

Thea Dale Lauritsen

«Vil du ikke vite, klarer jeg ikke fortelle..»

En litteraturstudie med fokus på miljøterapeutens møte med voldsutsatte elever i skolen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for helse- og sosialvitenskap
Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Thea Dale Lauritsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Barn og unge som utsettes for vold og overgrep i nære relasjoner beskrives ofte som passive og usynlige (Øverlien, 2015). De finnes blant barna i nabolaget, på skolen og i idrettsklubber, hvor de er prisgitt at voksne gir dem beskyttelse og hjelp. De trenger voksne som ønsker å vite hvordan de har det, som tørr å hjelpe ved å avdekke de skadelige oppvekstforholdene i hjemmet. For at barna skal være trygge på å fortelle sine historier, må også hjelperen være bevisst på eget ståsted og ansvar. Hjelperen bør utvise mot og trygghet i rollen som samtalepartner, med troen på å utgjøre en forskjell for barn som lever i en ekstra sårbar situasjon. Økt kunnskap om vold og overgrep har en avgjørende betydning for at barn og unge skal gis hjelp og beskyttelse. Barn setter sjeldent ord på hva som skjer, og deres rop om hjelp er ofte uklare og vanskelig å oppdage. Et vesentlig formål er imidlertid *hvordan* barn blir hørt. Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i nettopp dette, ved å se nærmere på dialogens betydning i møte med elever som opplever vold i hjemmet. Gjennom fasene *kontaktetablering, introduksjon til tema, fri fortelling og avslutning* undersøkte jeg følgende problemstilling:

«Hvordan kan skolens miljøterapeut gjennom dialog opparbeide en tillitsfull relasjon til voldsutsatte elever?»

For å nærmere undersøke problemstillingen er det benyttet litteraturstudie som metode. Med mye tilgjengelig litteratur og forskning av nyere og god kvalitet, baseres den faglige tilnærmingen på hovedtemaene: vold, kommunikasjon og sosiale relasjoner. Ved hjelp av en tematisk analyse av materialet, fant jeg nærmere ut at det foreligger svært få litteraturstudier basert på miljøterapeutens faglige ståsted. Spesielt i møte med voldsutsatte elever i skolen, som dermed ble oppgavens endelige fokus. Da prosjektet ikke innebærer egne kvalitative intervjuer, har jeg valgt å basere meg på viktige empiriske aspekter hentet fra Barneombudets rapport (2018). Barnas stemmer gir et nært innblikk på deres perspektiv, og hvordan de opplever møter med voksne som i utgangspunktet skal gi omsorg og hjelpe. Dermed vil jeg hevde at studiens intensjon kan relateres til mitt prosjekt.

Opgavens funn viser at skolens miljøterapeut innehar en unik posisjon i arbeidet med å avdekke vold og overgrep. Som en sentral rolle i skolehverdagen blir hjelperen et kjent

fjes blant elevene, som samtidig ser dem daglig over en lengre periode. Miljøterapeuten har muligheten til å følge med på elevenes trivsel og atferd, eller fange opp de som ser ut til å falle utenfor. Vedkommende blir derfor en viktig kontaktperson og et mellomledd som krever handlingskompetanse og kommunikasjonsferdigheter. Både i møte med elevene selv og andre sentrale samarbeidsinstanser, som skal sikre elevene trygghet og forutsigbarhet.

Mye kan tyde på at miljøterapeutens handlinger, utstråling og fremtreden i møte med voldsutsatte elever illegges stor betydning i relasjonsdannelsen. I empirien kommer det tydelig frem at hjelperne må gjøre seg fortjent til tillit. De må «speile at de er troverdige» (Barneombudet, 2018). Miljøterapeutens inngangsbillett til elevenes situasjon fremmes dermed av en hjelper som tar eleven på alvor, som ikke bagatelliserer men tror på det som fortelles. Når elevene tildeles rollen som eget individ og subjekt, tydeliggjøres og inkluderes deres perspektiver og meninger. I oppbyggingen av en tillitsfull relasjon bør dermed elevene gis muligheten til å fortelle fritt om egne opplevelser, mens miljøterapeuten aktivt lytter og bekrefter det som blir sagt. Det kan videre hevdes at samtaler med voldsutsatte elever bør utstråle trygghet, tillit, åpenhet og tilgjengelighet. Miljøterapeuten bør være en person som er lett å kontakte, som har tid og tålmodighet til å imøtekomme hver enkelt. Den åpne dialogen bør bære preg av en hjelper som ser viktigheten av å ta initiativ, som tørr å stille de vonde spørsmålene andre ofte unngår. Slik dannes en tillitsfull relasjon.

En rimelig konklusjon syntes å være at opparbeidelsen av en tillitsfull relasjon består av flere elementære byggeklosser i møte med hver enkelt elev, hvorav ingen fremgangsmåter er like. Å utføre en samtale om sensitive temaer er både personlig og faglig krevende. Elever tar heller ikke lett på oppgaven i å fortelle om traumatiske opplevelser, men påvirkes i stor grad av hjelperens kommunikasjonsferdigheter, væremåte og holdninger. I arbeidet med denne oppgaven kan det tenkes at miljøterapeuten best «speiler sin troverdighet» ved å aktivt lytte, vise omsorg, interesse og anerkjenne hver enkelt elev. Det er en hjelper som ønsker å være en tilgjengelig støttespiller og «hverdagshelt». En som *vil* vite, slik at eleven *våger* å fortelle.

Abstract

Young children who are exposed to violence and abuse in close relations are often described as passive and invisible (Øverlien, 2015). They are found among children in the neighborhood, at school and at sport clubs, where they are pricegiven adults who give them protection and help. They need adults who wish to know how they are, who dare to help by revealing the harmful domestic childhood conditions. For the children to feel confident in telling their stories, the helper must be aware of own viewpoint and responsibility. The helper should show courage and safety in the role as a conversation partner, with faith in making a difference for children living in an extra vulnerable position. Increased knowledge about violence and abuse has a decisive significance so that young children can be given help and protection. Children seldom put words on what is going on, and their call for help is often unclear and difficult to discover. An essential purpose is however how children are heard. This master thesis is based on exactly this, by having a closer look at the importance of dialogue in the meeting with pupils who experience domestic violence. Through the phases *contact establishment, introduction of the theme, the storytelling and termination*, I examined the following issues:

“How can the school milieu therapist create a trusting relationship through dialogue with violence exposed pupils?”

To further examine the problem, I have used a literature study as method. With available literature, and recent research of reliable quality, based on the professional approach to the main themes: violence, communication and social relations. By using a thematic analysis of the material, I found that there are few literature studies available, based on the milieu therapists’ professional position. Especially in the meeting with violence exposed pupils in school, which became the finally focus of this thesis. The project doesn’t include my own qualitative interviews, I have chosen to base my findings on important empiric aspects taken from the report of the ombudsman of children (2018). The children’s voices provide a close insight of their perspective, and in how they experience meetings with adults who basically should give care and help. I therefore claim that the reports intention can relate to my project. The findings in my thesis shows that the schools milieu therapist have a unique position in the work with uncovering violence and abuse. The helper has a central role during the school day and will become

a familiar face among the pupils, and at the same time meet them daily over a period of time. The milieu therapist has the opportunity to keep an eye on the pupils wellbeing and behavior, or to notice the ones who fall outside the system. This person therefore becomes an important contact person and an intermediate which requires action competence and communication skills. Both in the meeting with the pupils and other central cooperating departments, which shall ensure the pupils safety and predictability.

It seems that the therapist actions, way of being and appearance in the meeting with violence exposed pupils, has significant importance in formation of relations. It's clearly in the empiric aspects that the helpers must earn trust. They must "reflect their credibility" (Barneombudet, 2018). The milieu therapists entrance ticket to the pupils situation is promoted by a helper that takes the pupils serious, who doesn't belittles, but believes in what is told. When the pupils gets the role as an individual subject, it clarifies and includes their perspectives and opinions. In the process of building a trusting relation, the pupils should be given the opportunity to tell their own experiences, while the therapist is an active listener and confirms what's said. Furthermore, it can be argued that conversations with violence exposed pupils should radiate safety, trust, openness and availability. The milieu therapist should be a person who is easy to contact, who has the time and patience to accommodate each pupil. The open dialogue should be characterized by a helper who see the importance of taking initiative, who dares to ask the difficult questions that others avoid. This is how a trusting relationship is created.

A reasonable conclusion seems to be that the building of a trusting relationship consists of several elementary building blocks in the meeting with each pupil, whereby no approach is alike. To perform a conversation about sensitive themes is both personally and professionally demanding. It is also demanding for the pupils to tell about traumatic experiences, but they are to a great extent affected by the helper's communication skills, behavior and attitudes. In the process of working with this thesis it seems that the milieu therapist will best "reflect it's credibility" by being an active listener, show concern, interest and acknowledge to every single pupil. It's a helper who wish to be an available supporter and an "everyday hero". One who *wants* to know, so that the pupils *dare* to tell.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract.....	5
Innholdsfortegnelse.....	7
Forord	9
1 Innledning.....	10
1.1 Bakgrunn for valg av tema	10
1.2 Problemstilling.....	12
1.3 Faglig tilnærming.....	13
1.4 Begrepsavklaring og avgrensninger	14
1.4.1 Miljøterapeuten.....	15
1.4.2 Skolen som arena.....	16
1.4.3 Dialogen.....	17
1.4.4 Voldsutsatte elever	18
1.4.5 Avgrensninger.....	19
1.5 Oppgavens videre struktur.....	21
2 Aktuell litteratur på området	22
2.1 Begrepet vold	22
2.1.1 Fysisk vold.....	23
2.1.2 Psykisk og emosjonell vold.....	23
2.1.3 Seksuell vold.....	23
2.1.4 Latent vold.....	24
2.1.5 Vitne til vold.....	24
2.1.6 Omsorgssvikt.....	24
2.2 Voldens omfang.....	25
2.3 Den økte risikoen	27
2.4 Voldens konsekvenser	28
2.4.1 Barn 6-12 år.....	30
2.4.2 Ungdom 13-18 år.....	30
2.5 Erving Goffman – roller	31
2.6 Tillit	32
2.6.1 Knud Løgstrup.....	33
2.6.2 Niklas Luhmann.....	35

2.7	Tilknytning	36
2.7.1	Tilknytningsstiler.....	38
2.7.2	Barns tidlige tilknytning – mot varige mønstre.....	40
2.8	Relasjonskompetansen	42
2.8.1	Mentalisering og empati	43
2.8.2	Den helhetlige prosessuelle kommunikasjonsmodellen	44
2.9	Den Dialogiske Samtalemetoden	47
2.9.1	De ulike fasene.....	48
3	Funn gjort av Barneombudet	53
3.1	Mer kunnskap om hva som ikke er lov	53
3.2	Trygge og tilgjengelige voksne	54
3.3	Å «se» det enkelte barn for deretter å handle	54
3.4	Barns individuelle behov og oppfølging.....	55
3.5	Én tjeneste med hovedansvar.....	56
3.6	Tilgjengelige tilbud på barnas arena	56
4	Metode	58
4.1	«Feltarbeid i biblioteket»	58
4.2	Litteratursøk	60
4.3	Kildekritikk	63
4.4	Validitet og reliabilitet	64
4.5	Analysestrategi	65
4.5.1	Koding og kategorisering.....	66
4.6	Mitt kritiske perspektiv	67
4.7	Etiske overveielser i prosjektet	68
5	Diskusjon og analyse	70
5.1	Å «se» den enkelte elev	71
5.2	Miljøterapeutens inngangsbillett til elevens virkelige verden	84
5.3	Å gi eleven mulighet til å fortelle fritt	88
5.4	En tilgjengelig miljøterapeut på elevenes arena	95
6	Avslutning	101
	Litteraturliste.....	104
	Figurliste.....	110

Forord

Med denne masteroppgaven avrundes to spennende år som student ved Universitetet i Sørøst-Norge. Det kjennes godt å passere målstreken på et langvarig prosjekt, samtidig som jeg på langt nær føler meg ferdig utlært. Den ferdigstilte oppgaven er et resultat av en krevende og innholdsrik prosess jeg ikke ville vært foruten. Etter mange lange dager med både opp- og nedturer, begeistring og overraskelser, har jeg fått muligheten til å utforske et felt jeg syntes er spennende. Arbeidet har vekket en interesse for et særdeles viktig tema, som jeg håper vil være til hjelp senere i arbeidslivet.

Mange skyldes en stor takk for at denne oppgaven ville bli en realitet. Først og fremst tusen takk til min flinke veileder Line Joranger, som har stilt kritiske spørsmål underveis og kommet med tydelige og oppmuntrende innspill. Du har vært en viktig støtte som har gitt betydelig god oppfølging og ivaretagelse gjennom hele prosessen.

Takk til medstudent Hege som har vært en utrolig god venninne, støttespiller og diskusjonspartner i skriveprosessen. Dine positive ord og motivering har betydd veldig mye. Videre vil jeg takke Elisabeth som tok seg tid til å oversette sammendrag, det setter jeg stor pris på.

Til slutt vil jeg takke familie, samboer og venner for ros, forståelse og heiarop fra sidelinjen. Dere har hele veien hatt troen på prosjektet og sett muligheter der jeg til tider har sett begrensninger. Takk for deres jevnlige påminnelser om å ta seg tid til gode pauser, og at det finnes et liv også utenfor skriveboblen.

Skien, 15.05.19

Thea Dale Lauritsen

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tusenvis av barn i Norge blir utsatt for vold eller seksuelle overgrep, og sviktes ikke bare én gang men fler. Først og fremst gjennom den skadelige volden og overgrepene de blir utsatt for av nære omsorgspersoner. Deretter gjennom fornemmelsen av å verken bli sett eller trodd i deres forsøk på å fortelle (Barneombudet, 2018). Til tross for å være et land kjent for gode oppvekstvilkår, står Norge i dag overfor et samfunnsproblem som forårsaker store konsekvenser for barn og unges utvikling (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013; Øverlien, 2015).

Selv om barn og unges rettigheter innehar et sterkt vern blant annet gjennom FNs barnekonvensjon (1991), er det likevel store hull i systemet som skal beskytte og hjelpe. Mange tror ikke at vold og overgrep forekommer, og veien mot å avdekke blir heller en lengre milepæl (Aasland, 2014). Som et dagsaktuelt tema står det høyt på den politiske agendaen i Norge. Det er til stadighet belyst gjennom ulike medier og i offentlige debatter, og vekker stort engasjement i både befolkningen og blant profesjonelle hjelpere (Øverlien, Hauge & Schultz, 2016). Selv med et økende fokus viser det seg likevel at forskningen på feltet i for liten grad når ut til hjelperne som møter de utsatte barna.

Barneombudets (2018) rapport «*Hadde vi fått hjelp tidligere hadde alt vært annerledes*», viser til flere bekymringer som krever igangsatte tiltak omkring barn og unges oppvekst. Det er tydelig at barn ikke bare mangler kunnskap om hva som er lov og ikke lov, men at de også trenger flere trygge og tilgjengelige voksne de kan fortelle til. Studien hevder også at den nødvendige hjelpen ikke foregår på barnas arena, og at mange ansatte viser utilstrekkelig handlingskompetanse med tydelige mangler. Skolen står for en viktig rolle i barns liv, og blant barna som deltok i studien er det tydelig at læreren trekkes frem som en viktig person i deres hverdag (Barneombudet, 2018). Blant annet fordi denne personen utstrålte trygghet, og var en de kunne prate med dersom de hadde behov for det. Læreren var også en som kunne tilrettelegge skolehverdagen på bakgrunn av

hendelsene. Rapporten tydeliggjør barnas stemme, og bidrar til at viktig kunnskap kommer opp og frem i dagens samfunn. Med inspirasjon fra deres arbeid ønsket jeg å samle litteraturen som allerede forelå på området, og oppdaget raskt at det var få som hadde skrevet en litteraturstudie om nettopp dette tidligere. I fagfeltet relateres det mye til fagpersonen og den voksne hjelperen i møte med voldsutsatte barn generelt. Miljøterapeutens rollebetegnelse som en ansvarsfull helper i skolen, representerer derimot et område det foreløpig er fokusert og skrevet mindre om. Dette ønsker jeg derfor å fremheve i mitt prosjekt. Jeg håper at denne oppgaven kan være til hjelp for miljøterapeuter som jobber i feltet. Og at den videre kan inspirere og engasjere hver enkelt til å utgjøre en nytte, både for å avdekke, men også forebygge vold og overgrep mot barn og unge.

Oppgavens formål er å rette søkelyset mot tillitens betydning i relasjon med voldsutsatte elever, på skolen som deres arena. Sårbare elever har behov for å bli sett og føle seg forstått av en voksen som evner å lytte når tanker og følelser blir vanskelig å håndtere alene. Etter blant annet å ha lest rapportene fra Barneombudet (2018) og Stine Sofies Stiftelse (2018), stiller jeg meg spørrende til om det i dag finnes nok voksne i skolen utenom lærere, som av elevene anses som trygge, tillitsfulle og tilgjengelige.

Både med tanke på forebyggende arbeid generelt og individuelle tiltak rettet mot enkeltelever, har jeg fått en bredere forståelse av at tverrfaglig samarbeid bør spille en betydelig større rolle i skolehverdagen. Miljøterapeuten har vist seg å være et stadig større satsningsområde og en viktig ressurs i grunnskolen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011; Storø, 2008; Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015). Jeg vil derfor se nærmere på hvordan miljøterapeuten på en tillitsfull måte kan utstråle trygghet og tilgjengelighet i møte med dem som trenger det mest. Hvordan hjelperen kan møte elevenes historie og gjøre opplevelsene håndterbare og forståelige, slik at fremtiden og hverdagen blir så trygg og meningsfull som mulig (Raundalen & Schultz, 2008a). Oppgavens ståsted tar derfor utgangspunkt i miljøterapeutens funksjon, og hvordan denne personen gjennom et tillitsskapende arbeid inngår i dialog med voldsutsatte elever.

1.2 Problemstilling

En samfunnsvitenskapelig problemstilling viser til spørsmål om hvordan bestemte forhold eller fenomener i samfunnet skal oppfattes eller forstås (Grønmo, 2016:74). Det kan formuleres i et enkelt spørsmål, et emne eller en påstand, hvor svarene enten vil bekrefte, revidere eller forsterke deler av den eksisterende kunnskapen innenfor et felt (Merton, 1959, referert i Grønmo, 2016:75).

Formuleringen av en problemstilling har vært en pågående og langvarig prosess som har endt med flere endringer enn det jeg så for meg da jeg startet. Jeg ønsket i utgangspunktet å skrive en oppgave om voldsutsatte barns tegn og signaler i deres rop om hjelp, men fant etter hvert ut at dette var et område fler hadde skrevet mye om tidligere. Jeg valgte dette perspektivet bort og så heller på mulighetene ved å fokusere på hjelperollen og hvordan møte et voldsutsatt barn i en samtalesituasjon. Det finnes endel generell kunnskap også innenfor dette feltet, men jeg tror at kunnskapshullet og usikkerheten blant fagpersoner bunner ut i hvordan det fungerer i praksis. Hvordan tørre å tro det verste, stille vonde spørsmål og lytte på en tillitsfull måte. Jeg valgt å konkretisere fenomenet ved å se nærmere på den avdekkende samtalen i en kontekst hvor barn benytter store deler av tiden sin, med trygge voksne rundt seg. Det har ført meg frem til følgende problemstilling:

«Hvordan kan skolens miljøterapeut gjennom dialog opparbeide en tillitsfull relasjon til voldsutsatte elever?»

Tidligere forskning viser at det for mange voksne er utfordrende å snakke med barn om vanskelige tema (NOU 2017:12:112; Mossige & Stefansen, 2016; Nordhaug, 2018; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014). Mange innehar ofte en magefølelse på at noe er galt, hvor noe gir dem grunn til bekymring. Øvreeide (2009) hevder at interessen og forståelsen for betydningen av at barn forteller om sine vanskelige opplevelser har økt. Likevel mener han at det fortsatt gjennomføres altfor få samtaler med barn i utrygge situasjoner. På bakgrunn av dette vil jeg fremheve viktigheten av den avdekkende samtalen, der fagpersoner som møter barn og unge i sin arbeidshverdag må tørre å stille vanskelige spørsmål, lytte til historiene som kommer frem, og tørre å handle.

1.3 Faglig tilnærming

Innenfor temaet jeg har plukket ut finnes det allerede mye god litteratur og forskning jeg vil benytte meg av. For å få best mulig innsikt på området har jeg valgt ut en faglig tilnærming av både empirisk og teoretisk karakter ved å foreta en litteraturstudie. Det empiriske grunnlaget for oppgaven baserer seg i hovedsak på de nyeste forekomststudiene foretatt av NOVA (Mossige & Stefansen, 2016) og NKVTS (Thoresen & Hjemdal, 2014), for å forstå omfanget av vold mot barn og unge i Norge. Da jeg ikke har tatt utgangspunkt i empiriske undersøkelser i form av egne kvalitative intervjuer, har jeg i stedet benyttet meg av spesielt to rapporter som utgjør en vesentlig del av den faglige tilnærmingen. Den ene er allerede nevnt innledningsvis og omhandler Barneombudets (2018) funn knyttet til barns møte med hjelpeapparatet. Her trekker de frem barns ulike møter med hjelpere på forskjellige plattformer som blant annet barnevern, krisesentre, familievernkontor og skole. Deres erfaringer, holdninger og råd til hjelpetjenestene vil fungere som viktige empiriske aspekter i litteraturstudien. Hovedfunnene redegjøres i et eget kapittel og utgjør dermed en sentral rolle i diskusjonen senere i oppgaven. Den andre rapporten kommer fra Stine Sofies Stiftelse (2018), som løfter frem et viktig kunnskapsgrunnlag om voldens konsekvenser og utviklingstrekk, samt hvem de utsatte er og deres bakgrunn. Jeg ser på dette som viktige elementer i miljøterapeutens forståelse av barnets perspektiv, og deres sosiale fremtreden i møte med andre elever og voksne i skolen.

Mitt teoretiske grunnlag i prosjektet er av selektiv tilnærming. Jeg vil forsøke å benytte flere teoretikere og ulike analytiske begreper, fremfor en hel teori og dens samlede begreper. Sammen med de nevnte rapportene og nyere litteratur vil det utgjøre et solid teorigrunnlag som jeg hevder vil belyse oppgavens problemstilling og tema på en faglig og god måte. Jeg vil se nærmere på fagkunnskap knyttet til forskere innenfor temaet, som blant annet Carolina Øverlien (2012; 2015), Inge Nordhaug (2018) og Per Isdal (2018). Videre har jeg valgt å trekke frem teoretikere fra både nyere og eldre tid, som ytterligere vil utgjøre en plattform for drøfting av studiens funn. Utvalget jeg har foretatt er med hovedvekt på Erving Goffman (1992), Niklas Luhmann (1999), Knud Løgstrup (1991), Harald Grimen (2009) og Gregory Bateson (1972).

Goffman (1992) står for en rekke teoretiske begreper, hvor det særlig er hans rollebetegnelse, backstage/frontstage-begreper, og hans dramaturgiske perspektiv på sosiale situasjoner, som er interessant i forhold til oppgaven. Det kan illustreres ved at barnet inntar en ønsket front ute blant andre, og innehar en mer sårbar og usikker rolle innenfor hjemmets fire vegger.

Luhmann (1999), Løgstrup (1991) og Grimen (2009) presenterer det sentrale tillitsbegrepet, og hvilken betydning dette har i menneskelig samhandling, som en viktig bærebjelke i både relasjoner og selve dialogen. I forlengelsen av dette har jeg valgt ut Bateson (1972) som har en sentral rolle i sosialvitenskapen, og et interessefelt knyttet til de sosiale systemene mennesket er en del av. Hans teorier bærer preg av et helhetlig perspektiv på mennesket og det sosiale liv, og har dermed sitt hovedfokus på relasjoner og kommunikasjon.

Tilknytningsbegrepet som er presentert av John Bowlby (1969) og Mary Ainsworth (1978) vil også være en del av den teoretiske rammen. Jeg ser på begrepet som relevant med tanke på hvordan voldsutsatte barns ofte ødelagte tilknytningsmønstre kan påvirke møter med andre voksenpersoner senere i livet. Fenomenet har videre fått sitt utspring blant nyere teoretikere som Kim Bartholomew og Leonard Horowitz (1991), som hevder at begrepsforståelsen kan utvides ved å se nærmere på individets syn på seg selv og andre.

1.4 Begrepsavklaring og avgrensninger

I denne oppgaven benyttes det begreper som nærmere bør utdypes for å sette premissene for videre lesing. Ord og begreper er ofte flertydige og kan variere fra ett fagfelt til et annet. En klargjøring av begreper og foretatte avgrensninger bidrar til å minske mulighetene for misforståelser og eventuelle uklarheter som måtte oppstå. Samtidig utgjør det et viktig supplement til litteraturen som presenteres i andre del. For at leseren lettere skal kunne forså oppgavens formål og sammenheng velger jeg å redegjøre for bruken av disse, slik de er definert i dette prosjektet.

1.4.1 Miljøterapeuten

Mye tyder på at miljøterapeuten er på god vei til å finne sin plass i grunnskolen. I den nye politiske rapporten ønsker Regjeringen (2019:71) å bygge et lag rundt eleven som inkluderer andre yrkesgrupper, som skal sikre faglig tilrettelegging og oppfølging av de elevene som trenger det mest. Utdanningsdirektoratet (2017) er godt i gang med forskning på dette feltet, hvor de ønsker å kartlegge hvordan man best mulig kan utnytte flere yrkesgrupper og ulike kompetanser i skolen. Dette er et satsingsområde som fremdeles pågår, under navnet «Et lag rundt eleven».

Det finnes ingen egen miljøterapeututdanning, men tittelen fremgår gjerne som en samlebetegnelse på forskjellige yrkesgrupper. Felles for disse er et minimumskrav om høyskole- eller universitetsutdanning innen det sosialfaglige feltet (Borg et al., 2015). I løpet av få år har det vært en kraftig økning innen spesialpedagogiske ressurser i skolen, hvorav barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer er spesielt ønsket (Kunnskapsdepartementet, 2010:47; Borg et al., 2015). Ifølge Fellesorganisasjonens rapport (2018) om medlemmenes utdanningspolitikk, viser tall fra 2018 at spesielt barnevernspedagoger og vernepleiere oppga skolen som sitt arbeidsfelt.

På bakgrunn av denne satsingen har jeg i oppgaven valgt å inngå miljøterapeutens ståsted med en utdanningsbakgrunn som barnevernspedagog. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan vedkommende kan fremstå som en viktig trygghetsperson og ressurs i møte med elever som opplever vold i hjemmet. Og hvorvidt barneperspektivet vektlegges i arbeidet.

For leservennlighetens skyld vil det være rettmessig å påpeke at miljøterapeuten representerer den trygge ansvarsfulle voksne, som fagperson og hjelper i møte med elevene på skolen. Litteraturen benytter i hovedsak begrepene «den voksne», «hjelperrollen», «fagpersonen» eller «sosialarbeideren». Hvor det i denne oppgaven benyttes disse benevnelsene, er det altså miljøterapeutens ståsted det siktes til. Der den voksne omtales som lærer, er det lærerrollen det siktes til.

1.4.2 Skolen som arena

Det fremgår bred enighet om at skolen er en viktig arena for å avdekke og forebygge vold og overgrep mot barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2013:80; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013:102). Å nå frem med informasjon om temaet, hvilken hjelp barn og unge kan få, samt hvem de skal kontakte er viktige virkemidler i deres hverdag. Regjeringen har ved flere anledninger påpekt at ansatte i skolen har en unik mulighet til å bli kjent med den enkelte elev over en lengre periode, som dermed øker sjansen for å avdekke (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det er derfor viktig at de med skolen som arbeidsplass, enten det er lærere eller miljøterapeuter kjenner til de skadelige konsekvensene, og forstår at endret atferd og dårligere skoleprestasjoner er normalt i slike settinger (Øverlien, 2012:10). Skolen er ikke bare en viktig læringsarena, men også en plattform for sosiale kontakter (Øverlien, 2015). Det kan være barns eneste mulige voksenkontakt utenom hjemmet, enten det gjelder barn generelt, eller spesielt de barna som blir utsatt for familievold. Skolen kan dermed ha en stor betydning for de mest sårbare, ettersom det er nettopp her problemene hjemme kan få oppmerksomhet og gjøres synlige for andre (Øverlien, 2015:32). Det er også på en slik arena sjansene for støtte og hjelp øker, som videre bidrar til at barna kan føle seg trygge og frie.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i skolearenaen som den kontekstuelle rammen. For å se nærmere på hvordan forventningene endres i takt med kontekstene barnet befinner seg på, vil jeg benytte meg av Goffmans (1992) backstage- og frontstage-begreper. I oppgaven forstås hjemmet som backstagearena, der omsorgspersonene og barnet har en større kontroll, mer skjermet fra publikum. Det er her barnet har sine forventninger om en omsorgsfull og trygg base, men som i stedet bærer preg av vold, uforutsigbarhet og engstelse.

Skolen vil bli sett på som barnets frontstagearena. Barnet opparbeider en lært fasade foran publikum i det offentlige rom, for å holde skjult det som virkelig foregår i hjemmet. Det som foregår her vil blant annet ha stor betydning for deres sosialisering- og utviklingsprosess innenfor læring, mestring og identitetsdannelse. Det er også her de gjøres oppmerksomme på hvilke handlinger voksne har lov til eller ikke lov til å utsette barn for, og hvilke hemmeligheter de aldri skal sitte med alene. Problematikken

aktualiseres og det settes ord på hvordan det offentlige systemet skal verne og beskytte barn og unge.

1.4.3 Dialogen

Ifølge Helge Svare (2008:7) er begrepet *dialog* det samme som en *samtale* mellom flere personer som bærer preg av åpenhet, gjensidig velvilje og samarbeid. Begrepene benyttes noe om hverandre i litteraturen, noe det vil være naturlig å gjøre også i dette prosjektet. Haldor Øvreeide (2009) er spesialist i klinisk psykologi og har innen sitt felt skrevet mye om de forutsetningene som skal legges til rette for gode samtaler. I en egen bok tar han for seg samtaler med barn som et eget tema, hvor han definerer den dialogiske samtalen slik:

«Dialogisk samtale er en samtale hvor det først og fremst arbeides med å gi barnet frihet til å uttrykke seg ved å støtte opp under barnets egen motivering til å ville fortelle og forklare seg om sine tanker og erfaringer rundt et tema. Dette er samtaler der det legges til rette for at barnet får uttrykke seg på egne premisser innenfor en tilpasset ramme» (Øvreeide, 2009:18).

Når det i problemstillingen vises til dialog er det Øvreeides nevnte definisjon jeg har valgt å benytte som en grunnleggende retningslinje. For at barnet skal føle seg trygg på å fortelle, er det en forutsetning at den tillitsfulle relasjonen foreligger. I arbeidet med dette ses møtene i et helhetlig bilde mellom barnet og den voksne, basert på flere samtaler over en viss periode. Med dialogen som verktøy tilrettelegges det for tillitsbygging og relasjonsdannelse, frem til barnet er komfortabelt nok til å videreformidle egen historie.

