



Uit

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Læreres arbeid med overgrepsutsatte elever

Innspill til læreres kunnskapsgrunnlag

—

Ida Søderholm og Katarina Nordtømme

Mastergradsoppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn. Mai 2019



Sammendrag

Lærerprofesjonens grunnleggende verdier bygger på prinsipper og verdier om barns rettigheter. Barns rettigheter skal fremmes og forsvares i skolen. Hvert år blir mange barn utsatt for seksuelle overgrep. Enkelte barn som har vært usatt går gjennom oppveksten uten å få hjelp. Studiens målsetting har derfor vært å øke vår kunnskap og kompetanse, slik at vi kan sikre og ivareta elever som er eller har vært usatt for seksuelle overgrep. Vi ønsket derfor å undersøke *hvordan vi som lærere kan ivareta barn før, under og etter seksuelle overgrep.*

Denne kvalitative studien bygger på studiedeltakernes opplevelser og erfaringer, samt vår forforståelse av temaet seksuelle overgrep, og hvordan den endres underveis i forskningsprosessen. For å oppnå målet med studien benyttet vi oss av kvalitative forskningsintervjuer som metode. Det ble gjennomført totalt fem intervjuer. To av intervjupersonene var lærere med erfaringer tilknyttet bekymringer vedrørende seksuelle overgrep mot sine elever. En skoleleder med erfaringer tilknyttet læreres bekymringer vedrørende seksuelle overgrep mot elever. To faglige veiledere og samtalepartnere ved SMISO, og en fagansvarlig for vold og seksuelle overgrep mot barn ved politiet.

Datamaterialet er analysert ved hjelp av Grounded theorys kodingsfaser – åpen og selektiv koding. Empirien ble delt inn i fire hovedkategorier og tilhørende subkategorier som får frem hvordan vi som lærere kan ivareta elever før, under og etter seksuelle overgrep. Kategoriene får frem de sentrale funnene fra denne studien. I det forebyggende arbeidet må læreren gi elevene kunnskap om egen kropp, og muligheten til å tilegne seg egne erfaringer gjennom lek. For å kunne avdekke seksuelle overgrep må læreren være bevisst på egen fremtoning og i tillegg kunne sette sammen signaler. Dersom læreren mistenker at en elev er utsatt for seksuelle overgrep, skal det sendes en bekymringsmelding til barnevern og/eller politi, men ikke varsle foreldrene. For å kunne ivareta en elev i ettertid av seksuelle overgrep, må læreren ha adekvat kunnskap om overgrepet, og være bevisst sin tilnærming til eleven.

Forord

Endelig er dagen her, og med denne masteroppgaven avslutter vi vårt 5-årige studie ved UiT – Norges Arktiske Universitet. Arbeidet med oppgaven har vært en spennende, lærerik og ikke minst en utfordrende prosess. Vi bega oss ut på en reise uten å vite hvor kursen gikk. Etter systematisk og intenst arbeid i flere måneder, er det på sin plass å rekke en stor takk til alle de som har hjulpet oss på veien.

Det er mange som har bidratt til at denne studien og masteroppgaven kom i havn, og som må takkes. Til vår veileder Kirsten Stien – For gode innspill, tankevekkende diskusjoner og ikke minst stor tålmodighet gjennom våre oppturer og nedturer. Til lærerne, skoleleder, politiet og SMISO som tok seg tid til å delta og dele sine erfaringer og kunnskaper med oss – uten dere hadde dette ikke vært mulig. Til familiene våre – for støtte og oppmuntrende ord. Til våre kjære samboere – takk for at dere har vist oss forståelse og holdt ut med oss, selv i de perioder hvor humøret ikke alltid har vært på topp. Til våre medstudenter – for å ha delt fortvilende øyeblikk med oss, men også bidratt med avkoblende samtaler over en skål salat og søtpotet fries.

Sist men ikke minst, vil vi takke hverandre – for et godt samarbeid hvor ærlighet har blitt vektlagt høyt og for at vi fant ut av denne reisen sammen.

Alta, 14. mai 2019

Ida Søderholm og Katarina Nordtømme

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Problemstilling og avgrensning.....	3
1.3	Studiens oppbygging	4
2	Lovverk og læreplaner	7
2.1	Barnekonvensjonen	7
2.2	Opplæringsloven.....	8
2.3	Læreplanen i kunnskapsløftet.....	9
2.3.1	Kompetansemål.....	10
2.4	Barnevernloven.....	11
3	Teoretisk grunnlag.....	13
3.1	Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn	13
3.2	Seksuelle overgrep.....	14
3.2.1	Forekomst av seksuelle overgrep	16
3.2.2	Konsekvenser av seksuelle overgrep.....	16
3.3	Forebygging av seksuelle overgrep i skolen.....	17
3.3.1	Forebyggende arbeid i undervisningen	18
3.4	Avdekking av seksuelle overgrep.....	19
3.4.1	Signaler barnet kan gi ved utsettelse for seksuelle overgrep	20
3.5	Varsling av seksuelle overgrep.....	22
3.5.1	Fra bekymring til melding.....	23
3.5.2	Bekymringsmelding til barnevern	24
3.5.3	Varsling til politi	24
3.6	Traumebasert tilnærming.....	25
3.6.1	Oppfølging av barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep	25

3.6.2	Traumebevisst omsorg	26
3.6.3	De tre pilarer.....	26
3.6.4	Toleransevinduet	29
3.7	Oppsummering av kapittelet.....	31
4	Metode.....	33
4.1	Kvalitativ metode	33
4.2	Vitenskapsteoretisk forankring.....	34
4.2.1	Hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming.....	34
4.3	Forskerrollen.....	37
4.4	Kvalitativt forskningsintervju.....	38
4.4.1	Intervjuguide	39
4.4.2	Utvalg	40
4.4.3	Gjennomføring av intervju	41
4.4.4	Transkribering	43
5	Vurdering av studiens kvalitet.....	45
5.1	Pålitelighet	45
5.2	Gyldighet	46
5.3	Forskningsetiske vurderinger	48
5.3.1	Norsk senter for forskningsdata	50
6	Empiri, analyse og drøfting.....	51
6.1	Analyseprosessen.....	51
6.2	Analyse og drøfting	54
6.2.1	Traumebasert tilnærming	55
6.2.2	Avdekking av seksuelle overgrep	63
6.2.3	Varsling ved mistanke om seksuelle overgrep.....	66
6.2.4	Forebygging av seksuelle overgrep.....	71

6.3	Oppsummering av funn	76
7	Avslutning	81
7.1	Svar på problemstilling.....	81
7.2	Et blikk fremover.....	83
	Referanseliste	85
	Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD.....	88
	Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema til deltakerne	90
	Vedlegg 3: Intervjuguide til Politi.....	93
	Vedlegg 4: Intervjuguide til SMISO	95
	Vedlegg 5: Intervjuguide til lærere	96
	Vedlegg 6: Intervjuguide til skoleleder	98
	Vedlegg 7: Toleransevinduet	101

Tabelliste

Tabell 1 - Toleransevindu	29
Tabell 2 - Oversikt over studiedeltakerne	41

Figurliste

Figur 1 - Skolens pedagogiske oppdrag gjengitt av Raundalen og Schultz (2016:15)	19
Figur 2: Toleransevindu	101

1 Innledning

På midten av 1980-tallet kom seksuell barnemishandling på dagsorden i Norge, hvor konferanser, TV-serier og filmer skapte stor oppmerksomhet rundt problemet (Søftestad, 2018:38). Den første store offentlige satsingen kom i regi av Sosialdepartementet i 1989 hvor fokuset var på kunnskapsbygging og igangsetting av tiltak overfor overgrepsutsatte barn. Ifølge Søftestad (2005:23-25) var det på tidlig 2000-tallet fokus på enkeltindivid, noe som kunne synes å resultere i at problemene ble individualisert. Voldtekt ble derfor et privat problem for de som ble utsatt for det. Til tross for økende kunnskap og synliggjøring av seksuelle overgrep, hevdet teoretikere og praktikere at overgrep mot barn fremdeles var tabubelagt¹ i 2005. I vår tid og dagens samfunn, mener Søftestad (2018:56) at seksuelle overgrep ikke lengre er like tabubelagt som det var for noen år siden. Dette begrunnes med at det er stort fokus på seksuelle overgrep mot barn både i media, blant politikere og i faglige sammenhenger hvor vi drives av ønsket om å utgjøre en forskjell for disse barna. Videre hevder Søftestad at fokuset på seksuelle overgrep aldri har vært større siden temaet ble satt på dagsorden på 1970-1980 tallet.

I forslag til svt 2016-2017, trekkes beskyttelse av sine borgere fram som samfunnets viktigste oppgave. Videre står det at “arbeidet med å forebygge og bekjempe vold og overgrep må prioriteres høyt, [ettersom at] dette er en investering i alles fremtid” (kongelige barne- og likestillingsdepartementet, 2016-2017:7). Gjennom perspektiver tilbake til 1980-tallet fikk vi bekreftet våre antagelser om at seksuelle overgrep fortsatt er, og har vært et tabubelagt tema i samfunnet vårt. Til tross for at det likevel gjennom forslaget til stortingsvedtaket fra 2016-2017 har blitt et større fokus på vold og seksuelle overgrep.

¹ «Tabuisering betyr et sosialt forbud mot å synliggjøre eller fortelle» (Søftestad, 2005:25).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Hvert år blir et stort antall barn utsatt for seksuelle overgrep. Ifølge statistisk sentralbyrå (2018: Avsnitt 11) viser tall fra 2017 at det er registrert 790 tilfeller hvor det foreligger seksuell omgang med barn under fjorten år. Dette er de registrerte tilfellene, noe som sannsynligvis ikke utgjør en stor del, ettersom at seksuelle overgrep er et ømfintlig tema som ofte er skjult og er preget av skam. Ifølge Redd Barna (u.å.: Avsnitt 2) er vold og overgrep mot barn Norges mest underkommuniserte samfunnsproblem, som fører til at mange barn opplever daglig å bli utsatt for seksuelle overgrep. Flere tusen barn blir utsatt for overgrep og mange av disse barna går gjennom hele oppveksten uten å få hjelp.

Ut fra studieplanen for master i lærerutdanning 1-7. trinn ved UiT - Norges Arktiske Universitet (2017:10), står det beskrevet at masteroppgaven skal ta utgangspunkt i teoriundervisning og praksiserfaringer. Gjennom emnet LRU- 1001 å mestre mangfoldet, arrangerte universitetet et kurs om seksuelle overgrep med Margrete Wiede Aasland. Kurset omhandlet i hovedsak avdekking av seksuelle overgrep og tegn barnet kan gi, noe som gjorde sterkt inntrykk på oss. I ettertid har vi ønsket å tilegne oss ytterligere kunnskap om hvordan vi som lærere kan arbeide forebyggende, avdekkende og hvordan vi går frem ved varsling. I tillegg til dette hadde vi liten, eller ingen kunnskap vedrørende hvordan vi skulle møte overgrepsutsatte elever. Dette beror på at vi ikke har tidligere erfaringer med å møte overgrepsutsatte elever i praksis, eller i teoretisk sammenheng i utdanningen.

I en rapport fra en studie om barn og unge som har foreldre med rusproblemer, kommer det fram at enkelte barn som er utsatt for overgrep ikke får hjelp (Kufås, Billehaug, Faugli & Weimand, 2017:38-39). Resultatene fra studien viser til at skolen ofte ikke klarer å oppdage barn som lever i familier med vold og overgrep. I lys av dette oppfordres skolen til å rette fokuset mot hva de kan gjøre for de aktuelle barna, noe som fra et skoleperspektiv oppfattes som relevant med tanke på barns helse og utvikling. Skolen og lærere som møter disse barna

må våge å spørre om hvordan de har det, slik at flere barn som lever under skadelige forhold får tilstrekkelig hjelp.

Med utgangspunkt i statistikk og tall som viser registrerte og antydninger til et høyt antall uregistrerte seksuelle overgrep mot barn, ønsket vi å kaste lys over det Redd Barna (u.å: Avsnitt 2) betegner som et samfunnsproblem. Lærerprofesjonens etiske plattform er et felles grunnlag for lærere til å utvikle profesjonsetisk bevissthet (Utdanningsforbundet, u.å: Avsnitt 1). Plattformen viser til lærerprofesjonens grunnleggende verdier om menneskerettigheter og menneskeverd, og bygger på verdier om barns rettigheter jf FNs barnekonvensjon². I tillegg til profesjonens grunnleggende verdier, viser plattformen også til læreres etiske ansvar i møte med elever og foresatte. Dette ansvaret innebærer blant annet at lærere skal gripe inn og verne barn mot krenkelser. Når en ser i den nye overordnede delen av læreplanen (2018: Avsnitt 1) er folkehelse og livsmestring kommet inn på planen, hvor et av målene er å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse. Ut fra dette kan en se at læreren må være bevisst på elevens psykiske helse og hvordan elever som har vært utsatt for noe traumatisk kan reagere. Med bakgrunn i lærerprofesjonens etiske plattform og ny overordnet del av lærerplanen, ønsker vi at studien skal gi økt kunnskap om seksuelle overgrep og hvordan skolen kan arbeide med dette temaet.

1.2 Problemstilling og avgrensning

I arbeidet med å nå målsettingen om å få innsikt i og økt kunnskap om hvordan skolen jobber med seksuelle overgrep, har problemstillingen vår vært i kontinuerlig utvikling. Den startet med å kun omhandle hvordan læreren kan bistå de elevene som har vært utsatt for seksuelle overgrep, til å omhandle hele prosessen fra forebygging til etterarbeid. Problemstillingen dannet en grunnmur for arbeidet vårt. Intervjueguidene ble utformet i henhold til problemstilling og forskningsspørsmålene. Vår forforståelse har vært i kontinuerlig endring

² Se kapittel 2.1: barnekonvensjonen

underveis i prosessen. Etter utallige runder med presisering og konkretisering av problemstillingen, endte vi opp med følgende:

Hvordan kan vi som lærere ivareta elever før, under og etter seksuelle overgrep?

I tillegg til problemstillingen utarbeidet vi tre forskningsspørsmål for å hjelpe oss med å belyse vår problemstilling, samt å avgrense oppgaven. Følgende forskningsspørsmål er utarbeidet;

- 1. Hva gjør skolen for å forebygge seksuelle overgrep?**
- 2. Hva gjør skolen for å avdekke seksuelle overgrep?**
- 3. Hvordan kan vi som lærere tilrettelegge for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep?**

Studien tar for seg lærerens rolle i prosessen fra forebygging, avdekking, varsling og etterarbeid. Hvor vi i hovedsak ønsker å tilegne oss ytterligere kunnskap om hvordan vi som lærer kan ivareta overgrepsutsatte elever i ettertid. Studien avgrenses derfor til å legge større vekt på etterarbeid og hva vi som lærere kan gjøre for elever som er, og har vært utsatt for seksuelle overgrep.

1.3 Studiens oppbygging

Mastergradsoppgaven er delt inn i syv hovedkapitler med tilhørende underkapitler. Disse har vi valgt å strukturere på en måte som gir et oversiktlig og sammenhengende uttrykk. Hvert kapittel, med unntak av innledningen, starter med en kapittelinnledning hvor formålet er å gi leseren oversikt over kapittelet.

I kapittel 1 har vi gjort rede for valg av tema og studiens formål. Videre presenteres studiens problemstilling, og tilhørende forskningsspørsmål etterfulgt av studiens avgrensning. Avslutningsvis blir det gitt en presentasjon av oppgavens struktur og oppbygning.

I kapittel 2 presenteres ulike lover og regler som kan få betydning dersom vi som lærere møter på elever vi mistenker kan være utsatt for seksuelle overgrep. Her kommer det også frem hva elevene skal ha kunnskap om, og hva skolen har ansvar for å lære elevene.

I kapittel 3 har vi valgt å presentere vårt teoretiske grunnlag for studien, som blir gjeldende i drøftingen av vårt datamateriale.

I kapittel 4 tar vi for oss hvilke valg vi har foretatt oss når det kommer til studiens forskningsdesign. Dette kapittelet vil kunne gi et innsyn i valg av metode samt innhenting og bearbeiding av datamaterialet.

I kapittel 5 blir det redegjort for vurderinger vedrørende kvaliteten av de innsamlede dataene ved å se på datamaterialets pålitelighet og gyldighet. Avslutningsvis i kapittelet gjør vi vurderinger av studiens kvalitet ved å se på forskningsetiske overveielser.

I kapittel 6 vil analyseprosessen bli gjort rede for, i tillegg til at innsamlet datamaterialet ved bruk av intervju vil bli analysert og drøftet, sett i lys av vårt teoretiske grunnlag. Avslutningsvis i dette kapittelet vil vi oppsummere funnene fra analysen og drøftingen, som svarer på vår problemstilling.

I kapittel 7 presenterer vi studiens resultater ved å svare på problemstillingen. Avslutningsvis gjør vi rede for noen tanker om veien videre.

2 Lovverk og læreplaner

Som lærere har vi flere lovverk og retningslinjer som vi må forholde oss til. Noen av disse er lovpålagte deriblant barnekonvensjonen, opplæringsloven og barnevernloven. I tillegg har vi læreplanen som presiserer hva elevene skal lære og hvilke rettigheter elevene har. I dette kapittelet vil vi ta for oss lovverkene og retningslinjene som vi anser som relevante når en skal jobbe forebyggende, avdekkende og traumebasert i skolen med elever som er, eller har vært utsatt for seksuelle overgrep.

I henhold til læreprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, u.å.: Avsnitt 1) vil vi først ta for oss barnekonvensjonen. Konvensjonen er ifølge Eriksen og Germeten (2014:39) overordnet øvrige lover som omfatter barn. Videre påpekes det at Norge i 2003 inkorporerte barnekonvensjonen i norsk lov. Dette resulterte i at blant annet barnevernloven måtte innrette seg etter reglene i barnekonvensjonen. Videre tar vi for oss opplæringsloven som er en felles lov for den offentlige grunnskolen (Nilssen, 2016: Avsnitt 1), etterfulgt av læreplanen i kunnskapsløftet og barnevernloven.

2.1 Barnekonvensjonen

I FNs barnekonvensjon (Forente Nasjoner, 1989:16) under artikkel 19 -1 står det at «partene skal [...] beskytte barnet mot alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk, vanskjøtsel eller forsømmelig behandling, mishandling eller utnyttning, herunder seksuelt misbruk [...]». Videre i artikkel 19-2 viser en til at beskyttelsestiltakene som blir igangsatt skal fremstå som en nødvendig støtte for barnet og omsorgspersonen, deriblant undersøkelser, behandling og rettslig oppfølging. I tillegg til artikkel 19 står det i artikkel 34 – vern mot seksuell utnyttning som er spesifikt rettet mot seksuelle overgrep at alle parter har et ansvar for å beskytte barnet mot alle former for seksuell utnyttning og seksuelt misbruk. I den sammenheng skal barna beskyttes mot at noen tvinger dem til å delta i seksuell aktivitet, at

barnet blir brukt innenfor prostitusjon og at barnet ikke blir brukt i pornografiske opptredener eller pornografisk materiale. Her kommer det derfor tydelig frem at skolen har en spesielt viktig rolle og et stort ansvar når det kommer til å beskytte barnet mot seksuelle overgrep.

2.2 Opplæringsloven

I opplæringsloven (1998, §1-1) kommer formålet med opplæringen til uttrykk. Blant annet står det at:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal [...] opne dører mot verda og fremtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar [...] slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, telgjeving, likeverd og solidaritet [...] Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav [...] Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

I §1-1 kommer det frem at skolens opplæring vil berøre barnas liv både nå og i fremtiden. Av de verdiene som blir nevnt ovenfor er det flere av disse som vil ha en betydning for om barnet vil utvikle seg i samsvar med det formålet opplæringen har. Noen av verdiene som blir viktige er; respekt for menneskeverdet, at elevene skal kunne utvikle kunnskap for å delta i samfunnet, at elevene skal kunne tenke kritisk og handle etisk i tillegg til at alle former for diskriminering skal motarbeides. Selv om verdiene ikke er direkte rettet mot seksuelle overgrep mot barn, vil de likevel kunne ha en betydning for hvordan eleven utvikler seg videre etter et traume. Et traume omhandler hendelser som Andersen (2014:54) betegner som så overveldende, skremmende, intense og uforståelige, at individet ikke klarer å bearbeide de emosjonelle opplevelsene vedrørende hendelsen.

I tillegg til formålsparagrafen og andre deler av opplæringsloven (1998) som er sentrale i forbindelse med seksuelle overgrep har vi også §9a. I §9a i opplæringsloven (1998) setter elevenes skolemiljø i fokus, hvor det i §9A-2 – retten til eit trygt og godt skolemiljø, står at

«alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». For elever som har vært eller som er utsatt for seksuelle overgrep er dette området svært viktig at skolen følger opp, slik at disse barna får et trygt og godt skolemiljø.

Vi har to paragrafer som er av stor betydning når det kommer til barn som blir utsatt for seksuelle overgrep. Det er §15-3, opplysningsplikt til barneverntjenesten, og §15-4, opplysningsplikt til sosialtjenesten (Opplæringsloven, 1998). Paragrafene er sentrale når det kommer til å arbeide med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep eller andre former for omsorgssvikt. I §15-3 står det at «tilsette i skolen skal utan hinder av teieplikta melde frå til barneverntenesta utan ugrunna opphald når det er grunn til å tru at eit barn blir eller vil bli mishandla, utsett for alvorlege manglar ved den daglege omsorga eller anna alvorleg omsorgssvikt ...» (Opplæringsloven, 1998). I §15-4 står det at «Personalet skal vere på vakt overfor forhold som bør føre til tiltak frå sosialtenesta, og skal av eige tiltak gi sosialtenesta opplysningar om slike forhold» (Opplæringsloven, 1998). Lovene viser til det ansvaret lærerne har overfor alle elevene på skolen, herunder også de som er eller har vært utsatt for overgrep. Et overgrep kan omhandle alt fra fysiske til psykiske påkjenninger et individ kan bli utsatt for og retter seg ofte mot seksuelle overgrep (Teigstad, 2017: Avsnitt 2-3). Det er derfor viktig at vi som lærere er oppmerksomme på elevene og melder inn om det er noe som gir grunn til bekymring.

2.3 Læreplanen i kunnskapsløftet

I den generelle delen³ av kunnskapsløftet står det innledningsvis at: «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi» (Udir, 2015:2). For at opplæringsmålene skal kunne ivaretas er det viktig at elevene tilegner seg sosial kompetanse og kunnskap om seksuelle

³ Ny overordnet del av læreplanverket er fastsatt av regjeringen og vil trå i kraft ved skolestart i 2020.

overgrep, slik at de vet hva som er greit og hva som er galt. På denne måten har de forutsetninger for å forhindre at et overgrep finner sted. I tillegg til dette må elevene få kunnskaper om hvor de kan oppsøke hjelp dersom de blir utsatt for seksuelle overgrep, ettersom at det finnes ulike støtteapparater for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep.

2.3.1 Kompetansemål

I tillegg til den generelle delen av kunnskapsløftet, foreligger det også utarbeidede kompetansemål innenfor de ulike fagene som opplæringen skal forholde seg til og opplæringen skal forankres etter. Det er ingen kompetansemål som går direkte på at eleven skal lære om seksuelle overgrep. Imidlertid er det flere kompetansemål som legger opp til at en kan komme inn på temaet.

