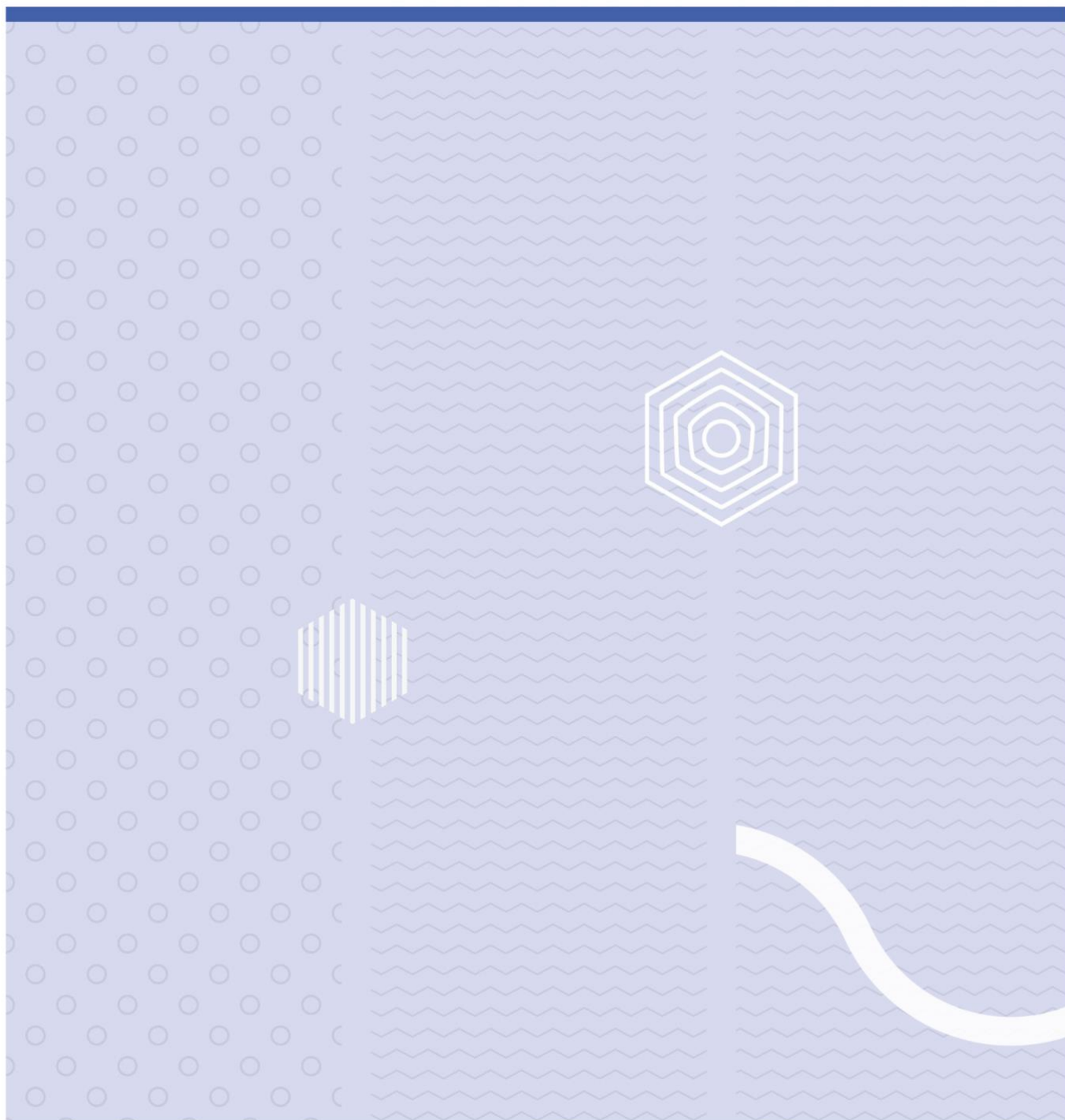


Mabel Iselin Fagerheim Nyhagen

Lærernes opplevelse av å ha overgrep utsatte elever

Hvordan opplever lærere det å arbeide med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep?



Innholdsfortegnelse

Sammendrag	5
Forord	6
Kapittel 1: Introduksjon	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Formål og problemstilling.....	8
1.3 Masteravhandlingens oppbygging	9
Kapittel 2: Forskning på feltet.....	11
2.1 Fenomenet seksuelle overgrep mot barn	11
2.2 Omfanget av seksuelle overgrep mot barn	12
2.3 Internasjonale studier	12
2.4 Norske studier	13
2.5 Hva viser forskning om konsekvenser i barndommen etter seksuelle overgrep?	14
2.6 Hva viser forskning om lærerens kompetanse om seksuelle overgrep?	16
Kapittel 3: Lovverk, forpliktelser og retningslinjer i skolen	17
3.1 Opplæringslova	17
3.2 Barnekonvensjonen	18
3.3 Sosial- og helsedirektoratets veiledning for hjelpeapparatet.....	18
3.4 Veileder for ansatte i barne- og ungdomsskolen om skadelig seksuell atferd.....	19
3.5 Stortingsmelding 11	19
Kapittel 4: Teoretisk rammeverk.....	20
4.1 Læreren og lærer-elev-relasjonen	20
4.2 utfordringer, belastninger og risiko for lærer i møte med overgrepsutsatte barn	21
4.3 Toleransevinduet.....	22
4.4 Resiliens i skolen	23
4.5 Forventninger til læreryrket.....	24
Kapittel 5: Metode	24

5.1 Kvalitativ metode	25
5.1.1 Kvalitativt forskningsintervju	25
5.1.2 Individuelt semistrukturert intervju	26
5.2 Forberedelser til intervju	26
5.2.1 Søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD)	27
5.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide	27
5.2.3 Pilotering	28
5.3 Utvalg av informanter	29
5.3.1 Rekruttering	29
5.3.2 Tilgjengelighetsutvalg	30
5.3.3 Kriterier for å stille som informant	30
5.4 Forskningsetikk og etiske betraktninger	30
5.4.1 Informert samtykke	31
5.4.2 Konfidensialitet	31
5.4.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet	32
5.4.4 Forskerrollen	32
5.4.5 Etiske refleksjoner i forkant av intervju	33
5.5 Gjennomføring av de kvalitative forskningsintervjuene	34
5.6 Vurdering av studiens kvalitet	34
5.6.1 Reliabilitet	35
5.6.2 Validitet	35
5.6.3 Overførbarhet	36
5.7 Behandling av datamaterialet	36
5.7.1 Transkribering	36
5.7.2 Analyse av datamaterialet	37
5.7.2.1 Tematisk analyse	38
5.7.2.2 Koding av datamaterialet	39
5.7.2.3 Kategorisering av datamaterialet	40

Kapittel 6: Presentasjon av funn	41
6.1 Tema 1: Å jobbe med utsatte elever krever noe annet	41
6.1.1 Manglende kompetanse	42
6.1.2 Sammensatte vansker kan være utfordrende å håndtere	44
6.1.3 Det å møte og jobbe med seksuelle overgrep gjør noe med lærer	46
6.2 Tema 2: Lærer har mulighet til å påvirke barna positivt	49
6.2.1 Faglig tilrettelegging	49
6.2.2 Psykososial tilrettelegging	51
Kapittel 7: Drøfting	54
7.1 Å jobbe med utsatte barn krever noe annet	55
7.1.2 Sammensatte vansker kan være utfordrende å håndtere	55
7.1.3 Det å møte og jobbe med seksuelle overgrep gjør noe med lærer	57
7.1.4 Manglende kompetanse	59
7.2 Lærer har mulighet til å påvirke barna positivt	60
7.2.1 Faglig tilrettelegging	61
7.2.2 Psykososial tilrettelegging	63
7.3 Avsluttende diskusjon	65
Kapittel 8: Konklusjon	66
8.1 Tanker om videre forskning	68
Litteraturliste	69
Vedlegg 1: Intervjuguide	74
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	75
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	77

Sammendrag

Prosjektets formål er å se nærmere på hvordan lærere opplever det å arbeide med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep; hvilke utfordringer lærere kan møte på i forbindelse med dette arbeidet, og hvilke muligheter de har til å tilrettelegge for de utsatte barna. Per dags dato er tallene for seksuelt misbruk hos barn urovekkende høye, uavhengig av hvordan man definerer begrepet «seksuelle overgrep» (Søftestad, 2018, s. 26). Skolen er en sentral arena for barn og unge – for mange er skolen den arenaen de tilbringer mesteparten av sin våkne tid. Derfor er lærerens rolle unik, ettersom de er i nær kontakt med barna på daglig bases. Konsekvensene og forekomsten tatt i betraktning, har man som lærer et stort ansvar samt en ypperlig mulighet for å hjelpe de utsatte barna. Dersom lærere har god kompetanse om seksuelle overgrep, kunne man hatt mulighet for å bidra til endring for de utsatte barna (Øverlien & Moen, 2016, s. 42-43; Kvam, 2010, s. 153). Med utgangspunkt i formålet med dette forskningsprosjektet, lyder problemstillingen som følger: «*Hvordan opplever lærere det å arbeide med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep?*»

I et forsøk på å besvare problemstillingen, har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål: 1) *Hvilke utfordringer møter lærere i møte med elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep?* og 2) *Hvilke muligheter opplever lærere at de har for å tilrettelegge faglig og psykososialt for elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep?*.

Dette former oppgavens forskningsdesign; dermed valgte jeg å gjennomføre kvalitative semi-strukturerte intervjuer av et utvalg av lærere som har erfaring med de aktuelle forskningsspørsmålene (Høgheim, 2020, s. 130; Thagaard, 2018, s. 89; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35).

