noe som ikke er vanlig for et barn å vite eller si. Som utsagnet om at “tanter også kan slå”. Her kommer kompetansen Trygve har om utsatte barn, som gjerne er i kontrast mot læreren. Kanskje læreren synes det er et litt rart utsagn, men ikke blir bekymret for barnet, og ikke tenker at barnet sa det fordi tanten hans slår. Når det gjelder lærerinformantenes utsagn, tolker vi det dit hen at de vet at, grunn til å tro er nok til å melde, men lærerne forteller i tillegg at det kan oppleves som et dilemma eller kjennes utfordrende å sende bekymringsmelding. En grunn de trekker frem er foreldresamarbeid. Når foreldre blir kontaktet av barnevernet kan de enten få vite at skolen har meldt fra eller gå ut fra at det er skolen som har gjort det, selv om barnevernet ikke har sagt hvem det er som har meldt fra. En annen grunn kan være at læreren ser barnet gjennom foreldrene og ikke får seg til å tenke at foreldrene gjør barna sine noe vondt og dermed blir ingen bekymringsmelding sendt. Dette kan sees i lys av det Sjøftestad (2014) beskriver om å se barna gjennom de voksne. Foreldrene kan ha god jobb, være fint kledd, hyggelig og imøtekommende og er nødvendigvis ikke en man mistenker ville gjøre noe ulovlig mot barnet sitt. Dersom barnet forteller om noe som for eksempel pappaen gjorde, kan lærerens reaksjon være at de ikke tror det om barnets forelder. Dermed reagerer ikke læreren med å ta barnet på alvor og avfeier det barnet sier uten at barnet får den hjelpen det trenger, i tillegg til å ikke bli trodd i sitt forsøk på å fortelle om det som er urett (Sjøftestad, 2018, ss. 29-33). Foreldrene kan være veldig god til å manipulere de rundt seg (Sjøftestad, 2018, s. 47).

For Trygves del, trenger han ikke å ta stilling til foreldrene eller tenke på et godt skole-hjem-samarbeid på samme måte som lærerne. Han har ikke en relasjon til foreldrene og kan dermed uten hindring sette barnets beste fremst. Lærerne er opptatte av at barnet ikke skal bli negativt påvirket av lærerens relasjon til foreldrene og at det kan være tøft for lærerne å skulle ha et godt samarbeid med foreldrene etter at en melding er sendt og en undersøkelsessak er satt i gang. Ifølge Breidvik (2003) hender det at foreldrene får vite fra barneverntjenesten at det er skolen som har sendt bekymringsmelding, og i slike tilfeller opplever lærere at det blir svært utfordrende å samarbeide med foreldrene, og den som blir mest skadelidende er ofte barnet. Med andre ord kan dette være en konsekvens som gjør at lærere venter lengre med å sende bekymring, eller at den uteblir.

Både Trygve og lærerne har utsagn som vi tolker som at det kan være hensiktsmessig å drøfte saken anonymt i forkant med barneverntjenesten før en sender en bekymringsmelding, men også å fortelle kolleger om bekymringene og drøfte de med dem. Andre lærere kan sitte på de samme bekymringene, eller ha observert eller overhørt andre ting som kan være med på å styrke antakelsen om at barnet utsettes for noe ulovlig eller ugreit. Både Liv og Eva viser til at hvis man sammenligner statistikken om antall barn som utsettes for vold eller overgrep, så skulle de statistisk sett ha sendt mange flere bekymringsmeldinger enn de faktisk har gjort, og dermed kan man anta at de har hatt elever som ikke har blitt oppdaget. Her kan vi ikke trekke noen konklusjon om hvorfor, men en mulig årsak kan være at elever er gode til å skjule at de ikke har det bra, og at det ikke før nå i senere tid har blitt vanlig å kurse lærere og SFO-ansatte i hvilke tegn man skal se etter, å undervise eksplisitt om ord og begreper og om hva som ikke er lov. For øvrig er ikke seksualitet like skambelagt som det var tilbake i tid og det finnes flere videoer som kan brukes i undervisning der de lærer om vold og seksuelle overgrep.

Et kjennetegn på en god skolekultur, er at de ansatte snakker sammen om elevene, går i arkivet og leser hva som tidligere er skrevet i logger om barnets utsagn og atferd, de ringer og drøfter saken anonymt med barnevernet eller konsultasjonsteamet ifølge Trygve. For det første kan det å gjøre det mer vanlig å drøfte bekymringer med kolleger umiddelbart og drøfte anonymt med hjelpeapparatet, bidra til at lærerne får et utenfra-perspektiv på situasjonen og bekymre seg mindre for å ødelegge relasjonen til foreldrene, altså at læreren slipper å se eleven gjennom foreldrene. For det andre kan det tenkes at et utenfra-perspektiv fra hjelpeapparatet, kan bidra

til at det kanskje er lettere å få en bekreftelse på at det faktisk er grunn til å ha en bekymring for barnet.