I kompetansemålene for naturfag står det beskrevet under temaet «kropp og helse» etter 2. årstrinn, at elevene skal kunne; «samtale om grensesetting, forståelse og respekt for egen og andres kropp» (Udir, 2013:6). Dette gir en mulighet til å snakke med barna om hva som er greit og hva som ikke er greit at andre gjør med kroppen vår. I tillegg til målet etter 2. årstrinn, foreligger det lignende mål i naturfag etter 4. årstrinn hvor elevene skal kunne; «observere og beskrive hvordan kroppen reagerer i ulike situasjoner, og samtale om ulike følelsesmessige reaksjoner og sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse» (Udir, 2013:7). I forhold til dette kompetansemålet kan undervisningen rettes mot hvordan barn kan reagere etter å ha blitt utsatt for ulike traumer. Det foreligger også kompetansemål i naturfag etter 7. og 10. årstrinn, som bygger på kropp og helse. Samfunnsfaget har flere kompetansemål som gir muligheter for å komme inn på temaet. Her kommer det blant annet etter 4. årstrinn at elevene skal kunne; «samtale om temaer knyttet til seksualitet, grensesetning, vold og respekt». Etter 7. årstrinn skal elevene kunne; «samtale om kjærleik og respekt, variasjon i seksuell orientering og samliv og familie og diskutere konsekvenser av manglende respekt for ulikskap» (Udir, 2013:7-8). I tillegg til fag som naturfag og samfunnsfag, kan det også være aktuelt å komme inn på seksuelle overgrep i KRLE. Faget har kompetansemål på ulike alderstrinn som berører temaene; respekt, FNs barnekonvensjon,

barns rettigheter, menneskerettigheter og etiske spørsmål (Udir, 2015:6-8). Her kan en for eksempel lese igjennom barnekonvensjonen og snakke rundt de lovene som står der, og hvilke rettigheter barn har. Oppsummerende vil et tverrfaglig arbeid kunne dekke flere aspekter ved temaet seksuelle overgrep.

2.4 Barnevernloven

I § 1-1 i lov om barneverntjenester (1992) står det at formålet med loven er å «sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid», samtidig som den skal «bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår». I tillegg til dette står det i §6-4, opplysningsplikt, at «Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for forvaltningsorgan, skal uten hinder av taushetsplikt melde fra til barneverntjenesten uten ugrunnet opphold». Med dette menes det at alle ansatte i skolen er pålagt å melde til barnevernet dersom det er mistanke om at en elev blir eller har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Meldeplikten kommer også frem av opplæringsloven⁴ (1998) § 15-3.

⁴ Se kapittel 2.2: Opplæringsloven

3 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet skal vi presentere det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn for å kunne analysere og drøfte vårt datamateriale. Teorigrunnlaget er hovedsakelig basert på Søftestads⁵ tilnærming til seksuelle overgrep, som omfatter temaene forebygging, avdekking, varsling og traumbasert tilnærming. Hennes doktoravhandling omhandler utfordringer med å beskytte og ivareta barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Bakgrunnen for at vårt teorigrunnlag baserer seg på Søftestads tilnærming, beror på et relativt lite utvalg av litteratur om seksuelle overgrep skrevet av pedagoger. Vi vil derfor forsøke å anvende denne tilnærmingen ut fra et pedagogisk ståsted. Studiens teoretiske grunnmur bygger på et sosialkonstruktivistisk læringssyn som et grunnlag for hvordan vi som lærere tilegner oss kunnskap om seksuelle overgrep, og hvordan vi kan legge opp forebyggende undervisning slik at elevene utvikler kunnskap om temaet.

3.1 Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn

Sosialkonstruktivisme er Ifølge Lillejord (2013:191) ikke en læringsteori, men en retning som innebærer hvordan vi oppfatter kunnskap som en fortolkning av virkeligheten ut fra et ontologisk objektivt eller subjektivt perspektiv. Kunnskap skapes i det enkelte mennesket i den konteksten det inngår i. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er det viktig å skille mellom det Wenneberg⁶ (2000:102) kaller for den sosiale virkelighet og den fysiske naturlige virkelighet. I denne studien vil det være relevant å se på hvordan vi som lærere tilegner oss den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig for å ivareta elever i møte med seksuelle overgrep. Dette vil være avhengig av hvordan elevene også tilegner seg kunnskap, gjennom forebyggende arbeid. Kunnskap og kompetanse er viktige bærebjelker innenfor vår

⁵ Siri Søftestad: Sosionom

⁶ Wennebergs bok om sosialkonstruktivisme er relativt gammel litteratur, men ble brukt grunnet utfordringer med å finne nyere relevant litteratur som beskriver et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn

pedagogiske sammenheng. Vi støtter oss til Bø og Helle (2008:161) som definerer kunnskap som den mengden informasjon og viten en person rår over. Kompetanse innebærer de kunnskaper, ferdigheter og holdninger en har ervervet seg over tid og hvordan en tar disse i bruk (Bø og Helle, 2008:149). Hvordan sosial kunnskap skapes gjennom sosiale interaksjoner og hva som blir sett på som sosial virkelighet vil derfor være ontologisk subjektivt, og avhengig av at mennesker tror på de sosiale fakta. Videre hevder Wenneberg at sosial kunnskap skapes gjennom at mennesker blir enige om regler, normer og standarder om tingenes ulike egenskaper som videre fremmes gjennom språket.

Sosiokulturell læringsteori bygger på en sosialkonstruktivistisk oppfatning av kunnskap (Lillejord, 2013:191). Vygotskys tanker om læring handler om at mennesker tilegner seg kunnskap og utvikler seg, i interaksjon med det sosiale miljøet mennesket befinner seg i (Postholm, 2010:24). Slik vi oppfatter ulike tilnærminger til seksuelle overgrep, vil vi utvikle vår kunnskap om temaet i et sosialt samspill med studiens intervjupersoner. Elevene vil også gjennom sosiale miljøer i undervisningssituasjoner og erfaringsbasert lek, først og fremst starte en utvikling som skjer på det Vygotsky (1978:57) refererer til som det sosiale ytre plan. Utvikling skjer altså først gjennom sosial samhandling mellom mennesker i en interpersonlig prosess, for deretter å bli omgjort til en intrapersonlig prosess hvor utviklingen skjer i barnet. Vygotsky presiserer at mennesket alltid er i forandring, og at ethvert menneske har muligheten til å overta og utvikle kunnskaper og egenskaper i samhandling med andre (Kroksmark, 2006:331).

3.2 Seksuelle overgrep

Seksuelle overgrep omfatter flere faktorer deriblant; beskrivelser av konkrete handlinger, hvem overgriper er, barnets alder, konteksten for overgrepene, hyppighet, varighet og hvilken grad av grovhet overgrepet har. Med bakgrunn i disse faktorene har Norge «[...] definisjoner som er utformet for de formål og de kontekster de skal brukes i» (Søftestad, 2005:38). I Norge er det to definisjoner på seksuelle overgrep, den juridiske som ser på de konkrete

handlingene etter straffelovens bestemmelser, og den psykologiske definisjonen som blir brukt av terapeuter for å arbeide med barnets symptomer og skader etter overgrep. I denne oppgaven blir vi å forholde oss til den juridisk definisjon som sier dette om seksuelle overgrep:

«seksuelle overgrep mot barn fremgår av straffelovens kapittel 19 om seksuallovbrudd. Her benyttes begrepene seksuelt krenkende eller annen uanstendig atferd, og seksuell handling eller omgang» (Eriksen og Germeten, 2014:150).

Under kapittelet om seksualforbrytelser i straffeloven er det tre juridiske definisjoner på hva seksuelle overgrep omfatter, og hvilke handlinger som defineres som seksualforbrytelser. Vi har her valgt å forholde oss til Aaslands tolkning (2014:33) av straffelovens definisjon, da vi anser denne som mer utfyllende og beskrivende. De ulike formene for seksuelle overgrep blir definert slik:

- **Seksuell adferd:** ikke-fysisk kontakt – viser barnet pornografi, tvinger barnet til å se på seksuelle handlinger, blottet seg, tvinger barnet til seksuelle handlinger med seg selv, til å vise seg frem i ulike positurer, fotografere eller filme barnet i seksuelle stillinger. Utsatte kan også fortelle om svært krenkende og ubehagelige blikk, rettet mot barnet, eller at overgriper viser seksuelle fakter mot seg selv eller barnet, eller det kan se ut som begge involveres i en seksuell setting.
- **Seksuell handling:** for eksempel beføling av barnet, og/eller at barnet tvinges, trues eller manipuleres til å ta på overgriperens kjønnsorgan.
- **Seksuell omgang:** kan være samleiesurrogater eller samleie analt, oralt og/eller vaginalt. Det er når penis, fingre eller gjenstander føres inn i ulike kroppsåpninger.

Aaslands tolkning av straffelovens definisjon på seksuelle overgrep kan oppsummeres slik: seksuelle overgrep omfatter enhver form for fysiske og psykiske seksuelle krenkelser begått av enten noen barnet kjenner eller ikke kjenner.

3.2.1 Forekomst av seksuelle overgrep

Tall fra Statistisk Sentralbyrå (2018: Avsnitt 11) viser at det i 2017, ble registrert 7990 seksuallovbrudd på tvers av alder i Norge. I tallene fra 2017 som viser til seksuell omgang med barn, kommer det frem at i 56 prosent av anmeldelsene har overgrepet funnet sted mer enn ett år før anmeldelsen blir registrert. Selv om det finnes statistikker over hvor mange som har valgt å anmelde seksuelle overgrep er det fortsatt vanskelig å si noe om hvor mange som blir utsatt. Bakgrunnen for dette kan skyldes at det er flere som velger å ikke fortelle om overgrepene, og blir dermed vanskelig å si noe om hvor mange som faktisk blir utsatt for seksuelle overgrep i ung alder av tillitspersoner eller omsorgspersoner.

3.2.2 Konsekvenser av seksuelle overgrep

Konsekvensene av seksuelle overgrep vil kunne variere fra barn til barn. Grunnen til dette skyldes at overgrepet kan finne sted ved ulike aldre, det kan utføres av fremmede eller tillitspersoner og barnets personlighet og livssituasjon varierer (Kvello, 2015:299). Kvello (2015:300) og Aasland (2014:86) presenterer ulike senskader barn kan få etter at de har vært utsatt for seksuelle overgrep i ung alder. Nedenfor vil det bli presentert et lite utvalg av noen⁷ av senskadene barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep kan utvikle:

⁷ Der er også andre senskader som seksuelle overgrep kan føre til som av grunnet liten relevans til oppgaven ikke er blitt nevnt.

- Angstlidelser
- Depresjoner
- Dissosiasjon
- Spiseforstyrrelser
- Selvmordstanker og selvskading som kan lede til selvmord
- Skyld- og skamfølelser

I tillegg til de konsekvensene som er nevnt, er der også de barna som får vansker med å danne tillitsforhold til andre. Spesielt vanskelig er det for de barna som har vært utsatt for seksuelle overgrep av en tillitsperson. Disse barna får gjerne vansker med å bygge relasjoner og tillitsbånd til andre mennesker og søker seg heller inn i isolasjon. Ifølge Aasland (2014:86) kan de barna som ikke får hjelp til å lære seg å bygge gode relasjoner og tillitsforhold, streve med å fungere i samfunnet. Ifølge Søftestad (2018:76) vil barn som er utsatt for seksuelle overgrep befinne seg i traumatiserende situasjoner før, under og etter de aktuelle overgrepshendelsene, hvor muligheten for nye overgrep vil dominere elevens hverdag.

3.3 Forebygging av seksuelle overgrep i skolen

Forebygging av seksuelle overgrep kan starte allerede i treårsalderen, bakgrunnen for dette skyldes at noen barn i denne alderen har begynt å legge merke til eget kjønnsorgan. En voksen kan derfor forteller barnet om hvilke settinger det er greit å berøre eget kjønnsorgan, og hvilke settinger berøring ikke er greit. En annen form for forebygging er ved å lære barna om kroppens anatomi, da spesielt med tanke på underlivet. Barna skal gjennom læren om kroppen få kjennskap til egen kropp, og hva som er forskjellen fra en gutts penis til ei jentes vagina og hva de forskjellige delene i underlivet heter. En gutt har for eksempel penis og ballsteiner som det er godt å ta på, mens jentene har klitoris, kjønnslepper, vulva og skjede.

Ved å gi barna begreper på kjønnsorganet sitt er det større sjanse for at de sier ifra om de blir utsatt for seksuelle overgrep (Aasland, 2014:98).

Aasland (2014:99) forteller også om lek som forebygging i barnets tidlige år, da gjerne doktorlek eller mor-og-far-lek hvor barna utforsker kroppen sammen. Gjennom leken får de utforsket kroppen og øvet seg i lyst, grensesetting, åpenhet og kontroll. Ved å få utfolde seg i frihet gjennom leken får barna et godt forhold til egen kropp og lærer den å kjenne samtidig som de blir trygge på egen kropp.

3.3.1 Forebyggende arbeid i undervisningen

«Forebygging er en positivt ladet betegnelse for forsøk på å eliminere eller begrense en uønsket utvikling» (Søftestad, 2018:263.) I denne oppgaven vil begrepet forebygging bli benyttet i den sammenheng der lærere ønsker å forhindre eller redusere seksuelle overgrep mot barn. Der finnes tre former for forebygging: primær, sekundær og tertiær forebygging. Skolen faller inn under den sekundære forebyggingen som omhandler «[...] tiltak som retter seg mot å redusere omfang, alvorlighet eller varighet [...] av overgrepet» (Søftestad, 2018:271). Dette omfatter de ulike tiltakene som skolen kan sette i gang for å gi elevene kunnskaper om kropp og seksualitet. Et av tiltakene kan være at helsesøster kommer inn i klassen og snakker om kroppen og seksualitet, eller at lærer selv har denne undervisningen. I tillegg til helsesøster og lærer kan skolen også få inn andre aktører, deriblant SMISO som kan samtale med elevene om hva som er greit at andre gjør mot barnets kropp.

Skolens oppgave når det kommer til barn som har vært utsatt for vold og seksuelle overgrep kan dermed defineres i tre hovedkategorier: forebyggende undervisning, avdekking og rapportering og pedagogisk oppfølging.

Figur 1 - Skolens pedagogiske oppdrag gjengitt av Raundalen og Schultz (2016:15)



Den forebyggende undervisningen «[...] har til hensikt å gi kunnskap om hva overgrep er slik at barn og ungdom kan identifisere hendelser som overgrep» (Raundalen og Schultz, 2015:16). Ut fra det Raundalen og Schultz skriver i forhold til forebyggende undervisning vil blant annet skolens ansatte, helsesøster eller SMISO få et ansvar for å gi elevene de kunnskapene de trenger for å kunne identifisere hendelser som seksuelle overgrep.

3.4 Avdekking av seksuelle overgrep

Søftestad (2018:133) beskriver avdekking av seksuelle overgrep ut fra tre punkter:

- Situasjon der den utsatte forteller om overgrepene til noen
- En handling der den utsatte eller andre rapporterer overgrep til myndighetene
- En arbeidsmetode for etterforskere, terapeuter eller barnevernsarbeidere

I denne oppgaven har vi valgt å støtte oss til Søftestads definisjon på avdekking; «prosessen hvor en hemmelig overgrepsrelasjon blir gjort kjent for andre enn barnet og den som forgriper seg». Denne definisjonen tar for seg alle punktene ovenfor i den forstand at overgrepet blir snakket om og gjort kjent, i tillegg til at noen oppdager at overgrepet mot barnet finner sted og arbeider med å finne ut av overgrepets omfang.

For å kunne avgjøre om et seksuelt overgrep har funnet sted, er det nødvendig å gjøre en vurdering av troverdigheten og sannheten rundt barnets historie i tillegg til de signalene de voksne har fanget opp. Ifølge Søftestad (2018:175) må de voksne anerkjenne barnet for at barnet skal ha mulighet til å fortelle om seksuelle overgrep. Dette betyr at de voksne må ha en slik væremåte som innebærer at barnet får muligheten til å uttrykke sine opplevelser og følelser, uten at den voksne vurderer eller dømmer barnet. En annen faktor ved avdekking omhandler de ulike instansene rundt, hvor historien skal gjenfortelles ikke bare for lærer eller helsesøster, men også for barnevern og politi (Søftestad, 2008:27-28). Alle instansene har ulike definisjoner på hva seksuelle overgrep omhandler, og dermed blir barnets troverdighet satt på prøve for å finne ut hvorvidt det er sannhet i det barnet har fortalt. I denne sammenheng kan det være hensiktsmessig at seksuelle overgrep får en felles definisjon. På denne måten kan det være enklere å avgjøre om et barn er utsatt for seksuelle overgrep, eller om det er behov for sterkere bevis for å hjelpe barnet ut av en eventuell overgrepsituasjon.

3.4.1 Signaler barnet kan gi ved utsettelse for seksuelle overgrep

I situasjoner hvor et barn er utsatt for seksuelle overgrep kan det være ulike signaler barnet prøver å gi den voksne. Signalene kan variere fra vage- til tydelige signaler, hvor de vage signalene gjerne er diffuse med et seksuelt og/eller aggressivt innhold. I tillegg kan et vagt signal være en tegning. De diffuse signalene kan også være delvis avsløringer hvor barnet forteller en historie, men trekker den tilbake ved å bortforklare at det var en drøm eller noe som skjedde i en film. Når det kommer til de tydelige signalene som barna kan gi, omhandler disse i stor grad barnets egen fortelling av overgrepet han eller hun er blitt utsatt for. I gjenfortellingen av hva barnet er blitt utsatt for kan barnet også komme til å fortelle hvem

overgriperen er. Sammen med barnets fortelling er også vedvarende fysiske skader, et tydelig signal på at barnet er utsatt for en form for overgrep. (Myhren og Steinsbekk, 2000:50)⁸

Aasland nevner i boken «... Si det til noen ...» (2014:72-83) flere vage signaler som barn kan gi når de er utsatt for seksuelle overgrep, og hva læreren kan se etter dersom det mistenkes at barnet er utsatt for seksuell mishandling. Noen av disse tegnene er: regresjon, atferdsendringer, seksuell utagering, det veldig stille eller veldig aktive barnet du ikke forstår deg på, dissosiasjon og kroppslige tegn og de “vanskelige” barna. Videre skal vi i korte trekk se på noen av de vage signalene som barna kan gi.

Regresjon kan ifølge Aasland (2014:74) forekomme ved sterke opplevelser eller vonde traumer, noe som kan forårsake at barnet går tilbake i utviklingen. For eksempel kan et barn som har lært seg å snakke ordentlig, gå tilbake til å snakke babyspråk.

Barnet kan opptre på nye måter enn det barnet har gjort tidligere. Dette blir kalt for en atferdsendring (Aasland, 2014:75). Atferdsendringen kan være en ny type atferd som barnet ikke har vist før, for eksempel ved å vise aggresjon, passivitet, konsentrasjonsvansker eller vantrivsel.

Seksuell utagering omhandler barnets utvikling av seksualisert adferd. I tilfeller hvor barnet har utviklet seksualisert atferd kan barnet for eksempel sette seg på fanget til en voksen og prøve å åpne buksesmekken deres og fortelle at de kan dra i tissen eller suge den (Aasland, 2014:76). Seksuell utagering kan derfor bli oppdaget ved barn som i stor grad oppsøker seksuell kontakt med andre barn eller voksne. Aasland skriver videre at barn kan leke

⁸ Litteraturen på feltet har vært i utvikling og er ennå i utvikling, men vi benyttet oss av Myhren og Steinsbekk da ny litteratur ikke var spesifikk i henhold til tydelige signaler barn kan gi

«barnslige seksuelle leker», hvor de utforsker sin kropp og seksualitet sammen med andre barn, noe som er viktig for at barna skal kunne bli trygg på egen kropp. I tillegg vil barna gjennom leken lære seg å sette grenser for hva som er greit at andre gjør mot dem og hva som ikke er greit.

Kroppslige (somatiske) tegn omhandler ifølge Aasland (2014:80) alle klagene barnet formidler angående egen kropp. Disse klagene kan gjelde: mye vondt i hodet, stramme eller spente muskler, vondt i magen eller vondt i underlivet. Andre tegn kan også være hyppige urinveisinfeksjoner og spiseforstyrrelser. De kroppslige (somatiske) tegnene omfatter alle tegnene barnet gir uttrykk for når det kommer til barnets psykiske- og fysiske velvære. Alt fra kvalme og «vondter» til fysiske tegn på kroppen, kan være en indikasjon på at barnet ikke har det bra. I situasjoner hvor tegnene er kroppslige trenger det nødvendigvis ikke å være seksuelle overgrep barnet er utsatt for, men seksuelle overgrep skal likevel ikke avskrives.

«Det finnes ikke vanskelige barn, det er omgivelsene rundt barnet som gjør at barnet får det vanskelig.» (Aasland, 2014:82) De «vanskelige» barna har ikke lyst til å være i konflikt med voksne, det er derfor lærerens oppgave å ikke snu ryggen til disse barna. Læreren bør ta seg tid til å bli kjent med hvert enkelt barn, og være åpen for det barnet formidler gjennom tale, men også gjennom kroppsspråket. Signalene barn gir kan være veldig vage og dersom læreren ikke fanger opp disse signalene, kan barnet oppleve å ikke bli hørt, noe som kan føre til at barnet mister håpet.

3.5 Varsling av seksuelle overgrep

Som lærer i det offentlige har du meldeplikt dersom du mistenker at en elev er utsatt for omsorgssvikt, overgrep eller andre situasjoner som er skadelig for eleven (Aasland, 2014:123). Her er det viktig å tenke på at det ikke er personer som anmeldes når det sendes bekymringsmelding, det er bekymringen for elevens velvære som meldes inn. En

bekymringsmelding er ifølge Søftestad (2014:190) en melding som omhandler en bekymring for et gitt barn, hvor en har grunn til å tro at barnet befinner seg i et miljø som kan skade barnets helse eller utvikling. Videre skriver Aasland (2014:120) at der finnes flere grunner for at lærere kan vegre seg for å melde inn bekymring til barnevernet ved mistanke om seksuelle overgrep. Dette kan skyldes redsel eller tanken på å ta feil, i tillegg kan mangelen på kunnskap være en faktor for at få lærere sender bekymringsmelding. I slike situasjoner velger kanskje læreren å se an situasjonen før det blir satt i gang tiltak som kan hjelpe eleven ut av situasjonen den befinner seg i. Videre skal vi se på gangen i melding.

3.5.1 Fra bekymring til melding

Hvis en lærer mistenker at en elev blir utsatt for seksuelle overgrep, utløser dette automatisk lærerens opplysningsplikt (Øverlien, 2015:144). Lærere har av §15-3 i opplæringsloven (1998) meldeplikt dersom det mistenkes at en elev blir utsatt for seksuelle overgrep eller omsorgssvikt. Lærerens jobb blir derfor å tilegne seg tilstrekkelig kunnskap om eleven, slik at læreren kan sende inn en bekymringsmelding til barnevern eller melde saken direkte til politiet (Aasland, 2014:123). Ifølge Aasland (2015:124) skal lærer først lage en fremdriftsplan sammen med skolens rektor. Her skal det foreligge beskrivelser av lærerens mistanker vedrørende eleven, og en plan for å anskaffe «data» som underbygger eller motbeviser mistankene. Som ansatt i det offentlige har lærere meldeplikt uavhengig av hva rektor tenker om saken. Etter møtet med rektor skal det opprettes en logg om eleven hvor det skrives ned scenarioer hvor eleven enten uttaler seg eller agerer misvisende i forhold til alderskurve. Sammen med gjenfortellingen av det som er blitt gjort eller sagt skal det også forekomme dato, klokkeslett og signaturen til læreren som gjorde denne observasjonen. Bakgrunnen for loggen er å innhente dokumentasjon på undringer eller mistanker. Når det tenkes at dokumentasjonen som er innhentet er tilstrekkelig og mistanken ennå er sterk, skal det sendes en bekymringsmelding til barnevernet (Aasland, 2014:125).