Resultatene i studien viser at lærere opplever arbeidet med overgrepsutsatte barn som svært krevende, belastende og komplekst. Dette kan omhandle lærernes manglende kunnskap og kompetanse om seksuelle overgrep, som tilsier at lærere ikke har kunnskapsgrunnlag til å hjelpe disse barna. Lærere forventes å løse utfordringer som ligger utenfor deres kompetanseområde (Dahl, Askling, Heggen, Kulbrandstad, Lauvdal, Qvortrup, Skagen, & Thue, 2016, s. 26). Likevel opplever lærerne i denne studien at de kan være et positivt bidrag i de utsatte elevenes utvikling, og fremlegger diverse måter de kan tilrettelegge for disse elevene både faglig og psykososialt som de opplever at hjelper disse elevene.

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av fem spennende, krevende og lærerike år ved Universitetet i Sørøst-Norge. Det å skrive denne masteroppgaven har bydd på mange utfordringer, som igjen har ført til enorm personlig og faglig vekst. Med denne masteroppgaven har jeg fått muligheten til å ta et dypdykk inn i et tema som står meg nært - noe jeg virkelig brenner for. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema og tilegne meg kompetanse jeg kommer til å få bruk for i læreryrket, og forhåpentligvis kan jeg bidra til å hjelpe og veilede de som kommer etter meg som nyutdannede lærere som er så uheldige å befinne seg i en vanskelig situasjon hvor en elev er utsatt for seksuelle overgrep.

Det å skrive denne oppgaven, har vært ekstremt krevende i denne tiden vi lever i; hvor store deler av planleggingen og skrivingen på masteroppgaven har foregått i et lukket samfunn grunnet pandemi, samt påvirkningen krigen i Ukraina har på samfunnet. Med et så urolig miljø, er det virkelig en stolthet å vite at prosjektet kom i mål - dette ville dog ikke blitt en realitet om det ikke var for de fantastiske menneskene jeg har rundt meg. Dermed ønsker jeg å rette en spesiell takk til min veileder, Ann Kristin Larsgaard, for alle oppmuntrende ord, alle konstruktive tilbakemeldinger, samt god veiledning og gode samtaler under gjennomføringen av prosjektet.

Videre ønsker jeg å takke min kjæreste for all støtte, motivasjon og forståelse gjennom en vanskelig tid. I tillegg ønsker jeg å takke mine fantastiske kollegaer og venner som har gitt meg motivasjon og støtte gjennom det siste året. Denne masteroppgaven ville ikke blitt en realitet om det ikke var for all støtte og motivasjon jeg har fått av de rundt meg.

Drammen, mai 2022

Mabel Iselin Fagerheim Nyhagen

Kapittel 1: Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har personlig opplevd å stå i et vikariat hvor jeg overtok en elev som hadde vært utsatt for seksuelle overgrep. I denne situasjonen, opplevde jeg å ikke ha kunnskap og kompetanse nok om seksuelle overgrep, til å kunne føle meg trygg på egne valg og handlinger rundt eleven. Dette opplevde jeg som ubehagelig å stå i som lærer – i tillegg opplevde jeg at kollegaene rundt meg heller ikke hadde særlig kompetanse om fenomenet seksuelle overgrep. I ettertid reflekterte jeg mye over denne situasjonen, og konkluderte med at dette måtte bli temaet for min kommende masteroppgave. Det dedikeres lite oppmerksomhet til lærerens opplevelse av det å arbeide med seksuelt misbrukte barn; her er det et kunnskapshull som jeg ønsker å bidra til å fylle. Riktignok viser forskning at hele 80 % av grunnskolelærere opplever å ikke ha tilstrekkelig med kompetanse om seksuelle overgrep (Øverlien & Moen, 2016, s. 42). I tillegg, viser det seg at mange lærere opplever det som svært belastende og risikofylt arbeid. Det mangler kompetanse hos lærere om denne tematikken, som kan føre til at man handler på uhensiktsmessige måter i nærheten av barnet. I noen tilfeller kan dette føre til at lærere gjør store feil (Kvam, 2010, s. 153; Søftestad, 2018, s. 178-184; Lorentzen, 2020, s. 151-153).

Seksuelle overgrep mot barn er et svært alvorlig folkehelseproblem, da det kan få en rekke konsekvenser for de utsatte barna senere i livet. De som rammes av seksuelle overgrep, kan få problemer med sin psykiske helse og kognitive fungering senere i livet (Kvam, 2010, s. 43; Øverlien & Moen, 2016, s. 21; Norheim, 2014, s. 176; Søftestad & Andersen, 2014, s. 30; Kvello, 2010, s. 299-300). Søftestad (2018, s. 26) beskriver overgrepssaker som komplekse og sammensatte. Videre hevder hun at forståelsen til én fagperson eller én virksomhet kan være for smal. I lys av dette, er det viktig at de fagpersonene som befinner seg i en viktig rolle i barnas liv, har kompetanse om hva de skal gjøre dersom de mistenker at et barn er utsatt for seksuelle overgrep, samt hvordan de kan bidra til at barnet skal ha det trygt og godt i ettertid av slike hendelser.

Skolen er en sentral arena for barn og unge, ettersom de fleste barn tilbringer store deler av hverdagen sin på skolen. Dermed er lærers rolle både viktig og unik i barnas liv – lærere er i nær kontakt med barna på daglig bases, og har dermed en unik mulighet til å være et positivt

bidrag i de rammede barnas liv. Konsekvensene og forekomsten tatt i betraktning, har man som lærer et stort ansvar overfor disse barna, men også en ypperlig mulighet til å hjelpe. Det vil være hensiktsmessig om lærere har bred kunnskap og kompetanse om fenomenet seksuelle overgrep, da de i mange tilfeller tilbringer mesteparten av barnas våkne tid sammen med de (Skoe & Bølstad, 2022, s. 84). Det finnes både retningslinjer og lovverk som pålegger skolen og dens ansatte å melde fra dersom de mistenker at en elev er utsatt for seksuelle overgrep – likevel viser det seg at det finnes lærere som er usikre på hva de skal gjøre i disse tilfellene (Kvam, 2010, s. 154; Øverlien & Moen, 2016, s. 42-43).

Denne studien omhandler barn – barn i denne oppgaven avgrenses til barn fra og med 5 år til og med 18 år. Avhengig av når på året barnet er født, er barnet 5 eller 6 år når hen begynner i 1. klasse. Dermed er nedre grense for denne spesifikke oppgaven 5 år, og øvre grense er 18 år. Den seksuelle lavalderen i Norge er 16 år - formålet med å ha en seksuell lavalder, er å beskytte barn og unge mot handlinger som kan true deres integritet (Mossige, Smette & Torgersen, 2006, s. 1). I Norge er man juridisk umyndig frem til fylte 18 år, og betegnes per definisjon som barn inntil da (Myhre, Thoresen, & Hjemdal, 2015, s. 30).

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke og få økt kunnskap om lærerens rolle i overgrepssaker, samt å identifisere både lærernes egne erfaringer, tanker, utfordringer, samt muligheter i møte med barn som er, eller har vært utsatt for seksuelle overgrep. Oppgaven har hovedfokus på lærerens egne tanker og refleksjoner rundt temaet. Jeg ønsker å skape en bevissthet og sette fokus på lærerens viktige og unike rolle i møte med barn som er, eller har vært, utsatt for seksuelle overgrep. Med utgangspunkt i målet for masteroppgaven, lyder problemstillingen som følger:

“Hvordan opplever lærere det å arbeide i møte med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep?”

For å oppnå en ytterligere forståelse av problemstillingen, har jeg kommet frem til to forskningsspørsmål. Disse lyder som følger:

1. *Hvilke utfordringer møter lærere i møte med elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep?*

2. *Hvilke muligheter opplever lærere at de har for å tilrettelegge faglig og sosialt for elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep?*

1.3 Masteravhandlingens oppbygging

Denne masteroppgaven består av 8 kapitler, hvor hver enkelte kapittel har tilhørende underkapitler. Under vil jeg fremlegge en kort presentasjon av hvert kapittel.

I dette kapittelet; **kapittel 1**, introduseres oppgavens tema. Her begrunner jeg bakgrunn for valget av temaet, samt presenterer problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Til slutt i dette kapittelet, presenteres oppbyggingen av masteroppgaven.

I kapittel 2 presenteres eksisterende forskning på feltet. Her vil jeg gå nærmere inn på betydningen og definisjoner av fenomenet *seksuelle overgrep mot barn*, omfanget av fenomenet, samt en presentasjon av internasjonale og norske studier. Videre presenteres eksisterende forskning om konsekvenser av seksuelle overgrep, for så å avslutningsvis presentere forskning om grunnskolelærerens kompetanse og kunnskap om seksuelle overgrep.

I Kapittel 3 presenteres relevante lovverk, forpliktelser og retningslinjer for skolen i arbeidet med seksuelle overgrep mot barn. Her vil jeg gå nærmere inn på Opplæringslova (opplæringslova, 1998) og Barnekonvensjonen (Barnekonvensjonen, 2003). Videre vil jeg presentere veiledninger som er relevante å anvende i denne studien; førstnevnte er Sosial- og helsedirektoratets veiledning for hjelpeapparatet (Sosial- og helsedirektoratet, 2003), og til slutt presenterer jeg en veileder for ansatte i barne- og ungdomsskolen om skadelig seksuell atferd (Sandvik, Tennfjord, Draugedalen & Larsen, u. å., s. 29).

I Kapittel 4 presenteres masteroppgavens teoretiske rammeverk; her vil jeg gå nærmere inn på lærerens betydning for overgrepsutsatte barn og viktigheten av lærer-elev-relasjonen.

Deretter presenteres ulike utfordringer, belastninger og risiko for lærer i møte med overgrepsutsatte barn. Så vil jeg forklare begrepet *toleransevinduet* og dets relevans i relasjon til denne studien, etterfulgt av utdyping av begrepet *resiliens*, hvor jeg vil presentere modeller som anvendes videre i oppgaven.