En annen viktig del av samtalen vil bestå av å kartlegge barnets behov for akutt hjelp eller strakstiltak, og om barnet vil ta skade av å reise hjem etter at avdekkingen har funnet sted. Det vil være viktig å trekke frem at verken samtalsituasjonen eller miljøterapeutens rolle er av dypere terapeutisk karakter, selv om samtale om vanskelige opplevelser i mange tilfeller kan ha en terapeutisk effekt.

1.4.4 Voldsutsatte elever

Definisjoner av vold og seksuelle overgrep har vist til store variasjoner mellom kulturer, og flere av handlingene som i dag inngår i begrepet ble definert annerledes for noen tiår siden (Thoresen & Hjemdal, 2014:3; Øverlien, 2012:21). Ifølge psykologspesialist Per Isdal (2018) blir vold i stor grad forbundet med grove fysiske handlinger som for eksempel slag, spark, skudd eller nedstikking. Han hevder at forståelsen av vold må utvides fra å innebære kun det fysiske, til å utgjøre alle typer handlinger som er smertepåførende, krenkende eller skremmende for andre (Isdal, 2018:41). Slik definerer han begrepet:

«Vold er enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutter å gjøre noe den vil» (Isdal, 2018:7).

Vold kan være mye mer enn bare fysiske slag og spark, også trusler om å skade eller opplevelsen av vold mellom foreldre kan gi like alvorlige konsekvenser (Nordhaug, 2018). Isdal (2018:41) deler derfor inn voldsbegrepet i fem ulike former: fysisk vold, seksuell vold, materiell vold, psykisk vold og latent vold.

Den voldsutsatte defineres her som offeret av volden som foregår i hjemmet. Offeret er den som volden rettes mot, som utsettes for en avmakt av ikke å kunne rømme unna (Isdal, 2018:138). Barnet rammes av noe det ikke kan beskytte seg mot, og som kan videreutvikles til et traume med karakteristiske reaksjoner.

Innledningsvis så langt har jeg benyttet benevnelsen «barn» eller «barnet» i større grad, da jeg hevdet at dette fungerte best før problemstillingen ble presentert. Da jeg omtalte denne i et eget underkapittel så jeg det nødvendig å begrepsavklare dette på en grundigere måte. I denne oppgaven har jeg valgt skolen som den kontekstuelle rammen i møtet mellom miljøterapeut og barnet. Barna inntar rollen som elever når de er på skolen, enten de oppholder seg i klasserommet, ute i skolegården eller i en samtale med en voksen. Selv om problemstillingen innehar en bakenforliggende kontekst tilknyttet barnets hjemmeforhold, vil det uansett være mest naturlig å omtale det enkelte barnet som «elev» i den valgte skolesammenheng. Litteraturen benytter i hovedsak

benevnelsen «barn» eller «barnet». I enkelte tilfeller vil jeg likevel benytte begrepet «elev» dersom det i eksempler og påfallende sammenhenger er naturlig og best beskrivende. En kombinasjon av disse benevnelsene vil dermed forekomme. Hvorvidt jeg definerer barn og elev aldersmessig vil jeg nærmere beskrive under avgrensninger jeg har foretatt i arbeidet. Der det i enkelte av kapitlene henvises til de «unge ekspertene», er det informantene som har deltatt i Barneombudets studie (2018) det siktes til. Dette er barn mellom 4-23 år som har opplevd vold og overgrep i egen oppvekst, som gjennom «ekspertmøter» har delt sine erfaringer.

1.4.5 Avgrensninger

I denne oppgaven vil jeg foreta noen avgrensninger som sammen med litteratur og forskning vil presisere hovedtemaet ytterligere. Konteksten illustreres som tidligere nevnt gjennom skolen som arena. Barn og unge befinner seg innenfor denne rammen store deler av sin oppvekst, gjennom barne- og ungdomsskole, og senere videregående skole. Begrepet favner relativt vidt og jeg hevder derfor det vil være nødvendig å foreta en avgrensning som stemmer overens med aldersspennet fokuset hviler på. Der jeg benytter omtaler som skolen eller grunnskolen er det derfor barneskole, ungdomsskole og videregående skole jeg sikter til.

Som en tilgjengelig talsperson eller støttespiller for elever i skolen har miljøterapeuten mange fungerende oppgaver. Det kan eksempelvis være samordnet innsats på det forebyggende plan, eller spesielle arbeidsoppgaver rettet mot utsatte individer eller grupper (Storø, 2008:135). Miljøterapeuten innehar en funksjon som viser seg å være betydningsfull med tanke på integrasjon, samt evnen til å «se» den enkelte elevs behov i skolehverdagen. Kjell Gustumhaugen, Eva Dønnestad og Heine Steinkopf (2017:110) kaller dette for *være-kompetanse*. Miljøterapeutens viktigste oppgave er først og fremst å forstå seg selv, før vedkommende i møte med utsatte individer kan skape kontakt, trygghet, samspill og regulering. Denne kompetansen legger føringer til hvilke avgrensninger jeg har gjort med tanke på de miljøterapeutiske oppgavene som vektlegges i denne oppgaven. Altså et fokus rettet mot den enkelte utsatte elev, og ikke hele klasser eller mindre grupper av elever.

Siden jeg har valgt å legge vekt på dialogen mellom miljøterapeuten og den voldsutsatte eleven, vet jeg at eleven er gammelt nok til å kunne uttrykke sine følelser, erfaringer og opplevelser i en samtale. Jeg vil derfor avgrense elevens alder fra 6-18 år. Barn under 6 år vil og kunne kommunisere følelser og erfaringer, men fra barneskolealder vises det til et mer utviklet språk. Den øvrige grensen har jeg valgt ut fra de empiriske studiene oppgaven i stor grad hviler på. Barneombudet (2018), Thoresen og Hjemdal (2014) og Stine Sofies Stiftelse (2018) vektlegger i sine rapporter barn og unge som har vært utsatt for vold og overgrep i barndommen, før fylte 18 år. Også FNs konvensjon om barns rettigheter artikkel 1, tilsier at barn er ethvert menneske under fylte 18 år (Barnekonvensjonen, 1991). Det skal selvfølgelig nevnes at elevenes kognitive og sosiale utvikling, samt individuelle erfaringer omkring traumatiske opplevelser, vil fremtre ulikt i forhold til alder og modenhet hos den enkelte. Selv om aldersperspektivet er bredt, ser jeg det likevel riktig å avgrense på denne måten. Jeg vil også videre fokusere på barn av etnisk norsk opprinnelse, da samtale med barn av annen kulturell bakgrunn vil stille andre krav.

Det er kjent at ulike former for vold ofte opptrer i en sammenheng (Øverlien, 2012). Tatt i betraktning vil jeg likevel ta utgangspunkt i elever som først og fremst blir utsatt for den fysiske volden, inklusiv seksuelle overgrep. De elevene som vekker sterk bekymring på bakgrunn av synlige merker og innagerende atferd, som er stille, passive, engstelige og ensomme. Med dette menes ikke at den aktuelle eleven ikke er utsatt for andre typer vold i hjemmet, men heller at dialogen tar utgangspunkt i synlige merker og atferd ved eleven som vekker bekymring.

Krisesentrene i Norge har i løpet av 2017 ført statistikk om deres innhold og brukere av tilbudet, der de blant annet kom frem til at 83% av tilfellene viste til far som voldsutøver (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). For 8 av 10 barn var det far som utøvde vold innenfor hjemmets fire vegger, det vil derfor være mest nærliggende å vise til far som voldsutøver også her.

1.5 Oppgavens videre struktur

Innledningsvis har jeg presentert begrunnelse for valg av tema og problemstilling, samt hvilken faglig tilnærming jeg har valgt å fokusere på ut fra feltets aktualitet og relevans. Jeg har videre gått nærmere inn på ulike begrepsavklaringer og hvilke avgrensninger som er foretatt i arbeidet. I oppgavens andre del gjøres det rede for aktuell litteratur og forskning på området. Først presenteres litteratur omkring vold som begrep og fenomen. Deretter grunnleggende teori innen sosiale, relasjonelle og kommunikative aspekter.

I del tre skisseres Barneombudets (2018) funn i rapporten «*Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes*». Resultatene er knyttet til barns møte med hjelperne på de forskjellige plattformene, og fremgår som en sentral del av oppgavens empiriske grunnlag. I fjerde del presenteres den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for innsamling og analysing av det litterære materialet. Det gjøres videre rede for hvordan litteratursøkene er gjennomført, samt hvordan jeg har forholdt meg kildekritisk til litteraturgrunnlaget som er benyttet. Deretter går jeg nærmere inn på prosjektets validitet og reliabilitet. I neste steg belyses analysestrategi, før det rettes et kritisk blikk mot eget perspektiv og forforståelse. Avslutningsvis reflekteres det over etiske overveielser som er foretatt i prosjektet.

I del fem diskuteres sentrale elementer hentet fra litteratur- og empirikapittelet som bidrar til å belyse oppgavens problemstilling. På bakgrunn av Barneombudets (2018) nevnte rapport, vil jeg se nærmere på hvordan skolens miljøterapeut kan fremme hjelperrollen i skolen gjennom en tillitsfull relasjon til voldsutsatte elever. Diskusjonens oppbygging tar utgangspunkt i dialogen mellom miljøterapeut og elev, ved hjelp av sentrale perspektiver og fokusområder. Gjennom en tematisk analyse av aktuell litteratur på området, belyses fire hovedtemaer som videre utgjør diskusjonens ramme. Rammen inneles etter Den Dialogiske Samtalemets fire av åtte faser (Gamst, 2011), hvor utvalget er basert på de jeg hevder er mest relevant i forhold til oppgavens ståsted og aktualitet. *Kontaktetablering, introduksjon til tema, fri fortelling og avslutning*. I oppgavens siste del oppsummeres hovedfunn og avsluttende betraktninger foretas.

2 Aktuell litteratur på området

Dette kapittelet består av litteratur jeg hevder vil bidra til å belyse min problemstilling. Mot en nærmere forståelse av fenomenet vil den utvalgte litteraturen sammen med empiri innenfor den kontekstuelle rammen, være en god plattform og utgangspunkt for videre drøfting av studiens funn. Det vil dermed benyttes flere teoretikere og ulike analytiske begreper, fremfor én hel teori med dens tilhørende begreper.

Først presenteres aktuell litteratur omkring voldsbegrepet, dens omfang og risikofaktorer. Deretter ser jeg nærmere på voldens konsekvenser, ut fra alderstilpasningene som er foretatt. Gjennom et kritisk blikk fremlegges videre relevante bidrag innenfor Goffmans (1992) dramaturgiske perspektiv, Løgstrup (1991) og Luhmanns (1999) tillitsbegrep, samt tilknytning som fenomen. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for grunnleggende kommunikasjons- og relasjonsteori, samt utvalgte faser i Den Dialogiske Samtalemotoden (DCM), som herunder legger føringer for diskusjonens oppbygging.

2.1 Begrepet vold

Vold er et overordnet begrep knyttet til krenkelser som fremtrer i ulike former. Det rommer underkategorier som blant annet fysisk vold, psykisk vold, seksuell vold, latent vold, materiell vold og omsorgssvikt (Isdal, 2018:41; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013:47; Øverlien, 2012:22). Ulike former for vold mot barn fremtrer ofte i en sammenheng. Forskning viser at barn som opplever vold i hjemmet har økt risiko for å bli utsatt for andre typer vold eller omsorgssvikt i sine omgivelser (Heltne & Steinsvåg, 2011). Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013:52) peker på en rekke studier som viste at mellom 30 og 60% av barn som opplevde vold mellom foreldre, også ble utsatt for fysisk vold og mishandling. At barn og unge blir utsatt for parallelle belastninger som fysisk og psykisk vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt, hevder Øverlien (2012) er viktig kunnskap å rette søkelyset mot fremover. I likhet med henne har jeg valgt å ta utgangspunkt i begrepsdefinisjoner utarbeidet av Verdens helseorganisasjon (WHO), som også inngår i FNs konvensjon om barns rettigheter (1991) artikkel 19 og artikkel 34. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på de ulike voldsformene.

2.1.1 Fysisk vold

Med fysisk vold menes at en voksen utsetter et barn for kroppslig skade, smerte, sykdom eller forårsaker maktesløshet eller liknende hos barnet (Øverlien, 2012:22). Isdal (2018:45) hevder at det er enhver bruk av fysisk makt som gjennom smerte, skade og krenkelse påvirker et annet menneske til enten å slutte å gjøre noe det vil, eller gjøre noe mot sin vilje. Det innebærer et vidt spekter av handlinger som har stor sannsynlighet for å resultere i skade for barnets helse, utvikling, verdighet og overlevelse (WHO, 2006:10). Det kan være handlinger som slag, spark, bitt og kvelning, eller dytt, knivstikking samt risting. Den voksne kan banke opp barnet, lugge, dra, brenne eller forgifte det.

2.1.2 Psykisk og emosjonell vold

Psykisk og emosjonell vold innebærer at den voksne systematisk og over lengre tid behandler barnet på en bevisst nedverdiggende måte gjennom atferd eller omtale (Øverlien, 2012:22). Den voksne forårsaker følelsesmessig lidelse for barnet, eksempelvis ved å håne, fornedre, trakassere og isolere. Dette er handlinger som skader eller krenker men som ikke er direkte fysiske, de dominerer ved at den voksne utviser en bakenforliggende trussel eller makt (Isdal, 2018: 51). Det omfatter alle måter å skremme, skade eller ydmyke, som kan gi barnet en opplevelse av avmakt, frykt, skyld eller skam. Følelsen av mindreverd eller fortvilelse av å ikke være elsket eller ønsket (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013:48).

2.1.3 Seksuell vold

Seksuelle overgrep mot barn knyttes til alle seksuelle handlinger en voksen person utsetter et barn for (Øverlien, 2012:23). Barnet involveres i seksuell aktivitet som det ikke fullt ut forstår eller er i stand til å gi samtykke til. Det omfatter handlinger som verken er lov eller som barnet ikke er utviklings- eller aldersmessig modent for (WHO, 2006:10). Handlinger innenfor denne typen vold vil eksempelvis være forsøk på eller gjennomført samleie, beføling av barnet eller at barnet oppfordres til å beføle andre. Det kan også innebære verbale seksuelle antydninger som krenker barnets integritet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013:49; Øverlien, 2012:23).

2.1.4 Latent vold

I familier hvor det forekommer ulike former for vold vil også den latente volden ofte inntre. Denne typen vold representerer de mulighetene for at ny vold vil finne sted uavhengig av når, hvordan eller mot hvem (Isdal, 2018). Latent vold er den muligheten og risikoen knyttet til det uvitende, som styrer alt de utsatte foretar seg gjennom strategisk atferd, for å unngå at den nye volden skjer. Selv om volden ikke finner sted fysisk, er den likevel tilstede hele tiden i kraft av sin mulighet (Isdal, 2018:68).

2.1.5 Vitne til vold

Barn som er vitne til vold mellom omsorgspersoner blir også indirekte rammet gjennom observatørrollen. Barn og unge som ser, hører eller på andre måter opplever vold rettet mot en av foreldrene kan ta like mye skade av å være tilstede som å selv være offeret (Isdal, 2018; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Det opplever volden nært på noen de er glade i, som skremmes og skades av voldens ulike former. Barn lever midt i vonde opplevelser som skaper redsel, angst og maktesløshet med få muligheter til å påvirke situasjonen. Noen barn prøver likevel å gripe inn og beskytte den utsatte forelder, enten ved å kontakte politi eller andre i umiddelbar nærhet. Ved å selv gripe inn fysisk står også barnet i fare for å bli utsatt for den aktuelle volden (Øverlien, 2012).

2.1.6 Omsorgssvikt

Omsorgssvikt, forsømmelse også kalt neglekt er et ytterst alvorlig fenomen som inkluderer isolerte hendelser eller mønster av svikt over tid som truer barnets utvikling og trivsel (WHO, 2006). Med dette menes at en omsorgsperson ubevisst eller bevisst ikke oppfyller barnets fysiske, psykiske og emosjonelle behov for at det skal kunne utvikle seg normalt. Den voksne kan skade eller utsette barnets fysiske helse og utvikling for en risiko, ved å ikke gi den omsorgen barnet trenger (Øverlien, 2015:66). Eksempelvis dersom barnet får for lite eller for mye mat, for lite søvn samt lite eller ingen hjelp med å opprettholde god hygiene, blir ikke barnets basale behov tilstrekkelig dekket. Legehjelp eller tannlegebehandling når det trengs er også behov barnet trenger hjelp til å styre av nære omsorgspersoner. I likhet med det fysiologiske, har et barn også behov for psykisk og emosjonell omsorg. Dersom foreldre ikke gir barnet den psykiske omsorgen det

trenger, inngår også dette som omsorgssvikt eller forsømmelse (Øverlien, 2015:67). Eksempler på dette kan være utilstrekkelig stimuli, veiledning eller oppmerksomhet. Den voksne avviser og er lite lydhør, gir lite respons på barnets signaler og fremstår relativt likegyldig. Ifølge Øverlien (2015:67) kan dermed den voksnes nektelse for omsorg, nærhet og kjærlighet også defineres som en form for omsorgssvikt, dersom det skjer over tid eller gjentatte ganger.

2.2 Voldens omfang

I Norge har oppmerksomheten mot vold og overgrep som fenomen og samfunnsproblem økt det siste tiåret. De nyeste studiene som er foretatt når det gjelder omfanget av vold mot barn kommer fra Mossige og Stefansen (2016), som sammen med NOVA har tatt utgangspunkt i de landsrepresentative undersøkelsene UngVold 2007 og UngVold 2015. Her har de kartlagt forekomsten av vold og overgrep blant avgangselever i videregående skole. Også NKVTS har gjennomført studiene *Vold og voldtekt i oppveksten* (Myhre, Thoresen & Hjemdal, 2015) og *Vold og voldtekt i Norge* (Thoresen & Hjemdal, 2014). Den førstnevnte er en intervjuundersøkelse blant 16-17 åringer, hvorav den andre tar utgangspunkt i voksne mellom 18-75 år og deres barndomserfaringer. De nevnte studiene er alle retrospektive, men NKVTS vil i løpet av sommeren ferdigstille en ny omfangsstudie kalt UEVO-studien, der ungdom helt ned i 12 års alder deltar (Hafstad, Augusti, Myhre, Sætren, Bergerud-Wichstrøm & Norstrøm, 2019).

I de foretatte studiene av NOVA og NKVTS rettes fokuset i hovedsak mot omfanget av fysisk vold, psykisk vold, barn som er vitne til vold mellom foreldre og seksuelle overgrep. Resultatene tilsier likevel at store deler av informantene som var utsatt for én type vold, også ble utsatt andre voldsformer – samtidig og over tid (Stine Sofies Stiftelse, 2018; Mossige & Stefansen, 2016; Myhre et al., 2015).

Den fysiske volden ble i undersøkelsen kategorisert etter mindre alvorlig vold eller grov og alvorlig vold, hvor de mest alvorligste formene kunne innebære dødelig utfall. I perioden 2000-2015 viser tall fra Rettsmedisinsk institutt at det årlig dør 6-7 barn på landsbasis som følge av drap, mishandling og grov omsorgssvikt (Stine Sofies Stiftelse, 2018:22). Hele 10% rapporterte at de ble utsatt for fysisk vold fra omsorgsperson i løpet

av barndommen (Mossige & Stefansen, 2016; Myhre et al., 2015). 7,8% av disse hadde vært utsatt for mindre alvorlig vold, mens 1,7% var utsatt for grov vold hvorav flertallet hadde opplevd dette flere ganger enn én. Kjønnsmessig viser omfanget at dette gjaldt omtrent like mange jenter som gutter (Myhre et al., 2015). Med alvorlig vold menes slag med knyttneve, spark, å bli banket opp og liknende. Den fysiske voldens utvikling kan gjennom studiene fra 2007 og 2015 viser til noe reduksjon i den milde volden, mens grov og alvorlig vold har holdt seg stabilt siden 2007 (Mossige & Stefansen, 2016).

Den psykiske volden ble i undersøkelsen definert som barn og unges gjentatte opplevelse av å bli gjort narr av, ignorert eller ydmyket. Her kom det frem at 6,6% av ungdom i 16-17 årsalder ble utsatt for denne formen for vold fra nære omsorgspersoner (Myhre et al., 2015). I en større andel var det flest jenter (10%) som rapporterte disse opplevelsene, fremfor 3,2% av guttene. 8% av de unge hadde opplevd fysisk vold mellom mor og far, der en tredjedel var vitne til psykisk partnervold (Mossige & Stefansen, 2016). I Myhre et al. (2015) sin studie opplevde 3% av ungdommene at de enten hadde hørt eller sett vold mellom foreldre i hjemmet. En klart større andel jenter enn gutter opplevde denne typen vold, hvorav 4,5% var jenter og 1,7% gutter. I den samme studien rapporterte til sammen 8,5% om én eller flere former for omsorgssvikt (Myhre et al., 2015:12).

Blant seksuelle overgrep viste resultatene at til sammen 13,3% av jentene og 3,7% av guttene hadde opplevd seksuelle overgrep (Myhre et al., 2015). Med det innebar all seksuell kontakt før barnet var fylt 13 år med noen som var minst 5 år eldre. Det kunne enten være voldtekt ved bruk av trusler eller fysisk makt, seksuell kontakt i bevisstløs tilstand, eller tvungen beføling knyttet til trusler eller press om å skade. Innenfor disse definerte formene for overgrep var det 1,8% som oppga at de hadde vært utsatt for voldtekt (Stine Sofies Stiftelse, 2018:24). Hvem de seksuelle overgrepene ble utøvd av, var i de fleste tilfellene nabo, bekjent, venn, kjæreste, slekt eller annen familie (Stine Sofies Stiftelse, 2018:24). Ifølge Mossige og Stefansen (2016) opplevde rundt 3% av barna at de seksuelle krenkelsene kom fra en slektning eller et familiemedlem.

2.3 Den økte risikoen

Å bli utsatt for vold og overgrep i barndommen kan medføre økt risiko for vansker knyttet til individets helse og livskvalitet. Som samfunnsoppgave er det derfor vesentlig viktig å bekjempe denne typen risiko for barn og unge (Myhre, Thoresen & Hjemdal, 2015). For å klare dette kreves ikke bare kunnskap om voldens forekomst i den norske befolkning, men også kunnskap om hvem de rammede er. I rapporten som er utarbeidet av Stine Sofies Stiftelse (2018) tilegnes et eget kapittel til hva vi allerede vet om de volds- og overgrepsutsatte. Her vektlegges først og fremst risikofaktorer knyttet til barnets sosiale miljø, men også enkelte individuelle faktorer som kan spille en stor rolle.

Det fremkommer tydelige sammenhenger mellom barns risiko for å bli utsatt for grov vold og dårlige levekår, svak familieøkonomi og sosial marginalisering (Stine Sofies Stiftelse, 2018:30). Forskning viser at barn i familier med dårlig økonomi var fire ganger høyere representert blant dem som ble utsatt for grov vold av foreldre, enn familier med god økonomi (Mossige & Stefansen, 2016). Omsorgspersoners oppmerksomhet knyttet til barnets fysiologiske og emosjonelle behov svekkes ofte i familier hvor både rusmisbruk eller psykiske lidelser er aktuelle tilfeller (Stine Sofies Stiftelse, 2018). Ifølge Nordanger og Braarud (2017, referert i Stine Sofies Stiftelse, 2018:30) er det godt dokumentert at foresattes rusmisbruk øker risikoen for at barnet blir utsatt for fysisk- og psykisk vold, samt seksuelle overgrep. Ikke bare øker risikoen, misbruk bidrar i tillegg til at beskyttelsen fra foreldre opphører og barnet kan stå i fare for å utsettes for vold og overgrep også fra andre personer.

Omfangsstudiene fra 2007 og 2015 (Mossige & Stefansen, 2016) viser at den største risikofaktoren for å bli utsatt for grov vold, er innen familier med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn. Sammenliknet med andre barn og unge, viser tallene at barn med innvandrerbakgrunn hadde 4,2 ganger større risiko for grov vold fra mor, og 3,7 ganger større risiko for grov vold fra far (Mossige & Stefansen, 2016). Også barn som lever i lukkede trossamfunn kan være ekstra utsatt, da det ofte fremkommer at religiøse ledere i mange tilfeller utnytter sin posisjon, eller at oppdragervold er mer akseptert (NOU, 2017:12). En annen forklaring kan være at vold og overgrep ofte dysses ned på grunn av sterk lojalitet og justis i trosmiljøet (Stine Sofies Stiftelse, 2018:31). Barn i

minoritetsbefolkning befinner seg likeledes innenfor risikoen for å bli utsatt. Stine Sofies Stiftelse (2018:31) viser til en studie hvor samiske kvinner i høyere grad rapporterer forekomst av alle typer vold, sammenliknet med majoritetsbefolkningen og samiske og ikke-samiske menn. 49% av kvinner med samisk bakgrunn, mot 35% av etnisk norske kvinner har vært utsatt for vold, hvor også seksuell vold knyttet til barndom viste en høyere grad av differanse (Stine Sofies Stiftelse, 2018). Et kjent eksempel er den mye omtalte Tysfjordsaken, hvor det ble avdekket til sammen 151 overgrepssaker over tid, med lulesamer og medlemmer av den læstadianske menighet som ofre (Nordland politidistrikt, 2017).

En amerikansk studie viste at barn med nedsatt hørsel eller andre nedsatte funksjoner, hadde mer enn tre ganger så stor risiko for å bli utsatt for vold eller omsorgssvikt enn friske barn (Jones et al., 2012, referert i Stine Sofies Stiftelse, 2018:31). Dette har en sammenheng med at kognitive og språklige funksjonsvansker ofte gjør det vanskeligere å melde i fra, eller forsvare seg. Omsorgspersonene kan også oppleve fortvilelse og avmakt grunnet et pleiebehov som viser seg å være større hos disse barna, sammenliknet med andre (Stine Sofies Stiftelse, 2018).

2.4 Voldens konsekvenser

For en stor andel barn og unge leger ikke tiden alle sår. Barndommen som bar preg av vold og overgrep blir heller et springbrett mot et liv med vonde ettervirkninger og tunge konsekvenser. Dag Nordanger er forsker ved Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS), og har uttalt seg slik:

«Konsekvensene av vold, overgrep og omsorgssvikt i barndommen er uten tvil et av våre største folkehelseproblemer. Vonde erfaringer går utover helsen i et livsløpsperspektiv. Først de siste årene har vi forstått hvor bredt slike erfaringer rammer» (Waksvik, 2018).

Som Nordanger hevder, har vi de siste årene fått mer innsikt i de langvarige konsekvensene knyttet til vonde opplevelser i barndommen. Det øker sannsynligheten for helseplager i ulik grad, problemer med å tilpasse seg til skole, samt atferdsproblemer

som senere i livet kan påvirke det enkelte individ (Stine Sofies Stiftelse, 2018:11). Nyere forskning viser at traumatiske opplevelser i barndommen kan resultere i et større omfang av psykiske og fysiske utfordringer i barne-, ungdoms- og senere voksenliv, sammenliknet med dem som ikke har slike erfaringer (Kessler et al., 2010, referert i Stine Sofies Stiftelse, 2018:11; Thoresen, Myhre, Wentzel-Larsen, Aakvaag & Hjemdal, 2015). Barn som utsettes for vold i eget hjem står også ytterligere i fare for å utvikle vansker innen det kognitive, emosjonelle og sosiale (Mykletun, Knutsen & Mathiesen, 2009:52).

Stine Sofies Stiftelse (2018:13) illustrerer i sin rapport en oversikt over hvilke følger vold og overgrep mot barn kan få i et livsløpsperspektiv. Deres oversikt tar utgangspunkt i fire aldersfaser (se figur 1), da ulike konsekvenser ofte opptrer på forskjellige stadier i livet. Med tanke på fokusområdet i dette prosjektet ser jeg det mest naturlig å trekke frem aktuelle konsekvenser som normalt sett befinner seg innenfor aldersspennet *barn-ungdom*.



Figur 1. Voldens konsekvenser i et livsløpsperspektiv.
Hentet fra Stine Sofies Stiftelse, 2018:13.

Det skal imidlertid nevnes at ikke nødvendigvis alle barn som blir utsatt for vold og overgrep, ender med skader og annen problematikk resten av livet. Til tross for omgivelsene i hjemmet er det likevel enkelte barn som takler sin tilstedeværelse på en god måte, mens andre opplever de større skadevirkningene nært på seg. Dem som mot alle odds klarer seg fint, kalles ofte for «løvetannbarn» (Øverlien, 2015:106). Barn som er resiliente utvikler seg normalt og evner å reise seg igjen, til tross for vanskelige livsopplevelser.

2.4.1 Barn 6-12 år

Voldserfaringer i tidlig barndom kan gi varige endringer i hjernens funksjon og struktur, spesielt i barns tidlige utviklingsalder hvor modningen skjer i samspill med omgivelsene (Myhre et al., 2015). Barn i denne alderen opplever i større grad forstyrrelser knyttet til de grunnleggende funksjonene, som ofte kan ende i psykososiale problemer. Det kan være konsentrasjonsvansker, oppmerksomhetsvansker eller utfordringer knyttet til barnets kognitive utvikling (Stine Sofies Stiftelse, 2018:14). Det kan oppstå forstyrrelser omkring motivasjon og følelsesregulering, samt relasjonelle problemer både til jevnaldrende og andre voksne. Barnet kan oppleve hindringer med tanke på egen opplevelse av trygghet og tillit til seg selv, miljø og omgivelser (Stine Sofies Stiftelse, 2018).

2.4.2 Ungdom 13-18 år

Når barnet nærmer seg ungdomsårene går det gjennom ulike utviklingsstadier knyttet til egen identitet og relasjoner til andre utenfor familien. Ungdom som har vært utsatt for vold og overgrep kan videre bære med seg utfordringer omkring vennskap og kjæresteforhold, samt testing av egne og andres grenser (Stine Sofies Stiftelse, 2018:14). Konsekvenser innenfor dette stadiet gjør seg ofte gjeldende i form av psykiske helseproblemer som angst, depresjon og posttraumatisk stresslidelse (PTSD) (Norman et al., 2012; Alisic et al., 2014). Andre forskere hevder og at voldsutsatt ungdom befinner seg i en risikogruppe for selvskading, spiseforstyrrelser, søvnvansker og selvmord (Christoffersen et al., 2015, referert i Stine Sofies Stiftelse, 2018:14; Mossige & Stefansen, 2016). De er ekstra utsatt for risikoatferd knyttet til misbruk av rusmidler og annen kriminalitet, samt utøvelse av vold mot andre. Myhre et al. (2015:37) finner i sin studie at barn og unge i stor grad strever med frykt, uro og ensomhet, knyttet til skam, skyld og følelsen av verdiløshet. Stress og manglende tillit til egne vurderinger og følelser kan gjøre det vanskelig å tolke og formidle egne psykososiale og kroppslige behov (Myhre et al., 2015). Tanker og følelser blir ofte vanskelig å forholde seg til, og mange trekker seg dermed tilbake fra sosiale omgivelser og støtte.