3.5.2 Bekymringsmelding til barnevern

I situasjoner hvor lærer har bestemt seg for å sende en bekymringsmelding til barnevernet vedrørende mistanker om at en elev blir utsatt for seksuelle overgrep skal bekymringsmeldingen inneholde; navn og stillingsbetegnelse på den som melder bekymringen, navn og fødselsdato på eleven og navnet til barnets foreldre (Eriksen og Germeten, 2014:189). Bekymringsmeldingen skal videre inneholde en konkret begrunnelse for bekymringen, hvor egne tolkninger skal utelates. Videre skriver Eriksen og Germeten at bekymringsmeldingen skal inneholde informasjon om hvilke tiltak skolen har satt i gang i forhold til eleven, hvilke institusjoner skolen har søkt veiledning og kompetanse fra samt tidsrommet som læreren har hatt undringer eller mistanker vedrørende eleven. Her er det derfor viktig for læreren og vite at det ikke er hans eller hennes ansvar å trekke konklusjoner vedrørende om eleven er utsatt for et overgrep eller ikke. Lærerens ansvar er i første omgang kun å sende inn en berettiget bekymring til barnevernet, med begrunnelse for bekymring.

3.5.3 Varsling til politi

Søftestad (2018:129) presiserer at dersom det mistenkes at det er en elev som blir utsatt for seksuelle overgrep, så kan dette meldes både til barneverntjenesten og til politiet. Øverlien (2015:145) nevner avvergeplikten (Straffeloven §139) som omfatter at lærerne har plikt til å avverge situasjoner hvor de mistenker at eleven kommer til å bli utsatt for seksuelle overgrep. Med grunnlag i avvergeplikten og meldeplikten er det derfor i situasjoner hvor det er akutt behov for å få eleven ut av situasjonen, hensiktsmessig å melde direkte til politiet og ikke til barnevernet for å sikre elevens velvære (Øverlien, 2015:151).

3.6 Traumebasert tilnærming

Traumebasert tilnærming omhandler i hvilken grad lærerne er i stand til å se den enkelte eleven i klasserommet, og hvordan lærerne er i stand til å forstå hvilke former for smerteuttrykk den traumatiserte eleven kan gi. Som lærere er det viktig å inneha kunnskap om akkurat dette, da et traume kan ha stor innvirkning på elevens læring (Norheim, 2014:177). Videre skal vi se på den traumebevisste samtalen og den traumebevisste omsorgen vi som lærere skal gi til alle elever, men spesielt til de elevene som har vært utsatt for seksuelle overgrep.

3.6.1 Oppfølging av barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep

«I flere studier er det påvist at det i etterkant av traumatiske hendelser kan oppstå midlertidig og mindre kognitiv svikt som gir nedsatt oppmerksomhet og konsentrasjon» (Raundalen og Schultz, 2015:22).

Med bakgrunn i sitatet ovenfor er det derfor viktig å være bevisst på hvordan man går frem når eleven skal integreres inn i læringssituasjonen igjen. Et verktøy som da kan bli tatt i bruk er den traumefokuserte læringssamtalen. Den traumefokuserte samtalen skal fungere som et hjelpemiddel for læreren, hvor lærer og elev snakker sammen og kartlegger hvilke forutsetninger eleven har for å lære og hvilke mål de skal sette i de ulike fagene. Raundalen og Schultz (2015:24) skriver videre at det er gjennom den traumefokuserte samtalen at det vil komme frem hva som fungerer i læringssituasjonen for eleven og hva som ikke fungerer. Samtalen vil derfor være med på å bestemme hvilke tiltak som blir satt i gang for å fremme læringen hos eleven. I tillegg til dette deler vi den traumefokuserte læringssamtalen inn i to deler; *den psykososiale støtten og læring*. Begge er med på å identifisere mulige behov eleven har og hvilke tiltak som kan settes i gang, slik at eleven får et bedre læringsutbytte (Raundalen og Schultz, 2015:23).

3.6.2 Traumebevisst omsorg

Traumebevisst omsorg er oversatt fra begrepet «Trauma informed care». Begrepet forteller at det ikke skal være fokus på traumet som barnet er blitt utsatt for, men heller være et fokus på at barnet er traumatisert og hvilke følger dette kan ha for barnets læringsprosess (Andersen, 2014:58). Et barn som har vært utsatt for et traume vil i større grad ha behov for at læreren opptrer som en trygg og god voksen som barnet kan stole på og kan snakke med ved behov. Lærerens oppgave i møte med barn som har vært utsatt for traumer er å skape trygge rammer, bygge en god relasjon til barnet og hjelpe barnet å regulere følelsene sine i situasjoner hvor det er nødvendig, slik at situasjoner som kan utløse triggere hos barnet, kan unngås. Triggere er sanseintrykk som minner den traumeutsatte personen om traumet den har blitt utsatt for. Disse sanseintrykkene kan blant annet være en lyd, en lukt, et bilde, en dialekt eller en farge (Andersen, 2014:55). Videre vil vi ta for oss de tre pilarene i traumebevisst omsorg som bygger på *trygghet*, *relasjon* og *følelsesregulering* samt toleransevinduet som kan gi pedagoger en indikasjon på hvordan barnet har det.

3.6.3 De tre pilarer

En lærer skal ikke behandle de elevene som har vært utsatt for noe traumatisk, og ikke være en terapeut for dem (Raundalen og Schultz, 2016:24). Læreren skal være en god og trygg voksen som elevene føler seg trygge på. I den forbindelse er det derfor viktig at lærerne har de tre pilarene *trygghet*, *relasjon* og *følelsesregulering* i grunn slik at lærerne kan opptre som stabile og trygge for eleven (Søftestad, 2018:88). Videre skal vi redegjøre for de tre fundamentene i traumebasert tilnærming.

Andersen (2014:59) betegner trygghet som et fundament i vår eksistens og som en forutsetning for at vi som mennesker skal kunne fungere i hverdagen. Trygghet er relativt og kan forstås og oppleves forskjellig fra person til person og for barn som har vært utsatt for et overgrep, er det derfor viktig at rammene rundt barnet er stabile og forutsigbare. Elever som

er, eller har vært utsatt for seksuelle overgrep, har opplevd tap av kontroll og i den forbindelse vil de til enhver tid føle seg utrygge. Som lærer er det derfor viktig å gi eleven en opplevelse av kontroll over sitt eget liv så langt dette lar seg gjøre. Det er ikke tilstrekkelig at læreren anser situasjonen som forsvarlig og trygg, det er barnet selv som må føle at det er trygt. Buchanan, Flouri og Beinke (referert i Drugli og Nordahl, 2013:71) finner det nødvendig for elever som utsettes for omsorgssvikt å oppleve en trygg, støttende og god relasjon til en voksen utenfor hjemmet, både når det gjelder læring, men også for utvikling av god mental helse. Videre henviser Noam og Hermann (referert i Drugli og Nordahl, 2013:71) til studier som har påvist at denne voksenpersonen ofte er en lærer som viser at han eller hun bryr seg om eleven, engasjerer seg og er villig til å bli en essensiell relasjonspartner i elevens skolehverdag. Ifølge Andersen kan det derfor være gunstig for læreren å vite noe om hva barnet har vært utsatt for, for å kunne si noe om hvor trygt barnet føler seg. Om læreren kjenner til momentene: kjønn på overgriper, hvor overgrepet utspilte seg og når på døgnet overgrepet fant sted, er det lettere for læreren å lage en strategi for hvordan han eller hun kan unngå å trigge barnet. På denne måten reduserer læreren graden av utrygghet hos barnet. Søftestad (2018:90) trekker frem viktigheten av å ha kunnskaper om hva som trigger barnets alarmsystem, ut fra disse kunnskapene kan det tilrettelegges for at det til den grad det er mulig ikke aktiverer triggerne til eleven i skolesituasjonen.

Menneskelige relasjoner innebærer i stor grad trygghet til et annet menneske. Barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep fra tidlig alder av omsorgspersoner, vil ha vansker med å skape relasjoner, både til voksne og jevnaldrende. For de barna som har vært utsatt for et traume påført av nære omsorgspersoner kan det være vanskelig å skape tillit til andre, de vil ikke søke nærhet og tilknytningssystemet deres vil være traumatisert. Lærerens rolle blir derfor å bidra med sunne relasjoner i normale settinger for det traumeutsatte barnet. For å skape de sunne relasjonene er det viktig å tenke på de fire elementene: *tilknytning* hvor barnet får et naturlig og positivt følelsesmessig bånd til andre. *Gjensidighet* hvor barnet er en del av et gjensidig omsorgsfelleskap. *Gradvis progresjon* som skjer i samhandling med en voksen, hvor den voksne gir barnet mulighet til å føle mestring innenfor ulike funksjoner og situasjoner i hverdagen. Det er gjennom interaksjon med signifikante voksenpersoner i et barns liv, at Drugli og Nordahl (2013:74) mener at barn og unge opplever anerkjennelse eller

avvisning. Sunne relasjoner krever også at det foreligger *balansering av makt* hvor barnet opplever selvstendighet og uavhengighet, samt at barnet selv føler at han eller hun har kontroll eller styring på det som skjer. Disse fire elementene er med på å skape sunne relasjoner med barnet. De er også med på å bidra til at barnet kan benytte seg av de nye relasjonene for å etablere trygghet, til å øke integrasjonsevnen og evnen til å godta de følelsene som oppstår i ulike situasjoner (Søftestad, 2018:90).

Å kunne regulere følelsene sine er en forutsetning for å kunne fungere godt i eget liv, men også for å fungere i samhandling med andre. Den største konsekvensen av relasjonelle traumer i tidlig alder er tapet av evnen til å regulere varighet og intensitet av egne følelser. Elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep av foreldre eller andre nære omsorgspersoner har ofte ikke utviklet gode måter å regulere disse overveldende følelsene på. Dette kan ifølge Andersen (2014:61) gi utslag i hvordan eleven reagerer i forhold til ulike følelser. Læreren har en viktig rolle i elevens liv og en av oppgavene som omsorgsperson vil være å hjelpe barnet, med å finne strategier for å håndtere skremmende minner og smertefulle følelser. Ved å benytte «andre-regulering» lånes det bort egne strategier til barnet, i situasjoner hvor barnet selv ikke klarer å regulere følelsene sine. På denne måten lærer barnet å takle situasjonen, roe ned sine følelser og kroppslige reaksjoner. Dersom en voksen bistår fra utsiden ved å være tilgjengelig for barnet, snakke rolig, gi trøstende ord samt å være tilstede i situasjonen, vil dette hjelpe barnet å oppnå indre ro. Dette krever at den voksne kjenner sitt eget følelsesregister. Grunnen til dette er at barnet etter en stund vil speile sine omsorgspersoners væremåte og med tid, lære og utvikle selv-støtte og selv-regulering for selv å kunne oppnå følelsesmessig likevekt (Søftestad, 2018:92).

3.6.4 Toleransevinduet

Et barns toleransevindu tar for seg det spennet av aktivering som er gunstig for barnet. Aktiveringsnivåene innenfor toleransevinduet deles inn i tre soner: hypoaktivering, toleransevinduet og hyperaktivering. I skjemaet nedenfor kommer det frem hvordan Kvello (2015:303) og Søftestad (2018:84) beskriver reaksjonene barna kan ha innenfor de ulike aktiveringsnivåene.

Tabell 1 - Toleransevindu

Hyperaktivering	<ul style="list-style-type: none">• Mobilisering: kamp/flukt – reaksjon.• Impulsivitet• Urolig• Rastløshet• Følelsesmessig kaos• Aggresjon• Utagering
Toleransevindu Den optimale aktiveringssone	<ul style="list-style-type: none">• Mottakelig for læring• Emosjonelt tilstedet• Kognitivt tilstedet• Oppmerksom
Hypoaktivering	<ul style="list-style-type: none">• Immobilisering• Tomhet• Nummenhet• Handlingslammelse• Avstengthet• Passivitet• Tristhet• Fjernhet

Et barns toleransevidu⁹ vil kunne påvirkes av sosial kontekst, erfaringer, emosjonell tilstand og personlighetstrekk. I tillegg til dette har barn i større grad et smalere toleransevidu enn voksne. Når det kommer til de barna som har vært utsatte for seksuelle overgrep eller andre traumatiske opplevelser tidlig i livet vil toleranseviduet være smalere enn hos øvrige barn. (Kvello, 2015:303). For et barn som befinner seg innenfor sitt toleransevidu, den optimale aktiveringssonen, vil barnet føle trygghet, være mottakelig for ny lærdom og vil fungere normalt både emosjonelt og kognitivt. Toleranseviduets omfang vil derfor variere fra barn til barn avhengig av hvilke erfaringer barnet har fra tidligere i forhold til følelsesregulering, relasjon og trygghet. Dette omhandler i hvilken grad barnets omsorgspersoner har hjulpet barnet gjennom ytre regulering og samregulering, for å holde barnet innenfor sitt toleransevidu (Kvello, 2015:303).

Videre beskriver Søftestad (2018:88) at prosessen mot et utvidet toleransevidu kan føre til at barnet og omgivelsene opplever tilfeller hvor barnet reagerer på en ny og fordelaktig måte. Dette fører til at omgivelsene rundt eleven føler en lettelse når toleranseviduet er utvidet. Når et barns stressnivå blir for høyt eller følelsene for intense, beveger barnet seg over sitt toleransevidu og blir overaktivert (Søftestad, 2018:83). Disse barna vil alltid være i full beredskap og kroppen vil alltid være beredt enten til å kjempe imot eller flykte fra situasjonen. I tillegg til dette kan barnet også være urolig, rastløs og følelsene sitter mer eller mindre ute på kroppen og kan resultere i utagering eller aggresjon. Til slutt har vi de barna som befinner seg under sitt toleransevidu, disse barna er hypoaktiverte eller underaktiverte. I disse tilfellene vil barnet ha følelsen av avmakt og kroppens forsvarsmekanisme setter i gang en frys-tilstand som kan komme til syne gjennom underkastelse, dissosiasjon, nummenhet eller at barnet ikke er mentalt tilstede i situasjonen. Barna som har vansker med å regulere egne affekter, trenger omsorgspersoner som kan fungere som en reguleringsstøtte for å hjelpe barna inn i toleranseviduet. Om barna ikke får denne hjelpen kan det resultere i at barna vil befinne seg utenfor sitt toleransevidu på ubestemt tid, eller at de finner uhensiktsmessige

⁹ Se vedlegg 7: Toleransevidu gjengitt som figur

metoder for å regulere seg selv inn i toleransevinduet igjen, for eksempel gjennom selvskading (Søftestad, 2018: 84).

3.7 Oppsummering av kapitlet

Som vi har sett i dette kapitlet omhandler seksuelle overgrep flere faser som lærere bør ha kunnskap og kompetanse om. Læreren skal være bevisst sin rolle og hvilke oppgaver han eller hun har ovenfor eleven dersom en arbeider forebyggende, avdekkende, varslende eller traumebevisst. I lærings situasjon bør læreren derfor ikke være redd for å samtale med eleven om kroppen og seksualitet, da dette kan virke forebyggende. I tillegg skal læreren varsle ved mistanke om overgrep, da det i slike situasjoner foreligger gode intensjoner for eleven. Som lærer er det også viktig å ha et åpent sinn om at seksuelle overgrep kan forekomme, og være i stand til å plukke opp signalene som kan komme. I tilfeller hvor det er avdekket seksuelle overgrep av en elev, skal lærer være en faktor for trygghet og stabilitet, men også være en relasjonspartner i elevens skolehverdag.

4 Metode

Metoden som anvendes innenfor forskning sier noe om hva vi som forskere bør gjøre for å fremskaffe og/eller etterprøve kunnskap. Begrunnelsen for valg av en spesifikk metode, beror på hvorfor vi mener denne metoden er den beste til å belyse den aktuelle problemstillingen (Dalland, 2017:51).

I denne delen av oppgaven vil vi redegjøre for metoden som er benyttet i denne studien. Vi vil først begynne med å plassere forskningen vår innenfor et paradigme. Videre vil vi argumentere for hvorfor denne oppgaven bygger på en hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming. Ved å gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted samt hvilke metodiske tilnærminger vi har benyttet oss av, sikrer vi studiens kvalitet og troverdighet (Postholm, 2010:126). Vi har benyttet oss av flere forfattere når vi henviser til det teoretiske i dette kapitlet. Dette skyldes at de ulike forfatterne vektlegger og nyanserer de ulike temaene på forskjellige måter.

4.1 Kvalitativ metode

I kvalitative studier ser forskeren på spesielle egenskaper eller kvaliteten av fenomenet som studeres. Denne metoden er best egnet dersom forskeren ønsker å forstå et fenomen mer grundig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010:32). Å forske kvalitativt innebærer å belyse prosesser og mening som ikke lar seg måles i kvantitet eller frekvens (Denzin & Lincoln, referert i Thagaard, 2018:15). Denne forståelsen støttes også opp av Dalland (2017:52) som beskriver at kvalitative metoder tar for seg å fange opp menneskers meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle.

Metoden gir muligheten til å fordype seg i og utføre analyser av de sosiale fenomenene vi studerer. Vår studie tar for seg et følsomt og sensitivt tema, vi støtter oss derfor til Thagaard

(2018:12) som sier at kvalitative tilnæringer egner seg godt når vi skal studere personlige og sensitive emner.

Postholm (2010:34) beskriver virkeligheten som noe som blir konstruert av de ulike personene som deltar i en kvalitativ studie. Dette betyr at våre erfaringer og opplevelser som forskere også vil påvirke forskningsarbeidet.

4.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Vår studie tar utgangspunkt i et konstruktivistisk paradigme som ofte benyttes innenfor kvalitative studier og i samfunnsvitenskap. Dette kjennetegnes ved at kunnskap konstrueres i møte mellom mennesker i en sosial samhandling (Postholm, 2010:21). Ettersom at kunnskap er noe som konstrueres av mennesker, kan den også forandres. Den er altså ikke endelig, og gitt en gang for alle, men stadig i endring. Gjennom våre forskningsspørsmål søker vi etter kunnskap om det aktuelle temaet vi har beskrevet i de foregående kapitlene. Denne kunnskapen konstrueres i en sosial samhandling i møte med studiens intervjupersoner. Ifølge Jacobsen (2015:21) er metoden som anvendes for å samle inn empiri, et hjelpemiddel for å gi en beskrivelse av virkeligheten. Hva som er virkelighet eller sannhet er det flere meninger om. Hvordan forskeren oppfatter virkeligheten vil påvirke hva slags forskningsspørsmål som stilles og dermed hvilken metode som vurderes som best egnet.

4.2.1 Hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming

Hermeneutikk og fenomenologi er begreper som brukes hver for seg, men betegnelse kan også brukes sammen (Dalland, 2017:45). Det finnes ikke noe klart skille mellom de to tilnærmingene og de er til dels overlappende. Denne studien er basert på en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming med hovedvekt på fortolkning.

Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Når vi fortolker, forsøker vi å finne frem til en mening eller forklare noe som virker uklart (Dalland, 2017:45). I samfunnsvitenskapen handler dette om å fortolke menneskers handlinger på et nivå som går dypere enn det som er innlysende (Thagaard, 2018:37). Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av, og videre at vi forstår delene i lys av helheten. Videre hevder Thagaard at alt det vi forstår bygger på en forforståelse. Slik vi forstår dette betyr det at den forståelsen vi får av det fenomenet vi undersøker, bygger på allerede etablerte kunnskaper og erfaringer vi som forskere har. Dette er også i tråd med det Postholm (2010:99-100) skriver om at subjektive teorier alltid vil prege forskningsarbeidet i større eller mindre grad. For at fenomener skal kunne forstås må de først fortolkes gjennom en prosess som kalles den hermeneutiske sirkel eller spiral. Forståelsen skapes i prosessen hvor enkeltdelene forstås gjennom helheten slik den oppfattes. Når en ny forståelse er oppnådd, legges den til helheten og slik går det om og om igjen som en spiral. I denne studien baserer fortolkningene seg på den forforståelsen vi hadde om temaet seksuelle overgrep før vi gikk i gang med prosjektet.

Fenomenologi betyr læren om fenomenene og denne tilnærmingen forsøker å forstå meningen med et fenomen (Johannessen et.al, 2010:82). Fra et fenomenologisk ståsted er oppmerksomheten rettet mot verden slik den oppfattes av studiedeltakerne våre. Ettersom at fokuset er rettet mot enkeltpersoners meninger, tar den utgangspunkt i den subjektive opplevelsen (Thagaard, 2018:36). I fenomenologiske studier er hensikten å studere meningen intervjupersonene tillegger sine erfaringer av et fenomen. I vår studie ønsket vi å se på hvordan skolen jobber med seksuelle overgrep og de erfaringene lærerne og skoleledelsen hadde med tema. I intervjuene tar vi utgangspunkt i intervjupersonenes subjektive opplevelse og erfaringer med seksuelle overgrep.

I denne studien ønsker vi å tilegne en helhetlig forståelse av hvordan lærere kan ivareta elever som er, eller har vært utsatt for seksuelle overgrep. Studien kan forstås som en

fortolkningsbasert studie hvor det ontologisk og epistemologisk foreligger tre sentrale teser for en slik tilnærming:

1. Den sosiale virkeligheten er ikke stabil, men endres kontinuerlig
2. Det finnes ikke en objektiv sosial virkelighet, men heller flere ulike forståelser av virkeligheten
3. Forståelsen av virkeligheten kan bare kartlegges ved at forskerne setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener (Jacobsen, 2015:27-27).

Vår studie baserer seg på mennesker og hvordan de forstår og arbeider med elever som er utsatt for seksuelle overgrep. Jacobsen (2015:28) påpeker at menneskers adferd ikke er styrt av lovmessigheter, noe som gjør at økende kunnskap blir vanskelig å opparbeide seg ettersom fenomener er i stadig endring. Sosial virkelighet er i kontinuerlig endring og er i tillegg kontekstavhengig. Den kunnskapen vi skaper sammen med våre intervjupersoner er unik og mindre generell, og vil bety at den heller ikke er direkte overførbar. Videre finnes det ikke en objektiv sosial virkelighet, kun ulike forståelser av hva som er virkelig. De virkelighetsbildene vi som forskere får, er avhengig av hvem vi mottar informasjonen fra og hvordan de forholder seg til virkeligheten. For at vi skal få et nyansert utvalg av virkeligheten, velger vi å intervju seks personer, hvorav tre er fagpersoner innenfor seksuelle overgrep. Temaet som forskes på oppleves vi som både sensitivt og vanskelig, og innebærer ifølge Jacobsen at vi må være empatiske for at vi skal kunne sette oss inn i hvordan våre intervjupersoner fortolker og legger mening i seksuelle overgrep mot barn. Dette vil for oss ikke være vanskelig, ettersom at seksuelle overgrep oppfattes av oss, som en krenkelse mot et hvert individ. Virkeligheten blir konstruert i en fortolkende prosess, hvor det utvikles ny forståelse ut ifra intervjupersonenes erfaringer og opplevelser knyttet til seksuelle overgrep mot barn. På denne måten har forskningen en hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming.