I kapittel 5 presenteres oppgavens metode; her kommer forklaringer og definisjoner på *kvalitativ metode*, kvalitativt forskningsintervju og individuelt semi-strukturert intervju. Jeg vil i tillegg forklare hvordan jeg har anvendt disse metodene i denne masteravhandlingen. Etterfulgt, går jeg nærmere inn på hvordan jeg forberedte meg på de kommende intervjuene, prosessen med utvalg av informanter, og beskrivelse av gjennomføring av intervjuene. Videre vil behandlingen av datamaterialet bli beskrevet og presentert.

I kapittel 6, fremkommer presentasjonen av funnene som ble gjort under intervjuene. Her vil jeg presentere resultatene og funnene som er relevant i forhold til problemstillingen i oppgaven, hvor jeg går nærmere inn på følgende temaer; *1) Å jobbe med utsatte elever krever noe annet*, og *2) Lærer har mulighet til å påvirke barna positivt*.

I kapittel 7 vil jeg forsøke å besvare problemstillingen ved å drøfte funnene og knytte de opp mot forskning, lovverk, retningslinjer, forpliktelser i skolen, samt oppgavens teoretiske rammeverk. Her vil temaene fra forrige kapittel være hovedfokus, med tilhørende underkapitler.

I kapittel 8 er det oppsummering og refleksjoner i etterkant av studien som er fokus.

Kapittel 2: Forskning på feltet

2.1 Fenomenet seksuelle overgrep mot barn

I vår tid er seksuelle overgrep mot barn et velkjent folkehelseproblem (Kvam, 2010, s. 30; Søftestad, 2018, s. 22). De fleste sosialpsykologiske definisjoner beskriver overgrep mot barn som en handling som skjer ut ifra overgriperens behov, på bekostning av barnets behov (Søftestad, 2018 s. 23; Raundalen & Schultz, 2016, s. 14). Det finnes imidlertid ikke en universell konsensus om definisjonen på seksuelle overgrep – derimot finnes det en sammenfatning av grunnleggende elementer fra definisjoner foreslått i sosialfaglig, psykologisk og sosiologisk faglitteratur (Søftestad & Andersen, 2014, s. 23). Nasjonalt kompetansesenter om vold og traumatisk stress har samlet noen punkter som går igjen i forslag til definisjoner;

- *Det er en handling som barnet ikke kan forstå, ikke er modent for og ikke kan gi informert samtykke til.*
- *Handlingen krenker barnets integritet.*
- *Den som forgriper seg, utnytter barnets avhengighet av voksne og/eller sin egen maktposisjon.*
- *Handlingen baserer seg primært på den voksnes eller det eldre barnets behov.*
- *Aktiviteten bryter med sosiale tabuer innenfor familien eller den aktuelle kulturen som er ulovlig.*

(Søftestad & Andersen, 2014, s. 24; Søftestad, 2018, s. 24; Kvam, 2010, s. 20; Raundalen & Schultz, 2016, s. 14).

Ettersom det finnes en rekke ulike definisjoner på seksuelle overgrep, har jeg i denne studien valgt å legge den følgende forståelsen av seksuelle overgrep til grunn:

“Med seksuelle overgrep eller seksuell utnytting av barn og unge menes at avhengige og utviklingsmessig umodne barn eller ungdommer trekkes inn i seksuelle aktiviteter som de ikke fullt ut forstår, som de ikke har tilstrekkelig kunnskap eller erfaring til å gi sitt begrunnede samtykke til, eller som krenker familierollens tabuer.”

(Kvam, 2010, s. 21)

Det finnes forskjellig nivå av alvorlighetsgrad hvor det gjelder overgrep; ofte blir overgrep kategorisert i tre nivåer av alvorlighetsgrad; seksuelt krenkende atferd, seksuell handling og seksuell omgang. Førstnevnte innebærer ikke fysisk kontakt – det kategoriseres som seksuelt krenkende atferd dersom handlingen innebærer eksempelvis blotting, visning av pornografisk innhold, visning av kjønnsorgan eller å få barn til å være vitne til seksuelle handlinger. Seksuell handling derimot, defineres som en handling hvor fysisk kontakt er involvert – eksempelvis berøring av intime soner, som underliv, penis, bryst eller rumpe. Sistnevnte, *seksuell omgang*, betegnes ved at noe stikkes inn i kroppens hulrom. Dette kan være fingre, kjønnsorgan eller objekter inn i skjede, analåpning eller munn. Det defineres også som en seksuell omgang dersom man lokker, lurer, eller tvinger barn til å gjøre dette med seg selv. (Redd barna, u. å.; Sjøftestad & Andersen, 2014, s. 24; Sjøftestad, 2018, s. 24; Kvam, 2010, s. 20; Raundalen & Schultz, 2016, s. 14).

2.2 Omfanget av seksuelle overgrep mot barn

Seksuelle overgrep mot barn er et veldokumentert folkehelseproblem på et globalt stadie, dette er en påstand verdens helseorganisasjon (WHO) bekrefter (Sjøftestad & Andersen, 2014, s. 27). Forekomsten av seksuelle overgrep mot barn er urovekkende høy - men hvor høy? Dette er vanskelig å gi et nøyaktig svar på, ettersom svaret avhenger av hvordan man definerer seksuelle overgrep. Forekomsten vil bli høyere dersom man tar all uønsket seksuell oppmerksomhet med i betraktningen, kontra om man kun tar med de groveste seksuelle overgrepene (Sjøftestad, 2018, s. 23).

2.3 Internasjonale studier

I 1979 ble fenomenet *seksuelle overgrep mot barn* for alvor satt på dagsorden; det var den amerikanske forskeren Finkelhor som igangsatte en spørreundersøkelse hvor han spurte 800 studenter hvorvidt de hadde blitt utsatt for seksuelle overgrep som barn. Svarene han fikk på denne undersøkelsen, viste at hele 19 % av jentene og 9 % av guttene rapporterte at de hadde opplevd å bli rammet. Seks år senere kom han frem til et enda høyere tall (Kvam, 2010, s. 34). Det finnes i dag et mangfold av studier om seksuelle overgrep på global bases. Blant dem, finner vi eksempelvis en studie gjennomført av Stoltenborgh, van Ijzendoorn, Euser og Bakermans-Kranenburg i 2011; funnet i deres studie viste at den globale prevalensen var 118 overgrepsutsatte per 1000 barn, dermed 11,8% av barn (Sjøftestad & Andersen, 2014, s. 27).

I tillegg viser en fakta oversikt fra verdens helseorganisasjon (WHO) fra 2016 at én av fem kvinner, samt én av tretten gutter har rapportert om seksuelle overgrep i løpet av sin barndom (Søftestad, 2018, s. 26).

Videre viser en gjennomgang av et bredt utvalg europeiske studier at forekomsten av seksuelle overgrep mot jenter ligger på 6-36 % før fylte 16 år. Derimot er funnet av seksuelle overgrep mot gutter estimert til å ligge på mellom 1-5 %. (Søftestad & Andersen, 2014, s. 27; Søftestad, 2018, s. 26). Herman og Hirschman gjennomførte i året 1981 en studie på emnet hvor funnene viste at hele 1 av 3 til 1 av 5 kvinner hadde vært utsatt for overgrep i barndommen, mens Fritz samme året fant en langt lavere forekomst; hans studier viste at 8 % av kvinner og 5 % av menn hadde opplevd seksuelle overgrep i løpet av barndommen (Kvam, 2010, s. 34).

2.4 Norske studier

I Norge er det veldokumentert omfang av seksuelle overgrep mot barn. Samlede resultat av et bredt spekter av undersøkelser i Norge viser at en av fem jenter har vært rammet av seksuelle overgrep i oppveksten, hvor tallene for gutter er betraktelig lavere; nesten en av ti gutter oppgir å ha blitt utsatt for seksuelle overgrep i løpet av barndommen (Søftestad, 2018, s. 26).

I 2012 ble det gjort en prevalensstudie av et representativt utvalg i Norge; denne studiens funn viser at hele 35,9 % av kvinner, samt 12,7 % av menn rapporterte å ha blitt rammet av uønsket seksuell atferd, handling og omgang (Søftestad & Andersen, 2014, s. 27). Videre er det blitt gjort funn fra en annen norsk omfangsstudie som viser følgende tall: 4 % av kvinner og 1,5 % av menn rapporterer å ha blitt utsatt for seksuelt overgrep i form av seksuell omgang før fylte 13 år. Seksuell omgang defineres her som forsøkt eller gjennomført inntrenging i kroppens hulrom; enten inntrenging i skjeden, oralsex eller analsex (Søftestad & Andersen, 2014, s. 27).

Videre viser tall fra en nyere norsk studie særlig urovekkende tall; denne studien bestod av et ikke-klinisk utvalg av informanter i alder av 17-19 år. Av disse rapporterte hele 22 % av jentene og 8 % av guttene å ha blitt utsatt for uønsket beføling av kjønnsorgan og masturbere. Videre rapporterte 15 % av jentene og 7 % av guttene å ha blitt utsatt for grove former for seksuelle overgrep, deriblant voldtekt og voldtektsforsøk (Søftestad & Andersen, 2014, s. 27). I en undersøkelse gjennomført i 2015 av Mossige og Stefansen, viste tallene

samlet noe nedgang i forekomsten av seksuelle krenkelser fra 2007 til 2015. I 2007 oppga 27 % at de hadde blitt utsatt for minst én form for seksuell krenkelse, mens 23 % oppga at de hadde blitt utsatt for det samme i 2015. Denne reduksjonen gjelder både gutter og jenter både hvor det gjelder mild og grov form for seksuell vold – likevel er det ikke en bemerkelsesverdig nedgang, samt at reduksjonen ikke gjelder alle former for seksuell vold; dermed konkluderer de med at statistikken forholder seg stabil (Mossige & Stefansen, 2016, s. 11).