Store mengder forskning og studier viser klare sammenhenger mellom vold- og overgrepsbelastninger i barndommen, som kan gi negative utfall innen livskvalitet og

utvikling. ACE-studien er en av dem, som viser at det er sterke relasjoner mellom barns opplevelser og deres fysiske og psykiske helse som voksen (Felitti et al., 1998).

2.5 Erving Goffman – roller

Innen den vitenskapelige verdenen er Erving Goffman (1992) mest kjent for sin dramaturgiske tilnærming knyttet til menneskets sosiale interaksjoner. Han mener at sosiale situasjoner kan tolkes mot begreper hentet fra teateret, der samspill, interaksjon og atferd ses i form av opptredener (Goffman, 1992:24). Samfunnet består av ulike roller, der scenen representerer den store verden og alle mennesker ses som publikum og skuespillere. Den menneskelige interaksjonen fremstår som et utspillende drama, der målet i den enkelte rolle er å avgi et ønsket inntrykk til omgivelsene og publikum (Aakvaag, 2008:75). Hans metaforiske scene deles videre inn i *frontstage* og *backstage*, der frontstage er den offentlige arenaen utad (Goffman, 1992:92). Her viser mennesket seg frem på en bestemt måte gjennom aktiv bruk av kroppsholdning, ansiktsuttrykk, klær og verbale ytringer. Det sosiale livet spilles ut og en iscenesatt ønsket personlig front fremstilles. Her gjenspeiler atferden vår det vi gjør når vi vet at andre ser oss, og hvordan vi oppfører oss når vi har et publikum. Backstage er det uoffisielle private området bak kulissene der forestillingen forberedes og holdes skjult fra publikumet. Her kan de opptredende aktørene gi slipp på fasaden og gå ut av den spilte rollen (Goffman, 1992:97). Atferden endres da vi vet eller tror at ingen ser oss, og vi frigjør oss fra de forventningene og normene som ligger til grunn for vår oppførsel frontstage. For å opprettholde forestillingens troverdighet er det i følge Goffman (1992; Aakvaag, 2008:75) viktig å holde disse aspektene atskilt.

Som kjent for de aller fleste er ideen om at mennesket som sosialt vesen spiller ulike roller gjennom det levende liv (Cole, 2018). Vår atferd endres i takt med hvor en befinner seg eller hvem en omgås. Bevisst eller ubevisst oppfører de fleste mennesker seg noe annerledes hjemme, enn det de gjør i offentligheten eller blant kollegaer samt venner. Selv om Goffman (Aakvaag, 2008:75) hevder at man alltid spiller roller i sosiale situasjoner, står en likevel fritt til å improvisere utformingen av disse. I dette legger han at vi har et mer ytre forhold til rollene, ved at vi «bruker» dem til å fremkalle et bestemt

uttrykk av oss selv til andre. Gjennom begrepet rolledistanse innehar vi dermed en kritisk-refleksiv avstand til de rollene vi spiller (Aakvaag, 2008:76).

Som metodologisk situasjonist er Goffman (1992) opptatt av hvorvidt ansikt-til-ansikt-samhandling verken lar seg avlede av sosiale strukturer eller egenskaper ved aktørene selv. I stedet ser han på den sosiale samhandlingen som et virkelighetsområde som bør analyseres på bakgrunn av egne betingelser. Som utgangspunktet i hans sosiologi hevder han at menneskets sosiale samhandling føres gjennom tre hovedfaser: åpning, gjennomføring og lukking (Aakvaag, 2008:72). Gjennom etablering av øyekontakt, verbal tiltale eller fysisk nærhet i åpningsfasen signaliserer partene at de ønsker kontakt med hverandre. Videre i gjennomføringsfasen er et helt avgjørende bindeledd at møtet mellom partene bærer preg av en felles situasjonsdefinisjon (Aakvaag, 2008). For at en dialogsekvens skal fremstå så meningsfull og fullstendig som mulig, bør det fastlegges hvem partene er, hvilke roller som inntas, hva som foregår og eventuelle forventninger en skal ha til hverandre. Goffman (1992:15) kalte dette for en felles ramme eller et lim som binder situasjonen sammen. Uten dette vil ikke samhandlingen fungere like optimalt. Som den tredje fasen må sosiale situasjoner i følge Goffman også lukkes (Aakvaag, 2008:73). I en potensielt sårbar situasjon understreker han viktigheten av å avslutte samhandlingen på en taktfull måte, så den andre ikke krenkes.

I mitt arbeid vil jeg ta i bruk noen av Goffmans analytiske begreper og benytte dem innenfor et felt han vanligvis ikke forbindes med. Selv om han ikke retter sine begreper spesifikt til barn og unge eller en tematikk som vold i hjemmet, mener jeg likevel at deler av hans arbeid vil være relevant i denne oppgaven.

2.6 Tillit

Tillit sies i mange sammenhenger å være samfunnets lim eller grunnmur. Det finnes mange teorier om hva det er og hva det betyr, og de færreste vil være uenige i at dersom tilliten har fått grobunn, så tar man færre forhåndsregler – «guarden» senkes (Grimen, 2009; Skirbekk & Grimen, 2012:17).

Jan Spurkeland (2012:35) hevder at tillit er bærebjelken i alle relasjoner, og et begrep de fleste kjenner verdien av. Gjennom interpersonlige erfaringer og repeterte tillitsvekkende handlinger, kan vi aldri være sikre på om vår egen opplevelse av tillit tilsvarer andres opplevelse av begrepet. På bakgrunn av dette kan det sies at tilliten i en relasjon ikke er god før begge parter innehar en omtrentlig felles opplevelse av det (Spurkeland, 2012). Harald Grimen (2009:11) mener tillit viser seg synonymt med det å kunne stole på noen, og at det er en forutsetning for åpenhet, trofasthet, ærlighet og empati. Hos voldsutsatte barn som har opplevd den brutte tryggheten og tilliten nært på seg, vil dette være vesentlig mye vanskeligere å bygge opp igjen. Likevel fremgår forskning om tillitsbegrepet som et uoversiktlig område hvor det ifølge Grimen (2009) er uklart hva vi vet. Her står han ikke alene om å hevde kompleksiteten av et klart bilde, både med tanke på hva tillit gjør med oss og hva vi gjør med den (Vetlesen, 2010; Miszstal, 1996; Kristiansen, 2005). Tillit som fenomen har i løpet av nyere tid fått en økt oppmerksomhet innen ulike fagområder som sosiologi, sosialfilosofi, psykologi og statsvitenskap (Miszstal, 1996). Aslaug Kristiansen (2005) er blant dem som har sett nærmere på tillitens betydning innen ulike disipliner, og trekker begrepet frem som noe sammensatt og komplekst. At tillitsbegrepet er vanskelig å definere skyldes blant annet at begrepets fremstilling farges av alt etter hvilket fagmiljø og fagtradisjon det defineres i lys av (Kristiansen, 2005). For å bedre se tillitens betydning i dialog med en voldsutsatt elev har jeg valgt å trekke frem sider ved Knud Løgstrup (1991) og Niklas Luhmanns (1999) tillitsteorier. At deres forståelser og synspunkter på det mellommenneskelige ved tillitsbegrepet vektet ulikt, bidrar til en mer nyansert forståelse av elevens perspektiv i en dialogsituasjon.

2.6.1 Knud Løgstrup

Knud Løgstrup ser på tillitsbegrepet som en del av menneskets følelser, og noe som i stor grad baserer seg på moralen vår. Som en sentral moral-filosof hevdet Løgstrup (1991) at vi er født med en spontan tillit som tilhører hver enkelt. I likhet med tilgivelse, barmhjertighet og oppriktighet, så han på begrepet som noe grunnleggende ved det å være et sosialt menneske (Skirbekk & Grimen, 2012). Løgstrup er også en av flere som hevder at tillit er moralsk godt og mistillit ondt (1996; Christoffersen, 2000; Kristiansen, 2003; Vetlesen, 2010, alle referert i Grimen, 2009:22). Normalt sett møtes vi med en tilegnet naturlig tillit til hverandre som han understreker i følgende utsnitt av egen bok:

«På forhånd tror vi hinandens ord, på forhånd har vi tillid til hinanden. Det er måske mærkeligt nok, men det hører med til at være menneske. Det ville være livsfjendsk at bære sig anderledes ad. Vi kunne simpelthen ikke leve, vort liv ville visne, det ville blive forkrøblet, om vi på forhånd mødte hinanden med mistillid, tiltroede den anden at stjæle og lyve, forstille sig og føre os bag lyset» (Løgstrup, 1991:17).

At tillit er medfødt og noe godt i hvert enkelt menneske, begrunnes i hans tolkning med utsagnet om at tilliten er noe vi gir fordi vi tror på det gode i hverandre. Løgstrup (1991) knytter dermed ikke tilliten mot en ren praktisk eller rasjonell løsning for å ivareta egne interesser eller for å maksimere en viss nytte. Løgstrups utsagn blir videre referert til av Skirbekk og Grimen (2012) som sier seg enige i hans poenger, og at de tolker tillit som en livsytring på linje med tilgivelse og oppriktighet.

Gjennom sitt ontologiske utgangspunkt hevder han at tillit er et urfenomen i menneskets tilværelse som kan beskrives men ikke forklares (Grimen, 2009). Handlinger, tenkning, språklæring og sosialisering avhenger av tilliten, uten denne ville ikke en sosial verden finnes (Løgstrup, 1991). Som en av tilhengerne til denne oppfatningen bruker Løgstrup eksempelvis barnets tillit til foreldre, som noe ubetinget og ubegrunnet (Kristiansen, 2005). Han mener at barnets væremåte best kan gi en illustrasjon på spontan tillit, ved at et barn helt og holdent vil være «... med i tilliden og ude i dens udlevering» (Løgstrup, 1966:191). Barnet har i mindre grad lært å reservere seg, noe som gjør det ekstra sårbart for tillitsbrudd i nær familiekreter. Barnets tillit til foreldrene er ikke innlært, men noe det har fra starten av. Dette synet deler Løgstrup med Charlotte Delmar (1999) som mener at tillit ikke kan skapes, fordi det er gitt. I stedet handler det om å tilrettelegge forholdene så tilliten kan utvikle seg. Mistilliten kommer først inn i barnets liv når de nære omsorgspersonene ikke viser seg tilliten verdig. «Tillid er en mulighedsvedligeholdende mulighet. Mistillid er en mulighedsopphævende mulighet» (Løgstrup, referert i Grimen, 2009:90). Som godtroende til medmennesket må det ifølge filosofen foreligge særlige omstendigheter før vi møter andre med mistillit. Vår tillit til andre åpner for handlingsrom der mistillit er et hinder for det samme, mistilliten dukker først opp når tilliten blir brutt (Løgstrup, 1991:28).

2.6.2 Niklas Luhmann

Stoler ikke vi mennesker på hverandre vil vi rammes av angst, og alt sosialt liv ville være umulig, hevdet den tyske sosiologen Niklas Luhmann (Grimen, 2009:11). Han beskrev tillit som et grunnleggende fundament for hvordan vi lever våre liv, og at vi uten dette ikke kunne forlate vår seng om morgenen (Luhmann, 1999:31). Som kjent systemteoretiker så han på hvordan menneskets tillit oppsto i et interaksjonsfelt påvirket av både psykiske og sosiale systemdannelser. Han hevdet mennesket besto av tre systemer: et biologisk-, psykisk- og sosialt system (Luhmann, 1999). Med en funksjonspreget tilnærming tar han på alvor den interaksjonen som tilliten skapes innenfor, og er fremfor individuelle følelsesmessige bånd heller opptatt av tillitens mulighetsbetingelser (Høyer & Wood, 2011:135).

«At dannelse og opprettholdelse av tillit dreier seg om den fremtidshorisont i den til enhver tid værende nåtidige nåtid som finnes» (Luhmann, 1999:44). Tillit kan kun vinnes og opprettholdes i nåtid dersom den finner en form hvor usikkerheten tolereres, som den også gjøres immun mot. Luhmann (1999:46) beskriver dette som en symbiose mellom tillit og mistenksomhet. Hans tillitsanalyse sier noe om hva tillit gjør, og at det er opp til hvert enkelt menneske om de vil inngå i dette. Forståelsen bærer preg av at tillit er noe som må gis og tas imot i et fysisk møte mellom personer. Å gi tillit til andre beskriver han som et vågestykke, hvor målet handler om å redusere kompleksitet (Luhmann, 1999). I forlengelsen av dette skiller sosiologen mellom fortrolighet og tillit som komplementære pilarer, der fortroligheten fremgår som selve hovedfundamentet for både tillit og mistillit (Luhmann, 1999:53). I en fortrolig verden forutsettes det at alle opplever verden på samme måte og Luhmann ser derfor på menneskets tillit som unødvendig (Grimen, 2009). Kompleksiteten inntreffer når man begynner å betrakte mennesker som mer enn bare gjenstander i verden (Luhmann, 1999:18). Når mennesker gis mer frihet til å tolke og oppføre seg annerledes, kan en ikke lenger ta for gitt at alle deler en felles forståelsesverden. Forventninger til hva andre vil gjøre fremgår dermed mer usikkert, og tillitsforholdene spiller en viktigere rolle. Luhmanns (1999) tese om at tillit reduserer kompleksitet opprettholdes ved at enkelte muligheter utelukkes og visse farer nøytraliseres. Likevel hevder han at tillitsgiver alltid utsettes for en risiko for tillitsbrudd,

men at begge ender av skalaen kan ha funksjonelle likheter (Luhmann, 1999). Tillit og mistillit kan være løsning på samme problem, og begge kan redusere kompleksitet.

Luhmann innfører også et kjent skille mellom personlig tillit og systemtillit (Grimen, 2009). Personlig tillit handler i stor grad om menneskets egne selvframstilling, og om personen fremstår som tillitsfull eller ikke (Luhman, 1999). Det er tilliten vi har til andre personer. I oppnåelsen av en tillitsfull relasjon må vi fremstille oss selv og forbli slik. Dersom atferden og utseende avviker fra det vi har utgitt oss for å være, oppnås ikke den mellommenneskelige tilliten. Systemtillit er tilliten vi har til at systemer fungerer, eksempelvis retts – og pengesystemer, profesjoner som skole og helsevesen eller den politiske makten i Norge (Luhmann, 1999:23). Luhmann hevder at systemtillit fremstår som mer robust, og er enklere å bygge opp enn den personlige tilliten. Systemtillit er likevel vanskeligere å kontrollere (Grimen, 2009).

Som en ser favner Luhmanns tillitsbegrep noe snevrere enn Løgstrup sitt. Store deler av det Løgstrup benevner som tillit, går inn under det Luhmann ser på som menneskets fortrolighet. Grimen (2009) hevder at Luhmanns tillitsbegrep begrenser seg til situasjoner der mennesker oppfatter hverandre som frie viljer, noe Løgstrup ikke gjør.

2.7 Tilknytning

Mennesket får tidlig i livet kjenne på kampen mellom tilknytning og selvstendighet. Som en biologisk betinget situasjon må vi på den ene siden klare oss selv og bli selvstendige for å overleve. Likevel er vi helt avhengige av andres omsorg og tilhørighet for å utvikle oss. Anne-Lise Schibbye og Elisabeth Løvlie (2017) hevder dette skillet mellom avhengighet og uavhengighet også bærer preg av et psykologisk dilemma. Mennesket higer etter egen selvstendighet og ønsket om å være alene, samtidig som det engster seg for ensomhet og følelsen av å bli forlatt. Dette viser til et grunnleggende problem som i løpet av livet vil dukke opp i ulike varianter. Den kanskje mest gjenkjennelige varianten som også fremgår som tilknytningsteoriens utgangspunkt, er barnets relasjon til foreldre. Barnet trenger sin trygge havn, den gode relasjonen til omsorgspersonene for å senere bli adskilt fra dem og møte verden (Schibbye & Løvlie, 2017:97). Et godt tilknytningsforhold innehar en balanse og fleksibilitet der barnet beholder tilknytningen,

samtidig som det gis muligheten til å utforske livet på egen hånd. I vekslingen mellom det forutsigbare og det ukjente tilpasser barnet seg de personene som gir mest trygghet, og det lærer etableringen av relasjonelle mønstre som medbringes videre i livsløpet (Schibbye & Løvlie, 2017).

John Bowlby (1907-1990) er en av de mest kjente teoretikerne innenfor tilknytningsteorien (Askland & Sataøen, 2013). Som den første til å bruke tilknytningsbegrepet, forsøkte han å forstå hva det psykologiske forholdet mellom omsorgsgiverne og barnet hadde å si for barnets videre utvikling. Han hevdet at tilknytning favner om mer enn det at barnet blir nært knyttet til en omsorgsperson, og at det må ligge mer til grunn enn det biologiske forholdet (Askland & Sataøen, 2013:64). For han er tilknytning en nødvendighet gjennom hele livet, som på bakgrunn av nære bånd og tilfredsstillende relasjoner utgjør barnets trygge base. Ikke bare i barnets første leveår, men gjennom barndom- og ungdomstid, og videre frem til tidlig voksen alder vil trygge og sterke bånd være et grunnleggende behov hos hver enkelt (Eide & Eide, 2004:129). Den trygge basen representerer opplevelsen av tillit på en arena for emosjonell og fysisk støtte styrt etter barnets behov. Her kan barnet regne med at omsorgspersonen er en som vil hjelpe, og den opparbeidede tilliten gir videre beredskap til inngåelse av sunne relasjoner (Hart & Schwartz, 2009). Først til primære omsorgspersoner, deretter andre mennesker.

Tilknytning innebærer både et opplevelsesaspekt og et atferdssystem (Kvello, 2010:88). Det sistnevnte innebærer den gitte atferd som barnet har erfart gir mest mulig trygghet og kvalitet i relasjonen. Bowlby presenterer begrepet tilknytningsatferd, som karakteriserer ulike atferder et barn viser i samhandling for å skape nærhet til den voksne (Hart & Schwartz, 2009). Dette kan for eksempel være gråt, smil og liknende. I forståelsen av dette omtaler han derfor tilknytningsatferden som styrt av et indre kontrollsystem (Bowlby, 1969).

Ifølge Kvello (2010) kan Bowlbys teori være en forståelsesmodell for hvordan barns tilknytningserfaringer generaliseres og overføres som indre arbeidsmodeller i relasjoner til andre. Arbeidsmodellen utvikles dynamisk mellom barnet og omsorgspersonen, og

under normale forhold hevder Bowlby (1969) at den skal virke givende og støttende for utviklingen. Erfarer barnet det motsatte, hvor egen opplevelse og formidling fra omgivelsene ikke inngår i en sammenheng, står det i fare for å utvikle ulike arbeidsmodeller. Tiltroen til egen dømmekraft synker, og omsorgspersonenes definisjon av virkeligheten overtar (Bowlby, 1969).

Barns utvikling av et tilknytningsforhold til omsorgsgiver fungerer universelt, hvorvidt kvaliteten på selve tilknytningsbåndet er individuelt (Heltne & Steinsvåg, 2011). Kvaliteten reflekterer omsorgspersonenes muligheter og kapasitet til å tåle barnets reaksjoner. I hjem hvor det foregår vold påvirkes foreldrenes mulighet til å fremme denne kvaliteten, da voldsutøveren gjøres psykologisk utilgjengelig for barnet ved å virke truende og skremmende. Barnet får dermed ikke muligheten til å bearbeide eller regulere egne emosjoner, slik at opplevelsene blir forståelige. Med en dårlig kvalitet på det følelsesmessige båndet mellom voldsutøver og barnet vil tilknytningsforholdet hemmes i stedet for å fremmes (Heltne & Steinsvåg, 2011). Dette kan ses i sammenheng med enkelte av tilknytningsstilene som nevnes nedenfor.

2.7.1 Tilknytningsstiler

Mary Ainsworth (1978, referert i Kvello, 2010:89) fant i sitt banebrytende arbeid frem til tre ulike tilknytningsstiler basert på studier av barns tilknytningsatferd. Hun kategoriserte mønstrene etter: trygg, unnvikende og ambivalent. Senere fant Main og Solomon (1986) en fjerde kategori som de kalte desorganisert tilknytning. I den vestlige verden viser forekomsten av de ulike stilene til nokså like forekomster innen forskjellige land, studier og kulturer (Kvello, 2010; Hart & Schwartz, 2009). Det anslås at de trygt tilknyttede barna utgjør mellom 55–65 %, og den unnvikende stilen finnes i 20–30 % av tilfellene. Den ambivalente tilknytningsstilen representeres noe lavere med 5–15%, mens den desorganiserte utgjør 15-20% av barna (Kvello, 2010:96; Hart & Schwartz, 2009:81). I det følgende vil jeg kort skissere hver av dem.

2.7.1.1 Trygg tilknytning

I henhold til denne tilknytningsstilen opplever barnet forutsigbarhet samt fysisk og emosjonell tilgjengelighet fra foreldrene (Kvello, 2010). Det erfarer mennesker med gode

intensjoner, som aksepterende, snille og troverdige. Det balanseres godt mellom avstand og nærhet, der barnet opplever både tilhørighet i et sosialt fellesskap, samtidig som muligheten for selvstendighet finnes (Kvello, 2010:92). Barn med denne typen tilknytningsstil er ofte åpne og positive i samspill med andre, og viser gjerne en robusthet overfor tap, usikkerhet eller andre stressfaktorer (Hart & Schwartz, 2009).

2.7.1.2 Utrygg unnvikende tilknytning

Barn med denne typen tilknytningsstil unngår nærhet og forsøker å være selvforsynende følelsesmessig uten å søke kontakt med foreldre eller andre (Hart & Schwartz, 2009). I utgangspunktet virker det som at barnet har det fint, fordi det er innlært til å skjule stress og følelser det i virkeligheten kjenner på. Kvello (2010:90) hevder at barnet drives av egenomsorg, da frafallet av respons og omsorg fra foreldre gjør at de må klare seg selv. Til tross for at sosiale situasjoner gjør barnet usikkert, fremstår det likevel som trygt og «scenevant» med høy selvaksept.

2.7.1.3 Utrygg ambivalent tilknytning

I motsetning til det unnvikende mønsteret har barnet innen det ambivalente erfart noe respons og omsorg fra foreldre. Men her fremgår tilknytningen ujevnt og uforutsigbart, og det lærer hvilke signaler som må forsterkes for å utløse den ønskede responsen og omsorgen (Kvello, 2010). Barnet blir ofte selvsentrert, oppmerksomhetskrevende og dominerende. Det viser en usikker og klamrende atferd fremfor nærhet, uten å tilfredsstille barnets trykksbehov (Hart & Schwartz, 2009:80). Følelser er ofte mer fremtredende enn tanker, noe som gjør at barnet ofte blir overveldet av det emosjonelle i situasjoner med motgang. I det ene øyeblikket viser det mye sinne og urolighet, mens det i andre tilfeller tyr lett til gråt samtidig som det klamrer seg til den voksne.

2.7.1.4 Desorganisert tilknytning

Ifølge Main og Solomon (1986) innebærer dette barn som har erfart ekstreme familieforhold preget av vold, overgrep, rusproblematikk og psykiske vansker. Det lever i konstant frykt og har ingen klar strategi tilknyttet foreldrene ved stress og usikkerhet. Barnet kan eksempelvis smile mens tårene renner nedover kinnet, i forsøk mot å trøste den voksne fremfor seg selv. Å utlevere motstridende signaler hevder Kvello (2010:95) er en av de mest fremtredende kjennetegnene ved den desorganiserte tilknytningsstilen.

Barnets selvinnsett er ofte dårlig, og preges i stor grad av benektelse knyttet til vonde opplevelser. Det fremstår som mer årvåken, angstfull og på vakt (Kvillo, 2010). En annen karakteristikk ved dette mønsteret er at barnet i mange tilfeller forsøker å skape velbehag hos de voksne og ivareta deres behov. Et fenomen som kan illustreres gjennom begrepet parentifisering, som innebærer at barnet trekkes inn i en voksenverden med belastninger det ikke er modent for (Kvillo, 2010:204).

2.7.2 Barns tidlige tilknytning – mot varige mønstre

Bowlby (1969) legger altså i sitt arbeid stor vekt på barndomserfaringer, og hvordan barns forhold til nære omsorgspersoner er av stor betydning for de varige mønstrene. Hvis barnet opplever tillitsbrudd og omsorgssvikt fra mor eller far, kan dette gi alvorlige konsekvenser for senere evner til tilknytning (Eide & Eide, 2004). Såkalte tilknytningsmønstre kan imidlertid endres eller brytes. Dersom foreldres væremåte forandres – vil også barnets mønster bære preg av endring. Et vesentlig poeng for Bowlby er at foreldre som har vansker med å ta vare på sine barn, i mange sammenhenger viderefører et negativt mønster de selv har opplevd i egen barndom (Eide & Eide, 2004:133). Når barnet med tiden vokser opp, vil et negativt tilknytningsmønster bli en del av individets personlighet. Det bringes videre med i møte med andre mennesker, enten det er lærere, medelever, miljøterapeuter eller fosterforeldre (Eide & Eide, 2004). Han hevder derimot at mer empatiske tilknytningspersoner som ser hver enkelt, kan bidra til å bryte et begrenset, negativt mønster. Som en motsetning til hva barnet i utgangspunktet forventer og er vant til.

For den aktuelle hjelperen som tar utgangspunkt i tilknytningsteori vil oppgaven i stor grad innebære å gi barnet muligheter til å utforske egen opplevelsesverden og selvforståelse. Fem hovedoppgaver hos hjelperen viser seg i denne sammenheng å være gjeldende (Bowlby, 1994:154; Eide & Eide, 2004:133):

- Å skape en trygg base.
- Å støtte utforsking.
- Å undersøke barn-hjelper-forholdet.
- Å utforske forholdet mellom nåtid og fortid.

- Å hjelpe til å endre selvoppfatning.

I første omgang handler det om å etablere en trygg base for barnet (Bowlby, 1994). Med en tillitsfull og god relasjon som utgangspunkt vil arbeidet med å utforske vonde opplevelser i fortid og nåtid støttes av en voksen barnet føler seg trygg på og har tillit til (Eide & Eide, 2004:134). Den voksne blir en støttespiller som ikke forsvinner, som gir støtte, oppmuntring og hjelp når det blir for vanskelig å håndtere alene. Deretter innebærer neste oppgave å støtte samt stimulere den andre til å tenke gjennom viktige relasjoner til andre personer, som foreldre. Hvilke forventninger og følelser har barnet omkring dette? (Eide & Eide, 2004).

For det tredje bør forholdet mellom hjelper og barn utforskes nærmere. Ved å innta et metaperspektiv på relasjonen, kan hjelperen bedre forstå hvordan de fremstår ovenfor hverandre og hvordan den enkelte part opplever situasjonen fra eget ståsted. Når hjelperen er lydhør til egne følelser og tanker i møte med barnet, kan hjelperen selv utforske reaksjoner og følelser barnet har, som også dukker opp i møte med andre (Eide & Eide, 2004:134).

Som det fjerde punktet er det hjelperens oppgave å utforske forholdet mellom nåtid og fortid (Bowlby, 1994). Sammen med barnet bør det undersøkes nærmere hvilke sammenhenger som finnes blant de gode relasjonene barnet har i nåtid, og de negative erfaringene forbundet med fortiden (Eide & Eide, 2004). Det kan være erfaringer og opplevelser knyttet til viktige personer tidligere i barndommen, eksempelvis forholdet til omsorgspersoner. Å bevege seg mellom fortid og nåtid kan for barnet oppleves som smertefullt og vanskelig. Når barnet erkjenner negative sider ved egne foreldre og dets relasjon til dem, blir virkeligheten mer påtrengende og det kan kjenne svik og skuffelse knyttet til noe det tidligere har fortrenget (Eide & Eide, 2004:135).

Hjelperens femte og siste oppgave innebærer evnen til å være en trygg, stabil og alliert støttespiller, mot engstelse og motstand omkring barnets selvilde og tilbakelagte erfaringer (Eide & Eide, 2004). Hjelperen bistår barnet til å endre selvoppfatning, og bekrefter at den tilbakelagte virkeligheten kan endres eller justeres, på bakgrunn av hvem

barnet og andre fremstår i dag. Med støtte fra hjelperen kan barnet tørre å se på seg selv og egne relasjoner i nåtid og fortid med nye øyne (Eide & Eide, 2004:135).

2.8 Relasjonskompetansen

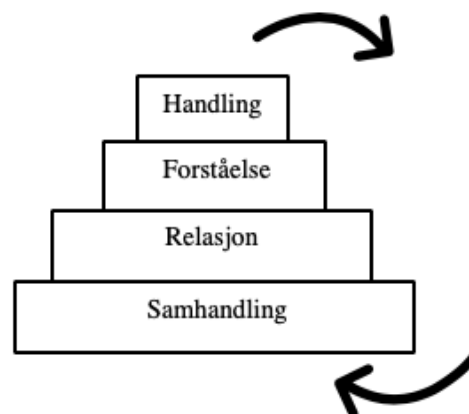
«Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej. I er hinandens verden og hinandens Skæbne» (Løgstrup, 1991, referert i Aubert & Bakke, 2008:20).

Menneskelige møter er levende, skiftende og krevende hvor det i følge Løgstrups sitat overfor alltid står noe på spill (Aubert & Bakke, 2008). Gjennom relasjonskompetansen dreier det seg om interaksjonen med andre, og det å forstå mennesker vi møter på en hensiktsmessig og god måte. Med en trygg og forankret relasjon kan fagpersonen kommunisere på en meningsfull måte, som ikke krenker den andre parten, og som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen (Røkenes & Hanssen, 2012:10). Uansett hvor en jobber er relasjoner et viktig grunnelement, om det så er samhandling med voksne eller barn. Som miljøterapeut eller barnevernspedagog, og i flere andre yrker handler det i de fleste tilfeller om å bistå og tilrettelegge for forandring i andre menneskers liv. Kvaliteten på relasjonen mellom bruker og hjelper vil dermed være avgjørende (Røkenes & Hanssen, 2012). Som allerede nevnt trekker Bowlby frem den trygge basen som en vesentlig del av relasjonsarbeidet. I dette legger han en tillitsfull og stabil relasjon som utgangspunkt når barnet i samhandling med en hjelper skal utforske vonde erfaringer og opplevelser. For enkelte barn vil dette vise seg å være problematisk, og deres behov for en hjelper som utstråler trygghet, tillit, støtte og oppmuntring vil vise seg enda mer gjeldende (Eide & Eide, 2004).

I likhet med Bowlbys tilknytningsteori innebærer Daniel Sterns (1995) intersubjektivitetsteori også aspekter som viser til betydningen av det sosiale (Eide & Eide, 2004). Både Stern og Bowlby fokuserer på det menneskelige behovet for samspill og tilknytning til andre som krever at den solide relasjonen foreligger. Stern er i all hovedsak mer interessert i de ulike selvfornevelser som finner sted i det sosiale

samspeillet i menneskets dagligliv (Eide & Eide, 2004:138). Han vektlegger det intersubjektive fenomenet og det følelsesmessige samspeillet omkring barnets og omsorgspersonenes evne til å kommunisere med hverandre. Selv om fokusområdet hos dem begge rettes mot barnets tidligste leveår, vil holdninger og erfaringer barnet utvikler fortsette å eksistere og videreutvikles gjennom hele livet. Med likheter og forskjeller innenfor hvert sitt felt utfyller de likevel grunnleggende elementer i relasjonsteorien som jeg hevder vil være relevant i denne oppgaven.