### **5.2.3 Trygg voksen og trygt miljø**

Alle de tre informantene beskrev hva de legger i det å være en trygg voksen, og viste til at relasjonsbygging er essensielt. Eleven kommer ikke til hvem som helst med vanskelige ting eller ønsker om hjelp til å løse problemer, han kommer til en voksen som han vet bryr seg, ønsker å hjelpe, og som tar de på alvor når det trengs. Elevens trygge voksne er ikke bare en som lytter og viser empati, men det er også en som gjør det han kan for å hjelpe eleven med å få det bedre. Dette kan sees i lys av det Mevik og Edvardsen (2016) skriver om barn som aktører; Barn har behov for kontakt med voksne med reelle muligheter til å hjelpe barnet med å påvirke dets livssituasjon (Mevik og Edvardsen, 2016, s.64-65).

Trygves beskrivelse av en trygg voksen innebærer også det å ha kjemi med hverandre, han sier at barnet finner noen han ligner på, altså barnet vil lettere søke mot deg og anse deg som en trygg voksen dersom du har noe til felles med det barnet. Eva og Liv forteller at trygge voksne viser tydelighet, vennlighet og empati. Med andre ord kan det det å skape gode relasjoner gjøres ved å vise at du bryr deg og gi barn en følelse av at de blir sett. Det kan gjøres ved å for eksempel vise felles interesse for fotball, ha samme type humor, husker navnet på kjæledyret til barnet, eller at du spør hvordan det går med lillebror som var syk i forrige uke. Oppmerksomheten trenger ikke å være avansert og komplisert, små samtaler i hverdagen med elevene om deres interesser som viser at du husker hva barnet har fortalt deg, kan kanskje være med på å gjøre at du blir elevens trygge voksne som ser, hører og bryr seg om eleven. Barna som Forandringsfabrikken har snakket med, sier at de ønsker å bli møtt av varme voksne som viser at de bryr seg. Det vises med en klem eller varme ord, og når de blir møtt med varme og kjærlighet kan barna begynne å bli glade i seg selv (Forandringsfabrikken, 2015, s. 34).

Som svar på spørsmål om hva en trygg voksen er hadde Liv et utsagn som vi tolker som at den voksne har ansvar for å skape og vedlikeholde relasjoner. Gode relasjoner til læreren gjør at eleven kjenner seg trygg i klasserommet, og dermed både trives, opprettholder en god selvfølelse og får et godt grunnlag for å lære. Ifølge Spurkeland er det omtrent umulig for en elev å lære noe som helst fra en lærer de ikke liker eller er redd (Spurkeland, 2011, s. 204). Løv i Drugli beskriver at en anerkjennende lærer lytter, forstår, aksepterer og bekrefter elevene



(Drugli, 2012, s. 49), og Bae og Waastad i Drugli sier at en anerkjennende lærer må klare å ta elevenes perspektiv og ikke være redd for å miste kontroll over situasjonen eller elevene (Drugli, 2012). Liv påpeker at arbeidet med relasjoner må tilpasses det enkelte barnet, og læreren må finne ut hva det enkelte barnet trenger. Barn er ulike og har ulike styrker, svakheter og behov.

Et godt samarbeid med instanser og hjelpeapparat er med på å ivareta eleven. De to lærerne vi intervjuet beskrev det som verdifullt at SMISO kommer til alle sjetteklasser. Eva uttrykker at det er fint for lærere å være til stede og observere hvordan representantene fra SMISO snakker med elevene. Liv forteller at hun synes det er kjempespennende å lære av andre etater, og fremhever politiets forebyggende arbeid som lærerikt og nyttig. Tverrfaglig samarbeid på tvers av profesjoner kan åpne for en mer helhetlig og omfattende forståelse av fenomenene vi jobber med (Eriksen & Germeten, 2012, s. 34). Det er positivt at hjelpeapparatet kommer og gjør seg synlig for både lærere, elever og foreldre, fordi det da er lettere å ta kontakt med dem for både råd og hjelp. Erfaringsdeling gjør at lærere lærer mer om hvilke tegn de skal se etter, noe som kan føre til større handlekraft til å melde, og videre til at flere utsatte barn får hjelp tidlig.