4.3 Forskerrollen

Vår forskerrolle i denne studien var på en måte fremmed da vi ikke har erfaringer knyttet til dette temaet. Den forkunnskapen vi gikk inn med var i all hovedsak knyttet til teori fra forelesninger om barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, men denne kunnskapen ville selvsagt påvirke forskningen vår. Forskningen vår vil ifølge Postholm (2010:35) være preget av vårt verdisyn. Vi hadde begge en positiv innstilling når vi gikk ut i felten, med en tanke om at det var noe ekstraordinært vi kunne gjøre for elever som er utsatt for seksuelle overgrep. Vårt brennende engasjement var å kunne se hver enkelt elev især, og få den kunnskapen som var nødvendig for at vi skulle kunne ivareta overgrepsutsatte elever. Postholm (2010:127) beskriver at våre opplevelser og erfaringer knyttet til den teoretiske kunnskapen vi hadde, kan være med på å påvirke forskningsfokuset. På en annen side kan vi si at vår rolle ikke var helt fremmed, ettersom at vi forsket i eget miljø i to tredeler av intervjuene. Thagaard (2018:105) beskriver det som en fordel å forske innenfor et kjent miljø, ettersom at vi reduserer en mulig avstand mellom forsker og intervjuperson. Intervjuene med SMISO og politi var vi derimot på ukjent farvann. Vi hadde lite kunnskap om deres miljø, sosiale koder og arbeidsoppgaver. Likevel opplevde vi at intervjupersonene som representerte disse instansene ikke anså det som problematisk at vi ikke kjente til deres miljø. De uttrykte seg forståelig for oss som var *ufaglærte* i denne sammenheng, og viste entusiasme for at vi rettet søkelyset mot seksuelle overgrep og lærernes ansvar.

Ifølge Dalland (2017:79) er vi som forskere i en intervjusituasjon, vårt eget metodeinstrument. Vi mottar forskningsdeltakernes budskap gjennom vårt sanseapparat, samtidig som vår egen forforståelse av tema og av den samtalen som skal finne sted, vil prege intervjuet. Slik vi forstår dette har vi en deltakende rolle i vår forskning. Vi drar ikke ut i feltet for å innhente data, men vi drar ut for å *skape data* sammen med våre intervjupersoner.

4.4 Kvalitativt forskningsintervju

For at vi skal kunne få tak i intervjupersonenes meninger, erfaringer og opplevelser rundt temaet seksuelle overgrep, ser vi det mest hensiktsmessig å anvende kvalitativt forskningsintervju som metode for å innhente empiri. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012:77) er intervju den metoden som forekommer hyppigst når kvalitative data skal samles inn. Metoden gir fleksibilitet ettersom at den kan utføres nesten hvor som helst og den åpner i tillegg for å få fyldige og detaljerte beskrivelser av temaet som studeres.

Det finnes ulike former for intervju, disse deles normalt inn i strukturert, halvstrukturert og ustrukturert intervju (Fontana & Frey, referert i Postholm, 2010:69). Vi valgte å anvende et halvstrukturert intervju, og anser derfor at en utdypning av de to andre fremgangsmåtene ikke blir relevant. Det halvstrukturerte intervjuet inneholder få spørsmål, men kan til gjengjeld tilpasses situasjonen ettersom at den gir muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål som vil gi mer dybde (Krogtoft & Sjøvoll, 2018:198).

I intervjusammenheng blir personene som intervjues ofte kalt for informant, respondent eller intervjuobjekt (Dalland, 2017:65). Betegnelsene har ulik betydning og kan skape avstand mellom forsker og personene som intervjues. Studiedeltakerne i denne studien blir derfor referert til som det Dalland betegner som *intervjupersoner*. Betegnelsen er nøytral og gir ingen annen informasjon enn at det er en *person* som blir intervjuet. Videre henviser Dalland til at stor avstand mellom forsker og personen som intervjues, ikke er ønskelig i et kvalitativt intervju. Det er derimot å foretrekke at den som intervjues deltar aktivt, noe vi kan vise deltakerne gjennom å referere til de som *intervjuperson*.

4.4.1 Intervjuguide

En viktig forutsetning for å kunne gjennomføre et forskningsintervju er de forberedelsene som blir gjort på forhånd gjennom å utvikle en intervjuguide. Intervjuguiden skal ifølge Krogtoft og Sjøvoll (2018:204) minne oss som forskere på hva som er formålet og intensjonen med intervjuet og den informasjon som samles inn, sett i lys av studiens problemstilling. Ettersom at guiden skulle bidra til å holde stø kurs i gjennomføringen av intervjuene, var det av stor betydning at den var adekvat i det henseende at vi som forskere får relevant informasjon til vår studie. Når intervjuguiden skulle utformes var det hele tiden viktig å tenke på at spørsmålene skulle være rettet mot målet med oppgaven, altså problemstilling og hva vi ønsker å finne ut av. Dette skulle vise seg å være vanskeligere enn hva vi på forhånd hadde trodd ettersom at vi ofte «sporet» av, og utformet spørsmål uten relevans til oppgaven. Krogtoft og Sjøvoll beskriver forskerspørsmålene som en operasjonalisering av problemstillingen, noe som betyr at spørsmålene må være tydelige, ta hensyn til intervjupersonenes erfaringer og ikke kreve kunnskap som intervjupersonene kanskje ikke besitter.

4.4.2 Utvalg

Dersom vi skal få fruktbar informasjon som kan hjelpe oss å finne svar på våre forskningsspørsmål, er det viktig at intervjupersonene har erfaring og kunnskap knyttet til tema. Christoffersen og Johannessen (2012:50) beskriver at intervjupersoner i kvalitative intervjuer, velges ut ved en strategisk utvelgelse. Intervjupersonene i denne studien blir derfor valgt etter nødvendige kvalifikasjoner og kunnskap som er strategisk i henhold til vår forskning og våre forskningsspørsmål. Som forskere måtte vi først tenke gjennom hvilken målgruppe som må delta for at vi skulle få samlet inn relevant og nødvendig empiri. Forskningsspørsmålene våre er vinklet mot skolen og det ble derfor naturlig å finne intervjupersoner innenfor denne organisasjonen. Vi ønsket derfor å intervjuere lærere og skoleleder med erfaringer tilknyttet mistanke om, eller avdekket seksuelle overgrep mot elever. Ettersom at vi ønsket å få noen «verktøy» som kunne bistå oss som fremtidige lærere, slik at vi kan hjelpe barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, var det også viktig at noen av intervjupersonene hadde adekvat kunnskap om seksuelle overgrep mot barn. Målgruppen ble derfor utvidet til fagpersoner innenfor området seksuelle overgrep, med SMISO og politiet.

Når intervjupersonene skulle rekrutteres ble det gjort på forskjellige måter, avhengig av målgruppen. Vi sendte ut e-poster til politiet og SMISO hvor vi presenterte oss selv, hvilket utdanningssted vi tilhørte, hva forskningen vår gikk ut på og at vi ønsket et intervju med dem. Når det gjaldt intervjupersonene vi ønsket fra skolen måtte vi få tilgang til disse gjennom rektorene ved hver enkelt skole, ettersom at de kontrollerer tilgangen til intervjupersoner (Christoffersen og Johannessen, 2012:53). Vi bestemte oss for at et personlig oppmøte på hver enkelt skole ville være mest gunstig, slik at vi fikk hilst på administrasjonen og gitt et positivt inntrykk av oss og vår forskning. Ettersom at vi begge har arbeidet som lærere ved ulike skoler, har vi også et eksisterende sosialt nettverk ved noen av skolene. Ifølge Christoffersen og Johannessen kan det være formålstjenlig å benytte seg av et sosialt nettverk når man skal legge til rette for å entre felten.

Avslutningsvis har vi utformet en tabell som oppsummerer og synliggjør deltakerne i denne studien:

Tabell 2 - Oversikt over studiedeltakerne

Forsker 1 og 2 - Studenter	
Lærer 1 og 2	Erfaringer tilknyttet bekymringer vedrørende seksuelle overgrep på en elev
Skoleleder	Erfaringer tilknyttet læreres bekymringer vedrørende seksuelle overgrep på en eller flere elever
Politi	Etterforskningsleder i politidistriktet og fagansvarlig for vold og seksuelle overgrep mot barn
SMISO 1 og 2	Faglige veiledere og samtalepartnere for personer utsatt for seksuelle overgrep

Tabellen viser at vår rolle¹⁰ i denne studien er som forskere. Intervjupersonene er også beskrevet med de erfaringer og kvalifikasjonene vi anså som nødvendig for denne studien.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

Før vi gikk i gang med intervjuene anså vi det som nødvendig å foreta noen prøveintervjuer, slik at vi fikk litt trening på hvordan vi stilte spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

Prøveintervjuene ble gjennomført i form av det Kvale (referert i Postholm, 2010:82) benevner som rollespill. Ettersom at vi var to forskere i denne studien, kunne den ene ha rollen som

¹⁰ Forskerrollen er ytterligere beskrevet i kapittel 4.3

intervjuer, og den andre som intervjuperson. Under rollespillet opplevde vi at det var vanskelig å stille gode oppfølgingsspørsmål ettersom at vi ikke hadde adekvat kunnskap om det temaet vi forsket på. Med utgangspunkt i denne opplevelsen, anså vi det derfor som viktig å skaffe oss kunnskap om de temaene vi skulle ta opp, noe som førte til at vi gikk tilbake til Søftestads tilnærminger til seksuelle overgrep.

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012:82) bør intervjuet gjennomføres på et sted hvor intervjupersonen føler seg avslappet, men bør også tenke på forstyrrende momenter i omgivelsene rundt. Thagaard (2018:105) beskriver videre at dersom intervjuet skal være av god kvalitet, er det av stor betydning at atmosfæren i intervjusituasjonen skal være god og tillitsfull. I vår forskning lot vi intervjupersonene velge hvor intervjuet skulle finne sted, men vi foreslo for samtlige at vi kunne komme til deres arbeidsplass, for å gjøre det enklest mulig for forskningsdeltakerne, slik at de ikke trengte å bruke tid på å reise. Alle intervjuene fant derfor sted på intervjupersonenes arbeidsplass. Vi benyttet oss av en diktafon som tok opp intervjuene på lydopptak. Bakgrunnen til dette var fordi vi ønsket å konsentrere oss om samtalen som foregikk, og intervjupersonenes reaksjoner, men også for å sikre korrekte gjengivelser. Vi opplevde at bruk av diktafon gjorde det lettere å være mer tilstede i samtalen og intervjusituasjonen bar derfor ikke preg av en formell utspørring, men heller en mer hverdagslig samtale. Thagaard (2018:112) uttrykker at lydopptak benyttes når intervjupersonene gir tillatelse til det. I tillegg til informasjonsskrivet¹¹ hvor det ble informert om lydopptak, spurte vi studiedeltakerne om tillatelse før vi startet intervjuet.

Et intervju er ifølge Christoffersen og Johannessen (2012:81) en relasjon som vanligvis er mellom to deltakere. Ettersom at vi var to forskere på denne studien, valgte vi å likevel gjøre intervjuene sammen. Dette opplevde vi som positivt og som en trygghet i møte med en situasjon vi ikke er vant med. Vi utfylte hverandre godt da vi hadde ulikt innsyn og kunnskap på området. Det kan imidlertid oppleves som skremmende for intervjupersonen som er i

¹¹ Se vedlegg 2: informasjonsskriv og samtykkeerklæring gitt til deltakerne

mindretall, noe vi ikke opplevde at studiedeltakerne hadde problemer med. Bakgrunnen til at intervjupersonene tilsynelatende var avslappet, kan også forklares med at forsker 1 hadde en relasjon til flere av intervjupersonene før studien, gjennom sitt eksisterende sosiale nettverk og i arbeidssammenheng. Intervjuet med SMISO ble derimot ikke intervjupersonene i mindretall, ettersom at intervjuet ble gjennomført med to intervjupersoner samtidig. Grunnen til dette var at det var to ansatte ved SMISO som ønsket å stille til intervju. De uttrykte også at dette var en fordel ettersom at de kunne utfylle hverandre i samtalen.

Fordelingen av arbeidsoppgaver oss forskere imellom ble utført på en slik måte at vi på forhånd hadde valgt ut en som skulle ha hovedansvaret for intervjuet. Dette innebar at forskeren med hovedansvar, skulle lede intervjuet og stille oppfølgingsspørsmålene. Den andre forskeren skulle stille oppfølgingsspørsmål hvor forskeren med hovedansvar ikke gjorde det. Bakgrunnen til at vi valgte å gjøre det slik var fordi vi ønsket å unngå situasjoner hvor intervjupersonen ble avbrutt, i tillegg til at vi anså denne metoden som ryddig for både forskere og intervjuperson. Selv om vi hadde fordelt ansvaret på en slik måte, bar intervjuene preg av en naturlig og fin samtale. Intervjuene ga oss innsikt i hvordan skolen arbeider med seksuelle overgrep, men også større forståelse for hvordan vi som lærere bør gå fram i prosessen med forebygging, avdekking, varsling og ivaretagelse av eleven i etterkant av et overgrep. Denne forståelsen tok vi med oss inn i det videre arbeidet med analysen.

4.4.4 Transkribering

Etter intervjuene satt vi igjen med til sammen fire og en halv time med lydopptak. For å få en bedre oversikt over datamaterialet og sikre korrekte gjengivelser, ønsket vi å transkribere intervjuene. Ifølge Jacobsen (2015:201) vil transkribering av lydopptak være å overføre fra tale til skrift. Transkripsjonene startet etter hvert intervju slik at vi på denne måten hadde informasjonen friskt i minne. Ettersom at hvert intervju hadde en gjennomsnittsvarighet på om lag 45 minutter, var dette en tidskrevende prosess. Vi fordelte intervjuene slik at vi transkriberte hvert vårt intervju anen hver gang. Transkripsjonene ble skrevet på bokmål da stedstilhørighet ikke hadde betydning for studiens problemstilling og betydningen fra tale til

tekst var overlappende. I transkripsjonen ble lærerne betegnet som *lærer 1* og *lærer 2*. SMISO ansatte ble betegnet som *SMISO 1* og *SMISO 2*, mens de to gjenværende intervjupersonene ble oppgitt som *skoleleder* og *politi*.

5 Vurdering av studiens kvalitet

Når det kommer til hvilken form for data en skal samle inn og analysere, hevder Dalland (2017:60) at det er to spørsmål en bør stille seg:

1. Hvilken relevans har data for problemstillingen?
2. Hvor pålitelig er måten data er samlet inn på?

Spørsmålene er med på å sikre kvaliteten på oppgaven. Ved å se på oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarheten, er en med på å heve kvaliteten og troverdigheten til studien og av funnene som er gjort. Videre skal vi se på begrepene pålitelighet og gyldighet, før vi tar for oss de forskningsetiske vurderingene vi har tatt hensyn til i løpet av studien.

5.1 Pålitelighet

Thagaard (2018:187) beskriver reliabilitet som den kritiske vurderingen vi som forskere gjør for å se på hvor pålitelig studien er. For at en undersøkelse skal ha høy grad av pålitelighet må undersøkelsen kunne gjenskapes eller “retestes” og ende opp med nøyaktig samme resultat (Christoffersen og Johannessen, 2012:23). Påliteligheten til vår forskning kan diskuteres med tanke på at vi bruker halvstrukturerte intervjuer som metode. Dette gir oss muligheten til å endre og tilpasse spørsmålene til situasjonen, men gjør også det slik at det vil være tilnærmet umulig å gjenskape intervjuene ettersom at ikke alle spørsmålene er planlagte på forhånd. Dette kan underbygges av det Postholm (2010:169) sier om at et kvalitativt intervju er umulig å gjenskape på samme måte ettersom at intervjupersonene ikke husker hva som ble sagt, men også på grunn av at intervjupersonen fikk økt innsikt i tema i det første intervjuet. Vi forstår det slik at vår forskning ikke lett lar seg reproduseres og heller ikke gjentas med nøyaktighet. Ifølge Postholm er reliabilitet i kvalitative studier ikke hensiktsmessig for vurderingen av kvalitative data. Vi støtter oss derfor til Marshall og Rossman (referert i Thagaard, 2018:187) som sier at vi vurderer den kvalitative forskningens troverdighet framfor reliabilitet, ettersom

at vi ønsker å gjøre en vurdering av forskningens tillit og troverdighet. Når vi nå har sett på muligheter som kan svekke troverdigheten, vil vi videre se på ulike aspekter med studien som kan ha styrket troverdigheten.

Noe som Thagaard (2018:188) mener kan medvirke til å styrke troverdigheten er hvordan vår relasjon til intervjupersonene har betydning for den informasjon vi får. Noe som i praksis betyr at dersom vi har en god relasjon til studiedeltakerne, er det en større sannsynlighet for at de utdyper sine utsagn. Videre vil vi henvisse til Thagaard når vi argumenterer for styrket troverdighet gjennom at vi er flere forskere som deltar i denne studien. Ved å være to forskere gir dette oss mulighet for å diskutere avgjørende beslutninger underveis i forskningsprosessen, samt at dette åpner for å drøfte datamaterialet i samspill med andre. Det at vi gir detaljerte beskrivelser av metoden og metodevalg for innsamling av data, samt hvilke analysemetoder vi har benyttet oss av, fører til det Silverman (referert i Thagaard, 2018:188) kaller for gjennomsiktighet rundt forskningsprosessen. Ved å gi leseren tilgang til denne prosessen, kan det styrke studiens troverdighet. En annen faktor som øker troverdigheten er om forskeren fanger opp og gjengir korrekt informasjon. Ved å bruke lydopptak sikrer vi fullstendig gjengivelse av intervjuene, noe som gjør at datamaterialet ikke formes etter vår evne som forskere til å notere (Jacobsen, 2016:245).

5.2 Gyldighet

Validitet handler om i hvor stor grad du måler det du ønsker å undersøke (Postholm, 2010:170). Undersøkelsens gyldighet avhenger av at du faktisk har målt og undersøkt det som var intensjonen å undersøke. Vi vil videre diskutere forskningens gyldighet gjennom begrepene intern og ekstern validitet.

Intern validitet går ut på om resultatene som er funnet oppfattes som riktige. Ifølge Jacobsen (2016:228-229) bygger validiteten på i hvilken grad intervjupersonene gir en sann

representasjon av virkeligheten. Den er også knyttet til hvorvidt forskeren gjengir og fortolker data korrekt og om forskerens konklusjoner viser til en virkelighet. Studien forholder seg til et sensitivt tema, noe som kan føre til at lærerne velger å holde tilbake informasjon de føler er vanskelig å prate om. Dette kan føre til at intervjupersonenes informasjon ikke er representativt virkeligheten og dermed vil svekke studiens validitet. Ut fra et konstruktivistisk paradigme blir kunnskap konstruert i samhandling med omgivelsene, noe som gjør oss som forskere medskapere av kunnskap og dermed ikke objektiv i forskerrollen (Postholm, 2010:21). Vår forkunnskap og subjektive tilnærminger vil ha en innvirkning på hvordan vi tolker datamaterialet og hvordan vi fremstiller våre tolkninger, noe som kan virke negativt på oppgavens gyldighet.

Det er flere elementer som kan være med på å styrke studiens gyldighet. Et bredt utvalg medfører flere versjoner av en virkelighet, noe som øker sannsynligheten for at empirien er adekvat i forhold til vår problemstilling. Vi støtter oss til Jacobsen (2016:233) som beskriver at respondentvalidering er en vanlig måte å validere sine funn på. Lincoln og Guba (referert i Jacobsen, 2016: 233) hevder at denne måten å validere på, er den mest avgjørende metoden for å etablere troverdighet. Respondentvalidering gir intervjupersonene mulighet til å bekrefte eller avkrefte vår tolkning av deres virkelighet. Gjennom informasjonsskrivet studiedeltakerne mottok, fikk de informasjon om at dersom de ønsket, kunne de få tilsendt transkribering av intervjuet, noe som vil styrke studiens troverdighet. Silverman (referert i Thagaard, 2018:189) mener at teoretisk gjennomsiktighet kan styrke studiens gyldighet. Ved at vi beskriver vårt teoretiske ståsted, beskriver våre fremgangsmåter, synliggjør vår forforståelse og våre tolkninger av datamaterialet, gir vi leseren mulighet til å selv avgjøre studiens validitet. Denne måten å gjøre oppgaven transparent på, mener vi vil styrke studiens gyldighet og troverdighet.

Ekstern validitet handler om at resultatene kan generaliseres eller overføres til å gjelde for andre enn de som har deltatt i undersøkelsen (Jacobsen, 2016:237). Gjennom undersøkelsen ønsker vi at andre lærere skal kunne overføre og bruke den kunnskapen vi har kommet frem til, for å utvikle egen praksis i møte med temaet seksuelle overgrep. Dette betyr ikke at vi

mener at dette er direkte overførbart, men blir situasjonsbetinget og må derfor tilpasses hver enkelt situasjon og ikke minst hver enkelt elev. En lærer kan derfor ta i bruk denne studien og de funnene vi har kommet frem til med tilpasning til sin situasjon og sine elever. Stake og Trumbull (referert i Postholm, 2010:38) betegner dette som naturalistisk generalisering noe som forutsetter at det blir gitt detaljerte beskrivelser av de ulike settingene, slik at leseren kan oppdage eventuelle likheter og ulikheter mellom sin situasjon og vår forskning. Grunnet forskningens sensitivitet og etiske krav, er anonymitet svært viktig. Dette fører til at vi ikke kan utgi opplysninger om deltakernes bakgrunnsinformasjon og heller ikke om spesifikke hendelser knyttet til intervjupersonenes erfaringer med seksuelle overgrep. De utelatte beskrivelsene er med på å svekke studiens eksterne validitet.

5.3 Forskningsetiske vurderinger

“Etiske overveielser handler om mer enn å følge regler. Det betyr at vi må tenke gjennom hvilke etiske utfordringer arbeidet vårt medfører, og hvordan de kan håndteres” (Dalland, 2012:95).

Kvalitativ forskning innebærer å forske på menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige setting (Postholm, 2005:142). Dette innebærer at vi måtte ta noen etiske overveielser. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt ulike forskningsetiske retningslinjer som er forskerens etiske og juridiske ansvar å følge. Nerdrum (referert i Christoffersen & Johannessen, 2012:41) viser til tre typer hensyn som forskeren må tenke over:

1. Intervjupersonenes rett til selvbestemmelse og autonomi
2. Forskerens plikt til å respektere intervjupersonenes privatliv
3. Forskerens ansvar for å unngå skade

Punkt 1. intervjupersonenes rett til selvbestemmelse og autonomi vil bli gjennomgått i neste underkapittel. Punkt 2 forskerens plikt til å respektere intervjupersonens privatliv innebærer at

vi som forskere er pliktig til å respektere deltakernes privatliv gjennom å ivareta konfidensialitet (Christoffersen & Johannessen, 2012:41-42). Før vi gikk i gang med prosjektet diskuterte vi hvordan vi kunne sikre personopplysningene slik at enkeltpersoner ikke kunne identifiseres. Vi valgte derfor å kalle rektoren og lærerne som deltok i studien for skoleleder og lærer 1 og 2. Øvrige bakgrunnsopplysninger om skolene er anonymisert på en slik måte at vi ikke spesifiserer hvilke skoler, eller kommunen disse skolene tilhører. Når det kom til Politi og SMISO valgte vi å høre med disse hvordan de ønsket at vi skulle referere til dem i oppgaven. Politiets intervjuperson ga oss tillatelse til å bruke navn i oppgaven. Vi foretok en vurdering og kom fram til at konfidensialiteten til de øvrige intervjupersonene kunne bli svekket dersom vi skulle brukt navn på politi, og valgte derfor å referere til denne studiedeltakeren som politi. Studiedeltakerne fra SMISO blir henvist til som henholdsvis SMISO 1 og 2.

Punkt 3 forskerens ansvar for å unngå skade omhandler forskerens rolle i møte med såre eller vanskelige temaer. Som forsker har du et ansvar overfor studiens deltakere og skal derfor bedømme om det er forsvarlig å gjennomføre intervjuet eller om det vil "skade" intervjupersonen mer ved å snakke om temaet (Johannessen et.al, 2010:92). Ettersom at oppgaven vår omhandler et sårt og vanskelig tema og vi er ute etter erfaringene intervjupersonene hadde gjort seg i møte med dette, var vi veldig bevisste på at dette kunne komme til å bli tungt psykisk både for intervjupersonene og for oss selv som forskere. Det ble derfor viktig at spørsmålene vi utarbeidet gikk på det generelle ved opplevelsen og erfaringene, og ikke så mye på enkelthendelser og elever, da dette kunne være en utløsende faktor for "skade" hos intervjupersonene.