Ifølge Røkenes og Hanssen (2012:27) oppstår ikke en relasjon ut av intet, men gis grobunn der samhandlingen legger til rette for trygghet, tillit, tilknytning og troverdighet. Når hjelperens handlinger utføres på bakgrunn av en felles forståelsesverden av den andre, vil dette gi videre positive ringvirkninger i relasjonen. Det utvikles en bærende relasjon som gjennom en sirkulær prosess styrker og gir rom for positiv endring og utvikling (Røkenes & Hanssen, 2012).



Figur 2. Relasjonspyramiden. Hentet fra Røkenes & Hanssen, 2012:26.

2.8.1 Mentalisering og empati

To viktige kvaliteter for relasjonskompetansen er begrepene mentalisering og empati. Peter Fonagy (2002, referert i Gamst, 2011:40) beskrev mentalisering som «følte følelser» eller «det å føle klarere». Å forstå seg selv og andre i kommunikasjonsprosessen krever emosjonell kunnskap og oppmerksom tilstedeværelse, hvor partene er åpne for egne og andres følelser. Det innebærer en avgjørende nøkkelkompetanse for å mestre sosiale relasjoner, spesielt i samtaler med barn og unge, der målet er å forstå barnet mentalt innenfra (Gamst, 2011). I dette arbeidet hevder Gamst (2011) videre at en viktig komponent er å se seg selv utenfra, for å speile hvordan barnet kan forstå deg som voksen. Å ha selvinnikt i egne følelser, reaksjonsmåter og forsvarsmekanismer, gjør at forstyrrende elementer unngås i kontaktetablering og samtalsens videre gjennomføring. Gode ferdigheter på dette feltet gjør en bedre rustet i møte med eventuelle reaksjoner og misforståelser i dialogen (Gamst, 2011).

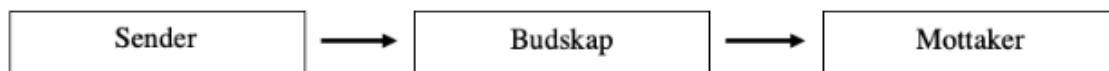
I dialog med et barn er empati en forutsetning for å vinne tillit i kontaktetableringen. Det innebærer at den voksne evner å innta barnets perspektiv, slik at barnet tørr å kommunisere om egne opplevelser til en som ønsker å lytte. «Empatisk innlevelse er å følelsesmessig vite hva et annet menneske kjenner i et gitt øyeblikk i sin private verden» (Gamst, 2011:41). Ifølge Nerdrum (2002, referert i Eide & Eide, 2004:35) kan empati forstås gjennom et affektivt og kognitivt perspektiv. Med affektiv empati menes evnen til å leve seg inn i og kjenne til noen av følelsene den andre personen har. Kognitiv empati innebærer å danne seg et bilde av den andres opplevelser, tanker og oppfatning av egen rolle (Eide & Eide, 2004:35). Ulla Holm (2005:64) hevder den kognitive forståelsen baserer seg på det intellektuelle, og at den affektive handler om det følelsesmessige. Hun forstår empati som et personlighetstrekk og egenskap, som fordeler seg innenfor områdene empatisk forståelse og empatisk kommunikasjon (Holm, 2005:59).

Empati må likevel ikke sidestilles med begrepet sympati, som handler om formidling av medlidenhet eller medfølelse (Gamst, 2011; Holm, 2005). Empati representerer en følelsesmessig nærhet, men samtidig avgrensning og avstand. Det utvikles en grense mellom hva som er omverdenen, den andre personen, og hvem hjelperen selv er som person (Holm, 2005:93). Med sympati opptrer risikoen for å bli for involvert i den andres følelser og opplevelsesverden, ved at den andres følelser forveksles med ens egne (Gamst, 2011:41). I det helhetlige bildet handler det om å møte den andre på en anerkjennende måte, og samtidig ha kontroll på egne følelser samt holde fast ved eget perspektiv (Holm, 2005).

2.8.2 Den helhetlige prosessuelle kommunikasjonsmodellen

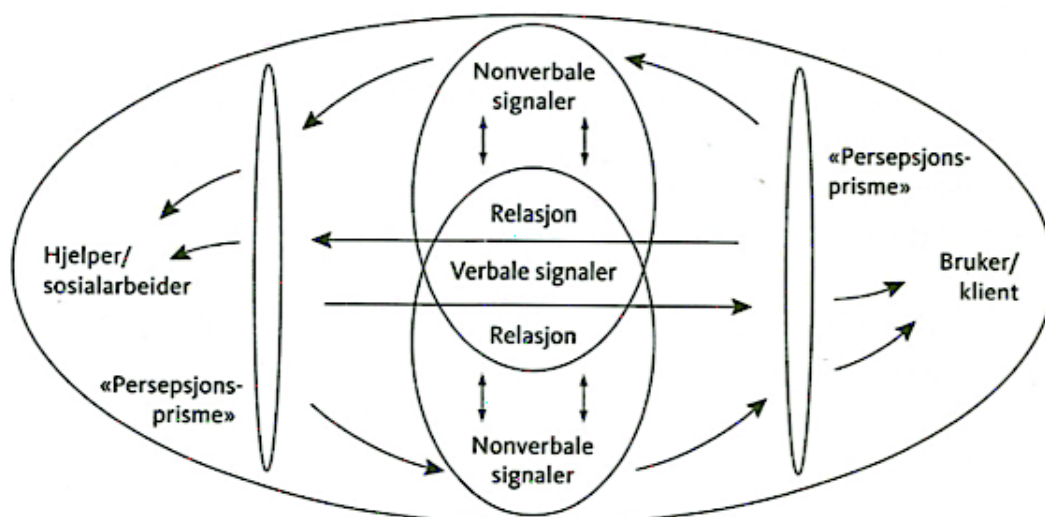
For at en dialog skal finne sted er det ikke tilstrekkelig nok at en person våger seg frem og tar initiativ. Det elementære fremgår ved at en person responderer og kommer den andre i møte, ved å relatere seg til og gi et svar på det som blir uttrykt (Eide & Eide, 2004:76). Å respondere innebærer i stor grad en gjensidighet av å se den andre, som videre legger til grunn for trygghet og tillit i en stabil relasjon (Eide & Eide, 2004). Initiativ og respons betraktes i de fleste kommunikative sammenhenger som de mest grunnleggende byggesteinene mellom mennesker. Også kalt initiativ-respons-modellen

hvor kommunikasjonen fremgår langs én linje. Rollene veksler og kommunikasjonens signaler og budskap sendes frem og tilbake mellom partene (Eide & Eide, 2004).



Figur 3. Kommunikasjonssituasjonens grunnelementer. Hentet fra Eide & Eide, 2004:80.

llegges kommunikasjonen mellom partene en mer prosessuell forståelse, omfatter det i tillegg et større omfang av de ubevisste, subjektive og kontaktskapende elementene i samtalen. Som et vedlegg til den verbale delen av dialogen, dukker også de nonverbale signalene opp (Eide & Eide, 2004). Partene danner seg et helhetlig bilde av hverandre, gjennom hva som sies og hvordan den andre fremstår. Det prosessuelle perspektivet kan illustreres ved at sender og mottaker sender ut både nonverbale og verbale signaler som fortolkes og sendes tilbake gjennom *persepsjonsprisme*. Slik danner hver av partene en personlig tolkning av hverandre og situasjonen (Eide & Eide, 2004:94). Figuren illustrerer på en god måte hvordan den hjelpende kommunikasjonen kan være kompleks, bestående av ulike elementer som på hver sin måte spiller sammen som viktige deler av det helhetlige bildet. Enten det innebærer det verbale og nonverbale, intuitive, bevisste og ubevisste, eller følelsesmessige i møte med den andre (Eide & Eide, 2004)



Figur 4. Den helhetlige prosessuelle kommunikasjonsmodellen. Hentet fra Eide & Eide, 2004:93.

En sentral teoretiker innenfor sosialvitenskapen er Gregory Bateson (1972, referert i Helgesen, 2011:34), som gjennom sitt interessefelt ser nærmere på de sosiale systemer mennesket er en del av, eksempelvis skoleklassen, familien eller vennegjengen. Han hevder imidlertid at forklaringen på samhandling innenfor disse systemene ligger i relasjonene, og ikke medlemmenes individuelle egenskaper. Med hovedfokus på relasjoner og kommunikasjon vektla han familien som det viktigste sosiale systemet, som man er mest tilknyttet livet ut (Bateson, 1972).

Når Bateson tar i bruk kommunikasjonsbegrepet er dette vidt definert og mangfoldig sammensatt. Han hevder det handler om hvordan mennesket forstår virkeligheten, hvordan det persiperer og tolker fenomener, samspill og situasjoner (Ulleberg, 2014:19). All erfaring er subjektiv, samtidig som relasjonen har sin grunnleggende plass. Både relasjonen mellom fenomener og relasjonen mellom mennesker (Ulleberg, 2014). Å legge til grunn et relasjonsperspektiv fremgår som en strukturell basis på alle nivåer hvor kommunikasjon skjer. Bateson (1972:470) utdyper relasjonsaspektet og hva det kan dreie seg om ved å trekke linjer til begreper som «... kjærlighet, hat, respekt, avhengighet, tilskuerrolle, opptreden, dominans, og så videre». Med det mener han at vi i møte med hverandre må ha flere tanker i hodet samtidig og at kommunikasjonen mellom oss foregår på flere nivåer. Vi har vår egen versjon av virkeligheten ved at vi erfarer hverandre, verden og oss selv i den gitte relasjonen (Ulleberg, 2014).

I likhet med Eide og Eides (2004) prosessuelle modell for kommunikasjon understreker Bateson andre sider ved kommunikasjonen som kan ha en vesentlig betydning for samhandlingen. Det er umulig å melde seg ut av kommunikasjon med andre, uansett hvor mye vi anstrenger oss. Han vektlegger tausheten som en bevisst kommunikativ handling, uansett om man bare er til stede i en sosial kontekst (Helgesen, 2011:367). Taus kommunikasjon uttrykker en rekke signaler som i en helhet kan utvise varme, trygghet, og empati, eller på den andre siden mangel på interesse, skepsis og usikkerhet. På samme vis som den den prosessuelle modellen hevder han at mennesker bevisst eller ubevisst kommuniserer, enten ved å forholde seg tause, gjennom ord og uttrykk eller i form av kroppsspråket (Helgesen, 2011).

2.9 Den Dialogiske Samtalemotoden

I Kari Tøften Gamst (2011) sin bok om profesjonelle barnesamtaler, innleder hun sammendraget ved å beskrive barn som: «... kompetente informanter som må få slippe til med sin kompetanse». Her presenteres et sentralt ståsted som ikke bare fokuserer på retten til å bli hørt, men også *hvordan* barnet blir hørt. Sammen med forsker Åse Langballe har de utviklet Den Dialogiske Samtalemotoden (DCM), som gir en innføring i hvordan voksne kan gi spesielt utsatte barn, gode muligheter til å fortelle om tanker og erfaringer knyttet til traumatiske opplevelser.

Å få til den gode samtalen om det vanskelige forutsetter trygge og optimale rammer i kommunikasjonen med barn. Som en del av hensikten med metoden, handler det i stor grad om å styrke barns muligheter til å bli hørt og forstått, gjennom god kvalitet på gjennomføringen av samtalen (Gamst, 2011). Ut fra kunnskapen vi i dag innehar om barns vansker med å fortelle om traumatiske hendelser, er forfatterens overordnede mål å synliggjøre disse barnas kompetanse til å gjøre seg forstått. Samtidig er det hensiktsmessig å innhente konkret informasjon om bestemte temaer, ved at kommunikasjonen er strukturert og bygd på dialogiske prinsipper. Det hele utvikles som en dialogisk prosess hvor barnet støttes i søken etter ord og blir forstått ved å motta bekreftelse. Det gis muligheten til å fritt fortelle om sine erfaringer, uten at det skapes tvil om pålitelighet og troverdighet (Gamst, 2011).

Hos den voksne stilles det krav til grunnleggende kommunikasjonsferdigheter som innlevelsessevne, aktiv lytting, anerkjennelse og fleksibilitet som sentrale komponenter. Å kunne innta et barneperspektiv hvor barnet løftes frem som aktiv deltaker i dialogen vil dermed kreve mot, kunnskap og trygghet hos fagpersonen som leder samtalen (Gamst, 2011:17). Å fremme barnets formidlingsevne avhenger mye av hvordan det blir møtt, og hvordan den voksne tåler å innta barnets erfaringer følelsesmessig. Som en viktig forløper til barnets tillitsbygging må den voksne tåle å høre urovekkende informasjon, og spise evnen til å aktivt lytte. Som samtalepartner fremgår fagpersonen som dialogens viktigste verktøy gjennom ens ferdigheter, holdninger, verdier og kompetanse (Gamst, 2011).

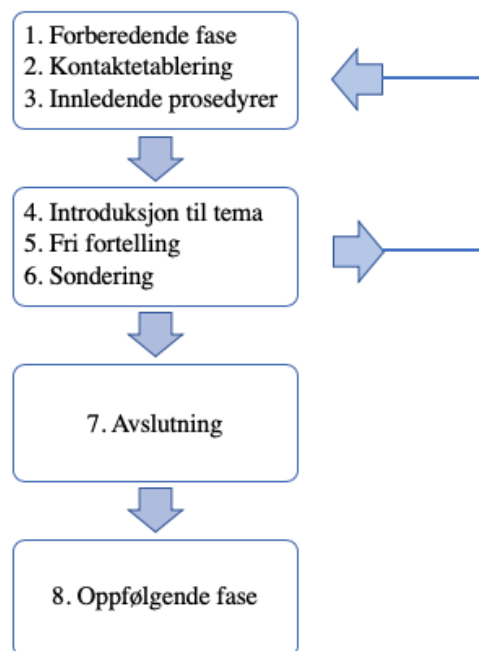
Refleksjoner og selvinnsett er derfor viktige faktorer mot en bredere forståelse av hvordan egen væremåte bidrar til å påvirke barnets vilje og evne til formidling (Gamst, 2011:18).

2.9.1 De ulike fasene

Den dialogiske Samtalemotoden innehar tre hovedsekvenser som omhandler det som skjer før, under og etter samtalen. I alt består metoden av åtte ulike faser der hver enkelt følger en metodisk rettesnor, med bestemte mål og kriterier for gjennomføringen (Gamst, 2011:175). Når en fase er gjennomført vil overgangene til neste gjøres så naturlig som mulig, samtidig som de tilpasses den enkelte samtalsituasjon. Gamst (2011) hevder at inndelingens rekkefølge er viktig og ikke tilfeldig sammensatt. I en prosess flettes fasene i hverandre uten brå overganger, som sammen utgjør en vekslende, produktiv og

naturlig dialog. Etter kontaktetablering ser en på bakgrunn av figur 5 en rullende prosess, som vekselvis beveger seg frem og tilbake mellom de midtre fasene (Gamst, 2011:176). I enkelte tilfeller kan det oppstå behov for å innhente seg i tidligere faser. Dersom det eksempelvis skulle oppstå utfordrende følelsesmessige situasjoner hos barnet, eller at partene trenger å etablere kontakten på nytt. I sin helhet bidrar fasestrukturen til å trygge barnet, og gi det hjelp til å forstå egen situasjon ved at han eller hun deltar aktivt (Langballe, 2011:7). Det hele munnar ut i sentrale aspekter som å ivareta barnet ved å lytte, og at den voksne samtidig holder seg til samtals tema.

Selv om metodens fasestruktur bør ses i en helhet, har jeg i det følgende valgt å presentere de jeg hevder er blant de fire viktigste fasene. I den hensikt av at disse vil ha en sentral plass i diskusjonskapittelet senere.



Figur 5. Den Dialogiske Samtalemotodens fasestruktur. Hentet fra Gamst, 2011:175.

2.9.1.1 Kontaktetablering

For at barnet skal føle seg trygg og avslappet i samtalsituasjonen, er målet med denne fasen å etablere kontakt og legge til rette for tillitsbygging (Gamst, 2011). Dette er avgjørende for samtalsens videre forløp og kan ses som en inngangsbillett til barnets verden. I tillegg til å være en nødvendighet, kan kontaktetablering også vise seg å være en utfordring. Barns trygghet er noe av det som kommer aller først. En kan dermed ikke forvente at vanskelige temaer skal bringes på banen, før barnet er i stand til å formidle seg om dagligdagse temaer det er opptatt av eller interesserte i (Gamst, 2011). Å samtale om nøytrale temaer gir barnet muligheten til å få en markert posisjon allerede ved begynnelsen, hvor den voksne lettere kan tolke hvor barnets fokus og oppmerksomhet befinner seg. Om barnet i løpet av samtalen skal fortelle om smertefulle selvopplevde hendelser, er det først når barnet føler seg trygg på den voksne at han eller hun evner å tenke, huske og deretter fortelle (Gamst, 2011).

Første steg i relasjonsbyggingen er at den voksne knytter seg til barnet ved å innta barnets perspektiv, og er aktivt oppmerksom på dets innspill, signaler og sensitivitet. Den voksne må lytte og samtidig befinne seg der barnet er. Eksempelvis at man i det innledende møtet hilser på barnet først, før en videre henvender seg til den som er ledsager (Gamst, 2011). Det hele handler om å ha barnet i fokus slik at det føler seg sett og bekreftet, hvor det nettopp er barnet den voksne fortrinnsvis er der for.

I møte med barn vil god kontaktetablering uansett fremgå som en døråpner og en god investering for samtalsens videre utvikling. Gamst (2011:188) hevder at dette kan ha en videre stabiliserende terapeutisk effekt, spesielt ovenfor traumatiserte barn, eller barn som møter til samtale med trusler om å tie i bakhånd. At barnet som aktiv deltaker finner sin plass ved å fortelle om ufarlige temaer, øker motivasjonen til å åpne opp for deling av andre vanskelige opplevelser også. Enkelte barn blir raskt trygge, andre trenger mer tid. Den voksne vet når ønsket kontakt er oppnådd dersom barnet viser tegn til tillit, og når det klarer å uttrykke seg spontant i fortellende form (Gamst, 2011:198). Kontaktskapingen kan inntreffe i løpet av de første minuttene av samtalen, eller omfatte hele møtet den dagen. Uansett fremgår det som en hovedregel i DCM at den voksne ikke skal gå videre før den voksne har god kontakt med barnet samtalen gjelder (Gamst, 2011).

2.9.1.2 Introduksjon til tema

Når den voksne har gjort gode forberedelser, etablert solid kontakt med barnet og lagt frem tydelige premisser for samtalens videre forløp, går en over til modellens neste fase som vedrører det aktuelle temaet. Det innledende målet med denne fasen er å introdusere det fokuserte temaet på en tydelig, åpen og ikke-ledende måte (Gamst, 2011:216). Her skal det ledes fra det generelle til spesifikke, nærmere den bakenforliggende grunnen til den forekommende samtalen. Her kan et mulig kritisk vendepunkt innta samtalen dersom den voksne risikerer å introdusere et vanskelig tema som fort blir uforståelig og uklart for barnet (Gamst, 2011). Det er dermed vesentlig viktig at den voksne ikke fremstår som usikker, men at det på en konkret og tydelig måte legger føringer for hva det videre skal snakkes om. I denne fasen legges det særlig vekt på to kriterier for gjennomføringen: nøytral kontekstinnføring og barnet som betydningsfull informant (Gamst, 2011:217).

I nøytral kontekstinnføring legges det at introduksjonen til temaet skal være så objektiv som mulig, samtidig som en vil unngå å legge føringer for barnet (Gamst, 2011). Den voksne skal på den andre siden ikke virke utydelig og vag, men heller skape retning ved hjelp av åpne nøytrale ledetråder, nøkler eller knagger eksempelvis fra barnets liv eller opplevelser. Gamst (2011:218) nevner også videre at dersom barnet er godt forberedt på samtalens hensikt før møtet, vil introduksjonen gå lettere. Om det er en bakenforliggende bekymring fra andre voksne, eller at det handler om noe barnet selv har sagt, vil gjøre det lettere for barnet å forstå hva som er grunnen til samtalen i utgangspunktet. I en barnesamtale vil den voksnes holdninger og innstilling til barnet som betydningsfull informant ha stor innflytelse og påvirkningskraft. Det er dermed viktig at den voksne ikke fremtrer som spesialist eller den som vet best, men at barnet selv får status som ekspert i eget liv (Gamst, 2011:225). I en samtalesituasjon vil dette motivere til åpenhet omkring dets følelser og erfaringer, og at den voksne signaliserer interesse for barnets historie ved at den tørr å høre.

2.9.1.3 Fri fortelling

I den fortellende fasen og selve kjernen i DCM fremgår det som hovedmål at barnet skal uttrykke seg mest mulig i en fri fortellende form (Gamst, 2011:227). Her er det den

voksnes oppgave å tilrettelegge for optimale muligheter, slik at barnet kan uttrykke seg fritt, uten å måtte avbryte eller stille oppfølgings spørsmål. Barnet skal slippes til som en aktiv part, og så lenge det har noe å fortelle skal den voksne på sin side fremstå som motiverende og aktivt lyttende (Gamst, 2011). Det handler i stor grad om å tåle og høre, samt bekrefte barnets fortelling, innenfor en ramme der egne innstillinger og holdninger formidler anerkjennelse og empati. Som en grunnleggende forutsetning for åpen og god dialog skal den voksne virke oppriktig interessert i det som blir sagt, vise forståelse og aksept ved å innta barnets perspektiv (Gamst, 2011). Å bli hørt og forstått vil ha en oppmuntrende effekt på barnet, som videre vil bidra til å senke terskelen om å fortelle enda mer. Skulle barnets fortelling av naturlige grunner stoppe helt opp, er det den voksnes ansvar å oppmuntre til å fortelle mer. Gamst legger til at også gjentakelse av barnets siste utsagn, eller annet utsagn, er en effektiv måte å invitere til videre fortelling (2011:231). Ved at visse elementer blir gjengitt, føyer barnet ofte til mer informasjon det vil være mulig å bygge videre på (Gamst, 2011).

Det kan og oppstå situasjoner der en møter barn som ikke forteller lett, men som av mange grunner uttrykker motstand mot å fortelle noe som helst. I denne fasen av modellen vil disse barna ha behov for ekstra motivasjon for å komme i gang med formidlingen (Gamst, 2011:234). Kanskje sliter de med å finne riktig ord, eller at de velger å tie på bakgrunn av trusler. Andre barn preges av en sterk lojalitet knyttet til foreldre, som de ikke vil risikere å miste ved å være åpen om sin situasjon. Noen barn både vil og ikke vil fortelle, mens andre bryter sammen i samtalen fordi påkjenningene blir for store (Gamst, 2011). At barnet gis veiledning og støtte mot å tørre å bryte tausheten er derfor en viktig del av kommunikasjonsprosessen.

Gamst (2011:235) nevner i sin bok at dersom barnet viser tegn til vansker med å fortelle om opplevde hendelser, trengs først og fremst den voksnes empatiske forståelse. At den voksne forstår skaper trygghet. Gjennom metakommunikasjon og speiling kan dermed den voksne sette ord på relasjonen og de følelsene dette innebærer. «Jeg ser på deg at dette er vanskelig å prate om, men prøv så godt du kan å fortelle» (Gamst,2011). En positiv oppfordring som dette kan være det lille bidraget til at barnet likevel fører samtalen videre.

2.9.1.4 Avslutning

Når samtalen nærmer seg en avrunding er det viktig at den avsluttes på en ivaretagende og positiv måte for barnet. Uansett resultat av samtalen skal den lukkes på en konstruktiv og god måte der barnet blir forstått og tatt på alvor (Gamst, 2011:292). Den avsluttende fasen skal bære preg av å gradvis forlate de sensitive og vonde temaene, og gå over til mer hverdagslige og nøytrale temaer. Som en god overgang bør barnet motta ros i form av anerkjennelse og et sammendrag av det som konkret har blitt fortalt (Gamst, 2011). På denne måten opplever barnet å bli lyttet til ved at fortellingene bekreftes, samtidig som det erfarer rosen bak formidlingen. Når samtalen er i ferd med å avrundes kan en oppsummering av samtaleinnholdet medføre at nye temaer bringes på banen. Å beregne god tid i den avsluttende fasen er derfor av betydning dersom barnet har mer på hjertet (Gamst, 2011:293).

I mange tilfeller ønsker barn å vite hva som skjer videre med den informasjonen som har kommet frem i barnesamtalen. Her er det den voksnes oppgave å formidle ærlig informasjon og avklare i fellesskap med barnet hva det selv tenker om videreformidlingen (Gamst, 2011). Den voksne skal ikke love taushet dersom det ikke kan overholdes, men være tydelig dersom det utspiller seg temaer det vil være viktig å formidle videre, til enten foreldre eller andre instanser. Fremgangsmåten dette gjøres på, og hvordan den voksne forklarer dette skal tilpasses barnets modenhet og alder (Gamst, 2011:297). På denne måten styrkes barnets opplevelse av kontroll, samtidig som en unngår usikkerhet og engstelse rundt eventuelle konsekvenser i ettertid.

Likevel kan barnets informasjon kreve strakstiltak dersom forholdene setter barnet i fare etter endt samtale (Gamst, 2011). Fagpersonens oppgave er i slike tilfeller å ivareta tryggheten og beskytte barnet, samt gi det best mulig hjelp i den gitte situasjonen. Etter en samtale med mange inntrykk og påkjenninger er det på tide å normalisere seg tilbake til hverdagen. Samtalen lukkes og barnet bringes frem til her-og-nå-situasjonen igjen (Gamst, 2011:301). Dersom det er behov for oppfølging i form av flere samtaler avtales tid, sted og hvem det skal snakke med. På denne måten forberedes barnet på hva som skjer videre, som bidrar til å skape trygghet og forutsigbarhet i tiden videre.

3 Funn gjort av Barneombudet

I denne delen vil jeg kort skissere hovedfunnene i Barneombudets (2018) rapport «*Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes*». Resultatene er knyttet til barns møte med hjelperne på de forskjellige plattformene. Hvordan ble det slutt på volden? Hvem snakket de med, og hvilken hjelp fikk de? Hvordan tenker de selv at hjelpen burde vært? De «unge ekspertene» videreformidler sine erfaringer, holdninger og råd, i håp om at det gjøres tilgjengelig for alle som jobber innenfor feltet. Daværende barneombud Anne Lindboe (Barneombudet, 2018:4) skriver i rapportens forord at hun håper dette aktualiserer et forsterket sikkerhetsnett mot forebygging og avdekking. På denne måten kan flere barn vernes mot tilsvarende erfaringer i fremtiden.

Jeg har valgt å presentere dette i et eget kapittel, da jeg hevder at rapportens intensjon kan relateres til mitt prosjekt. Gjennom barnas stemmer får vi et nært innblikk på deres perspektiv, og hvordan de opplever møter med voksne som i utgangspunktet skal gi omsorg og hjelpe. Det er de som sitter med den konkrete kunnskapen, samt smertefulle erfaringer voksne må ta på alvor og lytte til. På bakgrunn av barnas uttalelser er det seks kategorier som er spesielt fremtredende i rapporten (Barneombudet, 2018:36). I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hver av dem. Sitatene fra de unge ekspertene er gjengitt slik de er presentert i rapporten.

3.1 Mer kunnskap om hva som ikke er lov

Mot forebygging av vold og overgrep er kunnskap om temaet et viktig bindeledd og verktøy. Når barna ikke har kjennskap til hva som er lov eller ikke lov å gjøre, mister de muligheten til å søke hjelp og beskyttelse (Barneombudet, 2018). Flere av barna og ungdommene som deltok i studien ga uttrykk for at det de opplevde var vanskelig å forholde seg til, men at det også var helt vanlig for dem. Volden ble en normalitet (Nordhaug, 2018). Da ekspertene ble spurt om hvilke tiltak de hevdet var viktige, etterlyste omtrent alle mer kunnskap om temaet (Barneombudet, 2018:37).

Et utsagn lød følgende:

«Jeg tenkte at det var normalt, så hvorfor skulle jeg bry meg?»

En ung ekspert hevdet dette:

«Det hadde vært veldig smart om man allerede i barnehagen fikk vite mer om min kropp og din kropp og sånn.»

En annen uttalte seg slik:

«Vi skulle hatt seksualundervisning som fortalte mer.»

3.2 Trygge og tilgjengelige voksne

Når barn utsettes for noe som ikke er lov, trenger de noen som lytter på historiene deres. Mange av ekspertene hevdet at de ofte var usikre på hvem som kunne hjelpe, og at de derfor heller valgte å tie (Barneombudet, 2018). Av særlig betydning var at den voksne skal fremstå som «hyggelig» og «en som bryr seg». Det måtte være en barna kjente og hadde tillit til, som både hadde tid til å lytte, og samtidig var lett tilgjengelig (Barneombudet, 2018:39).

En ekspert sa følgende:

«Når det har skjedd noe sånn som har skjedd med meg så må man ha trygghet. Man må ha lærere man kan stole på.»

Barneombudet (2018) hevder at skolen bør sikre at det finnes voksne barn kan kontakte i skolehverdagen, dersom de har behov for å snakke om vanskelige ting. Dette bør være voksne som har kunnskap om vold og overgrep, som kjenner til tegn og signaler, og hvordan gå frem i en dialogsetting. Det kan være sentrale aktører i skolen som miljøterapeuter, helsesøstre eller sosiallærere (Barneombudet, 2018:39).

3.3 Å «se» det enkelte barn for deretter å handle

Å fortelle kan være en vanskelig oppgave for et barn. Det er derfor viktig at det finnes voksne som gjenkjenner signaler og tegn i barns håp om å bli sett (Barneombudet, 2018). I studien fremgår det også manglende handlingskompetanse knyttet til hvordan saker

håndteres videre etter at barn har fortalt. Barneombudet (2018) hevder at tilstrekkelig kompetanse og klarere rutiner bør bidra til bedre håndtering av saker knyttet til vold og overgrep. Ofte tolket ekspertene at de ikke ble trodd når ingenting skjedde etter at de hadde fortalt. Barna bør trygges gjennom tilstrekkelig informasjon om hva som vil skje videre, og hvem informasjonen vil nå (Barneombudet, 2018:41).

En ungdom hevder følgende:

«Når en tenåring sier noe og virker sur, betyr ikke alltid det at de er sure. Det kan godt være noe annet. Ta dem på alvor.»

En annen ung ekspert uttalte seg slik:

«Lærer spurte konkret om det var problemer hjemme og jeg svarte ja. Hadde hun ikke stilt det konkrete spørsmålet hadde jeg aldri åpnet meg.»

3.4 Barns individuelle behov og oppfølging

Ingen mennesker er like, heller ikke barn og unge som opplever vold og overgrep i hjemmet. Som en mangfoldig gruppe med ulike behov trenger de voksne som ser hver enkelt. Gjennom oppfølging og tilrettelegging møter barn et tilpasset hjelpetilbud som fungerer for dem (Barneombudet, 2018:42).