2.5 Hva viser forskning om konsekvenser i barndommen etter seksuelle overgrep?

En rekke undersøkelser viser at barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep vanligvis vil endre sin atferd; denne typen endring i atferd er viktig hvor det gjelder å vise omgivelsene at noe er galt (Kvam, 2010, s. 43). Flere studier viser til at barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, kan få alvorlige konsekvenser som påvirker barnets vekst, utvikling, helse og livskvalitet. De kan utvikle somatiske, psykologiske, atferdsmessige og kognitive svakheter som angst, uro, depresjon, lav selvtillit og selvskading (Øverlien & Moen, 2016, s. 21).

Elever som har gjennomlevd å være utsatt for seksuelle overgrep, har opplevd et særdeles komplekst traume. Barn som er rammet av traumer, utvikler forskjellige reaksjoner på dette i etterkant, hvor mange av disse reaksjonene er av betydning for elevens læring. Seksuelle overgrep får ulike konsekvenser for ulike mennesker – likevel er det veldokumentert at disse hendelsene får både umiddelbare og langsiktige konsekvenser. Slike reaksjoner kan eksempelvis være en kontinuerlig opplevelse av utrygghet, vansker med å stole på voksne, konsentrasjonsvansker og indre uro (Norheim, 2014, s. 176; Søftestad & Andersen, 2014, s. 30). Disse konsekvensene vil nødvendigvis variere, men ofte er konsekvensene både langvarige og alvorlige. Seksuelle overgrep leder til en sårbarhet for de som er rammet, som gjør at de rammede er mer utsatt for å utvikle en rekke psykiske lidelser. Det antas at hele to av tre av de rammede barna, viser tydelige psykiske reaksjoner i ettertid av overgrep (Kvillo, 2010, s. 299-300). Barn som har vært utsatt for - og lever med - komplekse traumer som seksuelle overgrep, utvikler i mange tilfeller en utrygghet, som medfører at hjernen til enhver tid er beredt på fare og “rigget for krig og overlevelse”, kontra kjærlighet og godhet. I disse tilfellene skal det ofte ikke mye til før alarmen i hjernen deres trigges. Når disse barna utsettes for stress, press eller trusler, så går denne alarmen; når dette skjer, er ikke barnet

lengre i stand til å tenke rasjonelt. Dette kan igjen føre til uheldige reaksjonsmønstre som preger livet til disse barna i svært stor grad. Ofte opplever disse barna også at denne alarmen går av, på tross av at de ikke befinner seg i en farlig eller truende situasjon (Søftestad, 2018, s. 80-81).

Kvellido (2010, s. 300) beskriver følgende som konsekvenser overgrep kan medføre før de utsatte barna; angstlidelser, depresjoner, personlighetsforstyrrelser, psykoser, PTSD, rusmiddelbruk, schizofreni, selvskading, selvmord og ulike seksuelle vansker. Søftestad og Andersen skriver at to hovedkategorier som ofte følger barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, er følgende; depresjon og angstlidelser. Videre beskriver de at disse kan utartes og vise seg som uro, engstelse, fobier, sosial tilbaketrekning, manglende energi, oppmerksomhet- og konsentrasjonsvansker, kroppslig uro, lav selvtillit, søvnforstyrrelser og selvmordstanker. I tillegg kan overgrep føre til en følelse av skam, stigma og hjelpeløshet, som i mange tilfeller vendes mot egen kropp. Dette kan medføre eksempelvis rusmisbruk, spiseforstyrrelser, selvskading og risikofylte aktiviteter (Søftestad & Andersen, 2014, s. 30-31). Disse negative konsekvensene den seksuelle volden har, er av stor betydning for barnets fungering i skolen; dette gjelder både hvor det gjelder læring, samt det sosiale samspillet mellom voksne og barn. Hjemmemiljøet og at barnets grunnleggende behov blir oppfylt, er grunnleggende faktorer for at læring skal finne sted; disse faktorene er ofte fraværende hos overgrepsutsatte barn – destruktiviteten som foregår i hjemmene, kan ødelegge selv de beste forutsetningene for læring (Øverlien & Moen, 2016, s. 21).

En gjennomgang av en rekke undersøkelser viser at barnets reaksjon i stor grad avhenger av barnets alder - følelsene skam og skyld er bevist svært utbredt hos de utsatte barna i skolealder. De utsatte barna som har blitt utsatt av en farsfigur viser en større tendens til depresjon enn hos de som har blitt utsatt av noen som ikke var i nær familie. I tillegg viser samme gjennomgang av studier at utsatte barn oftere har et dårlig selvbilde og lav grad av mestring i skolen kontra de som ikke har vært utsatt. Flere forskningsresultater viser også at spiseforstyrrelser ofte kommer i etterkant av seksuelle overgrep, særlig i tilfeller hvor det har vært oralsex involvert (Kvam, 2010, s. 44). En rekke kvalitative studier viser til at de utsatte barna ofte blir hjemløst av vonde minner når de forsøker å konsentrere seg, og at de har vansker med å legge igjen de vonde opplevelsene hjemme. Videre viser den samme forskningen at grunner til at barnet kan streve med å beholde fokus på skolen, også kan være at barn som har hemmelig adresse kan føle seg utlevert og ekstra sårbare på skolen. I tillegg beskrives det at stillhet, som ofte kreves på skolen, innebærer lavt stimuleringsnivå på

sansene, som kan føre til at barnet blir mer sårbart for de vonde tankene om sine opplevelser (Øverlien & Moen, 2016, s. 21). Briggs og Joyce gjennomførte en undersøkelse av 73 kvinner i 1997 som hadde blitt utsatt for seksuelle overgrep i sin barndom. I denne studien fremkom det at PTSD (Post-Traumatic Stress Order) er sterkt knyttet til seksuelle overgrep, og ofte sett hos de som har vært utsatt i løpet av barndommen. PTSD karakteriseres av stadig gjenopplevelse av den traumatiske erfaringen, unngåelse av stimuli som kan minne om opplevelsen, økt beredskap samt vedvarende angst (Kvam, 2010, s. 47). Ifølge Aasland kan noen barn også reagere ved å gjøre en ekstrem innsats på skolen – dette begrunnes med at noen av disse barna overvelder seg i skolearbeid, da dette er den eneste tiden de klarer å skyve unna de vonde tankene om overgrepene de har opplevd (Aasland, 2014, s. 78).

Forskning indikerer også at det finnes klare beskyttelsesfaktorer når det gjelder graden av skade ved overgrep hos barn; blant annet kan et varmt og respektfullt forhold til flest mulige andre omsorgspersoner være en beskyttelsesfaktor. Forskning tyder også på at gode gjensidige sosiale relasjoner mellom barn og de voksne barna er nære, øker sjansene for en sunn utvikling som styrker barna i ettertid av overgrep. Dette er særlig viktig forskning i relasjon til denne studiens problemstilling, ettersom læreren er en av de voksne som ser barna mest, og dermed kan være den betydningsfulle andre (Kvam, 2010, s. 53).

2.6 Hva viser forskning om lærerens kompetanse om seksuelle overgrep?

I en studie gjennomført av Øverlien og Moen i 2015, undersøkte de hvorvidt grunnskolelærere, førskolelærere og barnevernspedagoger har tilstrekkelig med kunnskap om følgende temaer; barnekonvensjonen, fysiske overgrep, samtalemotodikk og seksuelle overgrep. Denne studien er en oppfølgingsstudie av en lignende undersøkelse som ble gjennomført i 2007. Jeg anser både barnekonvensjonen, samtalemotodikk og seksuelle overgrep som relevante temaer for denne studien. I den seneste studien ble det avklart at 80 % av ferske grunnskolelærere ikke opplever å ha tilstrekkelig kunnskap om seksuelle overgrep hos barn, mens 9 % ikke vet om de har tilstrekkelig kunnskap om emnet. Det vil si at kun 11 % av grunnskolelærerne opplever å ha tilstrekkelig kompetanse om seksuelle overgrep. Dette viser noe forbedring fra forrige studie, som i 2007 viste at hele 94 % av ferske lærere ikke opplevde å ha tilstrekkelig kompetanse og kunnskap om emnet. I tillegg viste funnene i denne undersøkelsen at 66 % av grunnskolelærere ikke opplever å ha

tilstrekkelig kunnskap om barnekonvensjonen, og 71 % av samme gruppe opplever å ikke ha tilstrekkelig kompetanse og kunnskap om samtalemotodikk (Øverlien og Moen, 2016, s. 49).

Kapittel 3: Lovverk, forpliktelser og retningslinjer i skolen

Skolen er lovpålagt å følge og forholde seg til både retningslinjer og lovverk. I dette kapitlet tar jeg for meg de lovverkene, retningslinjene og forpliktelsene som er relevant i relasjon til min problemstilling. Her presenterer jeg lover og retningslinjer som omhandler blant annet barnas rettigheter og skolens forpliktelser i forbindelse med barna. Blant de lovpålagte lovverkene og retningslinjene, finner man eksempelvis opplæringsloven (Opplæringslova, 1998), og Barnekonvensjonen (Barnekonvensjonen, 2003). I tillegg presenteres diverse veiledninger samt en stortingsmelding.