Statistikk viser til at det har vært en økning i antall bekymringsmeldinger til barnevernstjenesten. I 2008 fikk barneverntjenesten inn litt over 37 200 bekymringsmeldinger, mens antallet i 2016 var litt over 58 000, noe som tilsvarer en økning på 56 prosent. Vold og overgrep var angitt som årsaker i 20 prosent av meldingene i 2016. Politiet står for 15 prosent av meldingene og er den instansen som sender bekymringsmelding hyppigst. Tolv prosent av meldingene kommer fra skolen (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2015).

Når hjelpeinstanser og andre etater kommer inn i skolen og forteller om sitt arbeid, kan det bidra til at lærerne ser et mer nyansert bilde. hjelpeinstanser og andre etater kommer inn i skolen og forteller om sitt arbeid, kan bidra til at lærerne ser et mer nyansert bilde. Barn kan utsettes for mer enn én form for overgrep eller omsorgssvikt samtidig, eller det å bli utsatt for én ting gjør barnet sårbart for å utsettes for det samme eller en annen type traume eller overgrep senere. Når lærerne får utvidet kunnskapen sin om det brede spekteret av utfordringer som elever kan utsettes for, er det mulig at de formidler dette på en mer tydelig måte til elevene når de driver forebyggende relasjonsarbeid eller undervisning. Vi ønsker også å understreke at lærere bør bevisstgjøre elevene på både hvilke rettigheter de har og hva som er lov og ikke lov

å gjøre mot barn, og at det finnes flere hjelpetelefoner og chattetjenester der de selv kan få være anonyme og søke råd. Det er til elevenes beste at skolekulturen preges av et prinsipp om at elevene skal vite at de kan komme til de voksne på skolen for å få hjelp om alt.

## 6 Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å belyse hvordan lærere kan møte og støtte elever som har opplevd vold eller overgrep. For å oppnå dette benyttet vi følgende forskningsspørsmål: Hvordan beskriver erfarne lærere og fagpersoner den kunnskap og kompetanse som er viktig i møte med barn som har vært utsatt for vold og overgrep?

Det å være en trygg voksen er en grunnleggende forutsetning for at en elev skal åpne seg for læreren, fortelle at han blir utsatt for vold eller overgrep og med det få hjelp til å komme seg ut av den vonde livssituasjonen. Læreren må dermed ha kunnskap og kompetanse i å bygge og pleie gode relasjoner, være vennlig, pålitelig og imøtekommende og være bevisst på å se, høre og tro på elevene og ta dem på alvor. Forebyggende undervisning og et trygt miljø gjør det lettere for eleven å fortelle om vonde hemmeligheter. Alle informantene har fortalt om hvordan den første samtalen med en elev som røper den vonde hemmeligheten sin bør være. Det er viktig å rydde plass på tidsplanen din og ta samtalen med eleven så snart som mulig, for om du lar det vente for lenge, kan han miste både motet sitt og tilliten til deg. Ta imot elevens budskap med fatning, og begynn med å rose eleven for at han åpner seg, og si at ingen barn skal ha det slik, fordi det er ulovlig. Si til eleven at han er modig og det er bra at han forteller, for det er bare da han kan få hjelp. Ta deg tid til hva eleven har å si og snakk med han om hvordan han har det, ikke bare det som er vanskelig. Få eleven til å sette ord på hva som likevel er positivt i livet hans. Når du snakker med eleven må du være bevisst på å sikre barnets rett til medvirkning i hva som skjer videre. Du sørger også for å beholde elevens tillit ved å være ærlig og la han få vite hvem du skal snakke med videre om saken, og hva som kommer til å skje videre.

Med et mer helhetlig perspektiv har vi funnet ut at det å sikre elevenes trygghet og ivaretagelse av elevene bør gjennomsyre kulturen på hele skolen. Når læreren blir bekymret for en enkeltelev, kan han gjerne drøfte denne bekymringen anonymt med enten barneverntjenesten eller et tverretatlig konsultasjonsteam. Lærere må heller ikke være fremmed for å snakke om bekymringer med hverandre og ha som rutine å samarbeide om å observere eleven som har vakt bekymring. En bør være trygg på seg selv og lytte til magefølelsen, eller intuisjonen, for dersom magen sier at det er noe som ikke stemmer, så må det nøstes opp i og lærerne må vurdere om det skal meldes fra om til barneverntjenesten. Det er bedre å melde fra én gang for mye enn én gang for lite. Lærerne må huske at de har en selvstendig meldeplikt dersom de har grunn til å

tro at et barn utsettes for noe ulovlig. Barnets beste bør komme først, og en bør etterstrebe å ta barnets perspektiv, og ikke se barnet gjennom foreldrene. En kan lett tenke at samarbeidet med foreldrene forringes/blir vanskeligere og dårligere etter at skolen har sendt bekymringsmelding til barneverntjenesten, men det å sette barnets beste først, innebærer det problemet.