En ung ekspert uttaler seg slik:

«Jeg skulle ønske jeg hadde en plass å gå til. Hvor jeg kunne tenkt på andre ting. En trygg plass å gå til.»

En annen uttaler sine behov på følgende måte:

«Noen ganger bør man snakke om noe helt annet. Man må se an dagsformen.»

Ikke alle barn vil prate om sine opplevelser, og noen vil ikke at andre på skolen skal ha kjennskap til det. Andre åpner seg raskt mens noen trenger lengre tid. Alle reaksjoner og opplevelser er individuelle. Barneombudet (2018) anbefaler derfor at barnet i stor grad bør få medvirke i utarbeidelsen av et tilpasset oppfølgingstilbud som hjelper for hver enkelt.

3.5 Én tjeneste med hovedansvar

Når barn utsettes for vold eller overgrep har arbeidet tradisjonelt sett tilhørt Justissektoren, hvor også barnevernet har vært en sentral plattform. Likevel er det ikke én konkret sektor eller hjelpetjeneste som har fått hovedansvaret for oppfølgingen (Barneombudet, 2018:44). Oppfølgingen viser seg i mange tilfeller å være svært tilfeldig, men samtidig avhengig av flere ulike faktorer. Eksempelvis hvilke tjenester de var i kontakt med, den enkelte fagperson de møtte, eller hvor i landet barnet eller ungdommen bor. Med et stort «hull» i hjelpeapparatet vises et tydelig behov for en spesifisert tjeneste, som har ansvar for å følge opp og kartlegge (Barneombudet, 2018:45).

En informant kommenterer følgende:

«Barn skal ikke måtte fikse alt selv. Må få hjelp med en gang når man trenger det.»

En annen uttaler seg slik:

«Tilbudet må være der lenge selv om man i perioder ikke ønsker å bruke det.»

3.6 Tilgjengelige tilbud på barnas arena

For de unge ekspertene som har deltatt i studien kom det klart frem at skolen er den viktigste arenaen. Barneombudet (2018:46) er likevel bekymret for at barns tilbud i for liten grad er lett tilgjengelig, og at tjenestene er utformet etter egne behov ved at det ikke foregår hvor barn ferdes. Mange av informantene knyttet eget hjelpebehov til skolens betydning gjennom alle fasene: forebygging, avdekking og oppfølging (Barneombudet, 2018:46).

En informant uttaler dette:

«Lærere må vise forståelse for situasjonen og tilrettelegge skolehverdagen.»

En annen beskriver det slik:

«En idé hadde vært om lærere, miljøarbeidere og helsesøster hadde hatt ukentlige møter hvor de snakket om barnet.»

Et annet utsagn lød følgende:

«Barnevernet kan komme på skolen og fortelle. De må snakke med barn og vise at det ikke er farlig å si ifra.»

Om skolen i større grad blir bistått av andre instanser som eksempelvis skolehelsetjenesten, PPT, BUP og barnevernet, vil tjenestene tilpasses og foregå på den aktuelle plattformen barn og ungdom befinner seg. Skolen blir dermed en arena basert på et forpliktende og nært samarbeid mellom tjenester som skal forebygge, avdekke og følge opp de elevene som utsettes for vold og seksuelle overgrep (Barneombudet, 2018:47).

4 Metode

For å belyse min problemstilling måtte jeg foreta en rekke valg knyttet til hvilke fremgangsmåter som ville være mest hensiktsmessige å benytte. Valg av metode forteller oss noe om hvordan en bør gå frem for å innhente eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2014:111). Valget tas på bakgrunn av det forskningsdesignet som hevdes å gi gode data, og som belyser problemstillingen på en faglig og interessant måte.

I dette kapittelet vil jeg presentere og begrunne valgene jeg har foretatt vedrørende metodiske forhold knyttet til forskningsprosessen. Jeg vil kort belyse litteraturstudie som metode, og videre reflektere rundt styrker og svakheter omkring dette. Deretter redegjøres det for hvordan litteratursøk er foretatt, samt hvordan jeg har forholdt meg kildekritisk til utvalg av forskningsartikler, litteratur og teori. Det reflekteres rundt oppgavens pålitelighet, før arbeidets analysestrategi i det etterfølgende presenteres. Avslutningsvis belyses hvorvidt mitt objektive perspektiv og egen forforståelse har spilt en sentral rolle, deretter benevnes etiske aspekter ved prosjektet.

4.1 «Feltarbeid i biblioteket»

Formålet med denne oppgaven var å se nærmere på den tillitsfulle relasjonens betydning i møte med voldsutsatte elever. Det finnes allerede mye god litteratur og forskning av nyere kvalitet innenfor temaer som vold, kommunikasjon og relasjoner. Med det som et av flere utgangspunkt, valgte jeg derfor å benytte litteraturstudie som metode. Gjennom en tematisk analyse av materialet, fant jeg nærmere ut at det foreligger svært få litteraturstudier basert på miljøterapeutens faglige ståsted. Spesielt i møte med voldsutsatte elever i skolen, som dermed ble mitt endelige fokus i denne oppgaven.

I en teoretisk oppgave baserer man seg på å lete etter eksisterende kunnskap og teori innenfor et visst felt (Jacobsen, 2010). Hovedelementene bygger på skriftlige kilder og kunnskap som andre har publisert, blant annet i rapporter, fagbøker, forskningsartikler og liknende. Edvard Befring (2007:52) hevder at en litteraturstudie kan bidra til relevant forskning gjennom følgende punkter:

- Oppsummere sentrale funn, teorier og konklusjoner.
- Klargjøre hvilke konklusjoner som har sterk og svak støtte i forskningslitteraturen.
- Avdekke inkonsistente funn og peke på problemstillinger som er lite utforsket.
- Oppsummere hovedtendenser ved bruk av forskningsmetoder.
- Avdekke grunnlagspremisser og eventuelle skeivvinklinger ved foreliggende forskning.
- Gi en vurdering av fremtidige forskningsbehov på området.

Punktene gir uttrykk for at litteraturstudie kan bidra til høy faglig relevans, og samtidig gi ideer knyttet til vitenskapelig fornyelse innenfor områder som er lite representert i dagens forskningslitteratur (Befring, 2007:52). Forsberg og Wengstrøm (2013) hevder at litteraturstudiens fremgangsmåte i høy grad defineres på bakgrunn av kritisk gransking, systematisk søking og analyse. I praksis vil det si å systematisk gjennomgå publikasjoner som allerede foreligger, og ut ifra det finne frem til hvilke konklusjoner som syntes å være gyldige (Befring, 2007:51). Enkelte litteraturstudier kan dermed betraktes som et eget «feltarbeid i biblioteket».

Uavhengig av hvilket forskningsdesign som ligger til grunn for et prosjekt, vil metodevalg ofte inneha sine fordeler og ulemper. I litteraturstudier er det ifølge Befring (2007:52) en sentral utfordring at det i stor grad baseres på subjektivt skjønn. Med det menes forskerens subjektive vurderinger og holdninger som kan påvirke kilden på områder hvor den burde vært objektiv. Likevel hevder han at litteraturstudier kan inneha en grunnleggende verdi, dersom forskeren mestrer å vurdere kvalitet og troverdighet på litteraturen som blir gjennomgått, og samtidig ha tilstrekkelig fagkompetanse på området (Befring, 2007:52).

En fordel ved denne typen metode er at jeg får muligheten til å fordype meg i litteratur som jeg syntes er innholdsrikt og spennende. Jeg kan velge ut det jeg selv mener er relevant litteratur for å besvare problemstillingen på en god måte. Å kartlegge all forskning på området ville vært veldig krevende, og en fullendt oversikt fremsto som en nærmest umulig oppgave. Jeg forsto allerede da jeg startet med litteratursøk at jeg på ingen måte ville klare å «gape over alt». For å gå gjennom mye materiale ble gode

søkestrategier og skumllesing en viktig fremgangsmåte. Risikoen for å miste viktige poeng er absolutt tilstede, da man på grunn av materialets omfang ikke alltid får mulighet til å lese kildene grundig som en helhet. Det ble nødvendig å se deler av materialet hver for seg, for deretter å se nærmere på de ulike delene i forhold til hverandre.

Mengden arbeid som ligger til grunn i en generell forskningsprosess, og veien frem til ferdigstilte resultater og funn, er både omfattende og tidkrevende (Jacobsen, 2010; Dalland, 2014). Jeg så det likevel som en fordel at jeg kunne benytte meg av ferdigstilte studier av god kvalitet, som andre allerede har foretatt. Som en viktig kildekritisk innstilling til arbeidet, har jeg fokusert på at jeg ikke skal ta for gitt at materialet stemmer og er riktig. Det ville derfor være galt å hevde at materialet jeg har plukket ut, fremgår som en endelig fasit på problemstillingen. Men at det i stedet kan ses som en av flere alternative måter å belyse et dagsaktuelt tema på.

En annen ulempe er at man ikke får samme nære forholdet til empiri og dybdeinformasjon som i et kvalitativt forskningsintervju. Hadde jeg heller valgt den retningen kunne jeg fått en nærmere innsikt i fagpersoners egne erfaringer, holdninger og opplevelser i møte med voldsutsatte barn. Med en god del tilgjengelig materiale, så jeg det likevel som en tilsvarende god mulighet å utarbeide en teoretisk oppgave.

4.2 Litteratursøk

Da jeg skulle foreta søk etter relevant litteratur som kunne underbygge oppgavens forskningsspørsmål, startet jeg med å gå inn på bibliotekets søkebase oria. Deretter fant jeg frem til databaser som var aktuelle innenfor fagområdet helse og sosialfag, hvor spesielt Academic Search Premier, Google Scholar og Idunn dekket det meste. Disse databasene ga meg tilgang til relevant fagstoff i gode artikler, rapporter, tidsskrift, bøker og liknende. Enkelte av søkene ble også foretatt i vanlig google. Søkestrategien innebar i første omgang å gå bredt ut i søket, for så å snevre det inn etter hvilke litteratur som fantes. I startfasen var det uvisst hvor mye relevant litteratur jeg ville finne innenfor det valgte temaet. Den ferdigstilte problemstillingen var derfor ikke helt klar før jeg med sikkerhet visste om den kunne underbygges av god litteratur og forskning.

I tabellen nedenfor illustreres hvordan litteratursøk foregikk, samt hvilke begrensninger og kriterier som ble benyttet ved utvelgelsen. Tabellutformingen innehar et generelt og enkelt oppsett, som jeg hentet opp på USN-bibliotekets nettside. Noen søk var mer innholdsrike enn andre og ga derfor bedre resultater. Prosessen bar derfor preg av en nøyere gjennomgang av de søkene som ga færre treff, mens søkene med mange treff ble raskere bladd igjennom. En annen strategi i søket innebar å lete bakerst i litteraturlister på relevante fagbøker, artikler og liknende, for å nøste meg videre til annet aktuelt materiale. Slik kunne jeg lete meg frem til kunnskap som allerede har blitt henvist til tidligere, av trygge aktører og forskere innenfor det aktuelle tema. Som en alternativ innfallsvinkel i leteprosessen ga dette for min del et godt resultat, enn kun å utføre søk i de ulike databasene.

Dato for søk	Database (eks. Oria, ERIC)	Søkeord med kombinasjonsord (eks. AND kobler sammen søkeord og begrener antall treff, OR brukes mellom alternative søkeord og utvider antall treff)	Avgrensninger (eks. språk, publiseringsår, fagfelleverdert)	Antall totale treff/relevante treff (etter at ordene er kombinert)	Kommentarer/ Notater
23.01.19	Academic Search Premier	<i>Violence, Children AND mental health AND victimization</i>	- Publiseringsår 2015-2019 - Type kilde: Academic Journal	29/4 relevante	Strukturert søk som ga flere relevante treff. Resulterte i funn knyttet til voldens konsekvenser
23.01.19	Google Scholar	<i>child* abuse* adverse, childhood</i>	- Publiseringsår 1998 - Author: Felitti	6/2 relevante	Måltrettet søk etter Vincent Felitti ACE-studie.
25.01.19	Idunn	<i>Barnesamtaler*</i>	- Ingen	14/1 relevant	Søk resulterte kun i videre henvisning til en aktuell fagbok om profesjonelle barnesamtaler
28.01.19	Oria	<i>Søk 1:Vold, overgrep, barn, unge</i> <i>Søk 2: vold, omsorgssvikt, barn *, traume</i>	- Publiseringsår 2015-2018 - Type kilde: artikler, bøker - Norsk (bokmål)	13/7 relevante 11/5 relevante	Søk foretatt med hensikt i å undersøke omfang av relevant litteratur. Flere av søkeresultatene ble benyttet i avhandling.
30.01.19	Google Scholar	<i>Barn *, vold*, overgrep, Norge, forekomst</i>	- Publiseringsår 2014-2019 -	873/3 relevante	Resulterte i funn knyttet til nyere omfangsstudier som var aktuelle å benytte.
30.01.19	Google.com	<i>Vold, overgrep, barn, barneombud</i>	- Kun sider på norsk	96/8 relevante	Søk med flere relevante treff. Fant frem Barneombudets nyeste rapport 2018, som deler av avhandlingens empiri bygger på.
30.01.19	Oria	<i>Miljøterapi, barn</i>	- Publiseringsår 2011-2018 - bøker	16/6 relevante	Konkret søk hvor hensikt var å finne generell litteratur omkring miljøterapi og miljøterapeuten.

4.3 Kildekritikk

Det metodiske verktøyet i en litteraturstudie sies å være forskerens evne til å forholde seg kildekritisk til de skriftlige kildene som benyttes (Dalland, 2014:223). Med det menes å grundig vurdere og karakterisere de kildene som benyttes i arbeidet, og gjennom ulike metoder fastslå om kildene er sanne eller ikke. På denne måten får leseren ta del i ens refleksjoner og vurderinger knyttet til hvordan man har kommet frem til det endelige materialet. «Kildekritikken skal vise at du er stand til å forholde deg kritisk til det kildematerialet du bruker i oppgaven, og hvilke kriterier du har benyttet under utvelgelsen» (Dalland, 2014:72).

I søkene jeg foretok fremkom mye materiale av ulik relevans, både av nasjonal og internasjonal karakter. Jeg har fokusert mest på den nyeste litteraturen innenfor temaet, men jeg har også inntatt et «åpent blikk» i forhold til eldre god litteratur. Jeg har erfart i litteratursøkene at flere nyere forskere ofte refererer tilbake til eldre litteratur, da den også per dags dato innehar en vesentlig aktualitet.

Min vurdering av litteratur og forskning innenfor temaer som vold og samtale med barn er at det finnes mye relevant materiale fra 2011-2018, men også tilbake til tidlig 2000 årene. Det var noe vanskeligere å finne nyansert litteratur om miljøterapeutrollen og dens plass i skolen. Ifølge flere artikler og offentlige dokumenter ser det ut til at miljøterapeutens rolle nokså nylig har blitt en del av den tverrfaglige kompetansen i skolen (kunnskapsdepartementet, 2013; Gustavsson & Tømmerbakken, 2011; Borg et al., 2015; Regjeringen, 2019). Jeg fant likevel frem til et par gode fagbøker av nyere kvalitet. Sammen med artiklene ovenfor omtaler de miljøterapeutens fremtreden, betydning og generelle oppgaver i møte med mennesker. På bakgrunn av dette dannes derfor grunnlaget for oppgavens faglige ståsted.

Enda snevrere var det å finne litteratur rettet mot miljøterapeutens konkrete møte med voldsutsatte barn eller elever. Det ble derfor en strategi å dele det opp, og se nærmere på deler av det hver for seg, for så og se det i en sammenheng. Hva fantes av litteratur omkring miljøterapeutens arbeidsoppgaver? Hvordan er litteraturomfanget tilnærmet voksnes møter med voldsutsatte barn/elever i en dialogssammenheng? I forhold til denne

oppgaven ser jeg det likevel som en styrke at jeg har mulighet til å trekke linjer mellom den nyanserte og den mer konkrete litteraturen. I utplukkingen av den mest aktuelle litteraturen innebar en vesentlig del av å se på materialets gyldighet, holdbarhet og relevans i forhold til tema og problemstillingen som var valgt.

4.4 Validitet og reliabilitet

Vitenskapelige kunnskapskrav og metoderegler tilsier hvordan forskningen bør gjennomføres og hvordan metodene skal gi troverdig kunnskap (Dalland, 2014:52). Kvaliteten ses derfor i sammenheng med hva materialet skal brukes til, og hvordan det skal brukes til å belyse den bestemte problemstillingen (Grønmo:2016). Kvalitetskriteriene *validitet* og *reliabilitet* benyttes for å sikre at forskningen fremstår som pålitelig, at den kan testes og kontrolleres av andre.

Validitet belyser materialets gyldighet og relevans i forhold til problemstillingen som er valgt i den enkelte studie. Med det menes hvor godt det innsamlede materialet samsvarer med forskerens intensjoner knyttet til både innsamling og undersøkelsesopplegg (Grønmo, 2016:241). Jo bedre materialet samsvarer med formålet, dess høyere er prosjektets validitet. I en teoretisk studie som baserer seg på foreliggende litteratur og forskning innenfor et valgt område, vil validitetens verdi rettes mot begrensninger og kriterier som ligger til grunn for utvalget. Denne studiens intensjon var å finne ut hvordan miljøterapeuten som sentral aktør i skolehverdagen kan møte sårbare elever gjennom en tillitsfull relasjon. Validitetens redegjørelse bør derfor innebære de metodene som har blitt benyttet i søket etter materialet, som kan gi svar på oppgavens forskningsspørsmål. I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å vise til fremgangsmåten jeg har benyttet. Både i henhold til hvordan litteratursøk er gjennomført, hvilke begrensninger og kriterier jeg har brukt, og hvordan jeg har forholdt meg kildekritisk. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det innsamlede materialet samsvarer godt med studiens mål.

Med reliabilitet menes i hvilken grad det er samsvar mellom ulike datainnsamlinger om samme fenomen, med utgangspunkt i de samme undersøkelsene (Grønmo, 2016:241). Reliabilitetskriteriet viser til datamaterialets pålitelighet, at det er riktig, sikkert, til å stole

på. Både med tanke på kvaliteten av materialet som ligger til grunn for studien, men også de vurderingene knyttet til hvordan informasjonen videreutvikles og anvendes av forskeren (Wormnæs, 1996:61). Det rettes med andre ord mot det eksakte som oppgis, enten det er et måltall, sitat, en oversettelse eller liknende (Wormnæs, 1996). Studiens reliabilitet er forsøkt ivaretatt, selv om den er basert på eksisterende litteratur og andres forskningsarbeid. Tekster er studert med et tilnærmet objektivt syn, for å best mulig unngå at innholdet ilegges egne tolkninger og vurderinger. Materialet består i stor grad av sitater og informasjon som andre har transkribert og kodet, det er derfor vanskelig å unngå forskernes subjektive syn som kan ligge til grunn for ulike oppfatninger og valg som er tatt i prosessen. Reliabiliteten kan likevel styrkes dersom flere forskere kommer frem til liknende resultater. Derfor har det i utvelgelsen av litteratur vært viktig å finne frem til materiale som flere forskere innehar en viss enighet rundt, og som på den måten fremgår pålitelig.

4.5 Analysestrategi

I den kvalitative analysen er målsettingen å gjøre det mulig for en leser å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gjennomgå dataene i prosjektet (Tjora, 2010). Kvalitative studier fremkommer ofte i komplekse og varierte former. Det stilles dermed krav om ulike analytiske tilnærminger avhengig av metodevalg, prosjektets formål samt forskerens helhetsforståelse (Grønmo, 2016).

I denne studien har jeg foretatt en tematisk analyse hvor jeg som forsker har befunnet meg i en fortolkende og hermeneutisk prosess. Jeg har forsøkt å fortolke tekst og sitater ved å fokusere på et dypere meningsinnhold bak det jeg har lest, enn kun å basere meg på det som umiddelbart oppfattes. For å få tak i budskapets bakenforliggende mening må det ifølge Monica Dalen (2011:18) settes inn i en sammenheng eller helhet. Det enkelte budskap må forstås i lys av noe større. Mot en helhetsforståelse veksler derfor forskeren mellom egen forforståelse, en delforståelse og en helhetsforståelse av fenomenet (Grønmo, 2016). En slik pendling mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter, vil i hermeneutikken innebære at forskerens fortolkning foregår på ulike nivåer. Det vil imidlertid være vesentlig å tydeliggjøre at denne oppgaven bygger på materiale som er innhentet, tolket og produsert av andre. Med det mener Grønmo

(2016:394) at det beror en *dobbel hermeneutikk*, ved at forskeren forsøker å fortolke eller forstå noe som allerede utgjør en fortolkning som er gjort av andre.

I en litteraturstudie vil en tematisk innholdsanalyse fungere godt som en sammenfattende tilnærming til litteratur som allerede foreligger på et valgt felt (Aveyard, 2014). Strategien innebærer gjennomgang av ulike tekster, hvor innholdet deretter tematisk kategoriseres og systematiseres (Silverman, 2013). Gjennom en slik fremgangsmåte identifiseres felles temaer som viser seg gjeldende flere steder i den utvalgte litteraturen. Min analysestrategi har videre bestått av et induktivt opplegg, hvor jeg har forsøkt å danne en forståelse av et fenomen ut fra empiriske analyser og synspunkter (Grønmo, 2016:51). Det har fremgått som en oppadgående prosess, hvor jeg har jobbet fra empiri mot relevant litteratur som kan gi nærmere forståelse av problemstillingen som er satt. I arbeidet var det nyttig å stoppe opp for å få overblikk over helheten av det jeg leste gjennom. Etter flere gjennomganger av materialet var det deretter nødvendig å stille seg selv noen spørsmål omkring aktuell litteratur som kunne belyse empirien og meningsinnholdet på en forståelig måte. Hva fremgår som mest interessant i dette tilfellet? Hva går igjen som typisk for utsagnene i rapporten, og hvordan kan det brukes i tråd med min problemstilling?

4.5.1 Koding og kategorisering

Som første del i analysen består prosessen av å betegne materialet med begreper eller koder som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2013:158). Med det menes å identifisere utsnitt av det som er relevant, og knytte det til ulike koder og begreper som er dekkende innholdsmessig. Tjora (2010:159) hevder at det i kodingen bør jobbes så nært opp til empirien som mulig, ved å bruke begreper som allerede finnes i materialet.

Jeg startet med å innta et fugleperspektiv og bli nærmere kjent med materialet ved å lese gjennom gjentatte ganger. For å oppsummere de umiddelbare inntrykkene jeg fikk underveis, noterte jeg ned temaer og stikkord i tekstens marg. Dette var temaer jeg så gikk igjen flere steder i materialet, som representerte analysens første steg i organiseringen (Dalen, 2011:63). Etter noen gjennomganger dannet jeg temaene: «tørr

å spørre, tørr å hjelpe», «tegn og signaler», «tilpasse samtalesituasjonen», «åpen og tydelig overgang», «ta eleven på alvor», «betydningsfull informant», «tålmodig og aktiv lytter», «empati-ikke sympati», «ekspert i eget liv», «tilgjengelighet», «inkludere eleven» og «handlingskompetanse».

Neste steg besto av å sortere materialet og finne det Kirsti Malterud (2011:101) kaller for meningsbærende enheter. Med det mener hun tekst som innebærer kunnskap om ett eller flere av temaene som er satt etter første gjennomgang. Disse enhetene ble videre systematisert som koder før de deretter danner grunnlaget for passende kategorier (Malterud, 2011:104). Ifølge Tjora (2010:160) består kategorisering av å samle kodene som er aktuelle i forhold til oppgavens problemstilling. Videre hevder han at denne prosessen bidrar til å utelate et større antall koder, da det i neste steg er problemstilling og ikke empiri som styrer hva som er relevant. Kategoriene danner så utgangspunktet for hva som blir hovedtemaer i analysen, samt strukturen i prosjektets resultater (Tjora, 2011; Malterud, 2011). I min analyse endte jeg opp med kategoriene: «Å «se» den enkelte elev», «Miljøterapeutens inngangsbillett til elevens virkelige verden», «Å gi eleven mulighet til å fortelle fritt» og «En tilgjengelig miljøterapeut på elevenes arena». Gjennom kategoriene fikk jeg bedre oversikt over sentrale temaer, samtidig som det bidro til å strukturere tekstmaterialet jeg hadde valgt ut. De fire kategoriene danner videre diskusjonens ramme med inspirasjon fra dialogens fire faser: *kontaktetablering, introduksjon til tema, fri fortelling og avslutning* (Gamst, 2011). Innenfor hver av dem diskuteres og analyseres empiriske aspekter opp mot det jeg hevder er relevant litteratur i forhold til dette prosjektet.

4.6 Mitt kritiske perspektiv

Som forskere tar vi alltid med oss våre fordommer og forforståelse inn i arbeidet (Dalland, 2014). Med det menes at vi tar med oss en mening om et fenomen før det undersøkes. Ifølge Knut Erik Tranøy (1986) kan forskeren prøve å møte så forutsetningsløst som mulig, men tankene vi har dannet oss kan ikke unngås helt og holdent. Det er det som utgjør forskerens forforståelse. En viktig faktor er å gjøre seg selv bevisst egne verdier, både innen det menneskelige, faglige og politiske plan (Dalland, 2014). Det gjør forskeren bedre rustet i balansegangen mellom å skille ut vitenskapens verdier, og samtidig kunne

forholde seg til dem. Å fremstå verdinøytral ses ofte i sammenheng med objektivitetsbegrepet. At forskeren forholder seg objektivt til materialet kan ses som evnen til å forholde seg saklig eller upartisk (Dalland, 2014:119). I motsetning til objektivitet innebærer subjektivitet at forskeren lar personlige oppfatninger dominere i arbeidet. Forskeren risikerer dermed å la seg påvirke av vurderinger som ikke er vitenskapelige (Dalland, 2014:52).

I dette prosjektet vil jeg hele veien ha med meg min forforståelse inn i arbeidet. Med bakgrunn som barnevernspedagog tar jeg med meg perspektiver, verdier og holdninger i møte med temaet jeg har valgt å fordype meg i. Vivi Nilssen (2012:68) hevder at med forforståelsen bringes et teoretisk rammeverk med mer eller mindre skjulte erfaringer, kunnskaper, verdier og holdninger til området som skal studeres. Forskeren bør derfor være mest mulig bevisst på hva som inkluderes i forskningssituasjonen. Gjennom tidligere personlige erfaringer og verdier, utvikles et begrepsknytte ut ifra det man selv tror på. I arbeidet med å lete frem relevant litteratur og forskning, vil gjennomføringen alltid bære preg av nettopp dette. Så godt det har latt seg gjøre, har jeg forholdt meg objektivt til materialet og inntatt et kritisk perspektiv til teorien omkring det gitte område. Jeg har forsøkt å holde fokus på litteraturen slik den er, uten at forforståelsen skal kunne påvirke tolkningen i en spesiell retning. Likevel hevder jeg at egen forforståelse er en nødvendighet for å forstå, da jeg allerede innledningsvis i arbeidet ble farget av noen ideer omkring hva jeg var på leting etter.

4.7 Etske overveielser i prosjektet

Dalland (2014:95) hevder at etiske overveielser innebærer mer enn å følge regler. Videre legger han til den aktuelle tankeprosessen vi gjør oss, omkring etiske utfordringer vi kan møte i arbeidet og hvordan de kan håndteres. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) har utarbeidet etiske retningslinjer med veiledende funksjoner, som skal fremme god og ansvarlig forskning. Deres oppgaver består av å veilede og gi råd om forskningsetiske spørsmål, ut fra de verdiene og normene som innehar bred aksept i dagens samfunn. Ofte gjelder dette forskningens planlegging, gjennomføring og rapportering, hvor ivaretagelse av troverdighet og personvern knyttet til forskningsresultater spiller en stor rolle (Dalland, 2014). Må for eksempel prosjektet

meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)? Vil forskningsarbeidet kreve innhenting av informert samtykke eller innebære anonymitet av informanter? Og hvordan formidles resultatene av en undersøkelse?

Da denne litteraturstudien ikke omfatter innsamling av rådata og personopplysninger i form av intervjuer, stilles ikke de samme kravene til grunnleggende personvern hensyn. Likevel er det viktig at jeg som ansvarlig for denne oppgaven reflekterer rundt etiske overveielser forskere og forfattere kan ha foretatt seg i den litteraturen jeg viser til.

Mine etiske refleksjoner belyses gjerne ved at jeg fremgår kildekritisk og objektivt til materialet jeg benytter meg av. Det henvises til empiri og forskning jeg på forhånd vet har blitt gjennomført på en forsvarlig måte, og som innehar en aktualitet i samfunnet. Det er også særdeles viktig å fremtre etisk i forhold til selve siteringen av forskerne. Dette med tanke på at forskerens arbeid ikke ilegges en annen mening enn den som i utgangspunktet er fremlagt. Uansett er en viktig essens i arbeidet at det for leseren fremstilles et tydelig skille mellom egne og andres tolkninger og meninger, slik at informasjonen videre anvendes på en objektiv måte.

5 Diskusjon og analyse

I dette kapitlet vil jeg nærmere diskutere sentrale elementer hentet fra litteratur- og funnkapitlet som kan bidra til å belyse oppgavens problemstilling. På bakgrunn av Barneombudets (2018) «unge eksperter» og deres erfaringer med hjelpeapparatet, vil jeg se nærmere på hvordan skolens miljøterapeut kan fremme hjelperollen i skolen gjennom en tillitsfull relasjon til voldsutsatte elever. Enkelte steder vil det også henvises til relevante sitater hentet fra Ulrika Gustavssons studie (2008, referert i Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:27), da jeg ser informantenes erfaringer og uttalelser som sentrale i henhold til min problemstilling. Deres stemme som elever kommer tydelig frem, og vi får et innblikk i hvordan en tilgjengelig sosialarbeider på skolen har hatt betydning for dem.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i dialogen som kommunikasjonsplattform ved hjelp av sentrale perspektiver og fokusområder. Ved å gjøre en tematisk analyse av aktuell litteratur på området, belyses fire hovedtemaer som videre utgjør diskusjonens ramme. Rammen er valgt etter inspirasjon fra Gamst (2011) sine fire av åtte faser i DCM: *kontaktetablering, introduksjon til tema, fri fortelling og avslutning*. Utvalget er basert på de jeg hevder er mest relevant i forhold til oppgavens ståsted og aktualitet.

Begrepene «barn» og «elev» vil benyttes noe om hverandre, da litteraturen i stor grad har benyttet førstnevnte. Barn er også elever i en skolesetting, det vil derfor være like naturlig å sikte til denne rollen i diskusjonen. Videre vektlegger litteraturen i større grad den voksnes ståsted gjennom «hjelperollen», «hjelperen» eller «fagpersonen», mens «miljøterapeuten» omtales noe sjeldnere. Som en relativt nyetablert rolle i skolen, velger jeg derfor å rette fokuset mot nettopp dette, ettersom miljøterapeutens ståsted vil bli mer synlig i fremtiden. Hvor det i diskusjonen vises til hjelperen eller fagpersonen, siktes det dermed til miljøterapeuten som en ansvarsfull person representert i skolen. «Sosialarbeider» kan også forekomme, da dette er en tittel som fremmes på lik linje med miljøterapeut i noe av litteraturen som benyttes.