3.1 Opplæringslova

Alle skolens ansatte er pliktig å forholde seg til loven om grunnskolen og den videregående opplæringa. Dette gjelder i den sammenheng også lærere. Formålet med opplæringa, er blant annet å bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, som respekt for menneskeverdet, ytringsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Det står dog ikke nevnt direkte om barn som er rammet av seksuelle overgrep i dette lovverket – men skal man tolke opplæringsloven, kan man finne flere paragrafer og punkter som er relevant for disse barna. Blant annet finnes den velkjente paragraf 9 A-2: Retten til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen har et stort ansvar hvor det gjelder dette; det er barnets subjektive oppfatning som gjelder . Ettersom barn som har vært, eller er, rammet av seksuelle overgrep, har skolen og lærere et stort ansvar overfor disse barna, da de også har rett til å føle seg trygge på skolen. §1-3 beskriver at alle elever har rett til tilpasset opplæring, mens §1-4 beskriver at elever fra 1.-4. trinn har krav på ekstra oppfølging dersom de risikerer å ligge bak sine medelever (Opplæringslova, 1998).

3.2 Barnekonvensjonen

Barnekonvensjonen er en internasjonal menneskerettighetskonvensjon utarbeidet av FN. Alle mennesker under 18 år omfattes av barnekonvensjonen – alle land i verden, foruten om USA, er en del av dette og har tilsluttet seg barnekonvensjonen. Barnekonvensjonen omhandler barnas rettigheter, hvor noen av disse er særlig viktig for denne studien. Noen av disse rettighetene, er at alle barn har rett til å bli hørt og tatt hensyn til, alle barn har rett til lek, fritid og hvile, og alle barn har rett til beskyttelse. I artikkel 34 i barnekonvensjonen heter det at alle barn har rett til beskyttelse mot alle former for seksuell utnyttning og seksuelt misbruk. Herunder gjelder følgende; *partene skal særlig treffe alle egnede nasjonale, bilaterale og multilaterale tiltak for å hindre at noen: a) tilskynder eller tvinger et barn til å delta i enhver form for ulovlig seksuell aktivitet, b) utnytter barn ved å bruke dem til prostitusjon eller andre ulovlige seksuelle handlinger, c) utnytter barn ved å bruke dem i pornografiske opptredener eller i pornografisk materiale* (Barnekonvensjonen, 2003, s. 25).

3.3 Sosial- og helsedirektoratets veiledning for hjelpeapparatet

Sosial- og helsedirektoratet utarbeidet i 2003 en veiledning for hjelpeapparatet om seksuelle overgrep mot barn, i samarbeid med Barne- og familiedepartementet. I denne veiledningen har de blant annet skrevet at de ansatte knyttet til skoler, bør anses som viktige aktører i barnets liv ettersom de er tilstede og ser barna i deres daglige liv. Videre uttrykkes det i veilederen at det derfor er nødvendig at de ansatte i skoler har kjennskap til barnas måte å uttrykke bekymring og stress, ettersom dette ofte er den eneste muligheten barna har til å gi personer som ikke er en del av familien innblikk i hva som skjer i familien og nærmiljøet. De beskriver skolens rolle i arbeidet med seksuelt misbrukte barn, hvor de blant annet nevner at skolene drives av opplæringsloven, hvor de i sin naturlige omgang går inn i samtaler med barn om handlinger, tegninger og uttalelser. De hevder at mange vil ved mistanke om seksuelle overgrep, engste seg for å forholde seg til barnet slik de ellers ville gjort.

Veilederen påpeker at det likevel er viktig at signaler om seksuelle overgrep blir møtt på en naturlig måte av personell som har kompetanse om seksuelle overgrep. I et eksempel, forklares det at dersom en lærer eller annen ansatt i skolen stopper en seksuell lek mellom barn, kan personalet spørre barnet som tok initiativ til leken følgende spørsmål; har du lært dette noe sted, hvem har du eventuelt lært det av, har du lekt slik med andre, eventuelt hvem? De peker på at det er hensiktsmessig at personalet lytter og ikke stiller ledende spørsmål.

Videre skriver de om opplysningsplikt til barnevernet dersom de mistenker at et barn er utsatt for seksuelle overgrep (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 30; Opplæringslova, 1998).

3.4 Veileder for ansatte i barne- og ungdomsskolen om skadelig seksuell atferd

RVTS Midt har i samarbeid med Rebessa (Regionalt ressursteam om barn og unge med problematisk og skadelig seksuell atferd) utarbeidet en skoleveileder om skadelig seksuell atferd hos barn og unge. Formålet med denne veilederen, er å bidra til kompetanseheving om sunn og normal seksualitet hos barn og unge, i tillegg til å øke deres kompetanse med håndtering i møte med problematisk eller skadelig seksuell atferd hos barn og unge. Her beskriver de konkrete tiltak og måter å ivareta den som er utsatt for seksuelle krenkelser eller overgrep. Her skriver de om at det viktigste for den utsatte er å bli sett og trodd, og oppfordrer ansatte i skolen til å skape rom for at den utsatte kan fortelle, dog understreker de viktigheten av å ikke legge noe press på barnet. Det står også at det burde være forskjellige personer som skal støtte og hjelpe det utsatte barnet. Videre oppfordrer veilederen til å gi trøst og støtte ved å lytte og stille åpne spørsmål, eksempelvis "fortell mer om det". Ansatte i skolen burde også dokumentere spørsmål og svar som fremkommer i disse samtalene. Man skal ikke love barnet at man skal holde det eleven sier for seg selv, men heller forklare hvorfor man ikke kan gjøre dette (Sandvik, Tennfjord, Draugedalen & Larsen, u. å., s. 29).

3.5 Stortingsmelding 11

St.meld. nr. 11 legger frem en visjon om fremtidens lærer; i denne stortingsmeldingen poengterer de at elevene er de viktigste i skolen, og at regjeringens mål er at skolen skal bidra til å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Videre vektlegger de at skolen skal gi elevene gode muligheter til å utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger og interesser, og bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet. I tillegg ønsker de at fremtidens lærere skal inneha kompetanse som tillater de å møte elevens sosiale problemer og andre forhold som hemmer læring (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 9).

Kapittel 4: Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet beskriver jeg teorier som kan bidra til å belyse og diskutere funnene mine, samt modeller og begreper som kan bidra til å skape forståelse og diskusjon i funnene i denne studien. Her inngår blant annet teori og beskrivelse av lærer-elev-relasjonen, utfordringer belastninger og risiko for lærere i møte med overgrepsutsatte barn, toleransevinduet, resiliens og traumebevisst tilnærming.

4.1 Læreren og lærer-elev-relasjonen

Utvikling av relasjoner kan beskrives følgende:

Interaksjon mellom 2 eller flere som har noe til felles, og hvor tillit, anerkjennelse og genuin interesse for andre er sentrale elementer.

(Skrøvset, Mauserhagen & Slettbakk, 2017, s. 28)

Relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for elevenes motivasjon for arbeid med skolefag, samt elevenes generelle holdning til skolen. Læreren rolle i møte med de overgrepsutsatte elevene er særlig viktig for elevens videre utvikling; dette er fordi læreren og skolen har en unik mulighet til å få til positiv endring hos eleven. Læreren ser eleven hver dag, hvilket gjør relasjonen mellom læreren og eleven svært viktig (Skoe & Bølstad, 2022, s. 84). Fallmyr har utarbeidet 9 egenskaper som skal være viktige faktorer for å legge til rette for en god relasjon mellom lærer og elev. Disse lyder som følger: 1) *Pålitelighet*, 2) *tydelighet*, 3) *forutsigbarhet*, 4) *Åpenhet og involvering*, 5) *anerkjennelse*, 6) *humoristisk sans og evne til å skape positive følelser*, 7) *konflikthåndtering*, 8) *følelshåndtering*, og 9) *empati* (Fallmyr, 2020, s. 38-41). Disse egenskapene kan være relevante for å belyse hvordan lærere kan skape en relasjon til overgrepsutsatte elever i min studie.

Barn som har vært utsatt for komplekse traumer i tidlig barndom, strever ofte med å skape nye, sunne relasjoner. Disse traumene kan forårsake at barnet utvikler en generell mistillit og problemer med tilknytning. Det største problemet kan for mange være å skape relasjoner til andre voksne. Den beste måten å hele denne mistilliten og tilknytningsvanskene, er gjennom å jobbe for å skape en sterk og trygg relasjon med god kvalitet til barnet. Ved å skape denne relasjonen for barnet, får barnet mulighet til å utvikle trygghet, øke integrasjonsevnen, samt større kapasitet til å håndtere affekter. En slik tilnærming bidrar til å understreke betydningen av det relasjonelle i møte med barn som er, eller har vært, utsatt for overgrep. Det sies at

resiliens hviler på gode relasjoner, altså har gode og trygge relasjoner stor betydning for barnets videre utvikling (Olsen & Traavik, 2017, s. 67; Sjøftestad, 2018, s. 90).

4.2 Utfordringer, belastninger og risiko for lærer i møte med overgrepsutsatte barn

I saker hvor man som lærer møter på fenomenet seksuelle overgrep mot barn, er man utsatt for en rekke forskjellige utfordringer og belastninger (Sjøftestad, 2014, s. 120; Sjøftestad, 2015, s. 189; Lorentzen, 2020, s. 151-153). Det er et veldokumentert at fagpersoner som arbeider med utsatte barn, reagerer følelsesmessig i større eller mindre grad (Sjøftestad, 2004, s. 88). Kvam (2010, s. 153) hevder at det er vanlig at fagfolk reagerer med tvilsomhet på egen kompetanse i møte med seksuelle overgrep hos barn. Dette kan i noen tilfeller medføre handlingslammelse, mens det andre ganger kan føre til at man som fagperson gjør noe uoverveid, som kan gjøre større skade på barnet. Mange fagfolk som arbeider med barn, vegrer seg for å involvere seg i saker hvor det gjelder seksuelle overgrep. Det kan vise til at fagfolk anser arbeidet med de utsatte barna som risikofyllt; en grunn til dette, kan være at slike saker medfører et stort ubehag hos den voksne. En annen grunn, kan være kompleksiteten disse sakene innebærer (Gamst, 2017, s. 28; Sjøftestad, 2018, s. 178; Sjøftestad, 2014, s. 117).