For å ivareta kravet om konfidensialitet ble lydfilene fra intervjuene lagret på bærbare og passordbeskyttede datamaskiner som ikke hadde internettilgang. Når vi transkriberte intervjuene ble intervjupersonenes navn kodet umiddelbart av sikkerhetsmessige årsaker. Lydopptakeren og datamaskinene var til enhver tid under oppsyn eller innelåst i skap i et av forskernes hjem. På denne måten forsikret vi oss om at hensynet til intervjupersonenes privatliv ble ivaretatt.

5.3.1 Norsk senter for forskningsdata

NSD er personvernombud for alle universiteter og høyskoler. Deres jobb er å veilede studenter i personvernspørsmål (Dalland, 2017:236). Etersom at vi skulle benytte oss av lydopptaker under intervjuene, ble forskningsprosjektet meldepliktig. Dette medførte at vi måtte sende inn en søknad til NSD før vi kunne gå i gang med forskningen. I søknaden måtte vi inkludere en omfattende projektskisse, et informasjonsskriv som skulle sendes ut til intervjupersonene og intervjuguidene. Søknadsskjemaet var detaljert og innebar spørsmål som gjaldt etiske vurderinger vi som forskere måtte ta stilling til. Vi fikk på denne måten reflektert rundt etiske betraktninger slik som personvern og oppbevaring og behandling av datamaterialet. Etter at vi fikk godkjent søknaden vår av NSD¹², tok vi kontakt med intervjupersonene for å avtale intervjutidspunkt. Vi sendte i forkant av intervjuene ut informasjonsskrivet¹³ og samtykkeerklæringen til alle forskningsdeltakerne. Informasjonsskrivet inneholdt blant annet opplysninger om intervjupersonenes rett til innsyn i sine personopplysninger samt at deltakelsen var frivillig. Samtykkeerklæringen skulle signeres som et frivillig bevis på å delta i studien. Dette ble utført i tråd med NESH sin retningslinje om intervjupersonenes rett til selvbestemmelse og autonomi (Nerdrum, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012:41).

¹² Vedlegg 1: Godkjennelse fra norsk senter for forskningsdata

¹³ Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til deltakerne

6 Empiri, analyse og drøfting

I dette kapittelet gjør vi rede for hvordan vi har gått fram i arbeidet med å analysere vårt datamateriale. Videre vil vi analysere og diskutere empiri ved bruk av fire kategorier som vil besvare vår problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil vi trekke frem funnene som er gjort gjennom analyse og diskusjon, for å svare på den overordnede problemstillingen.

6.1 Analyseprosessen

Ifølge Thagaard (2018:151) starter analysearbeidet i det øyeblikket vi trer ut i feltet for å intervju forskningsdeltakerne. Vi tolker og forsøker å forstå det intervjupersonene gir uttrykk for i samtalen. Vi kan si at vår reise og vårt tolkningsarbeid startet med den første intervjupersonen, og det første intervjuet, men slik vi forstår Postholm (2010:86) er ikke analysearbeidet en lineær prosess, noe som betyr at analysen ikke er over når datamaterialet er samlet inn. Dette er kun den første fasen av analysearbeidet. Etter at alle intervjuene var gjennomført og transkribert¹⁴, begynte det som vi opplevde som den tyngste og mest tidskrevende delen av analysearbeidet. I denne fasen av analysen beveget vi oss frem og tilbake i datamaterialet hvor vi forsøkte å forstå studiens intervjupersoner, men også forstå oss selv som forskere, våre subjektive teorier og hvordan vår forforståelse påvirket arbeidet vårt. Vi oppdaget underveis i datainnsamlingen at vår forforståelse preget intervjusituasjonen og hvordan vi stilte spørsmål og ikke minst hvordan vi oppfattet og gransket det intervjupersonene uttrykte. Dette var noe vi ble spesielt oppmerksomme på under det siste intervjuet vi gjennomførte, da vi underveis i samtalen oppdaget at de tidligere intervjuene og arbeidet med dem, hadde satt spor for hvordan vi forsto temaet. Vi hadde allerede begynt å få en helhetsforståelse gjennom hvordan vi hadde tolket og forstått intervjupersonenes meninger i lys av den sammenhengen de var en del av. Utallige runder med analyse og tolkning av datamaterialet i sin helhet, utøvet en innflytelse på vår forståelse av de ulike delene.

¹⁴ Transkriberingsprosessen har vi gjort rede for i kapittel 4.4.4

Pendlingen mellom forståelsen av tekstens totale helhet og de enkelte delene utgjør det Postholm (2010:99) refererer til som den hermeneutiske sirkel. Denne prosessen om å skape forståelse og mening er i tråd med studiens vitenskapsteoretiske ståsted.¹⁵

I analyseprosessens andre fase skulle vi få en oversikt over datamaterialet. Vi startet med å laste opp et av intervjuene i programmet Nvivo¹⁶. Der leste vi gjennom teksten og laget koder som skulle gjøre det enklere å sammenligne tendenser i datamaterialet. Vi oppdaget imidlertid at Nvivo's funksjoner gjorde det vanskelig for oss å gjøre rede for alt vi foretok oss på enkel måte, slik at det vi gjorde ble lite transparent. Vi opplevde også at vi hadde liten oversikt over datamaterialet, da kodene ble adskilt fra teksten. Vi bestemte oss derfor for å skrive ut alle intervjuene slik at vi kunne ha de fysisk framfor oss. Deretter skummet vi gjennom alle intervjuene hver for oss, og noterte ned noen inntrykk av det vi hadde lest. Vi leste så gjennom en gang til, bare denne gangen leste vi nøye, og markerte med hver vår farge det vi anså som relevant. Dette kunne være noe som intervjupersonene sa at var viktig, noe som gikk ofte igjen eller utsagn som var relevant i forhold til vår problemstilling. Når vi hadde markert relevante utsagn, laget vi koder som vi skrev i margin ved siden av de markerte feltene. Denne delen av analyseprosessens kan vi sammenligne med det som Strauss og Corbin (referert i Postholm, 2010:88) betegner som åpen koding. Kodene vi laget baserte seg i hovedsak på korte setninger eller ord fra intervjupersonene, men også på teori vi hadde lest. På denne måten vekslet vi mellom å kode induktivt og deduktivt.

Vi hadde nå kodet hele datamaterialet som besto av til sammen 140 koder. For å få en bedre oversikt over alle kodene slik at vi kunne gjøre sammenligninger skrev vi ned alle kodene på ark, for deretter å klippe de ut hver for seg. Deretter la vi alle kodene ut på bordet, men separerte intervjuene slik at vi kunne holde en oversikt over hvilke koder som kom fra hvert

¹⁵ vår hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming har vi gjort rede for i kapittel 4.2.1

¹⁶ Nvivo er et analyseprogram hvor tekster kan analyseres ved hjelp av programmets mange funksjoner

enkelt intervju. Når alle kodene lå plassert under hvert intervju på bordet, satte vi merkelapper på dem slik at vi lettere kunne gå inn i datamaterialet i ettertid å finne sitatene. Deretter sorterte vi kodene inn i nye kategorier på tvers av datainnsamlingen og endte opp med sju hovedkategorier. Videre så vi at alle kategoriene hadde glidende overganger til hverandre, hvor fem av sju kategorier kunne registreres under en felles kjernekategori; *Ivareta eleven*. Denne delen av kodingsprosessen kaller Strauss og Corbin (referert i Postholm, 2010:90) for selektiv koding. Vi hadde på dette tidspunktet ikke forkastet noen koder, noe som betydde at vi måtte velge ut det som var mest relevant i henhold til vår problemstilling. Dette opplevdes som svært utfordrende for oss ettersom at vi satt med rik empiri som inneholdt mange aktuelle og interessante tema. Etter en rekke operasjoner hvor vi forsøkte å lage nye kategorier og forkaste sitater av liten relevans, kom vi frem til fire hovedkategorier og noen subkategorier.

Vår analyseprosess hadde flere likhetstrekk med analysearbeidet i Grounded theory og deres kodingsfaser. Det kan likevel ikke direkte sammenlignes med denne metodiske tilnærmingen, ettersom at vår teori ikke er utviklet på grunnlag av datamaterialet alene, men forholder seg til materialet både induktivt og deduktivt. Vi har på denne måten beveget oss frem og tilbake mellom empiri og teori, og vår forforståelse har vært i kontinuerlig endring gjennom hele prosessen som følge av vår hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming.

Før vi startet på skrivearbeidet gikk vi gjennom kodene og diskuterte refleksjoner vi hadde. Vi skrev ned kommentarer slik at vi i det videre arbeidet med analysen kunne ha noe å støtte oss på. Dette betegnes som analytiske «memos» (Miles et.al, referert i Thagaard, 2018:154). Videre vil vi presentere analyse og funn, samt diskutere dette opp mot relevant teori.

6.2 Analyse og drøfting

I løpet av studien fikk vi en forståelse av at læreren må være bevisst på flere ulike faktorer for å ivareta elever før, under og etter seksuelle overgrep. Vi forsto det slik at vi må legge opp forebyggende undervisning som virker *motiverende* og som skaper *lærelyst* hos elevene, i tillegg til at vi må gi *eksplisitte forklaringer* og beskrivelser av kroppens anatomi. Elevene tilegner seg også kunnskaper og erfaringer gjennom lek. Læreren må derfor gi elevene rom for å lære gjennom *kroppslig spontan lek*. Dersom vi mistenker at en elev er utsatt for seksuelle overgrep, er det viktig at vi som lærere stiller åpne *spørsmål* og fremtrer med en anerkjennende holdning. Lærere er deretter pliktig til å sende inn en *bekymringsmelding* umiddelbart, dersom det ikke foreligger begrunnelse for å avvente. Som lærer må du være i stand til å tenke at en mulig overgriper da kan være en nær tillitsperson. Der blir i denne sammenheng viktig at vi ikke melder *ifra til foreldrene*. Det at lærerne i etterkant av avdekket seksuelle overgrep opptrer med *trygghet* og blir en betydningsfull *relasjonspartner* for eleven, forsto vi som viktige elementer i møte med en traumeutsatt elev.

Vi kom frem til fire kategorier som presenteres i analysen; Traumebasert tilnærming, avdekking av seksuelle overgrep, varsling ved mistanke om seksuelle overgrep og forebygging av seksuelle overgrep. Under hver kategori drøfter vi hvordan lærere arbeider med seksuelle overgrep i skolen i lys av relevant teori og hvordan dette svarer på studiens problemstilling. Vi opplevde at intervjuene tok et oppgjør med vår forforståelse av lærerens rolle for å ivareta elever som er, eller har vært utsatt for seksuelle overgrep. I det følgende vil vi svare på vår problemstilling og våre forskningsspørsmål:

«Hvordan kan vi som lærere ivareta elever før, under og etter seksuelle overgrep?»

- 1. Hva gjør skolen for å forebygge seksuelle overgrep?**
- 2. Hva gjør skolen for å avdekke seksuelle overgrep?**
- 3. Hvordan kan vi som lærere tilrettelegge for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep?**

Etter transkribering satt vi igjen med et rikt datamateriale. Ifølge Jacobsen (2015:197) er det grenser for hvor mange nyanser vi kan takle i en undersøkelse. Det ble derfor nødvendig å redusere kompleksiteten av datamaterialet. I denne sammenheng har vi valgt å fjerne enkelte partier i utdragene, som vi anså som lite relevant for oppgavens innretning.

6.2.1 Traumebasert tilnærming

Når et menneske er utsatt for noe som oppleves traumatisk kan vi som medmennesker reagere på en slik måte at vi ønsker å stå vedkommende bi. Det å møte noen med forståelse, omsorg og varme kan for noen oppleves som lindrende. Vi som lærere vil gjennom vårt yrke møte på et mangfold av elever med en rekke ulike behov. Dersom vi ikke er i stand til å møte elevenes behov, kan dette ifølge Norheim (2014:177) ha en innvirkning på elevenes læring og utvikling. For en elev som har vært utsatt for et traume, vil et fokus på trygghet, relasjon og følelsesregulering være spesielt viktig (Søftestad, 2018:88). Gjennom intervjuet med SMISO uttrykte de betydningen av traumefokusert omsorg:

SMISO 2: Traumefokusert omsorg. Trygghet, følelsesregulering og relasjon. Det er de tre tingene som de som jobber med barn skal tenke på, og ut fra de tre tingene så kan man gjøre ganske mye. Der ligger alt det med forutsigbarhet, nærhet og alt det. Dere skal ikke være noen terapeut for barnet, men dere skal ha de tre fundamentene. De tre fundamentene skal være med i møte med alle barn, men spesielt i forhold til de som har vært utsatt for overgrep.

Det vi forstår av dette utdraget er at læreren skal være bevisst i sin tilnærming til den traumeutsatte eleven og at den tilnærmingen ikke nødvendigvis er særskilt fra de øvrige elevene. Dette opplevde vi som overraskende da vi i utgangspunktet hadde sett for oss at det var noe ekstraordinært vi som lærere kunne gjøre for de elevene som har vært utsatt for seksuelle overgrep og et påfølgende traume. Vi oppfatter seksuelle overgrep som en krenkelse som fører til at ethvert individ med stor sannsynlighet kan ha det vondt i ettertid. Det var da en selvfølgelighet for oss at vi skulle bistå overgrepsutsatte elever på et helt annet plan enn hva vi på daglig basis gjør med de øvrige elevene. På en annen side kan dette virke

betryggende da disse fundamentene allerede ligger til vår profesjonsutøvelse og i det å være en profesjonell lærer. Vi som lærere har ansvar for å skape gode relasjoner til alle våre elever. Ifølge Sjøftestad (2018:90) vil barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep ha større vanskeligheter med å bygge gode og hensiktsmessige relasjoner til andre mennesker. Det blir derfor viktig for oss som lærere, rollemodeller og relasjonsbyggere å gi eleven et bilde på hvordan sunne og gode relasjoner bør være. Vi tolker det slik at det beste vi som lærere kan gjøre for en traumeutsatt elev, er å være en trygg voksen som viser at vi er der for eleven og at vi ser eleven. Det er ikke tilstrekkelig at vi forteller at eleven befinner seg i en trygg situasjon, det er eleven selv som må oppleve trygghet i den gitte situasjonen. Dersom eleven føler seg trygg hos læreren, vil det være nærliggende å tro at lærer og elev også har en god relasjon, noe som ifølge Sjøftestad kan føre til at eleven utvikler sin affektregulering. Lærer 2 pekte på det vi videre tenker er gode forutsetninger for å bygge gode relasjoner og skape trygghet:

Lærer 2: Det blir jo det å vise ikke sant at vi er her og ta seg litt ekstra tid, det tror jeg er veldig viktig. Vise at man ser den eleven. Jeg tror at man kommer veldig langt med det å snakke med dem, ikke om det, men om andre ting. Sant vise dem at de er jo et helt menneske og det tror jeg er veldig viktig at man gir tid til dem da.

Her trekker læreren frem at det er viktig at man tar seg ekstra tid til eleven, og at man snakker med eleven om andre ting enn det aktuelle traumet. Ser vi på det Sjøftestad (2018:90) sier med tanke på å skape sunne relasjoner, trenger barnet å føle *tilknytning* gjennom gode opplevelser som skaper gunstige følelsesmessige bånd til andre. I tillegg til tilknytning henviser Sjøftestad også til *gjensidighet* hvor barnet opplever et gjensidig omsorgsfelleskap, *gradvis progresjon* hvor barnet kan føle mestring og *balansering av makt* hvor barnet opplever selvstendighet. Vi oppfatter dette slik at det vil være optimalt for elevens utvikling å kunne samtale med voksne eleven er trygg på. Samtalen trenger nødvendigvis ikke å basere seg på overgrepet da vi som lærere ikke skal behandle eleven, men kan omhandle andre temaer eleven synes er interessante eller positive. Vi forstår også ut fra sitatet at overgrepet ikke skal definere eleven, men heller fokusere på det hele mennesket. Da er det nødvendig at vi gir eleven mulighet til å vise at eleven er mer enn bare overgrepet. Eleven har flere kvaliteter og egenskaper som ikke defineres ut fra overgrepet. Dersom vi bidrar med å bevisstgjøre eleven på sine gode

kvaliteter og positive sider, mener Søftestad at eleven får mulighet for å føle mestring i flere sammenhenger og situasjoner i hverdagen.

Lærere trenger å vite

Ut fra intervjuet med skoleleder tolket vi det slik at det er opp til foreldrene å avgjøre om vi i skolen skal informeres dersom deres barn har vært utsatt for seksuelle overgrep. Andersen (2014:58-59) finner det på sin side viktig for lærere å vite noe om overgrepet, som for eksempel kjønn på overgriperen og når på døgnet overgrepet fant sted. Ved å ha kunnskaper om dette er sannsynligheten mindre for at vi kan utløse eventuelle triggere hos eleven, noe som igjen kan bidra med å øke tryggheten hos eleven. I intervjuene med politi, SMISO og lærer 2 uttrykker intervjupersonene at det er nødvendig for lærere å vite:

SMISO 2: Kjempeviktig også en ting til som viser seg vanskelig, for dere kan godt vite at det barnet her har vært utsatt for overgrep, her har det vært splid i familien og bla bla bla og barnevernet er involvert, men så trenger ikke dere som lærere å få vite noe mer, og det synes vi er vanvittig galt. For foreldrene sitter og bestemmer hvilken informasjon som barneverntjenesten skal gi ut. Også tenker vi at lærerne og skolen er den viktigste plassen for trygghet og forutsigbarhet de trenger å vite. De trenger ikke å vite i detaljer om overgrep, men de trenger å vite hvilke strategier som er viktig for dette barnet.

Politi: Jeg tenker at det går an å prøve å spørre barnevernet om det, for det er jo viktig for deres jobb. Ikke å vite detaljer, men “er det noe eller er det ikke noe”? Har dere tolket det rett eller har dere ikke det? Det er jo viktig for dere å vite.

Lærer 2: Ikke alt av informasjon skal vi jo kanskje ikke få heller, men i hvert fall den som kan være relevant for at jeg skal gjøre det bedre for barnet. Jeg trenger ikke vite alt, men noen ting er jeg ganske sikker på at jeg burde visst for å hjelpe barnet.

Som vi ser av de tre utsagnene over kommer det tydelig frem at samtlige av studiens intervjupersoner ønsker at lærerne bør få vite mer om den traumeutsatte eleven enn det de

gjør i dag. For at lærerne skal kunne bidra til at elevene får trygge oppvekstvillkår¹⁷ tenker vi at det er noen ting de i skolen burde vite noe om, slik at de kan tilrettelegge dagen for de elevene som har opplevd et slikt traume. Som lærer 2 sier trenger vi som fagpersoner ikke å vite alt, men det er noen ting som kan være greit for oss å vite noe om for å kunne hjelpe disse elevene. Er det noen uttrykk elevene gir som kan indikere at “nå har jeg det ikke greit”? Har eleven noen triggere som får han eller henne til å tenke tilbake på traumet og kan resultere i utagering? I så fall tenker vi at dette er de elementene som skolen bør ha kunnskaper om for å kunne håndtere og legge til rette for at eleven opplever trygghet og forutsigbarhet.

Under et av intervjuene samtalte vi omkring utfordringer ved at skolen og da spesielt lærere som jobber så tett mot elevene, ikke alltid vet hvordan de skal forholde seg til situasjon etter varsling:

Forsker 1: At du ikke helt vet hvem du skal melde ifra til?

Lærer 2: Jo jeg vet hvem jeg skal melde til, og det er jo ikke jeg som enkeltperson eller lærer som melder ifra det er jo vi som skole som gjør det så den har man en støtte fra ledelsen. Det er de som gjør den jobben, men når den er blitt sendt ut så kan du jo oppleve at du hører ingenting. Og da hvis du opplever at det her er en kritisk sak og det blinker rødt og det er liksom, nå snakker jeg både av egen erfaring, men hva andre også sier så kan det gå ukesvis og det kan gå månedvis og du hører ingenting, du vet ikke om saken er satt i gang, du vet ikke om foreldrene vet noen ting om det her og du vet ikke gangen i det her. Og det er jo da du må holde hodet kaldt og ikke begynne å gjøre for mange ting

Forsker 1: Hvilke refleksjoner har du gjort deg i ettertid etter at du har mistenkt med de her elevene at det kunne være seksuelle overgrep?

Lærer 2: Jeg har jo reflektert en del rundt systemet vi har i, har i dag rundt skolen da. Det synes jeg er litt dårlig. Og det er jo egentlig litt det som jeg sa i sted at jeg egentlig hadde ønsket, som sagt ønsket at man hadde mer oversikt over hva hver enkelt instans hadde

¹⁷ Se kapittel 2.4 Barnevernloven i §1-1 i lov om barneverntjenester

ansvaret for da. At man jobber tettere sammen, nærmere eleven, at man ikke sitter på hvert sitt kontor og ja.

Det vi forstår av utdraget er at læreren opplever å ikke få noen tilbakemeldinger fra de ulike instansene etter at bekymringsmelding er sendt, noe som kan være vanskelig å forholde seg til. Her har lærer egne erfaringer hvor vedkommende mener det foreligger reell bekymring for en elev, men opplever likevel å forbli uvitende om hva som skjer videre i saken. I opplæringsloven §9a-2 (1998) står det at alle elever har krav på et skolemiljø som fremmer trivsel, trygghet og læring. Ut fra denne paragrafen kan vi tolke det dithen at vi ikke oppfyller opplæringslovens krav om et miljø som fremmer trygghet og læring, dersom lærere ikke får videre innsikt i saken etter at bekymringsmelding er sendt. Dette på grunnlag av at lærere ikke vet om mistanken var av reell karakter eller ikke, og da ikke vet hvilke strategier som kan være hensiktsmessig å anvende i møte med eleven.

Videre henvises det i utdraget til at læreren ønsker at systemet var bedre, og at de ulike instansene som politi, barnevern og skole hadde et tettere samarbeid rundt eleven. Dette tolker vi som at kommunikasjon og samarbeidet mellom skolen og de ulike instansene ikke er formålstjenlig for eleven. Ifølge FNs barnekonvensjon artikkel 19 (Forente Nasjoner, 1989) står det at partene skal beskytte barnet mot blant annet fysisk eller psykisk vold, skade og misbruk, og at beskyttelsestiltakene også skal gjelde behandling og oppfølging av misbrukte barn. Dersom vi ser på det som trekkes frem i utdraget om at lærer opplever å ikke få vite hva som skjer videre, kan vi si at partene ikke har en adekvat tilnærming til beskyttelsestiltakene jfr. FNs barnekonvensjon. Dersom det at kommunikasjon stopper opp er til hinder for at partene skal beskytte og ivareta elevens behov, er dette et tegn på et system som ikke fungerer optimalt og dermed svikter eleven.

En trygg og god voksen

En del av vår profesjon som lærer er å skape et trygt og godt læringsmiljø med tydelige rammer som fremmer læring hos alle elever. Ikke bare skal vi opptre som en trygg og god voksen for de elevene som har vært utsatt for noe traumatisk, men vi skal også vise til trygghet og stabilitet for de andre elevene. Andersen (2014:58) skriver at de elevene som har vært utsatt for et overgrep i større grad vil ha behov for en trygg og god voksen enn de elevene som ikke har vært utsatt. I intervjuet med skoleleder kom det tydelig frem hva skoleleder tenkte var viktig i møte med traumeutsatte elever:

Skoleleder: Nei det var jo snakk om å være en trygg og god voksen for de barna her.