Som det kommer frem av vår studie ser det ut som at alle som jobber med barn trenger handlingskompetanse og kunnskap om temaet vold og overgrep mot barn. Dette innebærer blant annet å vite hvilke reaksjoner barn kan få etter vold og overgrep, og evnen til å se barnet bak atferd og diagnoser. Dette er også i tråd med det Barnekonvensjonen (2003) sier; alle som har med barn å gjøre, skal sikre at barna får den omsorgen og beskyttelsen som er nødvendig for barnets trivsel (Barnekonvensjonen 2003). Statistikken viser at mange barn utsettes, uavhengig av sosioøkonomisk status og foreldrenes utdanningsnivå. Overgripere og voldsutøvere kan være hvem som helst, og mange av dem er gode til å manipulere og skjule handlingene sine. Etter vår mening har vi ikke lært nok om temaet gjennom studieårene på lærerutdanningen. Vi har fått tilbud om å delta på fagdager og gjesteforelesninger som har hatt barns seksualitet og seksuelle overgrep som tema, men vi har ikke fått undervisning om barn som blir utsatt for vold. Alle som begynner på lærerutdanningen må delta på et obligatorisk førstehjelpskurs for å kunne yte viktig førstehjelp, som å gjøre hjertekompressjoner og stoppe blødninger i kuttskader. Vi mener at det er like viktig for en student å vite hvilke non-verbale tegn en skal se etter, hvordan en skal snakke med elever som røper sin vonde hemmelighet, kjenne til når loven sier en skal melde om bekymring og vite noe om videre oppfølging av eleven. Utdanningen burde inneholde et obligatorisk kurs om volds- og overgrepsutsatte barn, men også bevisstgjøre studentene på at det finnes et bredt spekter av utfordringer som barn opplever og lever i. Det finnes vold, seksuelle overgrep, grov omsorgssvikt, barn som blir overlatt til seg selv over lengre tid, skilsmisse, dødsfall, sorg, savn, kranling hjemme og foreldre som ruser seg eller lider av alvorlig sykdom. Derfor er det så viktig at lærerne ser barna, spør, viser at de kan være en trygg voksen som tar barna på alvor. Kunnskap gir mot til å våge å se og velge å lytte til magefølelsen og mot til å handle. Å handle er tegn på at du er der for barna, ser de, tror de og støtter de. Når det er grunn til å tro: Meld det inn, følg magefølelsen, ikke vær redd for å trå feil. Husk å tenke på barnas beste.





## Referanser

- Aanerød, L. M., & Mossige, S. (2018). *Nettovergrep mot barn i Norge 2015–2017: Rapport basert på erfaring fra Kripos, politiet, tjenesteleverandører og internasjonal forskning*. Oslo: OsloMet.
- Aasland, M. W. (2014). *"...Si det til noen...": En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015, 15. april). Meldinger til barnevernet. Hentet fra [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnevern/Bekymringsmeldinger/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Bekymringsmeldinger/)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016, 3. mai). Taushetsplikt og samtykke. Hentet fra <https://dinutvei.no/fagpersoner/420-opplysningsplikt-til-barneverntjenesten-meldeplikt>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019, 6. mars). Vold, overgrep og mobbing. Hentet fra [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Vold\\_og\\_overgrep\\_mot\\_barn/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/)
- Barnekonvensjonen. (2003, mars). FNs konvensjon om barns rettigheter. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178\\_931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178_931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barnelova. (1982). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barneloven>
- Barnevernloven. (1993). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Breidvik, G. (2003). *Misbrukte barn*. Bergen: Sigma forlag.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland, *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.

- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE Publications.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dos Santos, N. E., Jensen, T. K., & Ormhaug, S. M. (2016, 1 juli). Er det så ille å bli spurt om traumer?: Barns opplevelser av traumekartlegging i BUP. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 53(7), s. 536-545.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dybsland, R. (2019). Samtaler med barn når vi er bekymret. I O. G. Lillevik, J. S. Salamonsen, & I. Nordhaug, *Vold i nære relasjoner: diskurser og fenomenforståelse* (ss. 26-40). Oslo: Gyldendal.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, E., & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole: Møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Forandringsfabrikken. (2015). Ingenbarnsland. Hentet fra <https://www.forandringsfabrikken.no/article/magasin-ingenbarnsland>
- Forvaltningsloven. (1970). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>
- Garbo, J., & Raugland, V. (2017). *Den brysomme læreren: Om skjønnsutøvelse og styring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halås, C. T., Follesø, R., & Anvik, C. H. (2016). Hva innebærer det å se, høre, forstå og skape vendepunkt? I C. T. Halås, R. Follesø, & C. H. Anvik, *Sett, hørt og forstått?: Om*



- profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner* (s. 146-155). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8, s. 12-23.
- Hargreaves, A. (2006). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. I H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough, & A. H. Halsey, *Education, Globalization & Social Change* (s. 673-691). Oxford: Oxford University Press.
- Isdal, P. (2018). *Meningen med volden* (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Jørgensen, T. W., & Lillevik, O. G. (2016). Traumebevisst omsorg i arbeid med voldsutsatte barn. I K. Mevik, O. G. Lillevik, & O. Edvardsen, *Vold mot barn: Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s. 186-206). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johansen, V. A., & Dybsland, R. (2019). Konsultasjonsteammodellen i vest. I O. G. Lillevik, J. S. Salamonsen, & I. Nordhaug, *Vold i nære relasjoner: diskurser og fenomenforståelse* (s. 116-142). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneve: Verdens helseorganisasjon.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langballe, Å., & Gamst, K. T. (2006). En dialogisk tilnærming til kommunikasjon med barn. I *Samtaler med små barn i saker etter barneloven*. (s. 33-47). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Larsen, C. J., & Pedersen, W./NOVA (2005). *Bytte, kjærlighet, overgrep: Seksualitet blant ungdom i randsonen*. (10/05) Hentet fra [http://www.nova.no/asset/572/1/572\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/572/1/572_1.pdf)

- Lægdene, Ø. (2000). Skolekultur og skoleutvikling. I Ø. Lægdene, *Skolekultur i fokus* (s.12-34). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm.
- Mevik, K., & Edvardsen, O. (2016). Barns rett til beskyttelse og medbestemmelse: Med utgangspunkt i barnekonvensjonen. I K. Mevik, O. G. Lillevik, & O. Edvardsen, *Vold mot barn: Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s. 52-67). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mossige, S., & Stefansen, K./NOVA (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge: Omfang og utviklingstrekk 2007–2015*. (5/16) Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-unge>
- NESH. (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NKVTS. (2016, 14. februar). Vanlige reaksjoner etter vold, voldtekt eller andre seksuelle overgrep. Hentet fra <https://dinutvei.no/utsatt/246-vanlige-reaksjoner-etter-vold>
- NKVTS. (2017, 22. februar). Opplysningsplikt til barneverntjenesten. Hentet fra <https://dinutvei.no/fagpersoner/420-opplysningsplikt-til-barneverntjenesten-meldeplikt>
- NSD. (2018, 3. oktober). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet fra [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Redd Barna. (2015, 4. juni ). *Jeg er her*. Hentet fra <https://www.reddbarna.no/jegerher/verktoy/skole>
- Regjeringen. (2019, 26. februar). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Roaldset, D. (2013). Skolekulturen: en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre skole*, 2013(2), 50-55. Hentet fra [https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_2-2013/BS-2-13\\_web\\_Roaldset.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-2013/BS-2-13_web_Roaldset.pdf)
- Søftestad, S. (2018). *Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore: SAGE Publications.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerseth, K. (2018). Norge bryter barns rettigheter. *Redd barna magasinet* 2018(2), 43.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steine, I. M., Winje, D., Nordhus, I. H., Bjorvatn, B., Milde, A. M., Grønli, J., & Pallesen, S. (2017, 31. januar). Hvorfor tar det så lang tid å fortelle om seksuelle overgrep? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 2017(2), 204-208. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fra-praksis/2017/01/hvorfor-tar-det-sa-lang-tid-fortelle-om-seksuelle-overgrep?redirected=1>

- Steine, I. M., Winje, D., Nordhus, I. H., Milde, A. M., Bjorvatn, B., Grønli, J., & Pallesen, S. (2016, 2. november). Langvarig taushet om seksuelle overgrep: Prediktorer og korrelater hos voksne som opplevde seksuelle overgrep som barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 2016(11), s. 889-899. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel/2016/11/langvarig-taushet-om-seksuelle-overgrep>
- Straffeloven. (2005). Lov om straff (LOV-2005-05-20-28). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, S., & Hjemdal, O. K./NKVTS. (2014). *Vold og voldtekt i Norge: En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. (1/2014)
- Tiller, P. O. (2000). *Studier i barndom*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/Udir-10-2012/3-Opplysningsplikt-pa-eget-initiativ-meldeplikten/#38-Informasjon-til-foreldrene>
- World Health Organization. (1999). *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention, 29-31 March 1999*. Hentet fra <https://apps.who.int/iris/handle/10665/65900>
- Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet: Barns strategier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep: Skolen som forebygger og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.