Videre vet man at arbeidet med seksuelt misbrukte barn kan føre til alvorlige konsekvenser for de voksne som arbeider med barnet; blant annet utvikler mange utbrenthet. Utbrentheten skjer vanligvis når gapet mellom idealet og virkeligheten blir for stor, altså blir spriket mellom alt man ønsker å gjøre for det utsatte barnet, og realiteten av muligheter og ressurser til å faktisk gjøre det man ønsker, for stort. Utbrenthet defineres av at personen gradvis blir ineffektiv i å mestre emosjonelle belastninger som oppstår når de opplever et stort sprik mellom krav, idealer, verdier og mål, og muligheten de har til å tilfredstille disse. Det er også kjent at de som arbeider tett på traumeutsatte barn, kan oppleve *omsorgstrøtthet*; dette beskrives som en tilstand hvor man preges av utmattende sympati og sorg som følge av et oppriktig og dyptfølt ønske om å hjelpe og lette på smerten til den utsatte. Denne tilstanden kan føre til at man blir så invadert av andres smerte, at det til slutt kan resultere i en bevisst eller ubevisst avvisning av den utsatte som man egentlig skal hjelpe (Sjøftestad, 2018, s. 180). Kunnskapen om seksuelle overgrep mot barn, kan defineres som en smertefull kunnskap; fordi mange opplever møtet med fenomenet seksuelle overgrep som ekstremt smertefullt, kan

dette trigge en ubevisst forsvarsmekanisme i den voksne. Dette kan føre til en form for benektelse, hvor den voksne distanserer seg og skjerner seg selv, ved å la være å se. Dermed stenger man barnets smerte ute. Det paradoksale ved dette aspektet, er at det ofte rammer oppriktig engasjerte fagpersoner, ettersom disse involverer seg i stor grad i relasjonen til barna og strekker seg langt for å bidra med sin fagkompetanse til barnas beste (Gamst, 2017, s. 29-30; Søftestad, 2014, s. 117).

Mange som har arbeidet med barn som har vært utsatt for store traumer, som seksuelle overgrep, forteller om store følelsesmessige reaksjoner, endringer i sitt eget tankemønster, samt at noen til og med forteller at de opplever symptomer som kan sammenlignes med symptomene den traumeutsatte barn får (Søftestad, 2014, s. 117). Noen opplever det som kalles *vikarierende* traumatisering i arbeid med overgrepsutsatte barn. Denne tilstanden betegnes av at man opplever parallelle prosesser, som vil si at man opplever parallelle symptomer og reaksjoner som samsvarer med symptomene til den man skal hjelpe (Søftestad, 2018, s. 180-181). For å fungere som en god hjelper for et overgrepsutsatt barn, er det en forutsetning at man er bevisst sine egne typiske reaksjonsmønstre, samt hvordan egne personlige verdier og fordommer påvirker deres arbeid i møte med traumeutsatte barn. I denne sammenheng, er det viktig å være bevisst på sine triggerpunkter, slik at man kan unngå å befinne seg i situasjoner hvor man blir provosert og emosjonelt utsatt av barn, som igjen kan medføre at følelsene til den voksne overstyrer fornuften (Lorentzen, 2020, s. 151-153).

4.3 Toleransevinduet

Det kan være hensiktsmessig for lærere å kjenne til toleransevinduet, og ha kunnskap om dette. Det er fordi arbeidet med særlig traumeutsatte barn krever at lærer har kompetanse om følelser, og fanger opp og forstår følelsessignaler hos elevene. Ved å ha kunnskap om følelser og modeller som *toleransevinduet*, kan lærer fungere som en veileder for følelser, og på denne måten bidra til å veilede de traumeutsatte elevene tilbake i sitt toleransevindu, hvor de er mottakelige for læring og utvikling (Fallmyr, 2020, s. 61; Søftestad, 2018, s. 83-84).

Begrepet *toleransevinduet* er en beskrivelse av spennet av aktivering som er optimalt for et individ; alle mennesker opplever varierende mengde stress og påkjenninger. Når man befinner seg i den optimale aktiveringssonen, beskrives det som at man er innenfor sitt toleransevindu. Dersom stressnivået blir for krevende, eller følelsene for sterke, øker denne aktiveringen, og man beveger seg over øvre "vinduskarm". Da kan man oppleve

hyperaktivering, som kan medføre eksempelvis aggresjon, uro, impulsivitet og utagering, mens det vil bli motsatt i situasjoner hvor man føler på sterk avmakt; da vil man bevege seg under nedre “vinduskarm”. Det kan føre til tilstander som nedstemthet, nummenhet, tomhet og dissosiasjon. Toleransevinduetets spennvidde er svært individuelt, og formes i stor grad av individets erfaringer og tidligere samspill med primære omsorgsgivere. Dermed vil ofte toleransevinduet til barn som har opplevd traumer som seksuelt misbruk, være svært smalt kontra de som ikke har vært utsatt (Søftestad, 2018, s. 83; Braarud & Nordanger, 2014, s. 531-532.; Fallmyr, 2017, s. 58-59).

4.4 Resiliens i skolen

Skolen og lærere har mulighet til å være en bidragsyter for at barn som har vært utsatt for risiko skal unngå å utvikle alvorlige psykiske helseproblemer. Barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, har vært utsatt for et traume, og står derfor i fare for å utvikle psykososiale vansker. Likevel er det langt fra alle barn som blir skadet for livet av å oppleve å bli utsatt for seksuelle overgrep – det er i følge Øverlien (2015, s. 106) ikke bare en feilaktig uttalelse, men også en uheldig konklusjon; man vet i dag at en andel av de overgrepsutsatte barna utvikler en sunn resiliens. Derfor kan det være viktig at lærere bidrar med beskyttende faktorer i skolehverdagen til de utsatte barna, slik at de kan bidra til å redusere risikoen for alvorlige konsekvenser i etterkant av overgrepene. Resiliens er et begrep som blir brukt til å forklare barn som har en positiv, eller tilfredsstillende utvikling, på tross av opplevelser som ofte kan medføre psykososiale vansker (Wolff & Rattner, 1999, s. 182; Olsen & Traavik, 2017, s. 27). Det finnes flere måter å definere resiliens på - resiliensforskeren Michael Rutter definerer det som følger:

“Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik:”

(Olsen & Traavik, 2017, s. 27)

4.4.1 Beskyttelsesmodellen

På tross av at det finnes mange barn som har opplevd store og komplekse traumer i løpet av barndommen, er det også veldokumentert at en stor andel av disse barna opplever en positiv

eller tilfredsstillende utvikling. Det finnes mange mulige forklaringer på hva som gjør at en del av disse barna klarer seg bra på tross av sine erfaringer. En forklaring kan ses ut ifra *beskyttelsesmodellen*; dette er en modell som beskriver den utsattes positive miljø som en beskyttelsesfaktor. Det kan være et positivt jevnaldersmiljø, eller andre nære relasjoner som eksempelvis skolemiljøet og relasjonen til lærer, avhengig av barnet. Ved å ha et trygt miljø med flest mulig trygge relasjoner, vil dette fungere som et sikkerhetsnett for det utsatte barnet – sterke relasjoner mellom andre voksne og barn, vil legge et grunnlag for at barnet kan utvikle sosial kompetanse og økt selvoppfatning. Dermed øker dette sjansene for at barnet kan oppnå en sunn utvikling som styrker barnets personlighet (Kvam, 2010, s. 53; Olsen & Traavik, 2017, s. 32-34; Øverlien, 2015, s. 106).

4.5 Forventninger til læreryrket

Politikere, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og skoleeiere har et demokratisk mandat til å fastlegge rammer og trekke opp mål for skolens virksomhet; dette innebærer at det er bestemmelser som legger rammer som læreren skal forholde seg til i yrkesutøvelsen, og definerer samtidig lærerens handlingsrom. Sett i sammenheng, rammer disse aktørene inn lærerrollen og avgrenser handlingsrommet for yrkesutøvelsen (Dahl et al., 2016 s. 26) Videre hevdes det at kjernen i læreryrket først og fremst er undervisning og opplæring, men anerkjenner også at læreren gjør en rekke andre oppgaver. Forventningene til dagens lærerrolle har blitt mangfoldige og komplekse. Lærere stilles i posisjon hvor de forventes å løse uryddige og uoversiktlige utfordringer, som i stor grad knyttes opp mot psykiatrien. Dette er et dilemma, da lærere blir delvis holdt ansvarlig for å løse denne type problemer - når skolen får ansvar for å løse slike problemer som det ikke finnes kunnskapsgrunnlag for å håndtere, legges forventninger på lærerrollen som er problematiske (Dahl et al., 2016, s. 33).

Kapittel 5: Metode

Hensikten med denne masteroppgaven er å utforske hvordan lærere selv opplever det å arbeide med elever som er, eller har vært, utsatt for seksuelle overgrep. For å finne mest mulig informasjon om emnet, har jeg basert studien på kvalitativt intervju. Jeg har gjennomført 4 semi-strukturerte intervjuer av lærere som har kjennskap og erfaring med å ha elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep, hvorav 3 av intervjuene ble gjennomført

fysisk og 1 ble gjennomført digitalt. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for, og beskrive forskningsprosessen ved å dele opp i kapitler med tilhørende underkategorier.

5.1 Kvalitativ metode

Fremgangsmåten for innhenting av opplysninger og data kan også kalles for *metode*. Metode brukes for å realisere en målsetting, samt brukes det til å oppnå ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Det er vanlig å inndele metoder inn i to kategorier; kvalitative og kvantitative metoder. Karakteristisk ved kvalitative metoder, er at man som forsker søker en forståelse av et sosialt fenomen – vanligvis gjennom intervju eller observasjon hvor man får nær kontakt med en person i felten, alternativt analyser av tekster og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2018, s. 15; Tjora, 2018, s. 54).