Vi fikk inntrykket av at å være en trygg og gode voksen var en forutsetning for at elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep skulle kunne fungere i skolehverdagen. Det vil også være nærliggende å tro at en trygg og god voksen vil kunne fungere som en støttespiller og omsorgsperson for eleven som har vært utsatt for et slikt traume. Vi tenker derfor at for å kunne lykkes med relasjonsbygging og opparbeide tillit til de elevene som har blitt krenket, er det i større grad viktig å vise ekstra omsorg og at vi er der for eleven når det er behov for oss. Ut fra det skoleleder sier om trygg og god voksen tolker vi det dithen at lærerens viktigste rolle i klasserommet er å fremstå som trygg og god for elevene sine. Det blir derfor vesentlig å se på hva det innebærer å være en trygg og god voksen, da disse begrepene kan oppfattes ulikt hos den enkelte lærer. Samtlige av intervjupersonene uttrykte at det var viktig for elever som har vært utsatt for overgrep, å oppleve læreren som en trygg og god voksen. Videre var det ingen som utdypet hva som menes med å være en trygg og god voksenperson. Litteraturen kunne heller ikke gi en eksplisitt forklaring rundt disse begrepene. Vi støtter oss til Noam og Hermann (referert i Drugli og Nordahl, 2013:71) som uttrykker at en trygg og støttende voksen utenfor hjemmet, ofte er en lærer som viser eleven at han eller hun bryr seg, involverer seg i elevens liv og opptre som en viktig relasjonspartner i elevens skolehverdag. For å vite om man oppfyller kravet om å være en trygg og god voksen, tenker vi at den voksne må kjenne seg selv og sitt følelsesregister. Vi finner at en trygg og god voksen er en

som møter elevene med forståelse, omsorg og godhet, men som også er genuint interessert og bryr seg om eleven.

SMISO presiserte viktigheten ved å ta i bruk de rolige årene etter at overgrepet er avdekket og hvilken betydning dette kan få for eleven senere i livet. Begrunnelsen bak dette var at lærere ofte kan sette seg tilbake når stormen har lagt seg og eleven viser tegn til at det går bedre. Søftestad (2018:88) presiserer at omgivelsene rundt eleven ofte kan bli lettet når elevens toleransevindu har blitt utvidet. Det er derimot nå SMISO mener at lærerne skal sette inn støtet i forhold til læring og gode erfaringer, det er nå eleven er åpen og mottakelig for det læreren ønsker at eleven skal vite noe om både kunnskapsmessig og erfaringsmessig. SMISO benevner dette som å “gi eleven masse bra i ryggsekken”. Ut fra denne formuleringer tolker vi det som at vi som lærere skal gi eleven mange gode opplevelser og erfaringer. Ryggsekken fremstår som en metafor for elevenes erfarings- og kunnskapsbase, hvor de positive minnene blir bevart. SMISO argumenterer også for hvorfor de mener at dette er spesielt viktig for overgrepsutsatte elever, da de aldri har vært i fokus på egne premisser. Ifølge Søftestad (2014:59) er det viktig at vi som lærere viser at elevene er viktige, at de betyr noe og at de også kan ta avgjørelser vedrørende deres egne liv. Vi oppfatter dette som en måte å gi eleven mestringsfølelse på, hvor vi som lærere er med på å bygge opp eleven igjen etter den vonde opplevelsen og lar eleven ha kontroll så langt det er mulig. Vi tenker også at en av våre oppgaver derfor blir å være en støttespiller for eleven og fylle ryggsekken deres med så mange gode opplevelser og erfaringer som mulig, slik at eleven kan ha disse med seg videre i livet.

Roller

Gjennom hele livet tar vi mennesker på oss ulike roller i hverdagen. Det kan være så enkelt at rollen som en sønn eller en datter hjemme hos mor og far, er annerledes enn rollen som en kompis eller en venninne i vennegjengen. Roller opptrer i formell og uformell grad avhengig av situasjon, men det bringer med seg noen forventninger av deg (Mortensen, 2017: Avsnitt 2). Noen roller trer vi inn i av oss selv, ubevisst eller bevisst. Andre roller kan vi få tildelt

gjennom ytre påvirkninger som vi selv ikke alltid kan kontrollere. SMISO kunne fortelle viktigheten med å ikke la elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep, få en rolle som gjør det vanskelig for eleven å leve et normalt liv:

SMISO 1: Normalisering. Det er kjempeviktig når dere har barn som har vært utsatt. Ja de har opplevd dette og de skal få traumefokusert hjelp. Sant dere skal være de voksne som har kunnskaper om det, men dere må hjelpe barnet med ikke å bli et offer.

Vi forstår det slik at det må være en balansegang mellom å være der for eleven med å skape trygghet, gode relasjoner og bistå med følelsesregulering, og det å kunne se eleven som helhet. Dette betyr at man skal se ut over det traume eleven har blitt utsatt for, og heller forsøke å fokusere på andre ting, gjøre hverdagen så normal som mulig. Andersen (2014:58) mener på sin side at traumebevisst omsorg handler om å ikke ha fokus på traume i seg selv, men heller fokusere på at eleven er traumatisert, og hvilke konsekvenser dette kan få for utvikling og læring. Dersom fokuset kun skal være på at eleven er traumatisert vil det sannsynligvis føre til en ond spiral hvor eleven blir behandlet som et offer. Et slikt fokus vil etter vår mening ikke gagne noen parter da eleven trenger et positivt perspektiv og noen lystbetonte opplevelser for å utvikle seg og oppleve mestring. På en annen side vil det være nærliggende å tro at elever som har blitt utsatt for et traume, kan ha vanskeligheter med å konsentrere seg om eksempelvis fagrelaterte oppgaver, ettersom at de vonde følelsene stadig dukker opp og tar mye plass. Dette begrunner Søftestad (2018:76) med at den overgrepsutsatte eleven befinner seg i en traumatiserende situasjon også etter overgrepshendelsen, og risikoen for nye overgrep preger elevens hverdag. Det vil på denne måten være viktig å ha i bakhodet at eleven er traumatisert, men heller da fokusere på hva vi som lærere kan gjøre slik at dette ikke går ut over elevens utvikling, og hvordan vi på best mulig måte kan gjøre dette.

6.2.2 Avdekking av seksuelle overgrep

I et av intervjuene ble undring over ikke adekvat adferd hos elevene trukket fram som en indikator på at noe kanskje er galt:

Forsker 1: Har dere da lurt på om det kunne vært seksuelt misbruk?

Skoleleder: Ja, altså det her med traumeutsatt kan jo være utsatt for vold eller traumatisk stress eller seksuelle overgrep, der det kan ofte vise seg i smalt toleransevindu, utagering andre ting, altså undringer som vi har som ikke er adekvat som, for det er jo ikke bare seksuelle overgrep barnehuset jobber med de jobber jo også med traumatisk stress og voldsutsatte barn.

Vi forstår ut fra det skoleleder sier at traumeutsatte elever kan ha adferd som vises gjennom utagering eller annen type adferd som vi undrer oss over. Adferden kan komme i form av det Kvello (2015:303) og Søftestad (2018:84) beskriver som aggresjon, urolighet, passivitet eller fjernhet. Denne typen adferd karakteriserer skoleleder som en konsekvens av et smalt toleransevindu¹⁸. Ifølge Kvello vil ethvert barn i utgangspunktet ha et smalt toleransevindu, men for de barna som er blitt utsatt for overgrep vil toleransevinduet bli enda smalere. Hos barn som har smalt toleransevindu behøver ikke årsaken nødvendigvis å være grunnet et traume. Det kan også tenkes at barn som ikke har fått tilstrekkelig ytre regulering fra omsorgspersoner også kan ha et smalt toleransevindu. Tar vi dette i betraktning kan det derfor være vanskelig å skille mellom det Aasland (2014:72-83) betegner som de vage og de tydelige signalene som traumatiserte elever gir. På den ene siden kan et smalt toleransevindu hos en elev være et relativt vagt signal ettersom at dette kan skyldes andre faktorer enn at eleven har vært utsatt for noe traumatisk. På en annen side kan dette igjen være et veldig tydelig signal på at noe er galt og at dette er elevens måte å si ifra om at “jeg har det ikke bra”.

¹⁸ Se tabell om toleransevindu i kapittel 3.6.4

Vi forstår at et smalt toleransevindu kan være en indikasjon på at eleven har vært utsatt for traumatisk stress og at vi som lærere da må være åpne for å stille spørsmålstegn ved våre observasjoner. Med det mener vi at det er viktig å være oppmerksomme på de ulike signalene elevene kan gi. Tegninger vil ifølge Myhren og Steinsbekk (2000:49-50) være av diffus karakter da eleven ofte kan si at dette er hentet fra en drøm eleven har hatt, eller være tatt ut fra elevens fantasi. Vi opplevde gjennom et av våre intervjuer at dette ikke alltid vil være tilfellet og at tegningen må sees i sammenheng med aldersspesifikke begrensninger og forutsetninger. Tegner en elev på småtrinnet en tegning av grov karakter, vil dette kanskje være grunn til bekymring da elever i småskolealder normalt ikke vil ha forutsetninger for å kunne tegne spesifikke seksuelle handlinger. Dersom vi tar hensyn til dette tenker vi at tegninger kan oppgi mye informasjon som barnet selv ikke klarer å sette ord på. Gjennom tegninger kan elevene uttrykke sine tanker og følelser og vi som lærere kan på denne måten ha dette som utgangspunkt for samtale med eleven.

Signaler

Elever som har vært utsatt for et overgrep vil kunne gi flere ulike former for signaler. Det blir derfor vår oppgave som lærere å plukke opp signalene som kommer og forsøke å finne årsaken til dem. SMISO hevder at signalene må sees i sammenheng med hverandre slik at man kan danne seg et helhetsinntrykk av eleven:

SMISO 2: Har de den der “det er noe med det barnet”, gjør noe med det. Drøft med kollegaer er det andre som ser det samme eller er det bare meg. Sett sammen puslespillet.

SMISO fremhever viktigheten ved å gjøre noe dersom en mistenker at det er noe med eleven som kanskje ikke er slik det burde. Uttrykket SMISO bruker om å sette sammen puslespillet, oppfatter vi som at vi må ta tak i de ulike signalene eleven gir slik at vi kan forsøke å finne årsaken bak det eleven uttrykker. Vi tenker at en av skolens viktigste oppgaver er å legge til

rette for et trygt og godt skolemiljø for elevene, som bidrar til trivsel og læring. I §1-1 i lov om barneverntjenester (1992) står det som formål at loven skal sikre at barn som er utsatt for et miljø som er skadelig for deres helse og utvikling, får nødvendig bistand slik at de får en trygg og god oppvekst. Som vi tolker dette blir det da essensielt at vi er i stand til å plukke opp signaler som kan tyde på at eleven lever under forhold som er skadelige, samtidig som vi er oppmerksomme på hvor eleven befinner seg innenfor toleransevinduet. Ved å være oppmerksom på dette kan vi gi eleven hjelp til å få god omsorg og trygge oppvekstvilkår.

Kommunikasjon

Under intervjuet med Politiet kom det fram at vi i samtale med eleven ikke skulle stille ledende spørsmål. Det var også viktig at vi ikke gav eleven for mye oppmerksomhet rundt temaet vi ønsket å snakke om, da dette kunne føre til at eleven dikter opp hendelser og historier som ikke er reelle. Sjøftestad (2008:27-28) hevder at dersom man skal avdekke at seksuelt misbruk har funnet sted, må det foreligge en vurdering rundt troverdigheten og sannheten ved elevens historie. Som lærere er det ikke vår oppgave å avgjøre om historien eleven forteller er sann, men vi skal lytte til det eleven forteller ved bruk av egne ord. Dette fikk vi inntrykk av at en av lærerne opplevde som utfordrende:

Lærer 1: Så jeg snakket med henne om det at hun måtte si ifra om hun ville prate med meg, eller om hun ville gjøre noe annet som vi kunne gjøre sammen vi to. Så det ble jo veldig mange sånne samtaler der jeg ble litt sånn «gjør jeg det riktig nå»? vi skal jo ikke stille de ledende spørsmålene. Hun kom med opplysninger til meg, og jeg sier «jeg hører du sier at, mener du...»? Du må hele tiden være så påkoblet.

Det vi forstår ut fra det læreren forteller er at det er vanskelig å snakke med eleven uten å påvirke eleven i noen retninger. Aasland presiserer (2014:68) at en ikke skal stille ledende spørsmål som kan føre til at eleven forteller det de tror du vil høre. Det kan kanskje virke ganske enkelt å stille åpne spørsmål, hvor du lar eleven beskrive og fortelle selv. På en annen siden kan dette oppfattes vanskelig da læreren allerede kan ha dannet seg et bilde av hva

signalene eleven sender kan skyldes. Som omsorgsperson vil du derfor ønske å få bekreftet eller avkreftet dine mistanker gjennom spørsmål til eleven. Spørsmålene du gir eleven kan dermed bli ledende og eleven vil kunne gi deg en bekreftelse på en hendelse eller situasjon som nødvendigvis ikke er sann. Videre sier læreren at man hele tiden må være påkoblet. Dette tolker vi som at vi må være tilstede i samtalen ved å være oppmerksomme på det eleven uttrykker verbalt og nonverbalt, men i tillegg være bevisst vår egen fremtoning. Sjøftestad (2018:175) påpeker at for at en elev skal ha mulighet til å fortelle om vonde hemmeligheter må eleven oppleve læreren som anerkjennende. En anerkjennende lærer har en holdning som impliserer at læreren lar eleven fremme sine opplevelser og følelser uten å bli vurdert eller dømt. Dersom eleven opplever at vi ikke lytter til det som blir fortalt ved å anerkjenne det eller bekrefte det, vil eleven kunne føle at det som skildres ikke er viktig, eller oppleve å ikke bli trodd. I tillegg til å lytte til eleven vil det også være nærliggende å tro at dersom vi uttrykker sterke reaksjoner på det eleven forteller, kan dette føre til at eleven føler skam og dermed ikke ønsker å fortelle mer.

6.2.3 Varsling ved mistanke om seksuelle overgrep

I opplæringsloven §15-3 står det at alle i skolen skal melde ifra til barnevernstjenesten uten ubegrunnet opphold dersom de mistenker at en elev er, eller kommer til å bli misbrukt (1998). I intervjuene spurte vi lærerne om hvor trygge de var på deres oppgaver dersom de mistenkte at et overgrep fant sted:

Lærer 2: Ja for jeg vet at jeg har meldeplikt uansett.

Ut fra det læreren forteller tolker vi det dit at læreren er klar over at de har meldeplikt, men vi stiller oss også spørsmålet om dette alltid er tilfellet? Vi får inntrykket av at læreren melder ifra hvis det er helt tydelige signaler på at et overgrep finner sted, men ved de mer diffuse signalene er læreren mer forsiktig og vil anskaffe seg berettiget bevis før det blir meldt til barnevern eller politi. Vi undrer over hvor trygge lærerne faktisk føler seg vedrørende

varsling ved mistanke. I intervjuet med skoleleder henvises det til at det meldes til ulike instanser:

Forsker 1: Men jeg forstår deg rett når du sier at dere ikke har meldt til barnehuset heller der dere har mistenkt seksuelle overgrep?

Skoleleder: Ja, det har vi. Men vi melder jo ... har vi mistanke om seksuelle overgrep så skal vi jo melde til politiet. Da skal det meldes til politiet og da med alvorlige saker så tar vi kontakt med oppvekstledelsen, og de tar sannsynligvis kontakt med politiet da. Der vi har ... Den ... Vi har jo hatt en sak her og den gikk via foresatte til politiet.

Under intervjuet fikk vi inntrykk av at skoleleder gjennom en selvsikker og bestemt fremtoning, var trygg på fremgangsmåten ved varsling. Når vi derimot ser på utsagnet over, tolker vi det slik at det ikke nødvendigvis er sammenheng med hva skoleleder sier og hva skoleleder har prosedyrer for å gjøre når det kommer til hvem som skal kontaktes når det mistenkes overgrep. Det kommer frem at dersom det foreligger en klar mistanke om at en elev blir utsatt for overgrep så skal dette meldes til politiet. På en annen side blir det også sagt at de alvorlige sakene skal gå via oppvekstledelsen, hvor de sannsynligvis tar kontakt med politiet. Ut fra det som står i opplæringslovens §15-3 (1998) forstår vi det slik at dersom man har en klar mistanke om pågående overgrep har vi som ansatte i skolen meldeplikt uansett. Dersom saken er alvorlig, nevner Øverlien (2015:145) avvergeplikten som omfatter å avverge at det forekommer enda et overgrep mot eleven. I situasjoner hvor det er akutt behov for å sikre elevens velvære, kan det være hensiktsmessig for skolen å ta direkte kontakt med politiet fremfor barnevern og oppvekstledelsen. Slik vi oppfatter det skoleleder sier vil det i akutte situasjoner være hensiktsmessig å kontakte oppvekstledelsen fremfor politi, noe som kan tenkes å være ineffektivt. Dette beror på at skoleleder forteller at oppvekstledelsen "sannsynligvis" tar kontakt med politiet. Vi argumenterer for at i saker hvor alvorligheten er stor og eleven har akutt behov for å komme seg ut av situasjonen, vil den mest fruktbare handlingen være å kontakte politiet direkte.

Ikke konkludert, men vurdert

En del av vår profesjon som lærer er å vite hvilke retningslinjer vi skal forholde oss til. Vi skal forholde oss til lovverket, den overordnede læreplan og kommunens lokale planer. Dersom vi befinner oss i en situasjon der vi mistenker at en elev er utsatt for mishandling eller omsorgssvikt, vil det ikke være etisk riktig å vurdere tilfellet for deretter å ikke melde det videre. Vi skal ikke etterforske om hvorvidt det vi mistenker er sant eller ikke, men vi skal melde ifra om forhold som bekymrer oss med elevene. Under intervjuet med SMISO tok de opp noe som kan være årsaken til at noen lærere kanskje ikke sender inn en bekymringsmelding når det burde blitt sendt:

SMISO 2: Men man skal bestandig tørre og tenke tanken seksuelle overgrep, og den har jo endret seg i de senere år. Jeg ser at nå når vi er i kontakt med lærere så tør de oftere å tenke tanken seksuelle overgrep. For 3-4 år siden så var det slik, har dere skrevet det i bekymringsmeldingen? Nei det har vi ikke noe grunn for. Jo dere forteller jo det og det og har gode observasjoner skriv at dere også har vurdert seksuelle overgrep. Dere har ikke konkludert med det, men det er tatt opp til vurdering.

Det vi forstår av utdraget er at dersom seksuelt misbruk skal kunne avdekkes må vi tørre å tenke at noen kan være i stand til å begå et slikt overgrep. Dette er en tanke som for mange kan være vanskelig å forestille seg. På en annen side så vet de aller fleste at det forekommer, noe som gjør at tanken ikke burde vært så fjern likevel. Statistisk sentralbyrå (2018, avsnitt 9) presenterer en oversikt som viser en 17 prosents økning fra 2016 til 2017, av tilfeller hvor barn under 14 år blir seksuelt misbrukt. Økningen kan skyldes et økende antall overgripere, men vil på en annen side mest sannsynligvis ha en sammenheng med hvordan seksuelle overgrep blir prioritert i dagens samfunn jfr forslag til stortingsvedtak¹⁹. SMISO forklarer at flere lærere oftere tør å tenke tanken om seksuelle overgrep, noe som kan føre til at flere overgrep blir oppdaget. For å ivareta skolens ansvar om å melde ifra må vi tørre å tenke tanken at eleven kan ha vært utsatt for et overgrep. Aasland (2014:123) hevder at lærerens

¹⁹ Se kapittel 1: Avsnitt nr to, om forslag til stortingsvedtak

jobb er å anskaffe adekvat kunnskap om eleven, dersom det mistenkes seksuelle overgrep. Det blir derfor viktig at lærer er årvåken og i stand til å ta den påkjenningen som dette eventuelt måtte føre til. Det vil være rimelig å anta at enhver lærer i en slik situasjon vil kunne bli påvirket og føle redsel, både for seg selv og de valgene som tas, men også for eleven. Ifølge Aasland (2014:116-117) er redsel eller tanken på å ta feil, noen faktorer som kan føre til at lærere gruer seg for å melde inn bekymringsmelding dersom det mistenkes seksuelle overgrep. Under intervjuet med lærer 1, opplevde vi at bekymringsmeldingen som var sendt inn, preget læreren i ettertid:

Lærer 1: Men selv om jeg hadde pratet med de på barnehuset, og rektor måtte anmelde både til barnevernet og politiet så var det jo fortsatt slik at jeg tenkte «Herregud, har jeg messet det skikkelig til nå, tro om det er riktig»? Man stiller jo seg de spørsmålene hele tiden

Aasland (2014:123) presiserer at meldeplikten ikke innebærer at du anmelder personer, men melder inn bekymring omkring elevens velferd. Det vi tolker av lærerens utsagn, er at det foreligger en reell bekymring rundt valget som ble gjort om å varsle. På en side kan det tenkes at læreren føler at foreldrene nå er anmeldt eller automatisk mistenkt, og dersom dette ikke er berettiget, hvilke konsekvenser dette kan få. På en annen side vil det kunne stilles spørsmål ved om varslingen var til elevens beste, og om eleven på noen måter kanskje får det verre etter varslingen. I slike situasjoner vil det være essensielt at vi som lærere opptre profesjonelt ved å følge lovverket vi er forpliktet til å følge, samt at vi også husker på hva vår profesjon innebærer og ikke innebærer. Vi innehar ikke etterforskningskompetanse og skal derfor heller ikke drive etterforskning, men vi er pliktige til å melde ifra dersom vi mistenker at eleven lider under skadelige omstendigheter.

Foreldrefokus

I situasjoner hvor lærere bekymrer seg over elevenes oppførsel eller adferd, kan det tenkes at den mest optimale løsningen vil være å kontakte foresatte for å drøfte den aktuelle problemstillingen. I mange situasjoner vil dette kunne være hensiktsmessig, men for de

elevene som blir utsatt for overgrep av foreldre, vil dette kanskje ikke være formålstjenlig. I intervjuet med politi kom dette frem:

Forsker 2: også lurer vi litt på skolen sitt ansvar i det hele da. Hva er det politiet vil at vi som lærere skal gjøre eller ikke gjøre?

Politi: Ja. Eehm.. nei det verste er jo egentlig hvis foreldrene blir involvert hvis de ikke skal vite noe. For da ser vi det at da har vi egentlig ikke vi noen sak. For da får vi aldri noe ut av de ungene.

Det vi forstår ut fra det politiet sier er at deres jobb amputeres dersom skolen involverer foreldrene, når de ikke skal involveres. Vi tolker dette i henhold til hva Kvello (2015:299) forteller om at overgrepet ofte kan utføres av tillitspersoner. Står en, eller begge foreldrene bak overgrepet vil dette kunne påvirke etterforskningen dersom lærere samtaler med foreldrene. Barnet kan i denne sammenhengen bli manipulert eller truet til å tie om overgrepet, dersom overgriper blir gjort oppmerksomme på at skolen mistenker noe. Vi forstår det slik at det er av vesentlig betydning at vi som lærere ikke melder ifra til foreldrene, dersom vi mistenker at eleven blir utsatt for fysisk eller psykisk mishandling. I lys av hva Øverlien (2015:145) beskriver om avvergeplikten som innebærer at lærere er pliktig til å forsøke å forhindre seksuelle overgrep, er det nærliggende å tro at det mest hensiktsmessige i situasjoner hvor det foreligger mistanke om pågående overgrep, vil være å melde direkte til politiet, uten å kontakte foreldrene først. Dersom lærer tar kontakt med foreldrene kan dette i enkelte tilfeller virke mot sin hensikt. På en annen side kan det å varsle foreldrene vedrørende bekymringer lærer har for eleven, være fordelaktig ettersom at foreldrene kan bidra med å avdekke årsaken til lærerens bekymringer. Dette vil naturligvis være skjønnsmessige vurderinger lærere foretar seg i de enkelte situasjonene. Mistenkes det seksuelle overgrep, vold eller alvorlig omsorgssvikt, vil det muligens ikke være gunstig å involvere foreldrene i første omgang.