# Vedlegg

## Vedlegg 1: NSD sin vurdering

10.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Barn som er utsatt for vold og overgrep

#### Referansenummer

654019

#### Registrert

29.11.2018 av Linda Merethe Madsen Aspen - lma051@post.uit.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Annfrid Steele , annfrid.r.steele@uit.no, tlf: 77660263

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Linda Merethe Madsen Aspen og Solveig Vollstad, lindamerethe90@live.no og solveig.vollstad@gmail.com, tlf: 91369809

#### Prosjektperiode

01.01.2019 - 15.05.2019

#### Status

29.01.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 29.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marianne Høgetveit Myhren  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *“Barn som har opplevd vold og overgrep”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærerens erfaringer med å tilpasse undervisningen og skolehverdagen til elever som har opplevd vold og overgrep. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Vi søker å få innsikt fra både lærerperspektivet og organisasjonsperspektivet rundt denne elevgruppen. Det vi ønsker å vite mer om, er hvordan vi kan ivareta disse elevene og kunne gi de det de trenger fra oss. Som lærere vil vi gi elevene støtte til å fungere og utvikle seg både faglig og sosialt. *Målet for prosjektet er å kartlegge læreres erfaringer og refleksjoner med elever som er utsatt for vold og overgrep.*

#### **Hva innebærer deltagelse i studien?**

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Deltakelse i prosjektet innebærer en samtale på ca. 90 minutter. Under samtalen vil vi også ta notater, i tillegg til lydopptak. Dersom det i etterkant skulle melde seg et behov for avklaring, kan vi komme med en forespørsel om en ny samtale. Dette for å unngå misforståelser.

#### **Hva skjer med informasjonen?**

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og alt datamaterialet vil bli beskrevet anonymt i masteroppgaven. Notater og lydopptak vil bli lagret på PC beskyttet med passord. Det underskrevne samtykket vil låses inn. Veileder ved UiT kan ved behov få tilgang til datamaterialet. Resultatet av oppgaven vil bli presentert på en konferanse i mai 2019. Her vil medstudenter, faglærere og veiledere delta. Når masteren er levert vil datamaterialet bli slettet. Prosjektet utgis i en masteravhandling som publiseres på Munin.

#### **Frivillig deltagelse**

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å oppgi årsak. Informasjonen vi samler inn vil som sagt anonymiseres så godt det lar seg gjøre, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deltakerne. Vi har full taushetsplikt, og prosjektet er tiltrådd av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT-Norges Arktiske Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelse, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du gjerne ta kontakt med vår veileder:

- Prosjektansvarlig/ veileder  
Annfrid Rosøy Steele  
Universitetslektor v/institutt for lærerutdanning og pedagogikk avd. Mellomveien  
9037 UiT-Norges Arktiske Universitet  
77660263 (arbeid) / 93457565 (privat)  
[Annfrid.r.steele@uit.no](mailto:Annfrid.r.steele@uit.no)
- Studenter:  
Solveig Vollstad  
95965354 (mobil)  
[Soh029@post.uit.no](mailto:Soh029@post.uit.no)  
Linda Merethe Madsen Aspen  
91369809 (mobil)  
[Lma051@post.uit.no](mailto:Lma051@post.uit.no)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke

- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, UiT-Norges Arktiske Universitet.  
77646322 / 97691578      joakim.bakkevold@uit.no
  
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

-----  
Prosjektansvarlige  
(Forsker/veileder)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barn som er utsatt for vold og overgrep*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *intervju med lydopptak*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *15. 05. 2019*.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Vedlegg 3: Intervjuguide, lærere.

### Intervjuguide lærere

#### 1. Løs prat (5 min)

<b>Fase 1: Rammesetting</b>	<b>Informasjon (5 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Informer om opptak, sørg for samtykke. Skrive under skjema.</li><li>• Start opptak.</li><li>• Si litt om temaet, bakgrunn og formål for samtalen. Essensen.</li><li>• Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet.</li><li>• Det går fint om du trenger god tid til å svare, eller om du ikke klarer å svare på alle spørsmålene. Det er ingen svar som er riktige eller gale, vi har ingen fasit og vi er ute etter dine egne opplevelser og erfaringer, uten at du skal føle at du er helt nødt til å svare.</li><li>• Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål.</li></ul>
<b>Fase 2: Erfaringer</b>	<b>Overgangsspørsmål (10 min)</b> <b>Bakgrunn</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Beskriv deg selv som lærer generelt. (Utdanning – hvor, når? Videreutdanning? Hva kjennetegner deg?)</li><li>• Kan du huske å ha møtt elever som har opplevd vold eller overgrep i livet?</li><li>• Har du hatt elever som du har fått hørt om i ettertid, som har vært utsatt?</li><li>• Avklaring av typer krenkelsers elevene har vært utsatt for, dersom informanten vet noe om det.</li><li>• Avklaring av begreper vi kommer til å bruke (krise, krenkelsers, vold- både fysisk og psykisk, seksuelle overgrep, men også ordet overgrep).</li></ul>
<b>Fase 3: Fokusering</b>	<b>Nøkkelspørsmål (30-45 min)</b> <b>Erfaringer med elever som er utsatt for vold og overgrep</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du beskrive dine opplevelser med å undervise og veilede elever som har opplevd vold og overgrep.</li></ul> <b>Undervisning, planlegging, ressurser og TPO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva har du i tankene når du skal planlegge undervisningen? Noen spesielle hensyn/forventninger til elevene?</li><li>• Hvordan merker du at elevenes forutsetninger (utsatt for vold eller overgrep) spiller inn på måten du underviser på?</li><li>• Er det noen læringsressurser du har valgt ut med tanke på elevens behov?</li><li>• Er det noen ressurser du skulle ønske du hadde tilgang til?</li></ul>