Som nevnt ovenfor inndeles diskusjonskapitlet i fire hovedkapitler som tar for seg ulike aktuelle elementer. Første diskusjonskapittel omhandler kontaktetableringens betydning

for dialog, og hjelperens evner til å se hver enkelt elevs individuelle situasjon og behov. Deretter belyses neste dialogfase, og hvordan miljøterapeuten i et tillitskapende klima kan bringe samtalens vanskelige tema på banen. I tredje diskusjonskapittel fremmes eleven som et eget individ i en subjekt-relasjon, fremfor et styrt objekt på bakgrunn av sin skadelige oppvekst. Herunder vektlegges elevens frie fortelling, og hvorvidt en dialog styrt av få regler styrker en tillitsfull relasjon mellom hjelper og elev. I siste kapittel rettes fokuset mot sentrale aspekter ved dialogens avsluttende fase, hvor hjelpernes samarbeidskompetanse og handlingskompetanse er av betydning. Avslutningsvis reflekteres det rundt miljøterapeutens fremtredende rolle, som viktig bidragsyter i møte med voldsutsatte elever i den fremtidige skolen.

5.1 Å «se» den enkelte elev

Å utføre en barnesamtale knyttet til et vanskelig tema blir ofte oppfattet som problematisk, og dermed unngått i svært mange tilfeller. Barn får færre muligheter til å samtale med en tillitsfull voksen om deres utrygge opplevelser, og hva som skjer i det videre løp (Øvreeide, 2009). Likevel er det en økende forståelse og interesse for betydningen av det. Barn skal få snakke om vanskelige livsopplevelser og delta i løsninger som gagnar dem. Øvreeide (2009:12) ser på samtalen som å utforske en allmennmenneskelig egenskap, som alltid er tilgjengelig og som innebærer potensiale. Han kaller det for indre sosiale arbeidsmodeller, såkalte *selv-andre-bilder*, som preger vår sosiale kontakt med hverandre. Med det menes de grunnleggende forutsetningene for gode samtaler, gjennom ulike posisjoner og en bred forståelse som også inntar barnets perspektiv og erfaringer (Øvreeide, 2009:12).

Også Gamst (2011:22) peker på flere studier som viser at det fremdeles mangler trygghet, kunnskap og handlingskompetanse blant fagpersoner, som vanligvis skal beskytte og hjelpe barn og unge. Behovet for dette kommer også tydelig frem blant en av de unge ekspertene i Barneombudets (2018:21) rapport, som hevdet at hjelpen fremsto som svært tilfeldig. Den unge ekspertene uttaler seg slik:

«Mange fraskriver seg ansvaret med at de ikke har kunnskap, og henviser ofte til en annen person eller et annet sted. For eksempel «Nå nærmer du deg 18 år, da har [voksen]psykiatrien ansvaret for deg».

Barna og ungdommene som har deltatt i denne studien viser til ulike erfaringer knyttet til deres møter med hjelperne. Noen har fått tilfredsstilt sine behov for hjelp, andre ikke. Enkelte fikk feil hjelp til feil tid, mens andre ikke ble sett i det hele tatt (Barneombudet, 2018:20). Blant dem som opplevde en positiv kontakt med hjelperne var en jente utsatt for voldtekt, som følte hun ble sett og tatt på alvor. Hun sier at kontakten med hjelperne fremsto som *«velferds-Norge på sitt beste»*, men etterlyser en bestemt kontaktperson som er lett tilgjengelig på barn og unges arena (Barneombudet, 2018:21):

«I mitt tilfelle var det mamma, men det kunne være fint om det var en tilgjengelig person som er lett å kontakte som kan ta denne rollen og koordinere».

Gamst (2011:187) hevder at enhver barnesamtale forutsetter god kontakt og stabilitet. I kontaktetableringsfasen mellom elev og miljøterapeut vil derfor et foreliggende mål være å legge til rette for et tillitsskapende klima, slik at eleven er så trygg og avslappet som mulig. For elevene på skolen betyr miljøterapeutens fysiske nærhet og tilgjengelighet, at de kan få direkte hjelp på arenaen de tilbringer store deler av hverdagen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Miljøterapeuten fremgår gjerne som et kjent fjes for mange elever, og de fleste har kjennskap til hvilket kontor de skal oppsøke. Elementer som dette kan bidra til at kontaktetableringen går lettere, og at steget mot kontaktsøking gradvis viskes ut ved hjelp av lojalitet og anerkjennelse. Elevene møter en trygghetsperson som har tid og interesse av å prate med dem, som også kan tilby hjelp i en her-og-nå-situasjon (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

Gamst (2011:187) hevder at den personlige kontakten som etableres har en avgjørende betydning for samtalens videre forløp. Det er inngangsbilletten til barnets verden, og ses gjerne som den største utfordringen i møte med sårbare barn og unge. Relasjonsetablering og tilknytning spiller en vesentlig rolle for at partene skal gis mulighet til å «lese» hverandre, og bli kjent med situasjonen (Gamst, 2011). Avhengig av samtalens

hensikt kan denne fasen forløpe seg svært ulikt fra situasjon til situasjon. Den innledende delen av dialogen kan derfor innebære bestemte tegn og signaler, som indikerer hvorvidt kontakt og tilstedeværelse opptrer mellom partene. Hvem er du? Hvem er jeg?

Øverlien (2015:142) hevder at en av «grunnreglene» i møte med elever som har opplevd vold og overgrep, er at hjelperen ikke unngår samtalesituasjonen. Dersom miljøterapeuten fremstår passiv, begynner å prate om noe annet eller henviser videre til et annet personal risikerer man at eleven føler seg avvist. Et slikt scenario kan resultere i at eleven velger å aldri søke hjelp eller fortelle igjen. Ved den minste mistanke bør derfor skolens miljøterapeut selv oppsøke den enkelte elev og motivere til samtale, dersom noe oppleves vanskelig. Forskning viser at det ikke er en tilfeldighet knyttet til hvem og i hvilken sammenheng barnet eller ungdommen forteller om sine vanskelige opplevelser (Øverlien, 2015:142). Det vil dermed si at dersom en elev betror seg til skolens miljøterapeut, har vedkommende selv valgt ut hjelperen med omhu. Miljøterapeuten bør derfor reflektere over at vedkommende muligens er eneste person som får vite om «hemmeligheten», og deretter imøtekomme eleven på en omsorgsfull og rolig måte (Øverlien, 2015).

«Jeg prøvde å få kontakt med helsesøster indirekte. Jeg dro til henne og sa at jeg var forkjølet. Turte ikke fortelle henne hva som egentlig plaget meg. Håpet at hun skulle fange opp at jeg opplevde overgrep, men jeg ble avvist. Skulle ønske hun hadde sett signalene.»

I sitatet ovenfor beskriver en av informantene i Barneombudets (2018:16) rapport sine opplevelser av å ikke bli sett da vedkommende forsøkte å ta kontakt. Denne eleven forsøkte å gi tegn omkring sin hjemmesituasjon, men ble møtt av en voksen som ikke evnet å lese signalene. En annen elev hadde på sin side positive opplevelser av å bli møtt med forståelse hos en av lærerne. Vedkommende uttrykte seg slik (Barneombudet, 2018:12):

«En ung lærer som visste litt mer om hvordan det var å være barn på vår alder. Jeg visste at hun var flink til å snakke med barn. Jeg følte at hun trodde på meg.»

Barn og unge blir i mange tilfeller oversett og kan ofte føle seg ensomme i vanskelige livssituasjoner (Ruud, 2011). Av ulike grunner opplever de voksne som vegrer seg for å ta initiativet til en prat, eller at deres kontaktsøkende atferd ikke blir oppdaget i det hele tatt. Steget mot å ta kontakt i kontaktetableringsfasen stammer dermed nødvendigvis ikke bare fra den voksne, men kan også komme fra barnet selv. Gamst (2011:23) hevder at barns tydelige eller vage tegn og signaler på en vanskelig hjemmesituasjon, sjeldent oppfattes før barnet selv eller andre forteller. Av ulike grunner er det vanskelig for barn å fortelle om stressfylte og traumatiske opplevelser. At den voksne derfor evner å lese barns atferd og rop om hjelp i slike situasjoner er derfor svært viktig. Barn kan på den ene siden tro at vold og overgrep er en normalitet eller kjærlighetserklæring, men samtidig være uvitende om at det faktisk finnes hjelp (Thorkildsen, 2015). Som det fremkommer i Barneombudets rapport (2018:10) gjaldt dette flere av de unge ekspertene, hvor to av dem uttrykker seg slik:

«Det var jo bare sånn det var hjemme hos oss.»

«Jeg tenkte at det var normalt, så hvorfor skulle jeg bry meg?»

En ser i flere tilfeller at barn er redde for å fortelle fordi de utsettes for trusler og tvang av voldsutøver. De innlæres med at ingen vil tro dem, og at barnet selv vil få skylden (Thorkildsen, 2015). Gamst (2011) trekker frem at barn kan bruke mye krefter på lojalitet til egne foreldre i deres forsøk på å holde en ytre fasade. Strategien bærer ofte preg av taushet og hemmeligholdelse, hvor det samtidig unnlater å avsløre alvorlige krenkelser i offentligheten. Slike rolleekslinger hevder jeg kan ses i sammenheng med Goffmans (1992) backstage- og frontstagebegreper. Barnet ilegger rollen og dens fremtreden en risikofylt innsats frontstage i skolen, i et forsøk på å formidle seg til publikum. I håp om at en voksen leser barnets fremtreden og dens signaler om hva som egentlig foregår på barnets backstagearena. Flere av de unge ekspertene beskrev signaler de mente kunne bekrefte deres hjemmesituasjon (Barneombudet, 2018:10):

«Jeg var flink til å dekke over blåmerker.»

«Jeg gikk med skuldrene oppe hele tiden, for jeg var så redd.»

En annen uttaler:

«Lærere bør se etter forandret atferd, plutselig dårligere konsentrasjon, og se etter blåmerker.»

Utsagnene tyder på at mange barn og unge til daglig forsøker å søke kontakt med voksne, i deres ønske om hjelp. Askland og Sataøen (2013:215) hevder at vi i stor grad er avhengige av å tolke den andre for å forstå mest mulig, og kunne respondere på best mulig måte. Videre mener de at sjansen for å misforstå den andre, alltid vil være tilstede. At den voksne er bevisst barns mange uttrykksmåter, vil derfor være en vesentlig faktor i dette arbeidet. Gjennom bevisstgjøring og åpenhet rundt vold og overgrep som et av dagens samfunnsutfordringer, møter barn viktige holdninger ved at det avdekkes og stoppes. Selv om problematikken aktualiseres og gjøres kjent, vil jeg likevel hevde at det oppstår selvmotsigende forventninger til rollene. Når voksnes handlinger likevel ikke finner sted, og barnet mottar minimal respons, vokser den negative opplevelsen av å verken blir sett eller hørt. Tillit og troverdighet til både hjelpere og hjelpeapparat svekkes på lik linje som tilliten til omsorgspersonene. Barn trenger derfor voksne som våger å se – som tørr å stille seg spørrende til barn og unges søken etter kontakt (Gamst, 2011).

Gustavsson og Tømmerbakken (2011:31) trekker frem førstnevntes kvalitative studie fra 2008, om ungdomsskoleelevers erfaringer knyttet til sosialarbeideren på skolen. Flere av elevene som deltok i studien hevdet de definerte selve situasjonen *før* de dannet en relasjon til sosialarbeideren. Hva som skjer mellom sosialarbeideren og den som søker hjelp *før* en relasjon etableres, er Irene Levin og Jan Trost (2005) nærmere opptatt av. De hevder at individets utseende og fremtoning har en vesentlig betydning i sosialt samspill. Eksempelvis kontekst og plassering i et rom, klesstil, kroppsspråk og liknende. Flere av elevene i Gustavssons studie (2008, referert i Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:32) så på disse tingene som symboler på noe godt, trygt, hjelpsomt og kunnskapsrikt.

I kontaktetableringens første steg vektlegger Gamst (2011) på sin side den voksnes evne til å knytte seg til barnet, og ikke motsatt. At miljøterapeuten henviser seg til eleven først, og ikke den eventuelle ledsageren, legger videre føringer før at han eller hun opplever å være i fokus. Bente Nes Aadnesen og Eva Hærem (2014) illustrerer innfallsvinkelen på en annen måte, ved å trekke frem den voksnes fysiske fremtreden. Dersom den voksne setter seg på huk foran det yngre barnet, inntas en mer stabilisert høyde som ikke signaliserer en ovenfra-og-ned-holdning. I miljøterapeutens første møte med de yngre elevene kan denne inngangen bidra til at elevene ikke får følelsen av å bli «belært» eller sett ned på. Den enkelte elev kan i stedet føle seg anerkjent og sett av en imøtekommende og trygg voksen. Både Gamst (2011) og Aadnesen og Hærem (2014) ser fordelene med å gi barnet muligheten til å fortelle om nøytrale og hverdagslige temaer innledningsvis. Å starte samtalen med noe som interesserer barnet bidrar til en trygghetsskapende atmosfære. Samtidig bistås barnet med å danne et overblikk over situasjonen, før praten senere går over til de vanskelige temaene (Aadnesen & Hærem, 2014:139).

Skolen er en arena med mange muligheter for fysisk utfoldelse og aktivitet som miljøterapeuten kan dra nytte av i møte med elevene. Uavhengig av elevens alder kan relasjonen og fortellingen fremmes ved å trekke samtalen ut i skolegården. Ruud (2011:89) hevder at barns naturlige måte å kommunisere på ikke innebærer å sitte overfor den voksne på et kontor, og fortelle hvordan de har det. Videre legger hun ved at lek og aktivitet er barnets arena, og viktige elementer som kan redusere stress i samspillsituasjoner. At eleven får «holde på med noe» under samtalen kan fremstå som en lettelse, og samtidig gjøre at den alvorlige situasjonen myknes opp. Ved at samtalen med miljøterapeuten eksempelvis finner sted i sandkassen, på huskestativet eller på benken i solveggen, opplever eleven at dialogen finner sted på deres arena, og ikke på et fremmed territorium. Hos de yngre elevene kan slike hjelpemidler bidra til å selv regulere nærhet, kommunikasjon og blikk, samtidig som de er sysselsatt mens samtalen pågår (Ruud, 2011). Likevel er det viktig å understreke at hjelpemidler som dette skal bidra til å lette dialogsituasjonen, og ikke sette eleven i en posisjon hvor den føler seg lurt til å fortelle om noe en ikke ønsker å formidle. Det kan gi videre rom for mistillit og vanskeliggjøre opparbeidelsen av en trygg relasjon til eleven det gjelder.

Røkenes og Hanssen (2012:19) hevder på en annen side at en vesentlig del av kontaktetableringen består av å definere barnet som likeverdig. I dialogen bør derfor barnet fremgå som et subjekt og medmenneske, med egne tanker, holdninger og meninger. Gamst (2011:43) ilegger dette en anerkjennende holdning, som danner perspektiver for et grunnleggende syn på barnet som sentral informant. Hun hevder at subjekt-subjekt-relasjonen gir barnet rett til å bli tatt på alvor og eie sine subjektive opplevelser (Gamst, 2011). I skolehverdagen bør dermed eleven tilegnes rollen som ekspert i eget liv, ved at miljøterapeuten fremtrer genuint interessert og nysgjerrig allerede fra første møte. Slik legges grunnlaget for den videre anerkjennende relasjonen, ved at miljøterapeuten ser eleven og stiller seg spørrende til: hvem er nettopp du? Når det benyttes et jeg-budskap fremfor et vi-budskap, uttrykkes først og fremst åpenhet og menneskelighet gjennom en personlig relasjon (Gamst, 2011:188). Det danner grunnlag for etablering av tillit, noe som i motsetning til vi-budskapet heller bidrar til å skape distanse (Gamst, 2011). Eleven vil i stedet oppleve en hjelper som fremtrer på vegne av flere personer gjennom det formelle skolesystemet, fremfor en personlig og knyttet relasjon til én enkelt voksen. At eleven ses som et eget levende vesen fremfor et objekt, speiler seg i hjelperens handlinger og holdninger og inngår i det humanistiske menneskesynet. I følge António Barbosa (2012:24) inngår dette som en del av en helhetsoppfatning av mennesket, som tilegnes livet ut.

Gerdt Henrik Vedeler (1996:171) sier imidlertid at «barn ofte blir vurdert og ansett som resultater av voksnes bestrebelser». Dersom barnet anses som hjelpeløst, eller en som må beskyttes, risikerer den voksne å innta et objektivt syn ved å prate «over hodet» på barnet (Ruud, 2011). Vedeler trekker også frem det subjektive synets innvirkning på samtalen. Her fremmes sentrale elementer som anerkjennelse, respekt, verdighet og tro på barnets evne til uttrykkelse som viktige pilarer i dialogen (Ruud, 2011:29). Muligheten for gjensidighet øker, og initiativtaker-rollen mellom den voksne og barnet vil veksle og gjøre samhandlingen mer fleksibel. Med det understrekes også den voksne evne til å innta barnets perspektiv, som inngår i deler av Daniel Sterns (2003, referert i Ruud, 2011) begrep om intersubjektivitet.

Ivar Frønes (2013:88) hevder at desentrering utvikles gjennom sosial samhandling, og at evnen til å se andres perspektiv krever likhet mellom partene. Det stilles krav om en viss likhet for å kunne forestille seg den andre personens perspektiv, samtidig som det kreves likhet for identifisering. Han illustrerer det ved å trekke skillelinjer mellom en tolvårings evne til å forestille seg en annen tolvårings situasjon, sammenliknet med barnets evne til å innta den voksnes perspektiv (Frønes, 2013). Den voksnes verden er ulik barns verden, og en felles forståelse krever dermed en økt mentaliseringsevne samt anerkjennende holdninger hos den voksne.

Om skolens miljøterapeut møter elevene med et subjektivt eller objektivt syn, kan videre speiles i dens nonverbale språk. Gjennom bruken av en vennlig stemme og passende tonefall kan eleven på den ene siden motiveres til å prate, mens en upersonlig formell fremtreden med høy stemme kan gi et negativt utfall av samtalen (Gamst, 2011:171). Raundalen og Schultz (2008a:103) ilegger barns evne til å lese kroppsspråk en sentral betydning. Dersom miljøterapeuten aktivt lytter, tar imot og bekrefter det som uttrykkes, signaliseres mottakelighet og oppriktig nærvær fremfor passivitet og avstand. Gir miljøterapeutens nonverbale språk tegn til en oppriktig interesse og trygghet, vil eleven lettere bli komfortabel med å åpne seg og fortelle om vonde erfaringer og opplevelser. Ifølge Gamst (2011:171) bør den voksne være bevisst barnets sensitivitet for nonverbale signaler. Dersom miljøterapeuten sitter med både ben og armer i kryss, kan av eleven tolkes som mindre tilgjengelighet. Sitter miljøterapeuten med en bevisst helling mot eleven, kan budskapet heller tolkes som at «jeg er interessert i å høre deg fortelle» (Gamst, 2011:171). Dersom den voksne fremstår tilbakelent i stolen, risikeres det signaler som tilsier det motsatte: «jeg sitter her med deg, men jeg tenker på andre ting». På en annen side kan en altfor fremover-lent holdning i møte med tilknytningsforstyrrede elever, heller resultere i mer engstelse. Det kan tolkes som et krav om mer nærhet enn det den enkelte elev er komfortabel med. Gamst (2011) fremmer i slike situasjoner at den voksne heller inntar en naturlig kroppsholdning, som ikke virker skremmende eller påtrengt for eleven i samtalen.

Eide og Eide (2004:164) trekker frem blikkontakten som en viktig nonverbal kanal. Dersom øynene ikke er rettet mot den andre parten i dialogen, kan den lett føle seg

oversett og mindreverdig. Argyle og Cook (1976, referert i Eide & Eide, 2004:165) hevder at blikk på en annen side uttrykker holdninger, oppmerksomhet og følelser knyttet til den andre. Det kan vekke spesielle reaksjoner eller følelser, ha en beroligende effekt, eller gi grobunn for engstelse. Uansett kreves det god kontakt basert på tillit mellom partene, som videre bidrar til å fremme relasjonen (Eide & Eide, 2004; Gamst, 2011). En bør likevel unngå å overdrive bruken, slik at blikket ikke fremstår som unaturlig stirrende. Ifølge Burgoon et al. (1996, referert i Eide & Eide, 2004:165) kan det lett gi den andre en følelse av å bli overvåket og vurdert. I møte med elever med kognitiv svikt i form av konsentrasjons- eller oppmerksomhetsvansker, kan en slik påvirkningsfaktor ha en avgjørende betydning i møte med miljøterapeuten. De som allerede befinner seg i en usikker situasjon, kan føle seg mer sårbare og behovet for å beskytte seg gjøres ofte mer gjeldende. Eide og Eide (2004) mener at for intens øyekontakt dermed kan bidra til å forsterke slike følelser hos et barn. I en samtale med en allerede ukjent person, som i tillegg har et overbærende blikk, står en i fare for at eleven heller flytter fokuset mot noe annet. Fremfor å sitte stille å prate, kan eleven se på alt annet som mer interessant og det oppstår en distanse mellom den enkelte og miljøterapeuten (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Aadnesen og Hærem (2014) mener at dette lett kan unngås, ved at det i slike tilfeller kan være en god idé å la eleven få gå litt rundt i rommet. På denne måten danner eleven seg kjennskap til møbler og selve konteksten som samtalen er en del av. En av de unge ekspertene i Barneombudets (2018:25) rapport trakk frem nettopp dette som en viktig del i møtet med hjelperen. I sitatet vektlegger også vedkommende muligheten for å kunne prate om hverdagslige temaer når det er behov for det, fremfor at hele samtalen relateres til det vanskelige:

«X tilpasset seg meg. Det var ikke slik at vi måtte sette oss i sofaen og snakke. Jeg hadde lov å være overalt i kontoret og sette meg hvor jeg ville. Det handler om hva jeg opplever og når jeg har behov for å snakke om det. Det er fint å få hjelp når du trenger det. For en psykolog må du åpne opp når de bestemmer det. Du må snakke om hva du føler hele tiden. I X har jeg funnet en som jeg føler meg komfortabel med. Alt er mulig, alt er lov.»

En annen informant uttrykker dette:

«Syntes det er litt rart å sitte og snakke, rett overfor hverandre, ved et bord. Jeg tenker i ettertid at det kanskje kunne vært annerledes.»

Ved at eleven selv kan bestemme hvor en ønsker å sitte, kan virke mindre stressende og ha en beroligende effekt. På en annen side nevner Aadnesen og Hærem (2014) også den forstyrrende faktoren, dersom eleven trekkes mot andre ting som er mer spennende, som forstyrrer fokuset i en her-og-nå-situasjon. Som et alternativ legger Gamst (2011) ved effekten av kortere samtaler eller oftere pauser, slik at konsentrasjonsevnen strekker seg over en mindre periode.

Uavhengig av elevens alder er tillit en viktig bærebjelke for at miljøterapeuten skal kunne gjennomføre en god samtale. Hos en elev med tilknytningsvansker er dette desto viktigere, da han eller hun i mange tilfeller vil være preget av flere brutte relasjoner og mistillit (Øverlien et al., 2016). En av ungdommene i rapporten (Barneombudet, 2018:28) uttrykker også dette i følgende sitat:

«Når du opplever så mange relasjonsbrudd gir du opp. Slutter å stole på folk og slutter å fortelle.»

Øvreeide (2009) presenterer et kommunikasjonsverktøy som i kontaktetableringsfasen kan styrke tilliten og barns følelse av å bli sett. Han kaller det identitetsmarkører, som kan innebære sosiale forhold ved barnet, ytre kjennetegn, men også positive erfaringer samt symboler rundt barnets identitet (Øvreeide, 2009). Når slike signaler gis oppmerksomhet, opplever barnet å bli lagt merke til på områder det ønsker å bli sett. Noen sentrale identitetsmarkører kan gjerne knyttes til det utviklingsnivået barnet er i ferd med å strekke seg mot (Øvreeide, 2009:150). Eksempelvis kan miljøterapeuten si: «Jeg ser at du snart skal begynne i 3.klasse». Andre markører kan relateres til relasjoner og bosted som: «Jeg har forstått at du bor i Skien, og at du har en lillesøster som heter Lisa». Miljøterapeuten kan videre trekke frem områder som er individuelt basert og knyttet til elevens interesser og alder: «Jeg har sett at du er veldig flink til å ta bilder, kanskje du er interessert i å vise meg?» eller «jeg ser at du har på deg Manchester United-drakt, da er du interessert i fotball?». Eleven blir på denne måten lagt merke til på individuelle

områder, av en person det ikke har spesielt kjennskap til på forhånd (Aadnesen & Hærem, 2014). Fremgangsmåten kan imidlertid ha motsatt virkning, dersom den voksne stiller seg spørrende til om markørene eksisterer eller stemmer (Øvreeide, 2009:149). Miljøterapeuten risikerer dermed at markøren mister sin verdi, og at eleven opplever svikt knyttet til egen sosiale fremtreden.

Et annet aktuelt verktøy i dialogen er det Øvreeide (2009) kaller sosial triangulering. Sammen med en trygghetsperson rettes det en felles oppmerksomhet på vei inn i den nye sosiale situasjonen med en tredjeperson. Gjennomgående bør dette være omsorgsgivere, men dersom eleven blir utsatt for vold av far, er det dermed usikkert om mor er en egnet person i forhold til dette (Øvreeide, 2009:213). På en annen side kan denne rollen utøves av nærmere familiemedlemmer, for eksempel en bestemor eller tante. Dette er aktører som ikke lever like tett på den voldelige relasjonen, og dermed kan egne seg bedre som en trygghetsperson (Øvreeide, 2009). Som en mer utenforstående part kan også læreren fungere godt i denne rollen. Mange av de unge ekspertene refererte til lærerne som trygge voksne, som de fleste kjente godt (Barneombudet, 2018:38). De beskrev læreren som hyggelig og «en som bryr seg». Det var en person de hadde tillit til, som hadde tid til dem og var tilgjengelig (Barneombudet, 2018). For både yngre og eldre elever i skolen kan derfor læreren fungere godt som en viktig brikke i det første møtet hos miljøterapeuten. Hos de eldre elevene kan eksempelvis en kamerat eller venninne ha den samme effekten, ved at han eller hun viser støtte ved å bli med i den første samtalen. Frønes (2013) bruker i en slik sammenheng begrepet jevnaldersosialisering, hvor barn og unges handlinger ofte kan knyttes til deres relasjoner blant andre jevnaldrende. I Gustavssons studie (2008, referert i Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:29) kommer det klart frem at store deler av elevene som deltok, ble introdusert for sosialarbeideren gjennom venner. En av elevene hadde uttalt følgende (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:29):

«Jeg visste ikke om henne før venninnene mine fortalte om det.»

En annen sa:

«Han sa at han pratet med sosialarbeideren også spurte han om jeg hadde lyst til å være med.»

På denne måten ble sosialarbeideren som hjelper konstruert i et fellesskap, og nettverket blant de jevnaldrende elevene gjorde at tjenesten følte mer tilgjengelig. Den individuelle hjelpen fremsto som mer dominerende, men konteksten rundt det hele ble fremstilt som et sosialt fellesskap mellom elevene (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

For Eide og Eide (2004:25) fremgår også aktiv lytting som en av de viktigste og mest grunnleggende ferdighetene i hjelpende kommunikasjon. Videre hevder de at ferdighetene kan deles inn i to hovedgrupper: de verbale og nonverbale. Verbale lytteferdigheter kan eksempelvis være miljøterapeutens evne til å stille spørsmål og gi oppmuntring til videre fortelling. De nonverbale lytteferdighetene kommer mer til uttrykk gjennom øyekontakt, kroppsspråk og fysisk berøring (Eide & Eide, 2004). Ved å aktivt lytte til barnets utsagn, bekrefter og oppmuntrer den voksne til videre fortelling gjennom tilstedeværelse og full oppmerksomhet (Gamst, 2011). Ruud (2011:110) mener dette kan illustreres ved at den voksne aktivt legger opp til pauser, bekræftelser, gjentakelser og oppsummeringer underveis i samtalen. Slik dannes grunnlaget for et aktivt lyttemønster, som både gir barnet talerom og plass. Elevene bør gis tiden de trenger for å huske, som er spesielt viktig i møte med dem som har konsentrasjons- eller oppmerksomhetsvansker. Likevel understreker Gamst (2011:155) viktigheten av å ikke la pausene bli for lange, da stillheten kan oppleves som press for det enkelte barnet.

Flere av elevene som deltok i Gustavssons studie (2008, referert i Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:35) beskrev sosialarbeideren som en aktiv lytter, som var nysgjerrig på å høre deres historier. Gjennom blikk, stemme og kroppsspråk ble spørsmålene stilt på en slik måte at elevene fikk en opplevelse av hennes genuine ønske om å forstå dem. Sosialarbeideren lyttet på forskjellige måter, der hun stilte «de rette» spørsmålene, gjentok det som ble sakt, før hun deretter ville bekrefte om hennes oppfatning stemte med elevenes uttalelser (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:34).

Passiv lytting kommer til uttrykk i situasjoner der den voksnes oppmerksomhet ikke er rettet mot barnets initiativ og innhold (Gamst, 2011). Informasjonen blir verken fanget opp eller tatt på alvor, og barnets forsøk på å uttrykke seg begrenses ved at tankerekken og hukommelsen brytes. Det passive lyttemønsteret viser seg ofte gjennom formell overhøring, spørsmål om tvil i forhold til barnets fortelling, eller brå temaskifter (Gamst, 2011:157). Det oppstår større distanse mellom partene i dialogen, som videre hemmer tillitsgrunnlaget i kontaktetableringsfasen.

Om miljøterapeutens spørsmål virker fremmende eller hemmende i møte med de voldsutsatte elevene, tar utgangspunkt i hvorvidt formuleringen er av åpen eller lukket karakter. Åpne spørsmål oppmuntrer gjerne eleven til å fortelle mest mulig fritt, mens lukkede spørsmål sjeldent gir utdypende svar og begrensede svarmuligheter (Gamst, 2011). Her trekker Eide og Eide (2004:207) frem spesielt tre situasjoner hvor det er særlig hensiktsmessig å stille lukkede spørsmål: når det skal innhentes konkret informasjon, avklare ubehagelige forhold eller avslutte samtaler. Videre løfter de frem hvordan åpne spørsmål gjerne resulterer i mer utfyllende svar som heller inviterer den andre til å fortelle fritt om egne opplevelser og følelser (Eide & Eide, 2004). Ikke alle barn er like vant med å inngå i samtaler alene med en ukjent voksen. Enkelte har derfor behov for å venne seg til et dialogisk samtalemønster, hvor de kan øve på sin frie fortelling. Ved at den voksne stille åpne spørsmål fremfor lukkede, gis barnet mulighet til å fortelle om seg selv på egne premisser (Gamst, 2011:196). Stiller eksempelvis miljøterapeuten spørsmål som: «fortell meg så godt du kan om deg selv..» fremfor: «hva heter du?», «hvor gammel er du?», viser det til at den voksne aktivt lytter med få responser. Miljøterapeuten utviser en oppriktig interesse for det som blir fortalt, og unngår dermed at eleven blir passiv og tilbakeholden (Gamst, 2011). Når eleven gis muligheten til å fortelle fritt, kan miljøterapeuten få et innblikk i barnets kognitive og emosjonelle nivå (Gamst, 2011). Det dannes lettere et inntrykk av personlighet, formidlingsevne og eventuelle ressurser, eller begrensninger det kan ha på samtalen. Slik kan hele samtalsituasjonen tilpasses det enkelte møte med de beste forutsetningene.