6.2.4 Forebygging av seksuelle overgrep

Forebyggende arbeid i skolen har til hensikt å gi elevene kunnskap om kroppen vår og hvordan den fungerer, hvem som bestemmer over vår kropp og hva et overgrep er. Eleven vil ut fra denne kunnskapen kunne ha forutsetninger for å identifisere overgrep (Raundalen og Schultz, 2015:16). I FN's barnekonvensjon står det skrevet i artikkel 19 at staten skal beskytte barnet mot alle former for fysisk og psykisk vold, derunder misbruk, mishandling og forsømmelig behandling (Forente nasjoner, 1989). Vårt ansvar som lærere i forbindelse med forebygging, vil være å beskytte elevene gjennom å gi dem kunnskap om kroppen og om overgrep. Dette innebærer at lærere må trekke forebyggende arbeid inn i undervisningen, noe vi under intervjuet med lærerne fikk inntrykk av at var vanskelig:

Forsker 1: Er dette noe dere har startet med de siste årene å gjøre?

Lærer 2: Det kan jeg egentlig ikke svare på, men jeg har gjort det lenge egentlig, men jeg tror at mange lærere kvier seg. Jeg vet jo at når jeg har hatt større barn også at den biten når du kommer til naturfag i den biten som er om seksualitet og puberteten og det der, den går jo kanskje litt fort igjen.

Forsker 1: Ja, for ungene synes at det er litt flaut og de voksne synes at det er litt flaut?

Lærer 2: Ja og det tenker jeg at når vi voksne synes at det er flaut, så er det ikke rart at barna synes at det er flaut. Så min tanke er hele tiden at, kall det for det det er også snakker vi naturlig om det for alle har det. Alle vi har jo samme kroppen på en måte.

Vi forstår ut fra det lærer 2 forteller at mange lærere ikke ønsker å ha undervisning om kropp og seksualitet, da de finner dette flaut. Ettersom at lærere har et ansvar som ifølge FNs barnekonvensjon (Forente nasjoner, 1989) er å beskytte barn mot seksuelle overgrep, er det også vårt ansvar å gi nødvendig kompetanse gjennom undervisning. Videre vil det at mange lærere anser undervisning om kropp og seksualitet som flaut, kunne være en indikasjon på at det fremdeles i dagens samfunn er et tema som er tabu å snakke om. Dersom det var slik kan det også tenkes at lærerne ikke innehar adekvat kunnskap til å undervise om temaet. Under

læreplanens generelle del står det at målet med opplæringen er å gi elevene nødvendig kompetanse slik at de kan ta vare på seg selv og sitt liv (Udir, 2015:2). Det vil derfor være nødvendig at vi som lærere gir elevene kunnskap om kroppens anatomi, men også at det kun er de som bestemmer over egen kropp.

Videre oppfatter vi at lærer 2 forsøker å ufarliggjøre temaet seksualitet ved å uttrykke: “Alle har jo samme kropp på en måte”. Det finnes få ting som er så naturlig som kropp, for det er noe alle har. En slik innstilling vil kanskje gjøre det enklere for lærere i møte med dette temaet i undervisningen. Aasland (2014:98) fremhever betydningen av at barn har begreper på sitt kjønnsorgan ettersom at det øker sjansen for at barna forteller dersom de blir utsatt for seksuelle overgrep. På lik linje med at vi har begreper for armer og ben, har vi også begreper for kjønnsorganene. Det er en naturlig del av kroppen og burde derfor være like legitimt å bruke begrepene for de ulike delene av underlivet. Lærerne må i denne sammenheng først og fremst få et avslappet forhold til egen kropp, slik at de kan gå frem som et godt eksempel for elevene.

Kunnskap

Under intervjuene samtalte vi om hva forebyggende undervisning kunne omhandle, og hva som var viktig at elevene fikk kunnskaper om. I følgende utdrag ser vi hva lærer 1 fokuserte på i undervisningen og hva SMISO tenker at det er viktig å ha fokus på:

Lærer 1: Hver gang vi har pratet med de så er det liksom «husk at du har et privat område» det er det vi sier. Hva er et privat område da? Vi har jo vært litt sånn for vag.

SMISO 2: Barna må vite om det normale før de får lære om det unormale. Grunnen til dette er at det er vanskelig for et barn og vite om dette er unormalt for det kjennes godt ut, om noe annet er normalt for det kjennes vondt ut, hva er hva?

Med sitatet til lærer 1 forstår vi at læreren i sin undervisning forteller elevene at de har et privat område, men at de ikke er konkrete nok til å understreke hva et privat område faktisk innebærer. Med dette tolker vi det slik at læreren enten ikke uttrykker eksplisitt for elevene hvor de private områdene på kroppen befinner seg, eller at lærer ikke forklarer hva det betyr å ha et privat område. Ifølge læreplanens kompetansemål i naturfag etter 2. årstrinn skal elevene kunne “Samtale om grensesetting, forståelse og respekt for egen og andres kropp” (Udir, 2013:6). Som lærer 1 sier så forteller hun elevene at de har et privat område, men opplever selv at de kanskje har vært litt utydelig med hva et privat område er. For at elevene skal tilegne seg respekt for egen og andres kropp, er det nødvendig at elevene får en forståelse for hva som er greit å gjøre mot andre og hva som er greit at andre gjør mot deg. SMISO presiserer i denne sammenheng at det er viktig at elevene får kunnskaper om hva som er normalt, før de får kunnskaper om det som ikke er normalt. Vi tolker dette slik at det vil være en fordel at elevene vet hva som er normalt slik at de på den måten lettere kan oppfatte det som er unormalt. Videre trekker SMISO fram at en elev som ikke vet hva en normal berøring er, vil ha vanskeligheter med å forstå om noe er galt dersom berøringen føles god. Gjennom samtale med elevene er det viktig å få frem at det er eleven selv som skal ha kontrollen over egen kropp. Dette kan by på utfordringer når eleven oppfatter en berøring som god. Under et av kompetansemålene i naturfag etter 4. årstrinn står det at elevene skal kunne “observere og beskrive hvordan kroppen reagerer i ulike situasjoner, og samtale om ulike følelsesmessige reaksjoner og sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse” (Udir, 2013:7). Her blir det derfor viktig at lærerne presisere for elevene hva som er normalt at voksne gjør mot barn, og hva som er normalt at barn gjør mot barn. Vi tenker at elevene på denne måten blir i stand til å forstå om noe er unormalt tatt i betraktning at kroppen kan reagere positivt. Selv om dette er et kompetansemål etter 4. årstrinn tenker vi at dette likevel bør arbeides med gjennom hele skoleforløpet.

Forebyggende undervisning trenger ikke nødvendigvis å være flaut slik som lærer 2 sier, det kan også være en positiv og morsom opplevelse for både lærere og elever:

Lærer 2: Også er det veldig viktig å få frem alle navnene ikke sant, at de får lov til i klassen min å kalle.. Si først hva de tror det heter ikke sant. Noen sier da er det jo veldig morsomt egentlig for det er jo veldig mange forskjellige ting man kaller en penis for eksempel. De har mange navn.

Vi forstår av dette utdraget at læreren kan velge å legge opp undervisningen på en måte som er morsom for elevene. Ved å la elevene sette ord på hva de tror at de ulike delene av kjønnsorganene heter, kan det komme mange ulike begreper. Vi tolker dette som at lærer viser elevene at det er akseptabelt å prate om kjønnsorganene, og på denne måten også viser elevene at det er en alminnelig del av kroppen. Det kan være nærliggende å tro at dersom lærer viser at dette er et naturlig samtaleemne, vil også elevene være mer åpen for å fortelle dersom de har vært utsatt for seksuelle overgrep. Når læreren legger opp til at elevene får komme med egne synonymmer og begreper, kan dette være med på å vekke elevenes nysgjerrighet og interesse. Dette kan fungere som en naturlig inngang til temaet om kroppen ettersom at noen barrierer allerede er brutt og elevene da kan være mer mottakelig for videre kunnskap vedrørende temaet

Seksuell lek

Gjennom lek gjør barn seg ulike erfaringer. Allerede fra ung alder vil barn begynne å leke leker som minner om dagliglivet. De prøver ut ulike scenarioer ved bruk av blant annet dukker og bamser eller gjennom rollespill sammen med jevnaldrende. Leken vil gi barnet en indikasjon på hvilken rolle de spiller i hverdagen sammen med venner, familie eller bekjente. I tillegg til dette vil barnet gjennom lek ved kroppskontakt, lære om hva som føles greit og ikke i forhold til egen kropp. Aasland (2014:99) forteller at gjennom de ulike lekene barn har, vil de utforske og oppdage sine grenser i forhold til egen kropp. Denne type lek karakteriseres også som seksuell lek, ettersom det er gjennom den frie leken at barn gjør seg opp erfaringer om egne begrensninger. Dette var også noe SMISO vektla når det kom til å sette grenser for egen kropp:

SMISO 1: For hvis barna ikke får leke seksuell lek så mister de masse god trening. For all lek er spontan, den er frivillig den er lystbetont den oppstår her og nå, det er jo alle disse kriteriene. Og slik er det jo også med seksuell lek. I seksuell lek så har et barn møtt en grense også sier barnet ifra som resulterer i at leken brytes opp, men barnet har ikke tatt skade av det som er skjedd den har møtt sin grense og øvd seg på å sette grenser for seg selv.

Det vi forstår av det SMISO sier er at den seksuelle leken er viktig for barnets seksuelle utvikling. Leken er viktig for barnet i den grad at de lærer seg å sette grenser og om hva de selv føler er greit at andre gjør med kroppen deres og motsatt. Aasland (2014:99) snakker om den seksuelle leken som et samspill mellom barna der de utforsker sammen gjennom doktorlek eller mor-og-far-lek. SMISO kom også til å nevne de ulike formene for seksuell lek og fortalte at disse kunne være ulike fra kjønn til kjønn, men også når det kommer til alder. Gutter vil kanskje ikke leke mor-og-far, men heller leke kongen på haugen eller leke sloss. Selv om enkelte voksne kan se på dette som en negativ adferd i forhold til lek, kan akkurat denne type lek gi elevene kunnskaper om hva de erfarer som gode og vonde opplevelser knyttet til egen kropp. Slik vi tolker det er det viktig å la elevene få utfolde seg i leken hvor de lærer å respektere egne og andres grenser.

Det vi ser på som en utfordring ved seksuell lek er å vite når en skal si ifra at denne type lek ikke er greit. Vi tror derfor det er viktig at vi som lærere har et overblikk over leken, at vi ser til at alle deltar frivillig og at ingen er med på grunn av tvang. Gjennom intervjuet med SMISO uttrykte de at «elevene ikke lærer gjennom å høre på det lærerne sier, de lærer gjennom fysiske erfaringer». Slik vi tolker dette så er det ikke nok at vi forteller elevene hva de kan og ikke kan gjøre mot andre, da dette er noe de selv må gjøre seg erfaringer om. Det vi ser kan bli utfordrende er hvis det ikke er en lærer tilstede og holder et øye med lekens utvikling. Det kan tenkes at en eller flere elever tar styringen over leken i slike situasjoner og tvinger andre elever til å gjennomføre handlinger de ikke føler seg komfortable med. Vi ser derfor viktigheten av at læreren er i nærheten når leken finner sted slik at en kan forhindre at noen føler seg tvunget til deltakelse. På en annen side sier SMISO at leken gjerne brytes opp når noen føler seg krenket, og at det er i disse situasjonene elevene gjør seg opp erfaringer om grenser og grensesetting.

Vi ser mange positive sider ved å la elevene få leke seksuelle lek. Elevene får øvd seg på å sette grenser, respektere andre elevers grenser og elevene blir kjent med og trygg på egen kropp. Ut fra dette ser vi også hva elevene kan miste dersom de ikke får delta i den spontane leken som oppfordrer til den spontane lærdommen. Vi kan forstå at det kanskje kan være et dilemma å la elevene få ha disse seksuelle lekene i skolegården, og at lærere kan tenke at dette skaper merarbeid for dem. Det kan også tenkes at dersom lærere tillater at elevene deltar i leken, så oppfordres det til at elevene kan ha sex. Her støtter vi oss imidlertid til det Aasland (2014:99) og SMISO sier om at leken ikke oppfordrer til sex, da elevene nødvendigvis ikke har kunnskaper og begreper om hva sex er. Det er gjennom den spontane leken at elevene tilegner seg sosial lærdom som blant annet grensesetting, åpenhet, kontroll og lyst, og det er dette SMISO ønsker at skolen skal forstå. Friminuttene eller andre aktiviteter hvor det ikke foreligger didaktiske opplegg, kan være en viktig observasjonsarena for lærerne. Elevene får friheten til å utfolde seg både verbalt og fysisk gjennom den spontane leken. Dette gir lærerne mulighet til å observere barns sosiale kompetanse.

6.3 Oppsummering av funn

Dette kapittelet tar for seg en oppsummering av funnene fra analysen og diskusjon, og trekker frem det som vil svare på studiens problemstilling. Vi ser det derfor hensiktsmessig å dele funnene inn i underkategoriene før, under og etter for å få en oversiktlig fremstilling av våre funn innen de ulike kategoriene.

Forebyggende arbeid innebærer å gi elevene kunnskaper om egen kropp og overgrep. Det kan også være hensiktsmessig at læreren gir elevene mulighet til å gjøre seg egne erfaringer gjennom lek.

I det første funnet finner vi at mange lærere ikke ønsker å undervise om kropp og seksualitet, ettersom at dette kan oppleves som flaut. Dette kan være en indikasjon på at temaet

seksualitet fortsatt er tabubelagt i samfunnet. Dersom vi tenker slik som lærer 2 sier at “alle har samme kropp”, vil dette kanskje gjøre det enklere for læreren å undervise om seksualitet. I undervisningen vil det være viktig å forklare elevene hva som er greit å gjøre mot andre, og hva som er greit at andre gjør mot deg. For at elevene skal kunne respektere egen og andres kropp, vil det være vesentlig at elevene får kunnskaper om de ulike områdene på kroppen. For læreren betyr det at han eller hun må presisere hva som er normalt for voksne å gjøre mot barn, og hva som er normalt at barn gjør mot barn. På denne måten kan elevene bli i stand til å oppdage om noe er unormalt, selv om kroppen muligens reagerer positivt. Ved at læreren legger opp den forebyggende undervisningen på en måte som kan oppleves morsom for elevene, og samtidig viser at det er akseptabelt å samtale om kjønnsorganer, vil elevene være mer åpne for å fortelle dersom de blir utsatt for et overgrep. Læreren må tillate elevene å gjøre seg egne erfaringer gjennom lek, hvor de utvikler sosial lærdom som blant annet respekt, grensesetting, kontroll, åpenhet og lyst. Ved at læreren lar elevene få utforske sin seksualitet gjennom lek under kontrollerte forhold, lærer elevene å respektere andre sine grenser, samt å si ifra om de føler at andre ikke respekterer deres.

For at læreren skal kunne avdekke seksuelle overgrep må læreren være i stand til å sette sammen et puslespill av ulike signaler. Læreren må i tillegg være bevisst på egen fremtoning.

Vi forstår at om en lærer skal kunne oppdage at en elev har blitt seksuelt misbrukt, må læreren ta tak i de ulike signalene eleven gir, og se disse i sammenheng. Læreren må stille spørsmål ved sine observasjoner dersom de opplever at en elev har et smalt toleransevindu. Årsaken bak et smalt toleransevindu behøver ikke nødvendigvis være grunnet et overgrep, men det kan likevel være et tydelig signal på at eleven ikke har det godt. Læreren oppgave er ikke å avgjøre om elevens historie er sann, men lytte til det eleven forteller. Her er det også viktig at læreren er tilstede i samtalen og er bevisst egen fremtoning, slik at eleven opplever at det som blir fortalt er viktig. Læreren må forsøke å legge bort sine subjektive teorier om hva læreren tror har skjedd, slik at ledende spørsmål kan unngås og eleven selv får muligheten til å gjenfortelle med bruk av egne ord.

Læreren skal sende bekymringsmelding dersom det mistenkes at en elev er, eller kommer til å bli misbrukt. Læreren skal derimot ikke varsle foreldrene i slike situasjoner.

I dette funnet finner vi at læreren skal melde ifra til barneverntjenesten uten ubegrunnet opphold, dersom lærer mistenker at en elev er, eller kommer til å bli misbrukt. I situasjoner hvor det er akutt behov for å sikre elevens velvære, vil det være hensiktsmessig at skolen kontakter politiet før de kontakter barneverntjenesten og oppvekstledelsen. Vi forstår at lærerne er klar over meldeplikten, men får likevel inntrykk av at lærerne avventer, ettersom at de vil innhente tilstrekkelig bevismateriale før de melder til barnevern eller politi. Læreren må forsøke å legge bort redselen for at de muligens tar feil, og heller fokuserer på at meldingen er en bekymring omkring elevens velferd, og ikke en anmeldelse av noen. Det er viktig at vi som lærere opptrer profesjonelt ved mistanke om seksuelle overgrep. Læreren skal være bevisst på hva lærerprofesjonen innebærer og ikke innebærer, men følge lovverket læreren er forpliktet til å følge. I denne sammenheng er det derfor viktig å huske på at læreren ikke skal drive etterforskning, men er pliktige til å melde ifra dersom det mistenkes at en elev lider under skadelige omstendigheter. Ettersom at seksuelle overgrep ofte kan utføres av tillitspersoner i elevens liv, skal læreren ikke kontakte foreldrene ved mistanke om overgrep. Dersom en, eller begge foreldrene står bak overgrepet vil de kunne manipulere eller true eleven til å tie, noe som kan være til hinder for politiets etterforskning.

For å ivareta en elev som er utsatt for seksuelle overgrep, må læreren være bevisst sin tilnærming til eleven. Læreren bør i tillegg ha adekvat kunnskap om overgrepet.

Vi forstår at læreren i møte med den traumatiserte eleven, må være bevisst i sin tilnærming og at denne tilnærmingen ikke nødvendigvis er særskilt fra de øvrige elevene. Dette funnet var noe vi opplevde som svært overraskende, da vi i utgangspunktet hadde en formening om at det var noe ekstravagant vi som lærere kunne gjøre for overgrepsutsatte elever. Læreren må være en trygg voksen ved å være der for eleven og vise eleven at den blir sett. Ettersom at et overgrep kan føre til at eleven har vansker med å bygge gode relasjoner til andre, vil det være viktig at læreren gir eleven et bilde på hvordan gode og sunne relasjoner bør være. For å skape sunne relasjoner vil det være optimalt for elevens utvikling å kunne samtale med

voksne eleven er trygg på. Overgrepet skal ikke definere eleven, noe som betyr at læreren ikke må gi eleven en offerrolle, men heller fokusere på det hele mennesket. Vi forstår det derfor slik at det må være en balansegang mellom å være der for eleven med å skape trygghet, gode relasjoner og bistå med følelsesregulering, og det å kunne se eleven som helhet. Læreren bør ha i bakhodet at eleven sannsynligvis er traumatisert, men fokusere på hva vi som lærere kan gjøre slik at dette ikke påvirker elevens utvikling, og hvordan vi på best mulig måte kan gjøre dette. For å kunne lykkes med relasjonsbyggingen og opparbeide tillit til de elevene som har vært utsatt for et overgrep, er det i større grad viktig å vise ekstra godhet i sin tilnærming til eleven. Samtidig er det også viktig at vi som lærere møter eleven med genuin interesse, hvor vi viser at vi bryr oss om eleven gjennom å vise forståelse, omsorg og godhet. Når eleven viser tegn til at det går bra og ikke lengre er utsatt for seksuelle overgrep, er det viktig at vi som lærere utnytter de rolige årene til å bygge eleven opp igjen.

For at vi som lærere skal kunne ivareta eleven etter avdekket overgrep, har vi behov for noe informasjon vedrørende overgrepet. Lærere trenger ikke å få informasjon på detaljnivå, men det kan være nyttig å ha kunnskap om kjønn på overgriper og når på døgnet overgrepet fant sted. På denne måten kan vi unngå å utløse eventuelle triggere hos eleven. Et av funnene våre var at lærerne opplevde å ikke få noen tilbakemeldinger etter at bekymringsmeldingen var sendt. Ut fra disse erfaringene kom det fram at lærerne ønsket et bedre system, hvor de ulike instansene har et tettere samarbeid rundt eleven. Dersom systemet er slik som lærerne opplever, og at kommunikasjonen ikke er tilstrekkelig, er dette et tegn på et system som ikke fungerer optimalt og dermed svikter eleven.

7 Avslutning

Hensikten med problemstillingen var å finne ut av hvilken rolle lærer fikk i møte med elever som er, eller har vært utsatt for seksuelle overgrep. For å kunne svare på problemstillingen vår valgte vi å intervju to lærere, en skoleleder, en etterforskningsleder i politiet og to ansatte ved SMISO. Ettersom at vi ønsket å finne ut av hvordan vi kan bistå og hjelpe overgrepsutsatte elever, fant vi det nødvendig å intervju fagpersoner med kompetanse innenfor seksuelle overgrep mot barn. Vi hadde på forhånd sett for oss at det vi kunne gjøre for disse elevene etter avdekket seksuelt misbruk, var noe ekstraordinært. Underveis i forskningsprosessen oppdaget vi imidlertid at det vi kunne bistå disse elevene med, var noe vi som lærere allerede gjør ovenfor hver enkelt elev.

7.1 Svar på problemstilling

I løpet av studien har vi fått forståelsen av at forebyggende undervisning kan være både lystbetont og morsomt for både lærere og elever. Ved å ta i bruk undervisning som skaper nysgjerrighet og lærelyst hos elevene, med konkrete forklaringer og beskrivelser av kroppens anatomi kan skolen skape et læringsmiljø som fremmer åpenhet rundt temaet seksualitet. I tillegg til forebyggende undervisning kan lærere i større grad oppmuntre til lek hvor elevene gjør seg egne erfaringer om grensesetting og respekt for andre. Forutsetningene for seksuell lek er at de bør forekomme under kontrollerte forhold, hvor lærer påser at ingen blir tvunget til å delta i leken.

Vi forstår at overgrepsutsatte elever kan gi ulike signaler. For de elevene som har vært utsatt for noe traumatisk vil deres toleransevindus²⁰ være smalere enn hos andre elever. Dette kan gi utslag i utagerende adferd eller innesluttete elever. Hver enkelt elev kan komme med ulike

²⁰ Se tabell om toleransevindus i kapittel 3.6.4

signaler som kan være en indikasjon på at eleven ikke har det godt. Som lærer er det derfor viktig å være påkoblet og lytte aktivt, ikke bare til det eleven sier muntlig, men også de non-verbale signalene som elevene kan formidle ved bruk av kroppsspråket. I situasjoner hvor det mistenkes seksuelle overgrep, er det viktig å ikke stille ledende spørsmål som kan bekrefte eller avkrefte lærerens teorier. Lærer bør derimot stille åpne spørsmål og lytte aktivt til det eleven forteller, og i tillegg respondere på en slik måte at eleven føler seg trodd.