Vedlegg 3: Intervjuguide, lærere.

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tenker du noen gang tilbake på hendelser der du følte du manglet ressurser, kunnskap eller hjelp fra ledelsen?</li></ul> <p><b>Kontrastive observasjoner</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ser du på noen måte at disse elevene skiller seg ut fra andre elever? Hvilken påvirkning har deres væremåte og vesen på de andre elevene og klassemiljøet?</li><li>• Merker du noen forskjeller i holdninger, arbeidsmåter, tanker om fremtiden/utdanning/arbeid osv?</li></ul> <p><b>Positive og negative opplevelser/erfaringer</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du beskrive en gang du hadde spesielt positive opplevelser eller erfaringer med å være lærer i en klasse med elever som er utsatt for vold eller overgrep?</li><li>• Kan du beskrive en gang det har vært spesielt utfordrende å være lærer i klasse med elever utsatt for vold eller overgrep?</li><li>• Er det noen tiltak eller opplevelser som har utmerket seg særlig positivt?</li><li>• Noen tanker om hva du kunne ha gjort i etterkant for at elevene skulle fått det bedre? (Fra nyutdannet-i dag)</li><li>• Har du noen tanker om hva du gjerne skulle ha visst da du var nyutdannet?</li><li>• Den dagen en elev forteller «hemmeligheten» sin, hvordan mener du at læreren bør ta i mot slik informasjon? (krevende i en klasseromssituasjon osv).</li><li>• Hva tenker du om læreres kompetanse i slike situasjoner mtp nyutdannede lærere som ikke har vært i slike situasjoner og heller ikke har øvd på disse øyeblikkene?</li></ul> <p><b>Skolekultur</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vil du si at du arbeider på en skole der dette temaet er lett å ta opp i lærerkollegiet? Hvorfor/hvorfor ikke? Generelt på skolen, hvordan er kompetansen om barn som er utsatt for vold eller overgrep? (Ledelse, lærere og blant elever + eventuelt inntrykk fra foreldrekontakt).</li><li>• Har du noen tanker rundt hvordan elevene som har opplevd vold eller overgrep opplever møte med skolekulturen?</li></ul> <p><b>Identitet</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Har du undervist om seksualitet og grensesetting? Hvordan griper du an?</li><li>• Underviser du eksplisitt om at krenkelser er ulovlig? (Gode og vonde hemmeligheter).</li><li>• Hva tenker du er viktig for å fremstå og bli opplevd som en trygg voksen som elevene kan stole på og betro seg til? (Gjør du bevisste handlinger/valg i hverdagen for at elevene skal ha tillit til deg?)</li></ul> <p><b>Hjem-skole-samarbeid</b></p>
--	---

Vedlegg 3: Intervjuguide, lærere.

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan oppleves skole-hjem-samarbeidet for deg, når en elev har vært utsatt for vold eller overgrep?</li></ul> <p><b>Til slutt...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Er det noe du skulle ønske du hadde visst om dette temaet før du gikk inn i læreryrket (for eksempel som ikke ble tatt opp i utdanningen)?</li></ul>
<b>Fase 4: Tilbakeblikk</b>	<b>Oppsummering (ca. 10 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Eventuell oppklaring.</li><li>• Har vi forstått deg riktig?</li><li>• Er det noe du vil legge til?</li></ul>

## Vedlegg 4: Intervjuguide SMISO

Vedlegg 3: Intervjuguide, SMISO

### Intervjuguide, SMISO

Løs prat (5 min)