En særlig viktig målsetting hvor det gjelder kvalitative metoder, er målet om å oppnå en ny forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11; Dalland, 2020, s. 24). I følge Thagaard (2018, s. 11), gir deltakende intervju grunnlag for utvikling av forståelse av sosiale fenomener. Dessuten gir kvalitative tilnærminger grunnlag for at man som forsker får muligheten til å fordype seg i et tema, samt utføre intensive analyser av de sosiale fenomener vi studerer. Videre egner kvalitative metoder seg godt til studier hvor det er begrenset med tidligere forskning, da kvalitative metoder egner seg godt når det stilles særlige krav til fleksibilitet og åpenhet (Skilbrei, 2019, s. 57-59; Thagaard, 2018, s. 12). Den kvalitative metoden er dermed godt egnet i denne studien, ettersom temaet for studien er sårbart, samt er det begrenset utvalg av tidligere forskning på feltet. I denne studien har jeg valgt å anvende en empirisk undersøkelse basert på kvalitativ metode, ettersom denne metoden gir mulighet for en dypere forståelse for lærers egne opplevelser, tanker og erfaringer rundt temaet for studien. En kvalitativ metode vil dermed danne et godt grunnlag for å besvare masteroppgavens problemstilling: *“Hvordan opplever lærere det å arbeide i møte med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep?”*.

5.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative intervjuet søker en forståelse av verden fra informantens perspektiv, og tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2020, s. 54). En intervjusituasjon blir i hovedsak kontrollert og styrt av forskeren, mens det er

forventet at informanten i hovedsak er åpen og fortrolig. Intervju er dermed en form for utspørring der målet er å utrede noe (Høgheim, 2020, s. 130).

Ved å anvende intervju som metode, skaper man en arena hvor det er mulig å få frem omfattende og beskrivende forklaringer om hvordan andre mennesker opplever forskningstemaet. Intervju danner et grunnlag for at informantene kan snakke åpent om sine perspektiver og synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-21; Dalland, 2020, s. 55; Skilbrei, 2019, s. 12). Dermed er det hensiktsmessig å benytte intervju som metode, da det danner et godt grunnlag for å få dyp innsikt når det gjelder menneskers tanker, erfaringer og følelser (Thagaard, 2018, s. 89). Problemstillingen for denne oppgaven er særlig sensitiv og sårbar, da temaet omhandler seksuelle overgrep mot barn. Målet med oppgaven er å innhente opplysninger om læreres subjektive tanker, opplevelser og erfaringer tilknyttet det å ha elever som har vært, eller er, utsatt for seksuelle overgrep – derfor anser jeg det som nyttig å anvende kvalitativt intervju for å innhente data til oppgaven.

5.1.2 Individuelt semistrukturert intervju

Det kvalitative semi-strukturerte forskningsintervjuet bli beskrevet som *ustrukturert* eller *ustandardisert*. Grunnlaget bak beskrivelsen, er den lave graden av standardisering og struktur; det er mange beslutninger som må tas spontant under et kvalitativt semi-strukturert intervju. Dette legger et godt grunnlag for å kunne få inngående informasjon, ettersom man har mulighet til å stille oppfølgings spørsmål eller spørre informanten om å utdype (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35).

5.2 Forberedelser til intervju

I forkant av intervjuene, var det særlig viktig å være godt forberedt. Dette innebærer å ha satt seg godt inn i informantens posisjon, samt å ha gode spørsmål som for informanten oppleves relevante (Thagaard, 2018, s. 95). Mine forberedelser i denne masteroppgaven innebar eksempelvis å utarbeide en gjennomtenkt intervjuguide, gjennomføre prøveintervju i forkant, samt søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

5.2.1 Søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Ettersom dette masterprosjektet inneholder personopplysninger, var prosjektet meldepliktig. Dette medførte at jeg var nødt til å sende en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD), da prosjektet må være godkjent av de før man på riktig vis kan starte datainnsamlingen. Vedlagt til søknaden skulle det være ferdig utarbeidet projektskisse, samtykke- og informasjonsskriv, samt intervjuguide. Behandlingen av søknaden tok fire uker, hvor jeg i løpet av denne tiden fikk spørsmål angående personvern, anonymisering og etiske vurderinger rundt intervjuguiden. Dette førte til refleksjon og bedre planlegging rundt intervjuguiden, hvor ny og revidert versjon måtte innsendes før prosjektet ble godkjent i februar 2022. Rekrutteringsprosessen av informanter begynte da prosjektet ble godkjent.

5.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Før intervjuene fant sted, var intervjuguiden nødt for å være utarbeidet, innsendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og godkjent. I intervjuguiden er det viktig å planlegge rammene og spørsmålene godt, på en måte som tillater at man stiller relevante spørsmål om de mest sentrale temaene i prosjektet, samtidig som man kan være fleksibel ovenfor informantens utsagn (Thagaard, 2018, s. 95). Intervjuguiden ble delt opp i kategorier, da dette ga et godt grunnlag for å innhente mest mulig data om oppgavens problemstilling. Disse underkategoriene var:

1. *Kompetanse og bakgrunn*
2. *Tanker og erfaringer rundt overgrep i skolen*
3. *Tanker og erfaringer rundt oppdagelse av seksuelle overgrep*
4. *Tanker og erfaringer rundt lærerens rolle i tilrettelegging*

Ettersom oppgavens tema er særlig sensitivt, var det viktig å forsikre meg om at spørsmålene jeg valgte å stille var nøye gjennomtenkte, åpne, samt etisk forsvarlige. Åpne spørsmål kan oppmuntre informanten til å gå i dybden av sine tanker og erfaringer, da informanten får muligheten til å fortelle fritt ut ifra egne ønsker om å dele (Thagaard, 2019, s. 97; Tjora, 2018, s. 153). Da seksuelle overgrep mot barn er et sårbart tema, både for informantene å dele erfaringer rundt, men også grunnet deres eventuelle bekymringer rundt anonymitet og deres taushetsplikt, var det viktig å skape trygge rammer og tillitt fra starten av intervjuet.

Intervjuene startet derfor med en avklaring hvor jeg som forsker informerte om deres anonymitet, min taushetsplikt og trygg lagring av data.

I en intervjusituasjon er det fordelaktig å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære - dette innebærer å etablere god kontakt med informanten på en måte som gjør at hen føler seg trygg, og får et ønske om å dele sine tanker, erfaringer og refleksjoner med intervjuholderen. Herunder er det også særlig viktig å uttrykke sympati og støtte for å etablere trygghet og fortrolighet – dette er enda viktigere hvor det gjelder spørsmål eller temaer som det kan være vanskelig og utfordrende å snakke om (Thagaard, 2018, s. 97; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114).

Ettersom intervjuet er semi-strukturert, er intervjuguiden skrevet som en sikkerhet om at vi får dekket de mest sentrale temaene. Intervjuguiden er oppdelt i fire hovedkategorier på en strategisk måte - dette fordi rekkefølgen av temaene i intervjuet kan ha stor betydning for hvordan resten av intervjuet forløper (Thagaard, 2018, s. 100). Intensjonen var å stille spørsmål rundt hver hovedkategori, dog med fleksibilitet og rom for at informanten får fortelle om det vedkommende anser som viktig og sentralt. Det er særlig viktig å stille oppfølgingsspørsmål hvor informanten får mulighet til å utdype hvor det gjelder temaer som informanten opplever som utfordrende; dermed var det viktig å stille gode utdypende spørsmål tilpasset informantens utsagn i denne studien (Thagaard, 2018, s. 100; Tjora, 2018, s. 53).

Intervjuguiden er bygget opp ved å følge det *dramaturgiske aspektet*, forklart av Thagaard (2018, s. 100) som en emosjonell stigning; ved å anvende det dramaturgiske aspektet, starter intervjuet med nøytrale emner med en emosjonell stigning etter hvert som intervjuet forløper seg, for så å avta mot slutten. Med utgangspunkt i denne modellen, startet dermed intervjuet med nøytrale spørsmål som informanten opplevde som komfortable og trygge og snakke om, nemlig deres bakgrunn og kompetanse. Etterfulgt av dette, ble spørsmål stilt i følgende rekkefølge; *tanke og erfaringer rundt overgrep i skolen, tanker og erfaringer rundt oppdagelse av seksuelle overgrep, tanker og erfaringer rundt lærerens rolle i tilrettelegging*. I samsvar med det dramaturgiske aspektet, avtok den emosjonelle stigningen mot slutten. Avslutningsvis stilte jeg spørsmål om informanten hadde noe å tilføye, eller om det var noe de lurte på eller var uklar på (Thagaard, 2018, s. 100).

5.2.3 Pilotering

Uavhengig av metodevalg for et forskningsprosjekt, vil det være fordelaktig å pilotere instrumentet man velger å benytte seg av for å innhente data (Høgheim, 2020, s. 164). I dette

masterprosjektet er instrumentet intervjuguiden – dermed valgte jeg å avholde to prøveintervjuer i forkant av de tellende intervjuene. Målet ved å gjennomføre prøveintervjuer, var å få en trygghet på at instrumentet – intervjuguiden – gir den informasjonen man ønsker, samt få innsikt i om potensielle informanter forstår hva det spørres om (Høgheim, 2020, s. 165). Den første personen jeg intervjuet som prøveintervju, var en medstudent som også jobber som lærer ved siden av studiene. Den andre personen var lærer og jobbet fast på skole. Jeg anså disse prøveintervjuene som svært nyttige og hjelpelige.