Ved bekymringer vedrørende elevens velvære skal det sendes en bekymringsmelding umiddelbart, dersom det ikke foreligger begrunnelser for å avvete. Læreren må i slike situasjoner vurdere om det aktuelle tilfellet er akutt, altså om eleven befinner seg i en pågående overgrepssituasjon. Dersom det foreligger umiddelbare behov for å sikre eleven, bør læreren kontakte politiet i tillegg til å sende en bekymringsmelding til barnevernet. Bekymringsmeldinger kan ofte virke skremmende da det kan tenkes at en anmelder personer, eller er redd for å ha feilvurdert situasjonen. I tilfeller hvor læreren er redd for å sende en bekymringsmelding, er det viktig å huske på at det er bekymringer omkring elevens velferd som meldes inn. I løpet av studien ble vi bevisst på at de fleste overgrep skjer i tillitsforhold, gitt at eleven er seksuelt misbrukt, vil det være en mulighet for at foreldrene utfører overgrepet. For å ivareta elevens sikkerhet er det derfor viktig at læreren ikke kontakter foreldrene.

I tilfeller hvor det er avdekket seksuelle overgrep mot en elev vil lærerens tilnærming til eleven være av betydelig karakter. I løpet av studien har arbeidet med temaet virket motiverende for hvordan vi ønsker å møte våre elever. Vi forstår at vi må legge vekt på støttende relasjoner slik at elevene kan oppleve oss som trygge voksne og gode rollemodeller. For å kunne ivareta eleven på best mulig måte bør læreren ha kunnskaper om hva eleven er blitt utsatt for slik at læreren unngår situasjoner som kan utløse trigger hos eleven. For å unngå at eleven påtar seg en offerrolle bør læreren rette fokuset bort fra overgrepet. Det må likevel være en balanse mellom å vise omsorg og det å kunne prioritere at eleven er mer enn bare overgrepet. Det handler i større grad om å se eleven som helhet, hvor positive sider og gode kvaliteter blir anerkjent og verdsatt. Traumebevisst omsorg handler derfor ikke bare om

det Andersen (2014:58) forteller om å rette søkelyset på at eleven er traumatisert, men også om hvordan læreren kan hjelpe eleven med å snu fokuset til noe positivt, slik at eleven opplever mestring, læring og utvikling. Det blir spesielt viktig å arbeide med traumebevisst omsorg når “stormen” har lagt seg, og eleven viser tegn til å ha det bedre. Eleven vil i denne perioden være mer mottakelig for stimulering. Vi ser at å arbeide med traumebevisst omsorg krever at læreren er tilstede og oppmerksom på elevens behov. Man må være trygg, omsorgsfull og genuint interessert i eleven og samtidig være en betydningsfull relasjonspartner. Læreren må våge å spørre eleven om hvordan eleven faktisk har det.

7.2 Et blikk fremover

Studiens målsetting var å rette oppmerksomheten på seksuelle overgrep mot barn, og lærerens oppgaver i møte med dette samfunnsproblemet. Skolen er arenaen hvor barna oppholder seg i store deler av døgnet, noe som betyr at skolen har et enormt ansvar for å ivareta barnas psykiske og fysiske helse, miljø og sikkerhet. Datamaterialet ga oss et innblikk i hvordan skolen arbeider med seksuelle overgrep. Vi fikk også kunnskaper om hvordan vi som lærere kan og bør gå fram i alle ledd, i forhold til å ivareta overgrepsutsatte elever. Seksuelle overgrep handler ikke bare om en krenkelse mot ethvert individ, men også om selververd, svik og vanskeligheter med å bygge gode relasjoner til andre medmennesker.

Innledningsvis nevnte vi et forslag til stortingsvedtak (Det kongelige barne- og likestillingsdepartementet:2016-2017) hvor det sto beskrevet at arbeidet med å forebygge og bekjempe blant annet seksuelle overgrep, er en investering i alles fremtid. Kunnskapen vi har opparbeidet oss i løpet av studien har gitt oss kompetanse til å kunne iverksette tiltak dersom vi møter på elever som vi mistenker er, eller har vært utsatt for seksuelle overgrep. Selv om vi har tilegnet oss ytterligere relevant kunnskap om seksuelle overgrep og hvordan vi som lærere kan beskytte elevene mot dette i henhold til barnekonvensjon kapittel 19 (Forente Nasjoner, 1989:16), ser vi at skolesektoren har behov for et kunnskapsløft. Skal vi se på forslag til videre arbeid med temaet i skolen, vil det først og fremst være essensielt å se på hvordan behovet for kunnskap kan dekkes. Vi ser at seksuelle overgrep med fordel kan implementeres i større grad i lærerutdanningene, i tillegg til ytterligere kursing og videreutdanning av lærere.

På denne måten kan lærere bli bevisst på at tilnærmingen til overgrepssatte elever, ikke er ulikt den tilnærmingen læreren har i møte med øvrige elever. Vi har sett at lærerne innehar den grunnleggende kunnskapen de har behov for i møte med elever som har vært utsatt for et traume, men behøver muligens å bli trygget på den kunnskapen de føler at de mangler. Et godt forankret tverrfaglig samarbeid med spesialfaglærte på området, vil være av interesse for å gi lærere og assistenter i skolen adekvat kunnskap. Her kunne det tenkes et samarbeid med barnevernet, barnehuset, politiet og SMISO. Gjennom studiens teoretiske grunnlag ble vi oppmerksomme på at litteraturen på emnet var skrevet av sosionomer og psykologer. En annen vinkling på et kunnskapsløft i skolen kunne derfor være flere studier og litteratur skrevet av pedagoger direkte rettet mot skolesystemet. Retter vi søkelyset mot å gi skoleansatte økt kunnskap om seksuelle overgrep, vil dette kunne bidra til at de ansatte får økt tiltro til seg selv og sin kunnskap slik at de på best mulig måte kan ivareta elevene.

Referanseliste

- Aasland, M. W. (2014) "... Si det til noen ...": *En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge*. (3. Utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Andersen, I. L. (2014). *Traumebevisst tilnærming*. I: Søftestad, S. & Andersen, I. L. (red.) (2014) *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming*. (s.54–61). Oslo: Universitetsforlaget
- Barnekonvensjonen. (1989) *Forebyggelse av misbruk*. Hentet fra www.barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/#19
- Barnekonvensjonen. (1989) *Vern mot seksuell utnytting*. Hentet fra www.barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/#19
- Barnevernloven. (1992) *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Bø, I. & Helle, L. (2008) *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (3.Utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving*. (6. Utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Det kongelige barne- og likestillingsdepartementet. (2016-2017) *Opptappingsplan mot vold og overgrep 2017-2021* (Prop 12 S). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f53d8d6717d84613b9f0fc87deab516f/no/pdfs/prp201620170012000dddpdfs.pdf>
- Drugli, M. B. og Nordahl, T. (2013). *Læreren og eleven*. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. (red.) (2013) *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring*. (s.71-74). (2. Utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Eriksen, E. & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole: Møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Jacobsen, D. I. (2016) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. Utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. Utg). Oslo: Abstrakt forlag
- Kufås, E., Billehaug, I., Faugli, A. & Weimand, B. M. (2017). *Når lyset knapt slipper inn: En studie av Chat samtaler med barn og ungdom som har foreldre med rusmiddelproblemer*. Hentet fra <http://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2017/10/Rapport-BARsnakk-20170522.pdf>
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2. Utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvillo, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. (2. Utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lillejord, S. (2013). *Læring som en praksis vi deltar i*. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. (red.) (2013) *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring*. (s.191). (2.Utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Mortensen, G. A. (2017, 28. Juni). *Sosiale roller – eller meg selv?*. Hentet fra <https://ndla.no/subjects/subject:3/topic:1:55163/topic:1:168398/resource:1:53029>

- Myhren, L. & Steinsbekk, S. (2000). *Avdekking av seksuelle overgrep mot små barn: barnet, metoden og den sakkyndige*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nilssen, F. H. (2016, 04. Februar). *Opplæringsloven*. Hentet fra <https://snl.no/oppl%C3%A6ringsloven>
- Norheim, H. S. (2014). *Traumebevisst arbeid i skolen: utfordringer og muligheter*. I: Søftestad, S. & Andersen, I. L. (red.) (2014) *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming*. (s.177). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. Utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Raundalen, M. & Schultz, J. H. (2016). *Seksuelle overgrep og vold: Forebyggende undervisning i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Søftestad, S. (2005). *Seksuelle overgrep: Fra privat avmakt til tverretattlig handlekraft*. Oslo: Universitetsforlaget
- Søftestad, S. (2008). *Avdekking av seksuelle overgrep: Veier ut av fortielsen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Søftestad, S. (2018). *Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Teigstad, E. (2017, 02.08). *Hva er forskjellen på overfall, overgrep og voldtekt?* Hentet fra <https://www.overgrep.no/hva-er-forskjellen-pa-overfall-overgrep-og-voldtekt/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. Utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringsloven. (1998) *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Redd barna. (u.å) *Vold og overgrep*. Hentet fra: <https://www.reddbarna.no/forstyrre>
- Statistisk Sentralbyrå. (2018). *Historisk få lovbrudd anmeldt i 2017*. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/historisk-fa-lovbrudd-anmeldt-i-2017>
- UiT – Norges Arktiske Universitet (2017). *Studieplan for integrert masterprogram lærerutdanning 1.-7. trinn*. Hentet fra <https://uit.no/Content/543036/cache=20190404140205/Studieplan-Master-i-larerutdanning-1-7-trinn-host-2017-kull-2014-2015-.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015) *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015) *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del: prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsforbundet. (u.å) *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole., & V. John-Steiner., Overs.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Wenneberg, S. B. (2000). *Socialkonstruktivisme: positioner, problemer og perspektiver*.
Fredriksberg: Samfundslitteratur

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjektittel

seksuelle overgrep mot barn

Referansenummer

535795

Registrert

19.12.2018 av Ida Søderholm - iso029@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)

Kirsten Stien, kirsten.e.stien@uit.no, tlf: 78450250

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida Søderholm og Katarina Nordtømme, Iso029@uit.no, Kmi033@uit.no, tlf: 41564065

Prosjektperiode

15.01.2019 - 15.05.2019

Status

13.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

13.02.2019 - 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 13.02.2019. 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.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at informantene/utvalgene har taushetsplikt og at dere har et felles ansvar for at det ikke kommer taushetsbelagte opplysninger inn i datamaterialet. Vi anbefaler at dere sammen drøfter hvordan dette best ivaretas før intervjuene starter. F.eks. når en lærer skal snakke om hvordan han/hun tidligere har avdekket seksuelle overgrep mot barn er det viktig at han/hun uttaler seg generelt, og ikke gir eksempler med identifiserende bakgrunnsopplysninger som, f.eks. alder, kjønn, diagnose, tid, sted og eventuelle spesielle forhold. Alternativt må taushetsplikten oppheves ved samtykke fra barnet/foresatte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.06.2019.

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: Informasjon og samtykkeskjema til deltakerne

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Seksuelle overgrep mot barn og unge”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skolen arbeider med seksuelle overgrep. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter som skal skrive en masteravhandling hvor formålet er å undersøke hvordan skolen jobber med seksuelle overgrep. Temaet seksuelle overgrep er sensitivt men likevel veldig viktig å fokusere på i skolen. Det som ble vår drivkraft til dette prosjektet, var vårt store ønske om å hjelpe barn som er blitt utsatt for overgrep, og dannet grunnlaget for vår problemstilling; «Hvordan jobbes det med seksuelle overgrep i skolen»? I tillegg til problemstillingen utarbeidet vi noen forskningsspørsmål som skal hjelpe oss i å belyse vårt problem og det vi ønsker å finne ut av. Følgende forskningsspørsmål er utarbeidet;

1. Hvordan jobbes det i skolen for å avdekke seksuelle overgrep?
2. Hva gjør skolen for å forebygge overgrep?
3. Hvordan blir klassen ivaretatt etter avdekket overgrep og hvordan blir eleven ivaretatt når eleven kommer tilbake?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges arktiske universitet Avd. Alta er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informantene til denne undersøkelsen er blitt valgt gjennom strategisk utvelgelse. Vi kontakter deg som har kunnskap og erfaringer rundt temaet. Det vil til sammen være omkring 5-7 personer som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Vi skal gjennomføre en kvalitativ undersøkelse hvor vi samler inn informasjon ved hjelp av intervju. Intervjuene vil ha en varighet på ca. 1 time og vi ønsker å gjøre lydopptak under intervjuet. I ettertid av intervjuet blir lydopptaket transkribert til skrift, du kan da få tilsendt våre notater slik at du har mulighet til å korrigere eventuelle misforståelser eller mangler. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle seksuelle overgrep, avdekking av seksuelle overgrep og hvordan en i ettertid jobber med barn som har vært seksuelt misbrukt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det vil kun være vi som forskere og vår veileder Kirsten ved Norges Arktiske Universitet, som vil ha tilgang til opplysningene som gis.*
- *Dataene som samles inn vil anonymiseres og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. For å ivareta konfidensialitet vil personopplysninger og lydopptak lagres adskilt fra øvrig data, på en ekstern lagringsenhet. Navn og kontaktopplysninger vil i tillegg bli erstattet med fiktive opplysninger.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i Mai 2019. Datamaterialet og personopplysningene vil bli slettet og makulert så snart oppgaven har blitt godkjent.

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?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Norges Arktiske Universitet* ved Ida Søderholm og Katarina Nordtømme: Kmi033@uit.no og Iso029@uit.no Dersom du ønsker å kontakte vår veileder Kirsten Stien kan hun kontaktes på mail: Kirsten.e.stien@uit.no eller telefon: 78450250
- Vårt personvernombud: E-post: Personvernombud@uit.no, telefon: 77646322 og 97691578
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (veileder)

Forskere

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Seksuelle overgrep mot barn og unge* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *30. Mai 2019*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide til Politi

Vi sier noe om temaet for samtalen (bakgrunnen for samtalen og formålet med den). Det gis informasjon om hva intervjuet skal brukes til, samt at det gis informasjon om taushetsplikt og anonymitet. Informer om opptak og signere samtykkeskjema i forkant av intervju. Hvordan ønsker du å bli omtalt i oppgaven?

Bakgrunn:

Alder:

Hvilken yrkesfaglig bakgrunn har du:

Antall år i relevant arbeidsstilling?

Hvilke oppgaver og ansvar har du i kraft av din stilling?

Hvilken bakgrunn har du for å utføre disse oppgavene?

Introduksjonsspørsmål

Hvilke tanker har du om temaet seksuelle overgrep?

Har du erfaringer tilknyttet seksuelle overgrep mot barn?

Avdekking/etterarbeid av seksuelle overgrep

Har du noen ganger vært med på å avdekke seksuelle overgrep mot barn?

- Hvilke faresignaler gav barnet?

Hvordan jobbe med barn som er utsatt for seksuelle overgrep, er det noe som er viktig å ta hensyn til?

Hva opplever du som vanskelig i arbeide med barn som er utsatt for seksuelle overgrep?

Hva skal lærere gjøre dersom de fatter mistanke om seksuelle overgrep?

- Når bør mistanken meldes ifra til politiet?

Er det noe lærere bør legge spesielt merke til for å kunne oppdage om barn er utsatt for overgrep?

Har politiet noen form for erfaring i forhold til etterarbeid med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep?

Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom skolen og politiet

Får dere ofte henvendelser fra skolen hvor der foreligger mistanke om seksuelle overgrep?

Skolens ansvar

Hva vil politiet at vi som lærer skal gjøre/er det noe vi ikke bør gjøre?

Hvem er det vi som lærere kan snakke med i forhold til seksuelle overgrep?

Vedlegg 4: Intervjuguide til SMISO

Vi sier noe om temaet for samtalen (bakgrunnen for samtalen og formålet med den). Det gis informasjon om hva intervjuet skal brukes til, samt at det gis informasjon om taushetsplikt og anonymitet. Informer om opptak og signere samtykkeskjema i forkant av intervju.

Bakgrunn:

Alder:

Hvilken yrkesfaglig bakgrunn har du:

Antall år i relevant arbeidsstilling?

Hvilke oppgaver og ansvar har du i kraft av din stilling?

Hvilken bakgrunn har du for å utføre disse oppgavene?

Introduksjonsspørsmål:

Hvilke tanker har du om temaet seksuelle overgrep?

Har du erfaringer tilknyttet seksuelle overgrep mot barn?

Hva er deres oppgaver i forhold til seksuelle overgrep?

Mistanke, avdekning og etterarbeid

Hva er deres rolle i forhold til barn som er seksuelt misbrukt?

Hvordan jobber dere med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep?

Hvordan får du barnet til å føle seg trygg i etterkant av en situasjon som har ført til vonde opplevelser for barnet?

- Dersom overgriperen er en voksenperson
- Dersom overgriperen er et eldre barn (Kan dette påvirke skolehverdagen med andre barn og klassekamerater)
- Hvordan arbeide med tillit til andre klassekamerater på skolen

Hvordan kan vi legge til rette for at barnet skal få en trygg og god oppvekst og skolehverdag i etterkant av seksuelle overgrep?

- Hva kan vi i skolen gjøre for barn som er utsatt?

Vedlegg 5: Intervjuguide til lærere

Vi sier noe om temaet for samtalen (bakgrunnen for samtalen og formålet med den). Det gis informasjon om hva intervjuet skal brukes til, samt at det gis informasjon om taushetsplikt og anonymitet. Informer om opptak og signere samtykkeskjema i forkant av intervju.

Bakgrunn:

Alder:

Hvilken yrkesfaglig bakgrunn har du:

Antall år i relevant arbeidsstilling?

Hvilke oppgaver og ansvar har du i kraft av din stilling?

Hvilken bakgrunn har du for å utføre disse oppgavene?

Har du meldt inn bekymringsmelding til barnevernet tidligere?

Introduksjonsspørsmål:

Hvilke tanker har du om temaet seksuelle overgrep?

Hvilke erfaringer/kunnskap har du om temaet?

- Utdanning, kurs, tidligere erfaring ved mistanke

Har du erfaringer tilknyttet seksuelle overgrep mot barn?

Avdekking av seksuelle overgrep

Hvordan jobbes det i skolen for å avdekke seksuelle overgrep mot barn?

Hvilke signaler så du når du mistenkte seksuelle overgrep?

- Er det noen spesielle signaler vi kan se etter?
- Hva er det med disse signalene som indikerer seksuelle overgrep?

Kan du beskrive hvordan du opplevde situasjonen?

Ut fra dine erfaringer – På hvilken måte har overgrepet preget barnet i skolesituasjonen? (Konsentrasjon, venner)

Etterarbeid

Hva gjorde du i etterkant av avdekket seksuelt misbruk?

- Var det noen spesielle hensyn som ble tatt?

- Hvilke tiltak ble satt i gang fra skolens side?

Ble klassen informert om situasjonen?

Dersom eleven kom tilbake i klassen, gjorde du noen spesielle tiltak knyttet til denne eleven for å hjelpe eleven videre?

Kan du fortelle litt om hvordan etterarbeidet i forhold til eleven har vært?

- Eventuelle utfordringer
- Er det noen tiltak som har virket positivt for eleven?

Kunnskap

Hvor trygg i din kunnskap og stilling vurderer du seg selv til å snakke om mistanke om seksuelle overgrep?

Vil du vurdere din kunnskap om følgende punkter tilfredsstillende, eller ønsker du mer kunnskap om dem?

- fremgangsmåter ved å melde i fra
- fysiske tegn på overgrep
- atferd/psykiske tegn på overgrep
- ditt ansvar

Hvordan er fokuset rundt temaet seksuelle overgrep i din skole og hvordan blir dette tatt opp i kollegiet?

Etterforsterket mistanke/avgjørelse

Hvordan følte du deg etter at du innså hva mistanken kunne være?

Hvilke refleksjoner har du gjort deg i ettertid?

Avsluttende kommentar?

Vedlegg 6: Intervjuguide til skoleleder

Vi sier noe om temaet for samtalen (bakgrunnen for samtalen og formålet med den). Det gis informasjon om hva intervjuet skal brukes til, samt at det gis informasjon om taushetsplikt og anonymitet. Informer om opptak og signere samtykkeskjema i forkant av intervju.

Bakgrunn:

Alder:

Hvilken yrkesfaglig bakgrunn har du:

Antall år i relevant arbeidsstilling?

Hvilke oppgaver og ansvar har du i kraft av din stilling?

Hvilken bakgrunn har du for å utføre disse oppgavene?

Har du meldt inn bekymringsmelding til barnevernet tidligere?

Introduksjonsspørsmål:

Hvilke tanker har du om temaet seksuelle overgrep?

Hvilke erfaringer/kunnskap har du om temaet?

- Utdanning, kurs, tidligere erfaring ved mistanke

Har du erfaringer tilknyttet seksuelle overgrep mot barn?

Avdekking av seksuelle overgrep

Hvordan jobbes det i skolen for å avdekke seksuelle overgrep mot barn?

- retningslinjer

Dersom du noen gang har mistenkt seksuelle overgrep;

Hvilke signaler så du?

- Er det noen spesielle signaler vi kan se etter?
- Hva er det med disse signalene som indikerer seksuelle overgrep?

Kan du beskrive hvordan du opplevde situasjonen?

Ut fra dine erfaringer – På hvilken måte har overgrepet preget barnet i skolesituasjonen? (Konsentrasjon, venner)

Etterarbeid

Hva gjorde du i etterkant av avdekket seksuelt misbruk?

- Var det noen spesielle hensyn som ble tatt?
- Hvilke tiltak ble satt i gang fra skolens side?
- Hva er din rolle i arbeidet i forhold til seksuelle overgrep i skolen?
 - forhold til eleven og elevens klasse
 - forhold til skole-hjem
 - forhold til lærerne

Kan du fortelle litt om hvordan etterarbeidet i forhold til eleven har vært?

- Eventuelle utfordringer
- Er det noen tiltak som har virket positivt for eleven?

Kunnskap

Hvor trygg i din kunnskap og stilling vurderer du seg selv til å snakke om mistanke om seksuelle overgrep?

Vil du vurdere din kunnskap om følgende punkter tilfredsstillende, eller ønsker du mer kunnskap om dem?

- fremgangsmåter ved å melde i fra
- fysiske tegn på overgrep
- atferd/psykiske tegn på overgrep
- ditt ansvar

Hvordan er fokuset rundt temaet seksuelle overgrep i din skole og hvordan blir dette tatt opp i kollegiet?

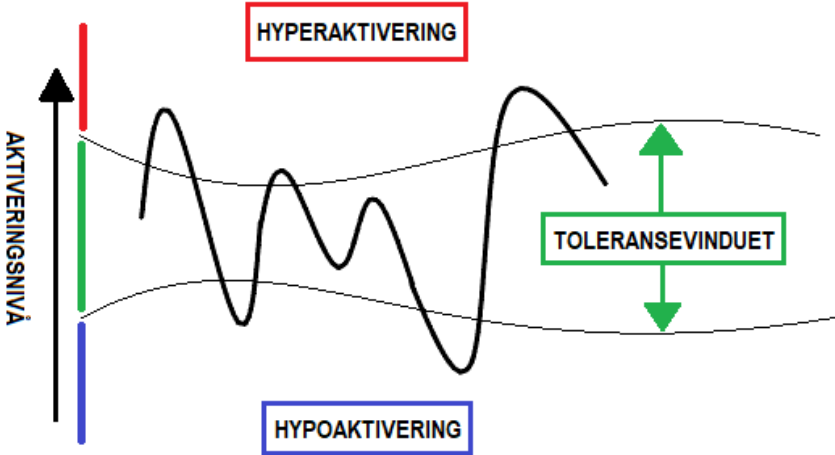
Etter forsterket mistanke/avgjørelse

Hvordan følte du deg etter at du innså hva mistanken kunne være?

Hvilke refleksjoner har du gjort deg i ettertid?

Avsluttende kommentar?

Vedlegg 7: Toleransevinduet



Figur 2: Toleransevinduet