<b>Fase 1: Rammesetting</b>	<b>Informasjon (5 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Informer om opptak, sørg for samtykke. Skrive under skjema.</li><li>• Start opptak.</li><li>• Si litt om temaet, bakgrunn og formål for samtalen. Essensen.</li><li>• Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet.</li><li>• Det går fint om du trenger god tid til å svare, eller om du ikke klarer å svare på alle spørsmålene. Det er ingen svar som er riktige eller gale, vi har ingen fasit og vi er ute etter dine egne opplevelser og erfaringer, uten at du skal føle at du er helt nødt til å svare.</li><li>• Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål.</li></ul>
<b>Fase 2: Erfaringer</b>	<b>Overgangsspørsmål (10 min)</b> <b>Bakgrunn</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Beskriv deg selv som fagperson generelt: (Utdanning – hvor, når? Videreutdanning? Hva kjennetegner deg?)</li><li>• Hvilke erfaringer har du med barn som har opplevd vold eller overgrep i livet?</li><li>• Hvilke krenkelser har barna du har erfaring med, opplevd?</li><li>• Avklaring av begreper vi kommer til å bruke (vold- både fysisk og psykisk, seksuelle overgrep, men også ordet overgrep).</li></ul>
<b>Fase 3: Fokusering</b>	<b>Nøkkelspørsmål (30-45 min)</b> <b>Erfaringer med barn som er utsatt for vold og overgrep</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du beskrive dine opplevelser med å støtte og veilede barn som har opplevd vold eller overgrep.</li></ul> <b>Kontrastive observasjoner</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ser du på noen måte at disse barna skiller seg ut fra barn som ikke har opplevd store kriser? (Deres påvirkning av væremåte og vesen)</li></ul>



Vedlegg 3: Intervjuguide, SMISO

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Merker du noen forskjeller i holdninger/arbeidsmåter/motivasjon, tanker om familie/relasjoner/fremtiden/utdanning/arbeid osv.?</li></ul> <p><b>Positive og negative opplevelser/erfaringer</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du beskrive en gang du hadde spesielt positive opplevelser eller erfaringer i arbeid med barn som er utsatt for vold eller overgrep?</li><li>• Kan du beskrive en gang det har vært spesielt utfordrende å veilede barn som er utsatt for vold eller overgrep?</li><li>• Er det noen tiltak eller opplevelser som har utmerket seg særlig positivt?</li></ul> <p><b>Skolekultur</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Har du noen tanker rundt hvordan elevene som har opplevd vold eller overgrep opplever møte med skolekulturen?</li><li>• Hva synes du lærere er gode på/mangler/kan bli bedre på?</li><li>• Den dagen en elev forteller «hemmeligheten» sin, hvordan mener du at læreren bør ta i mot slik informasjon? (krevende i en klasseromssituasjon osv).</li><li>• Hva tenker du om læreres kompetanse i slike situasjoner mtp nyutdannede lærere som ikke har vært i slike situasjoner og heller ikke har øvd på disse øyeblikkene.</li></ul> <p><b>Identitet</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva tenker du er viktig for å fremstå og bli opplevd som en trygg voksen som elevene kan stole på og betro seg til? (Hva gjør du/hvordan kan vi gjøre bevisste handlinger/valg i hverdagen for at elevene skal ha tillit til deg/oss?)</li></ul> <p><b>Hjem-skole-samarbeid</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan oppleves skole-hjem-samarbeidet for deg? Synes du elevene blir ivaretatt godt nok?</li></ul> <p><b>Hva gjør jeg nå?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan vite at dette er noe man må melde i fra om -og ikke? Hvordan vite at ledelsen gjør det som er nødvendig?</li></ul> <p><b>Til slutt...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Er det noe du skulle ønske lærerne hadde visst om dette temaet? Spesielt med tanke på nyutdannede lærere.</li></ul>
<p><b>Fase 4: Tilbakeblikk</b></p>	<p><b>Oppsummering (ca. 10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Eventuell oppklaring.</li><li>• Har vi forstått deg riktig?</li><li>• Er det noe du vil legge til?</li></ul>

## **Vedlegg 5: Kodingskategorier**

### **Hovedkategorier i analysen:**

#### **1. Skolekultur**

Skolekultur

Relasjoner

Trygt miljø/omgivelser

Trygg voksen

Erfaring som gir kompetanse

#### **2. Bekymring og avdekking**

Tegn

Mistanke

Bekymring

Bredt spekter av utfordringer,

Avdekking når elev forteller

Det å snakke med barn

Å melde bekymring

Barneperspektivet

Barn og fantasi eller fakta?

#### **3. Samarbeid**

Samarbeid skole-hjem

Samarbeid med hjelpeapparat

#### **4. Lærerutdanningen**

Hva mangler i lærerutdanningen, hvordan kan studieløpet gjøre lærere bedre rustet?

Hvorfor bør utdanningen ruste lærerstudentene bedre?

#### **5. Forebygging**

Forebygging