5.2 Miljøterapeutens inngangsbillett til elevens virkelige verden

Når det trygge og forutsigbare klimaet for samtalen foreligger, består neste steg av å lede fra det generelle og nøytrale, til mer fokuserte tema. Innledningsvis hevder Raundalen og Schultz (2008a:103) at spesielt to deler bør komme tydelig frem: en forklaring på hvorfor en ønsker å ta opp temaet, deretter en nærmere introduksjon omkring hva det handler om. En vesentlig del av introduksjonen vil være å skape en naturlig overgang, som verken skremmer eleven eller virker for brå. Uavhengig av samtalsformål understreker dermed Gamst (2011) at det foreliggende målet er å bringe frem det fokuserte temaet på en åpen, tydelig og ikke-ledende måte. Hensikten innebærer å legge til rette for en åpen bevisst sammenheng mellom partene, og en delt definisjon av samtalsituasjonen. Som også Goffman påpeker, bør en felles definisjon gi svar på «hva skjer her nå?» og «hvilke roller møter vi hverandre som?» (Aakvaag, 2008:73). Han ser på dette som selve limet i situasjonen, som helt avgjørende for at en sosial samhandling skal fremstå som meningsfull og ordnet. Uten en slik ramme vil selve samhandlingen faller fra hverandre. Ved at dette kommer eksplisitt og konkret frem resulterer i at kontekstinnføringen blir så nøytral som mulig (Gamst, 2011). På sett og vis vil det si at miljøterapeuten på den ene siden unngår å legge føringer for eleven, og på den andre siden ikke fremstår som vag og utydelig. Her har jeg hentet et eksempel fra Gamst (2011:220):

«Jeg har hørt at du snakket med læreren din om hvordan det er å være hos pappaen din. Fortell meg så godt du kan hvordan det er.»

Til forskjell fra Gamst hevder Øvreeide (2000:148) på sin side at det med eldre barn er mer hensiktsmessig å formidle tidlig hva samtalen skal gå ut på, for siden å komme tilbake til det utover i samtalen. I forlengelsen av dette poengterer han at alle samtaler utvikler seg forskjellig. At miljøterapeuten dermed er fleksibel i møte med hver elev, og benytter en naturlig introduksjon tilpasset hver enkelt, har en avgjørende betydning for samtals videre løp. I enkelte tilfeller vil kanskje eleven selv bringe temaet på banen eller at det presenteres i forkant, eksempelvis av læreren eller et annet familiemedlem. Likevel foreligger en viss usikkerhet hvor det kan dukke opp en forventning om at temaet kommer av seg selv. At barnet på eget initiativ skal begynne å fortelle kan forekomme,

men de fleste barn vurderer situasjonen og forblir avventende (Gamst, 2011). Dersom miljøterapeuten beveger seg frem og tilbake innenfor temaer som ikke har relevans, kan for eleven gjøre det vanskelig å forstå hva det skal fortelle om. Det resulterer i stedet i en tidkrevende og utmattende prosess for begge parter, hvor barnet danner en usikkerhet knyttet til den voksnes rolle som hjelper. Gamst (2011:217) viser til eksempler av vage formuleringer som kan ha en negativ innvirkning på introduksjonen:

«Har noen noen gang gjort noe du ikke liker?»

Eller:

«Har det hendt noe med deg i det siste? Det hadde vært fint om du kanskje kunne fortelle meg litt om noe du ikke liker bestemt godt.»

For mange barn er det vanskelig å fortelle om det de utsettes for. Mange av de unge ekspertene uttalte at det var vrient å sette ord på, spesielt i møte med voksne som ikke tok initiativ til å stille konkrete spørsmål (Barneombudet, 2018). Videre påpeker de at voksne ikke må la være å spørre fordi de kvier seg til å starte noe som ikke er «kjekt». En uttaler seg slik (Barneombudet, 2018:40):

«En lærer spurte konkret om det var problemer hjemme og jeg svarte ja. Hadde hun ikke stilt det konkrete spørsmålet hadde jeg aldri åpnet meg.»

De unge ekspertene påpeker en vesentlig fallgrube som ofte gjør seg gjeldende. Mange lar være å rette søkelyset mot et vanskelig tema fordi de voksne ofte er usikre, eller redd for å utsette barnet for smerte (Gamst, 2011:216). Det kan også tenkes at de voksne i skolen ofte føler en lojalitet overfor elevenes foreldre, som gjør at de lettere identifiserer seg med deres situasjon, fremfor å hjelpe de som blir utsatt for volden. Dersom eleven signaliserer frykt for å gå hjem etter endt skoledag, kan en slik lojalitetskonflikt hindre at miljøterapeuten tar imot signalene eleven sender ut (Nordhaug, 2018). På sett og vis kan også bagatellisering av voldsbegrepet hindre at miljøterapeuten unnlater å ta opp et vanskelig tema. En utydelig og minimal forståelse av begrepet eller eventuelle tegn og signaler, kan bidra til å redefinere begrepet mot det miljøterapeuten selv ser på som hardhendt behandling i stressende situasjoner. Språk og ordvalg i slike settinger kan

derfor redusere volden til et mindre alvorlig problem enn det faktisk viser seg å være (Nordhaug, 2018:85).

Når eleven forteller om vold eller overgrep i hjemmet, må miljøterapeuten endre syn på de voksne som befinner seg rundt eleven i hverdagen. I mange tilfeller kan slike situasjoner ende med at den voksne ikke tror på det som sies, og i stedet tenke at eleven ikke snakker sant. Miljøterapeuten unngår derfor å bringe temaet på banen. Nordhaug (2018) påpeker likevel at alle som arbeider med barn og unge, vet at de kan lyve og fantasere. Han ser på dette som en av flere overlevelsesstrategier i vanskelige situasjoner. Videre ser han på forskningen som er gjort tidligere at den største løggen barn kommer med, er at de ikke forteller om vold og overgrep når de blir spurt om det (Nordhaug, 2018:87). I miljøterapeutens møte med de voldsutsatte elevene er det derfor viktig å innta et perspektiv om at det eleven forteller kan være sant, og at det ikke er den voksnes oppgave å avgjøre det. Når miljøterapeuten heller tar utsagnene på alvor og setter i gang tiltak, speiles et positivt inntrykk til eleven det gjelder, som videre fremmer en viktig relasjon. Redselen for å ta feil er også blant miljøterapeutens største hindre mot å ta opp vanskelig temaer med elevene. Hvor det settes ord på en mistanke, kan en raskt komme i en situasjon der den voksne tenker at en familie skades uten grunn. En klok grunnholdning mener Nordhaug (2018:88), som likevel må utfordres da det er like viktig å ikke ta feil i relasjoner med barn og unge. Redselen for å ta feil må legges vekk, mens barnets beste bør tre inn.

Øvreeide (2000) foretrekker god planlegging i forkant som et viktig verktøy og rettesnor, i forhold til det ideelle tidspunktet temaet kan presenteres. Når miljøterapeuten fremstår godt forberedt reduseres faren for at stress og forvirring oppstår. Samtidig øker mulighetene for å skape trygge rammer for partene som er en del av samtalsituasjonen. Gamst (2011:176) deler de samme poengene, men legger ved at gode forberedelser til sensitive temaer også bidrar til økt forutsigbarhet. Med forutsigbarhet og god kontakt som grunnleggende elementer i dialogen, legges de beste forutsetningene mot en felles forståelse av hva som kommer i neste rekke. Aadnesen og Hærem (2014) sammenlikner dette med den voksnes evne til å utvise ro i en allerede trykkende situasjon. Dersom roen videre smitter over på barnet og samtalens videre forløp påvirkes i en positiv retning, gis

også den voksne større rom for fleksibilitet. Å fremstå uforberedt vil i stedet hindre at god kommunikasjon oppstår og videre vanskeliggjøre samspillet, som kan ha mye å si for samtalens utfall.

En annen vesentlig del av introduksjonen hviler på hvordan den voksne formulerer spørsmål som er tilpasset barnets språk og utviklingsnivå. Gamst (2011) ser fordelene ved å stille spørsmål som inntar et «jeg-buskap», da det ofte gir et personlig inntrykk på den voksnes bidrag i dialogen. Dersom miljøterapeuten innleder spørsmål med «jeg lurer på..» eller «fortell slik at jeg forstår..», kan bidra til at eleven opplever tillit og nærhet i den nyetablerte relasjonen til hjelperen. Som en av voldens mange konsekvenser, regnes også nedsatt språkutvikling (Stine Sofies Stiftelse, 2018). Ifølge Øvreeide (2009) har ofte barn som lever i vanskelige livssituasjoner et betydelig lavere funksjonsnivå enn det som tilsies etter alderen. En samtale med en elev som innehar denne formen for kognitiv svikt, vil av miljøterapeuten kreve en tilrettelegging som er tilpasset dens realistiske kognitive nivå og forutsetninger for kommunikasjonen. Uten tilpasninger mener Eide og Eide (2004:79) bidrar til å skape brudd og avstand, fremfor tilknytning og nærhet. At miljøterapeuten og eleven snakker «samme språk» gjør at begge forstår hva som blir sagt, og at de inviteres til å svare på det budskapet som sendes dem imellom. Bærer kommunikasjonen preg av et voksent språk som sår tvil om barnets fortelling, kan det hemme barnets uttalelsesevner på lik linje med lukkede spørsmål (Eide & Eide, 2004:209). Relasjonen og kommunikasjonen oppleves fort asymmetrisk og lineær, samtidig som makten befinner seg hos den voksne som stiller spørsmålene. I møte med barn som innehar utrygge *selv-andre-bilder* understreker derfor Øvreeide (2009:64) viktigheten av voksne som fremstår konkrete og som aktivt strukturerer dialogen, ved hjelp av åpne- og ikke-ledende spørsmål.

Barneombudet (2018) nevner i sin rapport at det kun er barn og unge utsatt for vold og overgrep som sitter med førstehåndskunnskap om dette. Barn med slike erfaringer kan best fortelle hvilke sider ved oppfølgingen som fungerte bra, og hva som bør forbedres i fremtiden. De kan best formidle hvordan de ønsker å bli møtt av voksne, og hva som må ligge til grunn for at de har lyst til å snakke om sine opplevelser. I en innledende fase er det derfor avgjørende at miljøterapeuten ikke fremtrer som den som vet best. At eleven

fremmes som en betydningsfull informant og får status som ekspert i eget liv, mener Gamst (2011:225) motiverer til videre fortelling og åpenhet. Det vekker selvtillit i eleven, samtidig som miljøterapeuten signaliserer anerkjennelse og empati på vei inn i neste fase.

5.3 Å gi eleven mulighet til å fortelle fritt

Når kontaktetableringen har funnet sted og samtalens formål er introdusert, består neste steg av å la eleven få uttrykke seg mest mulig fritt. Raundalen og Schultz (2008a:105) sammenlikner dette med et ballspill, hvor ballen går fra banehalvdel til banehalvdel, der ballen skal være mest hos eleven. Slik får eleven muligheter til å være aktivt deltagende, mens miljøterapeuten innehar rollen som aktivt lyttende så lenge samtalen er flytende (Gamst, 2011). Metaforen ovenfor belyser de viktigste aspektene ved elevens muligheter til å fortelle fritt: å få frem og imøtekomme informasjonen eleven bærer på, ved å motta, aktivt lytte og bekrefte historien (Gamst, 2011). Aktiv lytting står like sentralt her som i samtalen og relasjonen generelt. En annen fremmede faktor er miljøterapeutens evne til å se behovet for pauser i form av stillhet. Gjennom stillhet gis eleven tiden den trenger, slik at refleksjon og gjenfortelling gjøres med egne ord i et eget tilpasset tempo (Gamst, 2011). De unge ekspertene i Barneombudets (2018:35) rapport trekker frem dette som et viktig element i fortellingen:

«Ikke gå for fort frem, og ikke press, da lukker jeg meg.»

For dem var tålmodighet et viktig nøkkelord når deres historier skulle fortelles. Mange av dem fremmet hjelperne i skolen, og deres evne til å ta eleven på alvor i en rolig setting – i elevens eget tempo (Barneombudet, 2018). De verdsatte en hjelper som utstrålte trygghet og tålmodighet, hvor stillhet også kunne innebære at den voksne var til stede både fysisk og mentalt. Jeg ser på dette som et viktig element å trekke frem, da mange av de unge ekspertene i tiden de deltok i studien også hadde rollen som elever ved en skole. Deres erfaringer og råd som voldsutsatte elever i møte med hjelperne på skolen, kan derfor nært relateres til problemstillingen.

Bateson (1972; Helgesen, 2011) hevder på sin side at en avpasset stillhet både kan signalisere oppmerksomhet og interesse, men også en hjelper som kan virke uengasjert

og fraværende. For at eleven skal tolke miljøterapeutens avventende holdning som interessert, er det som Gamst (2011) var inne på like så viktig med bekreftelser. Hun vektlegger dette som minimale, naturlige og støttende responser som positivt gir en bekreftelse på at en lytter, selv om man forholder seg taus (Gamst, 2011:155). Responser som «mmm..» «javel..» eller «åja..» signaliserer at eleven beholder initiativet og kan opprettholde sin fortelling. Miljøterapeutens nonverbale atferd fremstår henvendt og oppmerksomt mot eleven, og viser gjennom små verbale ytringer en tilstedeværelse ved å plukke opp det som sies. Allen Ivey (1991, referert i Eide & Eide, 2004:25) ser på dette som en sentral basisferdighet innen aktiv lytting.

Til tross for god kontaktetablering kan et kritisk punkt i samtalen være at eleven unngår temaet i større eller mindre grad. Eleven ønsker å prate om andre ting enn bekymringen som lå til grunn, og miljøterapeuten ser det vanskelig å spore inn på det aktuelle temaet. De unge ekspertene råder hjelperen i slike situasjoner til å bruke ekstra tid på å bli kjent med eleven, slik at tryggheten foreligger som et fundament (Barneombudet, 2018). Situasjonen beror igjen på miljøterapeutens evne til å forholde seg tålmodig, og forberedt på å tåle det som eventuelt kommer frem. Et av rådene i rapporten lyder slik (Barneombudet, 2018:35):

«Ikke slutt å spørre selv om jeg ikke forteller noe første, andre eller tredje gang du spør.»

Øverlien (2015) påpeker viktigheten av at eleven selv skal få bestemme hva eller hvor mye som blir fortalt. Miljøterapeuten bør derfor ikke presse eller definere elevens opplevelser, men heller la eleven bruke de ord og begreper som er mest naturlig å bruke. Dersom eleven holder tilbake informasjon ser jeg det som viktig at miljøterapeuten ikke presser frem en uønsket fortelling ved å stille det samme avdekkende spørsmålet, gang på gang i samme samtale. Som hjelper bør en heller avvente og bruke tid på å gjøre eleven trygg i sin situasjon. Det kan være avgjørende å se på mulighetene ved å bruke lengre tid på relasjonsbygging i begynnelsen, og heller avtale flere samtaler videre hvor det kan være mer aktuelt å stille spørsmålet igjen, uten at eleven føler seg presset. Når miljøterapeuten er imøtekommende på denne måten øker elevens opplevelse av å bli

møtt med respekt og varsomhet. Elementer som kan være nyttige bidragsyttere til at den tillitsfulle relasjonen videre styrkes og bearbeides.

Tillit er derfor en nødvendighet for å kunne dele viktige historier med andre mennesker, enten det er barn, ungdom eller voksne. Øverlien (2015:140) mener at den tilliten som er nødvendig for at en samtale skal finne sted, oftest blir dannet i møte med synlige voksne i hverdagen. Voldsutsatte elevers tillitsfulle relasjon til eksempelvis en miljøterapeut vil bygges steg for steg når de opplever hjelp og støtte ved å «bli sett» og tatt på alvor. Tilliten kan videre oppnås dersom miljøterapeuten deler litt av seg selv i møtet med eleven slik at subjekt-subjekt-relasjonen styrkes ytterligere (Øverlien, 2015). Atle Dyregrov (2004) hevder imidlertid at det å dele personlige erfaringer bør benyttes med en forsiktighet, men at det kan bidra til å styrke relasjonen med barn og unge. Sjansene øker for at elevene deler av sine opplevelser og tanker, ikke bare om hverdagslige temaer, men også om vanskelige opplevelser hjemme. Hvor mye man som profesjonell ønsker å dele er individuelt, og ikke alle har behov for å dele egne opplevelser i barndommen helt uten videre. Likevel hevdes det at elever som møter voksne hjelpere som tørr å være personlig, beror på et økt tillitsfundament (Øverlien, 2015). Som de unge ekspertene også uttaler: «De voksne må gjøre seg fortjent til tillit, speile at de er troverdige» (Barneombudet, 2018:35). Tillit dannes over tid, og ikke nødvendigvis ved første møte. Personlig tillit er tillit som opparbeides til personer en kjenner, over lengre tid basert på gjentatt samhandling (Grimen, 2009:98). Som Luhmann (1999:21) beskrev den personlige tilliten handler det mer om en persons *selvfremstilling* enn om dens handlinger. Med det menes at elevens personlige tillit til miljøterapeuten, i høyest grad baseres på om miljøterapeuten *fremstår* som tillitsverdig eller ikke. Sitatet ovenfor belyser hvordan de unge ekspertene vektlegger nettopp dette, at den voksne hjelperen må gjøre seg tilliten verdig ved å speile at de er troverdige. Altså fremstå tillitsfulle. Når egne personlige erfaringer tas i bruk i møte med elevene, fremstår miljøterapeuten åpen, interessert og fortrolig. Gjennom en imøtekommende fremtreden styrkes den personlige tilliten, og eleven kan føle seg tryggere på å dele av sine egne historier. Dersom miljøterapeuten heller fremstår distansert og lukket, og aldri villig til å dele av seg selv, kan videre ha en hemmende virkning i tillitsarbeidet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

Elevens muligheter til å fritt fortelle kan nå et kritisk punkt i samtaleprosessen dersom fokuset og ens konsentrasjon forstyrres. Gamst (2011:227) viser til hjelperens evne til å unngå å stille oppfølgingsspørsmål som kan bryte dialogens flyt fra elevens side. Et slikt avbrudd kan gjøre at miljøterapeuten mister viktig informasjon og elevens tillit. Dersom eleven stopper opp i sin fortelling, kan samtalen likevel ha behov for noen klargjørende spørsmål som bidrar til at dialogen flyter videre. I form av speiling responderer ikke hjelperen bare på det som ses eller høres, men også på meningen og innholdet i det som uttrykkes (Gamst, 2011). På kroppsspråket til en elev med konsentrasjonsvansker kan miljøterapeuten speile det som observeres: «nå ser jeg at du sitter urolig, vi tar en liten pause». Det samme kan gjøres i møte med den voldsutsatte eleven som ikke ønsker å møte sin far: «jeg hører at du ikke liker å være sammen med pappaen din nå som han har det så vanskelig, er det slik?» (Gamst, 2011:273).

Ifølge Eide og Eide (2004:192) vises det gjennom speiling av andres følelser, at man forstår og imøtekommer de emosjonelle behovene den andre måtte ha. Følelsene som synliggjøres blir respektert, gitt oppmerksomhet og gjenkjent av en annen person, som videre kan styrke mot og tillit til å fortelle om vonde opplevelser. På lik linje med miljøterapeutens faglige kompetanse, kan også de emosjonelle ferdighetene positivt påvirke relasjonen ved å skape trygghet. Gustavsson og Tømmerbakken (2011:31) hevder at det innebærer miljøterapeutens evne til å inntone seg følelser eleven måtte ha, og formidle tilbake at følelsene er oppfattet. Slik fremstår hjelperen trygg i sin egen rolle, med et kunnskapsfelt utspillende på flere områder. I Gustavssons studie (2008, referert i Gustavsson & Tømmerbakken, 2011:32) vektla flere av elevene nettopp denne tryggheten, som for dem betydde at de ikke var redde for å si noe dumt i møte med sosialarbeideren. Andre elever erfarte å bli sett, hørt og respektert av en «trygghetsskaper» som inkluderte hele dem som person, å ikke bare problemene de satt inne med. Det bør imidlertid nevnes at dersom speilingen ikke stemmer overens med elevens virkelighet, kan det videre resultere i en negativ virkning som gjør at eleven ikke lenger tørr å åpne seg (Øvreeide, 2000). Som hjelper beveger man seg inn i elevens sårbare og emosjonelle verden, hvor en eventuell skjevtolkning dermed vil bidra til å skape usikkerhet og avstand videre i dialogen.

Gjentakelsesprinsippet viser seg ofte å være gjeldende i flere samtalemetodikker som benyttes i dialog med barn og unge. En av metodene som vektlegger dette er for øvrig Den Dialogiske Samtalemetoden, DCM. Gamst (2011) ser på barns egne ord og utsagn som viktige ledetråder, som naturlig bidrar til å føre dialogen fremover. I tillegg til stillhet og bekreftelse ser hun dermed på gjentakelse av barnets siste utsagn som en effektiv oppmuntring til videre fortelling. Likevel viser det seg at teknikkens intensjoner om motivasjon og empowerment, heller virker demotiverende og objektiverende. I forskningsartikkelen «*Hvorfor gjentar dere siste ordet vi sier hele tida?*» vises det til barnevernsproffenes erfaringer av å bli møtt med analytiske blikk (Joranger, 2016). Proffenes opplevelser av objektivering gjør at de danner en mistillit til både hjelpeapparatet og hjelperen i seg selv. Deres håp er derfor at det fremmes mer sunn fornuft blant fagpersoner som møter barn og unge, fremfor standardiserte teorier og metoder, som underkjenner den de i virkeligheten er (Joranger, 2016). I Barneombudets rapport (2018:25) kommer også dette frem i en av de unge ekspertenes uttalelser:

«På SMISO får jeg virkelig snakke med folk som forstår. På BUP så føler jeg at de som er der har lest i en bok hvordan de skal prate med meg, men de skjønner det egentlig ikke.»

Sitatet illustrerer hvordan en samtale bærer preg av en metodologisk stil, hvor gjennomføringen styres etter konkrete regler og prinsipper. Dialogen flyter ikke like naturlig, og kommunikasjonsmønsteret styrker en dominant holdning der samtalen foregår på hjelperens premisser (Gamst, 2011). Det er tydelig at barn og unge gjennomskuer når de selv blir utsatt for systemprøving, som i mange tilfeller resulterer i mindreverdighet og opplevelsen av å selv ikke kunne påvirke situasjonen (Joranger, 2016; Barneombudet, 2018). Med et kritisk blikk anser jeg det derfor som viktig at hjelperne lytter til hva barn og unge mener fungerer i praksis, for å unngå kommunikasjon basert på et monologisk og asymmetrisk mønster. Gjennom denne oppgavens miljøterapeutiske ståsted vil jeg derfor hevde at hjelperen selv må gjøre seg bevisst hvordan bruk av samtaleteknikker i møte med elevene kan påvirke den tillitsfulle relasjonen.

Mot en tillitsfull relasjon til voldsutsatte elever, bør miljøterapeuten videre innstille seg på egen formidling av empati og anerkjennelse. Når eleven åpner opp om sine vonde og sårbare opplevelser, kreves det at hjelperen er empatisk observant med en tilspisset oppmerksomhet og forståelse (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Det handler i hovedsak om hjelperens evne til å sette seg inn i og forstå elevens følelser og psykiske situasjon (Holm, 2005). Emilie Kinge (1999:51) definerer begrepet slik: «empati handler om å oppfange et annet menneskes følelsesmessige tilstand eller bakenforliggende emosjonelle budskap». Med det menes at skolens miljøterapeut må fokusere mer på hva som ligger bak elevens atferd, for å lettere kunne forstå det underliggende motivet bak elevens væremåte. Det dreier seg om å bli påvirket av den andres følelser, å forstå dens opplevelser, og videre bli veiledet av denne i møte med den andre. Slik oppsummerer Holm (2005:107) de sentrale elementene i empatibegrepet, før hun videre henviser til Barrett-Lennards (1981) trefasemodell. Modellen omfatter empatiens forløp i den intersubjektive samhandlingen mellom hjelper og hjelpetrengende, og vil derfor egne seg godt i denne sammenheng. Ut fra oppgavens ståsted, vil fase én innebære miljøterapeutens evne til å fange opp og bearbeide elevens følelsesbudskap, der den empatiske forståelsen fremgår som sluttproduktet (Holm, 2005). I fase to kommuniseres og uttrykkes empatien, hvorav fase tre omhandler elevens opplevelse av miljøterapeutens uttrykte empati.

At empatien kommuniseres og tolkes som en sirkulær prosess, kan sammenliknes med kommunikasjonsmodellen som ble presentert tidligere i oppgaven. Gjennom miljøterapeutens og elevens tolkning av dialogens empatiske budskap, dannes et bilde av hva som blir sakt, hvem den andre er og hvordan samhandlingen utvikler seg. I et dynamisk og prosessuelt samspill legges dermed et videre grunnlag for relasjonens fremtreden, som enten baserer seg på tillit eller mistillit (Eide & Eide, 2004). Det er likevel viktig å poengtere at ikke alle hjelpere med god empatisk forståelse, automatisk innehar evnen til å uttrykke forståelsen på en god måte. Det er heller ikke gitt at en hjelper med dårlig empatisk forståelse, ikke kan forventes å kommunisere empatien tilbake til den hjelpetrengende. Holm (2005) hevder at empati ikke kan spilles, enten er man empatisk eller så forstår man det ikke. Hogan (1975, referert i Holm, 2005:108) påpeker på sin side et annet perspektiv, hvor *for mye empati* kan resultere i overidentifikasjon med andres

problemer. Hjelperens forståelse går over i en subjektiv flom av følelser, med motstridende hensikt i form av medlidenhet og nedverdiggelse. Skolens miljøterapeut bør selv være bevisst at overøsende empati, fort kan oppleves som sympati for eleven. Om eleven blir møtt med en «stakkars deg»-holdning, kan gi videre negative ringvirkninger på relasjonen, ved at medlidenhet går foran støtte og forståelse. Blant de unge ekspertene var dette noe de trakk frem som særdeles viktig, med tanke på hva de voksne hjelperne ikke skulle gjøre (Barneombudet, 2018:20):

«Vi trenger støtte og forståelse, ikke medlidenhet, ikke sånn stakkars deg liksom.»

En annen uttalte seg slik:

«Ikke si hvor forferdelig du syntes det er, det er ikke du som har opplevd det.»

Sitatene påpeker nettopp det Hogan mener er en subjektiv flom av følelser hos hjelperen, som de unge ekspertene mener at heller bidrar til mindreverdighet og stakkarsliggjøring. Erfaringer som også kan tenkes å gjelde voldsutsatte elever i møte med sympatiske hjelpere. Som en vesentlig del av samtalen er det derfor viktig at miljøterapeuten reflekterer rundt hvordan egen forståelse kommuniseres tilbake til eleven (Kinge, 1999:56). På dette området skiller Sven Hessle mellom menneskets innvendige og utvendige forståelse, hvorav den utvendige innebærer vår empati omkring andres følelsesmessige budskaper (Damgaard & Nørrelykke, 2001:67). Når skolens miljøterapeut gjennom aktiv lytting forklarer de emosjonelle budskapene som fanges opp fra eleven, uttrykker hjelperen en utvendig forståelse. Her inngår også de nonverbale uttrykksformene gjennom miljøterapeutens kroppsspråk. Den innvendige forståelsen ser nærmere på de mulighetene som ligger til grunn for å kunne identifisere seg med den andre personens situasjon og tilværelse (Damgaard & Nørrelykke, 2001). I møte med voldsutsatte elever bør miljøterapeuten trå varsomt frem om det skal redegjøres for dette i samtalen. Dersom miljøterapeuten ikke sitter inne med tilsvarende erfaringer selv, kan ikke denne personen sette seg hundre prosent inn i elevens situasjon og opplevelser (Damgaard & Nørrelykke, 2001). Hvis hjelperen viser en forståelse som bærer preg av usikkerhet, fremmes heller avstand fremfor åpenhet mellom partene. I andre sitat ovenfor kommer dette tydelig til uttrykk.

Damgaard og Nørrelykke (2001) legger videre til at hjelperens forståelse kan synliggjøres gjennom støttende handlinger som uttrykker respekt og aksept. Å ta i bruk generalisering som et hjelpemiddel kan bidra til at eleven opplever et overskudd og en lettelse, ved at det ikke er alene om sine erfaringer. Uttalelser som «jeg har pratet med flere elever som har det slik du har det, du er ikke alene om dette», kan trygge eleven på at flere sitter i samme situasjon (Damgaard & Nørrelykke, 2001). Likevel hevder jeg at skolens miljøterapeut bør være varsom med tanke på dette, da det fort kan gi motsatt virkning og i stedet bagatellisere elevens opplevelser.

Gamst (2011) påpeker at barn som blir hørt og forstått opplever en oppmuntrende effekt, samtidig som deres engstelse og mistillit kan legges bort. For å forstå elevens perspektiv, kreves det at miljøterapeuten selv er oppmerksom på hvilken motstand eller tendenser som ligger til grunn for å unngå å lytte (Gamst, 2011:228). Ifølge Ruud (2011:19) er barn gode til å formidle egne opplevelser, bare de blir møtt av ydmyke voksne som lytter og møter de med respekt. Voldsutsatte elever trenger derfor hjelpere som anerkjenner de som samtalepartnere, som støtter i forståelsen av det som skjer, og situasjonen de er endel av. Gamst (2011) understreker i sin bok at hjelperne må tørre å slippe inn – tørre å høre om barns smerte og uro. For «barnet er akkurat så god til å uttrykke seg, som du er til å lytte» (Gamst, 2011:228).

5.4 En tilgjengelig miljøterapeut på elevenes arena

Uavhengig av hvem som tok initiativ til samtalen, er det ifølge Ruud (2011) hjelperens ansvar at eleven forlater samtalen med en mest mulig oppreist holdning. En dialog som avrundes med tomme ord og uttrykk, som ikke henger sammen med innholdets tidligere forløp, vil raskt gjennomskues av observante elever. Det bør derfor avsluttes på en ivaretagende og positiv måte, hvor eleven opplever seg forstått og tatt på alvor uansett resultat av samtalen (Gamst, 2011). Å avslutte i en positiv atmosfære bidrar til å styrke elevens selvfølelse og selvtillit til å ta kontakt på et senere tidspunkt (Holmsen, 2004:70). For å unngå en brå overgang, vektlegger Aadnesen og Hærem (2014) viktigheten av å beregne god tid til å avrunde før eleven returnerer tilbake til skolehverdagen. På denne måten flyttes fokuset gradvis fra de sårbare temaene til det mer nøytrale.

Eide og Eide (2004:250) hevder en god avslutning ofte inneholder fire elementer. I første omgang dreier det seg om hjelperens initiativ til å avrunde samtalen. Ved å sammenfatte samtalen innhold og hovedpunkter markeres det at samtalen nærmer seg slutten. Dette er en oppgave eleven selv kan gjøre, på lik linje med skolens miljøterapeut. Gis eleven selv muligheten til å oppsummere, kan vedkommende formulere sin egne forståelse i sitt eget språk, og involveres omkring hvorvidt det viktigste i samtalen er oppfattet (Eide & Eide, 2004). Å inngå oppsummeringen på denne måten kan for begge parter bidra til refleksjon av hovedinnholdet, samtidig som det gis anledning til å justere det helhetlige bildet dersom behovet gjør seg gjeldende. Som neste element i en god avslutning viser Eide og Eide (2004) til nettopp dette, hvor eventuelle justeringer av oppsummeringen bør gjøres i samarbeid med den andre. Dersom relasjonen mellom elev og miljøterapeut er nyetablert kan et kritisk punkt vise seg dersom eleven ikke føler seg trygg nok til å «justere» hjelperens utsagn. Dette kan føre til at elevens fortelling ikke oppsummeres korrekt, som videre skaper en distanse mellom partene. Herunder legger Eide og Eide (2004) vekt på hjelperen som åpen og mottakelig, hvor eventuelle justeringer fra elevens side må respekteres og spille en viktig rolle. Å akseptere rettelser bidrar til å utvikle en felles forståelse, der eleven opplever seg både sett og hørt i egen situasjon. En oppsummering kan imidlertid føre til at det dukker opp ny informasjon det er viktig å sette av tid til, slik at det gis mulighet til å reflektere også rundt dette (Aadnesen & Hærem, 2014).

Det siste elementet i avslutningen innebærer å fastslå hvorvidt situasjonen er oppfattet likt av begge parter, samt bekrefte kommende avtaler. Å peke fremover i tid hevder Eide og Eide (2004) forsterker kontakten, og understreker et stabilt grunnlag i en værende relasjon. Som en begynnende prosess allerede ved samtalen start utvikles det et samarbeid hvor åpenhet og lyttende holdninger bidrar til å skape tillit, kontakt og en felles forståelse (Eide & Eide, 2004:248). For eleven kan dette være en bekreftelse på tillit og tilstedeværelse i møte med skolens miljøterapeut, som også fremmer trygghet og motivasjon til å opprettholde videre kontakt. Slik kan en god avslutning legge videre føringer for en positiv arbeidsallianse med en viktig hjelper på skolen som arena.

For ett av Barneombudets (2018) tydelige bekymringer er at hjelpen må være tilgjengelig der barna er. Deres primære målsetting var å se nærmere på hjelpeapparatets oppfølging, med et særlig fokus på helsetjenestene. Imidlertid kom det tydelig frem gjennom samtalene med de unge ekspertene at skolen var deres viktigste arena (Barneombudet, 2018). Øverlien (2015:29) hevder å være enig i dette, og trekker frem skolens rolle som svært sentral i forebyggingen og avdekkingen av vold og overgrep mot barn og unge. En ser likevel at Barneombudets (2018) prosjekt gir grunnlag for nytenkning om hvorvidt skolens tilbud er tilgjengelig og utformet etter elevenes behov. Som en forholdsvis nyetablert rolle i skolen bør miljøterapeutens kompetanse vies mer oppmerksomhet og fokus som sentral hjelper på en viktig arena. Der Barneombudet (2018) presiserer behovet for én oppfølgingstjeneste med ansvar for barn utsatt for vold og overgrep, hevder jeg miljøterapeuten kan fungere som en forlenget arm inn i skolen. Med tydeligere ansvarsoppgaver og kompetanseheving omkring vold og overgrep, kan miljøterapeuten bedre følge opp voldsutsatte elever og deres situasjon i skolehverdagen. Elevene trenger voksne som ser og tar de på alvor, som bekrefter at hjelpen er tilstede og faktisk fungerer. Slik opparbeider elevene tillit til både hjelper og hjelpeapparat, som Luhmann (1999) definerer gjennom begrepene personlig tillit og systemtillit.

I skolen finnes det flere yrkesgrupper som samarbeider om å gjøre elevenes situasjon så meningsfull og god som mulig. Fagpersonene ser elevene i ulike omgivelser og innehar gjerne ulike tenkemåter og kompetanse knyttet til den enkelte problematikk. I settinger det kan være fristende å fraskrive seg ansvar og viten, påpeker Gustavsson og Tømmerbakken (2011:118) den sentrale *samarbeidskompetansen*. Gjennom et godt tverrfaglig samarbeid kan det dras nytte av ulike kommunikasjonsferdigheter og kompetanseområder hos de enkelte profesjonene som er representert i skolen. På denne måten styrkes muligheten for at hver enkelt elev gis tilpasset oppfølging og støtte, ut fra deres livssituasjon og behov.

Med kjennskap til flere etaters arbeidsområder og metoder, kan miljøterapeuten i tillegg fungere som et viktig bindeledd mellom skolen og de øvrige instansene som arbeider med barn og unge. Gustavsson og Tømmerbakken (2011:117) erfarte i sitt arbeid at lærere ofte opplevde skolens miljøterapeuter som lett tilgjengelige for hjelp og støtte. Tiden fra

bekymringen dukket opp til selve handlingen fant sted ble forkortet, og tiltak ble dermed raskere igangsatt. Miljøterapeuter og andre ansatte i skolen har en unik mulighet til å følge elevenes utvikling, trivsel og læring ettersom de år etter år møtes daglig (Øverlien, 2015). I motsetning til mange andre instanser kan de derfor handle på bakgrunn av de observasjonene de inntar i deres hverdag. Raundalen og Schultz (2008b) hevder dette krever *handlingskompetanse*. Med det menes at skolens miljøterapeut må forstå elevenes behov, for deretter å henvise til den hjelperen eller hjelpeinstansen med riktig kompetanse. Som et sentralt bindeledd innebærer det at miljøterapeuten reflekterer nøye rundt egne handlinger, før eleven eventuelt henvises videre til neste instans. I de fleste tilfeller er det tid til å diskutere og søke råd i et fellesskap, for eksempel nærmeste kollegaer, overordnede, eller samarbeidspartnere i barnevernet, BUP og PPT (Øverlien, 2015). På denne måten kan miljøterapeuten oppleve samhold under stressende og vanskelige omstendigheter, som videre skaper selvtillit og trygghet i møte med den enkelte elev. I situasjoner der handling må skje raskt kan heller ikke diskusjon av fremgangsmåter ta for lang tid. Flere studier peker på at lærere og andre yrkesgrupper i skolen ofte reagerer for sent, som resulterer i at elevenes utvikling og helse settes på spill (Øverlien, 2015:141). Når volden i hjemmet viser seg å være alvorlig og grov, må hjelperne reagere øyeblikkelig. For elevene dette gjelder signaliserer ikke bare miljøterapeutens umiddelbare handling forutsigbarhet og trygghet. I mange tilfeller kan det også betegne forskjellen på liv og død.

Øverlien (2015:143) trekker frem viktigheten av å forklare eleven hvilke forpliktelser miljøterapeuten har som ansatt, og hvis mulig, diskutere med eleven hvordan veien videre blir. Med kjennskap til hvordan informasjonen som er gitt vil fremgå videre, styrkes elevens opplevelse av kontroll og mestring. Likevel understreker Gamst (2011:297) at hjelperens taushet ikke må loves i tilfeller hvor det ikke kan overholdes. Dersom eleven ikke får ærlig informasjon, skapes engstelse og usikkerhet knyttet til konsekvenser og videreformidling av hva som er fortalt. Dersom miljøterapeuten på en annen side unnlater å fortelle eller bevisst hemmeligholder for å skjerme eleven, kan videre skade den tillitsfulle relasjonen som er opparbeidet. Når eleven ikke inkluderes i egen situasjon, skapes det tvil og avstand knyttet til den voksnes rolle som hjelper. I rapporten (Barneombudet, 2018:35) kommer dette tydelig frem:

«Ikke gjør ting uten at jeg vet om det. Da blir det vanskelig for meg å stole på deg.»

Flere av de unge ekspertene fortalte videre om deres opplevelser hvor hjelperen kontaktet voldsutøveren etter endt samtale. Når de omsider åpnet opp om sine hjemmeforhold med tillit til hjelperen, erfarte de i stedet at situasjonen gikk fra vondt til verre. En kritisk fallgrube som også kan gjøre seg gjeldende for skolens miljøterapeut. Den unge ekspertene opplevde mistillit til en av skolens sentrale hjelpere, vedkommende uttalte seg slik (Barneombudet, 2018:17):

«Helsesøster sendte brev til pappa, som åpnet det da jeg sto der. Han ble dritsur. Jeg snakket aldri med helsesøster igjen.»

Dersom miljøterapeuten er gitt privilegiet å være den hjelperen eleven har valgt å fortelle til, bør dette opprettholdes og respekteres. I tillegg til å lytte, bekrefte og vise omsorg, kan imidlertid den tillitsfulle relasjonen bidra til å trygge eleven på at det finnes andre hjelpere eleven bør få videre kontakt med (Øverlien, 2015). I den hensikt bør det gjøres på en måte hvor eleven ikke føler seg sviktet eller avvist, men gis bekreftelse på at relasjonen til miljøterapeuten likevel vil vedvare og være tilgjengelig på skolen. Dette etterlyser også de unge ekspertene, en hjelper som er fleksibel og lett tilgjengelig. Hjelperen bør være en som har ledig tid og er lett å kontakte, enten på kontoret, gjennom tekstmelding eller på telefon (Barneombudet, 2018).

Som en av miljøterapeutens hovedoppgaver i skolen, skal vedkommende legge til rette for spesiell innsats rettet mot utsatte individer (Storø, 2008). I stor grad handler det om miljøterapeutens evne til å «se» elevenes behov for hjelp og støtte i skolehverdagen. Med et mer ensrettet fokus på elevene, vil miljøterapeuter i motsetning til lærere og annet skolepersonal ha bedre tid og muligheter til å imøtekomme hver enkelt. Selv om mange av informantene i Barneombudets (2018) rapport trakk frem læreren som en viktig person i skolen, kan det likevel tenkes at miljøterapeutens rolle blir mer fremtredende som en aktuell hjelper i møte med voldsutsatte elever i tiden fremover. I motsetning til læreren som også innehar det pedagogiske fokuset på undervisning og utvikling, har

miljøterapeuten større muligheter til å se og imøtekomme hver enkelt elev. Øverlien (2015:143) påpeker hvor viktig det er at voldsutsatte elever opplever tilstedeværelse og prioritering. Videre nevner hun betydningen av at døren må stå åpen for nye samtaler. På denne måten signaliserer hjelperen en tilstedeværelse og imøtekommenhet, samtidig som hjelperen er klar til å lytte hvis eleven ønsker å prate mer (Øverlien, 2015:143). Slik opprettholdes den tillitsfulle relasjonen mellom partene, samtidig som eleven på nytt kan erfare en trygg tilknytning til andre voksne.

For at miljøterapeuten skal kunne rette hovedfokus på de mest sårbare elevene i skolen, kreves det at vedkommende får gjøre nettopp dette. I samarbeid med ulike sosialfaglige profesjoner påpeker Vidar Byholt (2019) at miljøterapeuter må få jobbe med miljøterapi, og ikke brukes til å fylle skolens vikar eller assistentbehov. I dag snakker de fleste om barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere som «miljøterapeuter i skolen». Likevel opplever mange av hjelperne at de blir satt til oppgaver som ikke samsvarer med det miljøterapeutiske arbeidsområdet. I opplæringslovens (1998) formålsparagraf kommer det tydelig frem at elever skal «... utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet..». Byholt (2019) hevder at profesjonene nevnt ovenfor innehar skreddersydd kunnskap til å oppfylle nettopp disse kravene, som vil gjøre miljøterapeuter i skolen til en suksess. Han fremmer derfor hjelpernes ønske om et lovfestet krav om miljøterapeuter ved alle skoler (Byholt, 2019). Sammen påpeker de dette som nøkkelen til en fremtidig tverrfaglig skole, som videre vil bidra til å bygge et stabilt lag rundt elevene. Spesielt de elevene som trenger det mest.

6 Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å se nærmere på hvordan skolens miljøterapeut på en tillitsfull måte kan utstråle trygghet og tilgjengelighet i møte med de elevene som trenger det mest. Gjennom arbeidet med problemstillingen «Hvordan kan skolens miljøterapeut gjennom dialog opparbeide en tillitsfull relasjon til voldsutsatte elever?» har jeg undersøkt hvordan hjelperen kan imøtekomme elevenes historie og situasjon på en anerkjennende måte, og gjøre hverdagen så trygg og meningsfull som mulig.

Voldsutsatte elever sviktes av nære omsorgspersoner som utsetter de for traumatiske og skadelige opplevelser. Mye tyder på at de sviktes nok en gang av hjelperne som hverken ser eller tror det som foregår. Myndighetene legger opp til et system hvor barn og unge skal beskyttes og hjelpes mot alle former for vold og overgrep. I for mange situasjoner viser det seg likevel å ikke være tilfelle, hvor voksne i for liten grad tørr å tro det verste, for deretter å handle. Etter nærmere gjennomgang av Barneombudets rapport (2018) kom jeg frem til viktige synspunkter fra barn og unge, som også inngår i rollen som elever i hverdagen. Med deres erfaringer i møte med hjelpeapparatet fremsto skolen som en viktig arena, hvor det økende behovet for flere imøtekommende hjelpere gjorde seg gjeldende. Som en relativt ny rolle i skolesystemet kan miljøterapeutens tverrfaglige kompetanse fremgå som en sentral brikke i det elevene etterlyste mest. Innledningsvis stilte jeg meg spørrende til om det per dags dato finnes nok tverrfaglige hjelpere, som av elevene anses som trygge, tillitsfulle og tilgjengelige. En rimelig konklusjon etter denne litteraturgjennomgangen syntes å være at skolesystemet fremdeles har en vei å gå, spesielt med tanke på oppfølgingen av elever som trenger flere støttespillere og «hverdagshelter». Som skolesystemets forlengede arm hevder jeg dermed miljøterapeuten kan fungere som en trygg representant i møte med disse.

I dette prosjektet har jeg forsøkt å finne svar på hvordan dialogen kan tilrettelegges ved hjelp av ulike momenter innenfor fasene *kontaktetablering*, *introduksjon til tema*, *fri fortelling* og *avslutning*. Gjennom faseinndelingen strukturerer og kommuniserer miljøterapeuten med eleven i en systematisk og dialogisk prosess innenfor en gitt ramme. Så lenge ikke den skjematisk inndelingen virker kunstig og hierarkisk, vil den sikre at dialogens forløp fremgår forutsigbart og trygt for begge parter – som igjen gir grobunn

for tillit. De ulike fasene supplerer hverandre med innbakte kvaliteter i kommunikasjonen, som kan utgjøre en støttende rettesnor for hjelperen. Små kjennetegn på de ulike fasenes intensjon kan videre justeres og tilpasses enhver dialog. Avhengig av elevens alder, utviklingsnivå og oppfølgingsbehov, eller på bakgrunn av eventuelle konsekvenser volden kan ha gitt i den enkelte situasjon. En viktig innfallsvinkel gjennom alle fasene har vært å fokusere på sentrale aspekter ved hjelperens dialog, væremåte og fremtreden, som på ulike måter kan påvirke den tillitsfulle relasjonen.

Allerede i første fase kan mye tyde på at miljøterapeutens evner til å se elevenes rop om hjelp gjennom uklare tegn og signaler, er av vesentlig betydning i forhold til avdekking og kontaktetablering. Etableringen av en ny relasjon forutsetter god stabilitet og tilknytning. Det bør derfor legges til rette for et tillitsskapende klima før samtalen ledes fra det generelle og nøytrale, til det mer fokuserte og vanskelige.

Videre er miljøterapeutens inngangsbillett til elevenes situasjon fremmet av en hjelper som tar eleven på alvor, som ikke bagatelliserer men tror på det som fortelles. Det foreliggende målet i andre fase omhandler dermed hvorvidt hjelperen introduserer det fokuserte temaet på en åpen, tydelig og ikke-ledende måte. Hensikten bak dette er å tilrettelegge for en åpen bevisst sammenheng mellom miljøterapeut og elev, som sammen deler en felles definisjon av samtalsituasjonen.

I dialogens tredje fase inngår elevens muligheter til å fortelle fritt uten forstyrrelser. Her fremmes miljøterapeuten som en aktiv lytter ved å motta og bekrefte historien som blir fortalt. På denne måten imøtekommes informasjonen og eleven opplever en hjelper som formidler trygghet, forståelse og empati.

Å avslutte i en positiv atmosfære bidrar til å styrke elevens selvfølelse og selvtillit til å ta kontakt på et senere tidspunkt. Dialogens siste fase bør derfor avsluttes på en ivaretagende og positiv måte, hvor eleven opplever seg forstått og tatt på alvor uavhengig av samtals utfall. Like så viktig er det at miljøterapeuten oppleves som en tilgjengelig hjelper på deres arena. Det bør være en person som er lett å kontakte, som har tid og tålmodighet til å imøtekomme hver enkelt. I dialogens helhet kan vedkommende være

en viktig bidragsyter til at volden stoppes og bedre elevens hverdag, både i og utenfor skolen. Nå skal det imidlertid sies at vold og overgrep er noe som oppleves individuelt, hvor samtalsens sentrale elementer eller en hjelpers fremtreden ikke nødvendigvis utgir et fasitsvar som passer for alle. Likevel fremgår det i litteratur og forskning bred enighet om at samtaler med elever som lever i vanskelige livssituasjoner, bør utstråle trygghet, åpenhet, tillit og tilgjengelighet. I tillegg bør elevens egne stemme tydeliggjøres og inkluderes som en vesentlig del av den unges perspektiv og meninger.

Etter arbeidet med oppgaven er det mye som tyder på at samtaler med voldsutsatte elever både kan være personlig og faglig krevende. Barn og unge generelt tar ikke lett på oppgaven om å fortelle om traumatiske opplevelser, og ser ut til å trenge en helper som forstår viktigheten av å ta initiativet ved enhver bekymring som måtte dukke opp. Det må være en person som både tør å stille spørsmål, og som på lik linje med den verbale kommunikasjonen, også er oppmerksom på elevenes nonverbale uttrykksmåter. Som tidligere forskning og litteratur viser, bør skolens miljøterapeuter få jobbe ensrettet med tverrfaglige arbeidsoppgaver, miljøterapi og forebyggende arbeid. Blant oppgavens funn er det tydelig at behovet for flerfaglig kompetanse i skolen gjør seg gjeldende, spesielt med tanke på elever som opplever vold i hjemmet. Miljøterapeutens rolle bør derfor ikke bestå av å dekke eventuelle vikar- eller assistentbehov skolen måtte ha i hverdagen, men heller bidra til mer tilstrekkelig fokus på elever med ekstra behov for oppfølging og støtte. Slik opparbeides tillit til en tilgjengelig helper, som ser og imøtekommer de elevene som trenger det mest.

Det finnes mye innholdsrik litteratur og forskning knyttet til oppgavens problemstilling, hvorav kunnskapshullene imidlertid viser seg å gjelde miljøterapeutens rolle. Det kunne dermed vært videre interessant å gjøre en kvalitativ fordykning omkring hvilke strategier som faktisk foreligger i dagens skole. Og hvordan deres miljøterapeuter opparbeider tillitsfulle relasjoner til elever som utsettes for vold i hjemmet. Jeg håper denne oppgaven kan være til inspirasjon og hjelp for miljøterapeuter med skolen som sitt praksisfelt og virke. Med økt innsikt i et samfunnsaktuelt og viktig tema, er min ambisjon å engasjere flere helpere til å tørre å utgjøre en forskjell i møte med barn og unge som utsettes for vold og overgrep.

Litteraturliste

- Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Alisic, E., Zalta, A. K., van Wesel, F., Larsen, S. E., Hafstad, G. S., Hassanpour, K. & Smid, G. E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 204, 335-340. Hentet fra https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/BB43CD1FF304895C423785CA837FC4FF/S0007125000276253a.pdf/rates_of_posttraumatic_stress_disorder_in_traumaexposed_children_and_adolescents_metaanalysis.pdf
- Askland, L., & Sataøen, S. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aveyard, H. (2014). *Doing a literature review in health and social care – A practical guide*. 3. utgave. England: Open University Press.
- Barbosa da silva, A. (2012). *Etikk og menneskesyn i helsetjeneste og sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Barndommen kommer ikke i reprise: Strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/strategi_overgrep_m.bok/merker_revidert.pdf
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2014). *En god barndom varer livet ut. Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom. (2014-2017)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017, 23. juni). Om voldsutøverne. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Vold_og_overgrep_tall_og_statistikk/Krisesentertilbudet/Om_voldsutoverne/
- Barneombudet. (2018). «Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes». *Erfaringer fra barn og unge utsatt for vold og overgrep*. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2018/03/Barn_og_unge_vold_og_overgrep.pdf
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244. Hentet fra <https://ezproxy2.usn.no:3227/fulltext/1991-33075-001.html>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. London: Academic Books.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. (AFI-rapport 6/2015). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base: tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Byholt, B. V. (2019, 2.april). Den tverrfaglige skolen: Miljøterapeuter må få jobbe med miljøterapi, ikke brukes til å fylle skolens vikarbehov. *Tønsbergs Blad*. Hentet fra <https://www.tb.no/meninger/skole/barnevern/den-tverrfaglige-skolen-miljoterapeuter-ma-fa-jobbe-med-miljoterapi-ikke-brukes-til-a-fylle-skolens-vikarbehov/o/5-76-1025641?fbclid=IwAR1tL EuN9jmpQCxE0jt51w9Zlo3CzTt FvGXsmu 51o9vrvp8 cjszAsDY>
- Cole, N. L. (2018, 22.01). Goffman's Front Stage and Back Stage Behavior; Understanding a Key Sociological Concept. Hentet fra <https://www.thoughtco.com/goffmans-front-stage-and-back-stage-behavior-4087971>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Damgaard, I. & Nørrelykke, H. (2001). *Den personlige samtalen. En introduksjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Delmar, C. (1999). *Tillid og Magt. En moralsk utfordring*. København: Munksgaard.
- Dyregrov, A. (2004). «De tause behandlerne. Hvordan få bedre kontakt med ungdommer». *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 4. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fra-praksis/2004/09/de-tause-behandlerne-hvordan-fa-bedre-kontakt-med-ungdommer>
- Eide, T., & Eide, H. (2004). *Kommunikasjon i praksis: Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults – The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258. Hentet fra [https://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797\(98\)00017-8/pdf](https://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797(98)00017-8/pdf)
- Fellesorganisasjonen. (2018). *FOs medlemsundersøkelse om utdanningspolitikk - Barnevernspedagog, sosionom, vernepleier*. Hentet fra <https://www.fo.no/getfile.php/1311765-1548957729/Dokumenter/FO%20mener/Brosjyrer/FOs%20medlemsundersokelse%20om%20utdanningspolitikk.pdf>
- FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen). 08. Januar.1991. (Ratifisert).
- Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier: Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. 3. utgave. Stockholm: Natur & kultur.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gamst, T. K. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utgave. Bergen: fagbokforlaget.
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gustumhaugen, K., Dønnestad, E., & Steinkopf, H. (2017). *Miljøterapeuten: Mennesket som metode i miljøterapi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hafstad, G. S., Augusti, E-M., Myhre, M., Sætren, S. S., Bergerud-Wichstrøm, M. & Norstrøm, M. M. (2019). UEVO-studien. Ungdomsundersøkelsen om erfaringer med vold og overgrep. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS). Hentet fra <https://www.nkvts.no/prosjekt/omfangsundersokelse-om-vold-og-overgrep-mot-barn-og-ungdom-i-norge/>
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helgesen, L. A. (2011) *Menneskets dimensjoner*. Lærebok i psykologi. 2. Utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Heltne, U. & Steinsvåg, P. (Red.). (2011). *Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og hjelp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holm, U. (2005). *Empati: å forstå menneskers følelser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holmsen, M. (2004). *Samtalebilder og tegninger – en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo: Damm.
- Høyer, H. C. & Wood, E. (2011). Tillit og mistillit blant offentlig ansatte medarbeidere. I Madsbu, J. P. & Pedersen, M. (Red.), *I Verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. (s. 133-152). Vallset: Oplandske bokforlag.
- International Society for Prevention of Child Abuse Neglect. (2006). Preventing child maltreatment : A guide to taking action and generating evidence. Geneva: World Health Organization (WHO) and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. Hentet fra https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43499/9241594365_eng.pdf;jsessionid=087EB0B82CFC277AA5C1D293F720F143?sequence=1
- Isdal, P. (2018). *Meningen med volden*. 2. utgave. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring – innføring i metode for helse- og sosialfagene*. 2. utgave. Oslo: Høgskoleforlaget.
- Joranger, L. (2016). «Hvorfor gjentar dere siste ordet vi sier hele tida?». *Fontene Forskning*, 1, s. 69-74. hentet fra <http://fonteneforskning.no/debatt/hvorfor-gjentar-dere-siste-ordet-vi-sier-hele-tida-6.19.430419.e1c8ddbfc>
- Kinge, E. (1999). *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng: med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. (Meld. St. 19 2009-2010). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 2012-2013) hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen. Hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. Oslo: Nasjonalt Kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS). Hentet fra <https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/den-dialogiske-barnesamtalen-hvordan-snakke3.pdf>
- Levin, I. & Trost, J. (2005). *Hverdagsliv og samhandling. Med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Luhmann, N. (1999). *Tillid. En mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løgstrup, K. E. (1966). *Kunst og etik*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Main, M. og Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. I: *Affective development in infancy* (s. 95-124). Westport, CT: Ablex Publishing; US.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Misztal, B. A. (1996). *Trust in Modern Societies: The Search for the Bases of Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Mossige, S. & Stefansen, K. (Red.) (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015*. (NOVA rapport 5/2016). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-unge>
- Myhre, M., Thoresen, S. & Hjemdal, O. K. (2015). *Vold og voldtekt i oppveksten. En nasjonal intervjuundersøkelse av 16- og 17-åringer*. (NKVTS rapport 1/2015). hentet fra https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/vold_voldtekt_i_oppveksten.pdf
- Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009) *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Rapportnummer 2009:8). Hentet fra <http://www.fhi.no/dav/68675aa178.pdf>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. (2012). *Analyse av kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi-kva gjer vi. Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep. Skulen og barnehagen sine oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordland politidistrikt. (2017). *Overgrepene i Tysfjord – erfaringer og funn fra politiets etterforskning*. Hentet fra https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/voldtekt-og-seksuallovbrudd/sluttrapport-tysfjord_endelig.pdf
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J. & Vos, T. (2012). The Long-Term Health Consequences of Child Physical Abuse, Emotional Abuse, and Neglect: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLOS Medicine*, 9, (11), 1-31. Hentet fra

<https://journals.plos.org/plosmedicine/article/file?id=10.1371/journal.pmed.1001349&type=printable>

NOU 2017:12. (2017). *Svikt og svik. Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a44ef6e251cd443396588483e97402ab/no/pdfs/nou201720170012000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2008a). *Kan vi snakke med barn om alt?* Oslo: Pedagogisk forum.

Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2008b). *Når barna får vite noe de har vondt av å vite – om å bære på tunge hemmeligheter*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

Regjeringen. (2019). *Politisk plattform. For en regjering utgått av Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig Folkeparti*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/7b0b7f0fcf0f4d93bb6705838248749b/plattform.pdf>

Ruud, A. K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Røkenes, O. & Hanssen P-H., (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Schibbye, A., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. 4. utgave. Los Angeles, California: Sage.

Skirbekk, H. & Grimen, H. (2012). *Tillit i Norge*. Oslo: Res Publica Forlag.

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Stine Sofies Stiftelse. (2018). *Vold og overgrep mot barn i et livsløpsperspektiv. En kunnskapsoppsummering*. Hentet fra

https://issuu.com/stinesofiesstiftelse0/docs/sss_innsiktsrapport-issuu_endeligve

Storø, J. (2008). *Sosialpedagogisk praksis – Det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svare, H. (2008). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Thoresen, S. & Hjemdal, O. K. (red.). (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. (NKVTS rapport 1/2014). hentet fra

https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/11/vold_og_voldtekt_i_norge.pdf

Thoresen, S., Myhre, M., Wentzel-Larsen, T., Aakvaag, H. F. & Hjemdal, O. K. (2015).

Violence against children, later victimization, and mental health: a cross-sectional study of the general Norwegian population. *European Journal of Psychotraumatology*, 6, 1-12. hentet fra

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/ejpt.v6.26259?needAccess=true>

Thorkildsen, I. M. (2015, 25. mai). Hvorfor barn ikke forteller. Hentet fra

<https://www.reddbarna.no/jegerher/kampanjenheter/hvorfor-barn-ikke-forteller>

- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning. En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori – med historier fra veiledningspraksis*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. November). *Et lag rundt eleven – bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/et-lag-rundt-eleven---bruk-av-flerfaglig-kompetanse-i-skolen/>
- Vedeler, G. H. (1996). Å samtale med barn. I Kjær, M. (red.). *Skjønner du?* (s. 169-184) Oslo: Kommuneforlaget.
- Vetlesen, A. J. (2010). Nytt Norsk Tidsskrift: *Tillitens forrang*, 27(3), 325-329. hentet fra <https://www.idunn.no/nnt/2010/03/art04>
- Waksvik, G. (2018, 14. februar). Når barndommen slår tilbake. Hentet fra <https://mentalhelse.no/aktuelt/nyheter/mental-helse/naar-barndommen-slaar-tilbake>
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap - enhet og mangfold*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet -barns strategier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep – skolen som forebygger og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverlien, C., Hauge, M.-I. & Schultz, J.-H. (2016). Møter med barn i utsatte livssituasjoner. Fra forskning til praktiske tiltak. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s.11-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øvreeide, H. (2000). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige situasjoner*. 3. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Aadnesen, B. N. & Hærem, E. (Red.). (2014). *Barnevernets undersøkelse*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Aasland, M. (2014). *"-si det til noen-": En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge*. 3. utgave. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Figurliste

Figur 1: Voldens konsekvenser i et livsløpsperspektiv. Hentet fra Stine Sofies Stiftelse, 2018:13.

Figur 2: Relasjonspyramiden. Hentet fra Røkenes & Hanssen, 2012:26.

Figur 3: Kommunikasjonssituasjonens grunnelementer. Hentet fra Eide & Eide, 2004:80.

Figur 4: Den helhetlige prosessuelle kommunikasjonsmodellen. Hentet fra Eide & Eide, 2004:93.

Figur 5: Den Dialogiske Samtalemets fasestruktur. Hentet fra Gamst, 2011:175.