Ved å gjennomføre prøveintervjuer får man muligheten til å revidere og justere på intervjuguiden, hvor også prøveinformanten kan bidra til endring fra en informants perspektiv. I tillegg får man mulighet for å bli bevisst på eventuelle utfordringer som kan oppstå i en intervjusituasjon, samt man får testet ut lydopptak. (Thagaard, 2018, s. 94) I dette masterprosjektet, bidro disse prøveintervjuene både til ny revidering av intervjuguiden, samt bevissthet om viktighet av lyd kvaliteten.

5.3 Utvalg av informanter

5.3.1 Rekruttering

I denne studien valgte jeg i utgangspunktet å anvende et strategisk utvalg for å komme i kontakt med informanter. Et strategisk utvalg er en utvelgingsprosess som baseres på å systematisk velge personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske og gagnar problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Ved bruken av strategisk utvalg klarte jeg å rekruttere kun én informant, ettersom det var en krevende oppgave å skaffe informanter i en unormal tid for verden med både en global pandemi og en pågående krig som også påvirker skolen, lærere og mulige informanter. I utgangspunktet var planen å sende ut e-poster til rektorer på forskjellige skoler og forklare om mitt prosjekt, og ytre et ønske om at rektoren skulle henvise meg videre til lærere som kunne være aktuelle kandidater for prosjektet. Dette ga meg kun én informant, på tross av gjentatte forsøk. Flere av responsene fra rektorer bar preg av utmattede lærere med en stor arbeidsmengde, hvor rektorene ikke ønsket å øke arbeidsmengden ytterligere. Dermed ble jeg nødt for å benytte meg av en ny strategi – *tilgjengelighetsutvalg*. Det kalles tilgjengelighetsutvalg når rekrutteringen av deltakere er basert på selvseleksjon (Thagaard, 2018, s. 56).

5.3.2 Tilgjengelighetsutvalg

Ettersom de siste to årene har vært preget av unntakstilstander, nedstengninger og svært krevende tider for lærere, ble det tilnærmet umulig å følge den originale planen om å anvende det strategiske utvalget på måten som var tenkt. Dermed så jeg meg nødt til å endre min strategi for å komme i kontakt med informanter – dermed falt valget på å legge ut en invitasjon til å være informant i denne masteroppgaven ut på en lukket gruppe på Facebook for lærere, kalt “Status lærer”. Denne gruppen har per dags dato over 32.000 medlemmer. Her la jeg ut en generell invitasjon til alle som oppfylte kriteriene for å stille som informant, og la ved informasjon rundt prosjektets aktualitet, anonymisering og taushetsplikt. På denne måten fikk de som ønsket å bidra, muligheten til å kontakte meg og velge selv om de ønsket å bidra. Ettersom ingen ble direkte kontaktet, ble dette et tilgjengelighetsutvalg, da rekrutteringen ble basert på selvseleksjon (Thagaard, 2018, s. 56). Ved å anvende denne strategien, kom jeg i kontakt med flere lærere som var interesserte, og landet på 3 informanter med forskjellige bakgrunner.

5.3.3 Kriterier for å stille som informant

I rekrutteringen av informanter, var det behov for å oppnevne kriterier for å være en del av dette forskningsprosjektet. Kriteriene for å kunne stille som informant ble som følger;

1. Informanten må ha erfaring med å jobbe som lærer i grunnskolen eller den videregående skolen.
2. Informanten må ha erfaring med å være lærer for elever som er, eller har vært, utsatt for seksuelle overgrep.

5.4 Forskningsetikk og etiske betraktninger

Denne studien baseres på et svært sårbart og sensitivt tema, noe som gjorde at konfidensialitet, etikk og informert samtykke stod meget sentralt. Som forsker, har jeg et ansvar overfor alle som inngår eller deltar i mitt forskningsprosjekt; dermed var det viktig å ivareta informantenes personlige integritet, sikkerhet og velferd, samt respektere deres menneskeverd (NESH, 2016, s. 17; Tjora, 2018, s. 47).

5.4.1 Informert samtykke

Forskning kan være inngripende i deltakernes personlige integritet og privatlivets fred. Av denne grunn er det nødvendig å utgi informasjon om prosjektet, og innhente skriftlig samtykke fra informanter før intervjuprosessen er iverksatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; NESH, 2016, s. 17). Informert frivillig samtykke betyr at informasjonen virkelig er oppfattet av den det gjelder, og at vedkommende forstår betydningen av frivillighet (Dalland, 2020, s. 173). I denne studien ble det derfor utarbeidet et skriftlig informasjonsskriv i forkant av intervjuene, samt et skriftlig samtykkeskjema. Disse ble presentert for informantene før intervjuene, slik at de kunne vurdere hvorvidt de ønsket å delta i prosjektet eller ei. Ingen av intervjuene ble gjennomført før informantene hadde fått mulighet til å lese informasjonsskrivet, samt signert samtykkeskjemaet. I samsvar med Kvale & Brinkmanns uttalelser om informert samtykke, ble informantene i disse skrivenes, samt muntlig, informert om forskningsprosjektets formål og prosedyrer både ved briefing og debriefing (2015, s. 104). Det ble også gjort klart, både muntlig og skriftlig, at informantene har rett til å trekke sitt samtykke når som helst i prosessen og hvordan de kan gå frem for å gjøre dette. Dette ble dessuten en forsikring om at informantene deltok frivillig (NESH, 2016, s. 17; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Tjora, 2018, s. 47; Thagaard, 2018, s. 22).

5.4.2 Konfidensialitet

Et av grunnprinsippene for å bedrive etisk forsvarlig forskning, er kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24). Etersom lærere har lovpålagt taushetsplikt ovenfor sine elever, var det nødvendig med konfidensialitet i dette prosjektet - både på grunn av lærernes (informantenes) lovpålagte taushetsplikt, men også fordi prosjektet omhandler et sensitivt og sårbart tema, noe som gjorde anonymitet og konfidensialitet ekstra sentralt (NESH, 2016, s. 21-22; Dalland, 2020, s. 172). Konfidensialitet i et forskningsprosjekt refererer i hovedsak til enigheten mellom forsker og deltaker om hva som kan gjøres med dataen som blir resultatet av deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I dette forskningsprosjektet innebærer denne enigheten om at opplysningene som lagres om informantene, på ingen måte skal kunne identifisere de i datamaterialet, verken direkte gjennom navn eller personnummer, men heller ikke via andre indirekte faktorer som kan gjøre de mulig å identifisere. I denne studien ble informantenes konfidensialitet ivaretatt ved bruk av lydopptak som lagres i Nettskjema – lydopptakene er sikret med passord, slik at ingen andre enn jeg som forsker har

tilgang. I etterkant ble lydopptakene transkribert, hvor alle ble oversatt til bokmål, noe som også bidro til å sikre informantenes anonymisering (Dalland, 2020, s. 172; Tjora, 2018, s. 178-179). Ved oppstart av intervjuene før lydopptaket ble igangsatt, påminnet jeg informantene om deres taushetsplikt ovenfor sine elever, og oppfordret de til å unngå å dele personopplysninger som kunne være gjenkjennbare. Dersom fornavn, skole eller landsdel likevel ble nevnt, ble dette anonymisert i transkripsjonene (Thagaard, 2018, s. 207).

5.4.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Som forsker er det mitt ansvar å sørge for at deltakerne i studien ikke blir utsatt for alvorlig fysisk skade, eller andre urimelige belastninger som følge av forskningen (Thagaard, 2018, s. 26; NESH, 2016, s. 24). I tråd med NESH sine forskningsetiske retningslinjer, har jeg vurdert og reflektert rundt mulige negative konsekvenser deltakerne i denne studien kan oppleve. (2016, s. 23-24). Som forsker er det viktig å være klar over at den åpenheten som kjennetegner kvalitativ forskning, kan være forførende og dermed få deltakerne til å dele opplysninger som de kanskje senere vil angre på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I dette prosjektet var det dermed kun åpne spørsmål hvor deltakerne selv kunne velge hva de ønsket å dele, hvor det var en viktig faktor å ha en gjennomtenkt intervjuguide for å sikre at informantene ikke følte noe press til å dele noe de ikke var komfortable med. I denne studien har hovedfokuset vært lærernes erfaringer, tanker, refleksjoner og opplevelser rundt det å ha elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Derfor anser jeg det som at de eventuelle konsekvensene informantene kan ha opplevd som følge av studien, i liten grad er alvorlige; likevel var jeg bevisst på at det kan oppleves ubehagelig for lærerne å dele sensitiv og sårbar informasjon grunnet det sensitive temaet i studien. For å ivareta informantene, ble det på forhånd informert om at deltakerne kunne velge å ikke svare på spørsmål, og kun trengte å dele det de selv var komfortable med (Dalland, 2020, s. 174).

5.4.4 Forskerrollen

I all type forskning, vil forskeren ha et eller annet engasjement i temaet som forskes på. Det er flere faktorer som påvirker funnene i kvalitative forskningsprosjekter, deriblant finner man interaksjonen mellom forskeren og informanten, som preges av begge subjektive trekk. Begges personlige egenskaper vil påvirke intervjusituasjonen – og derav også resultatene (Tjora, 2018, s. 235; Thagaard, 2018, s. 104; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 121). I en ideell

verden, ville forskeren vært nøytral. Dette er likevel ikke en sannsynlig realitet, ettersom at man bringer med seg sine motiver, verdier og motivasjon inn i intervjusituasjonen enten man er det bevisst eller ei (Tjora, 2018, s. 236). I den sammenheng, er det relevant å nevne at min forforståelse av temaet seksuelle overgrep vil kunne påvirke funnene i denne studien. Denne forforståelsen har blitt til gjennom fem år med forelesninger, egenlesing og personlige erfaringer – dermed vil dette ha en påvirkning til hva jeg har valgt å fokusere på i denne studien.

5.4.5 Etiske refleksjoner i forkant av intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) er forskningsintervjuer gjennomsyret av etiske dilemmaer. Mange av de etiske problemene dukker opp grunnet relasjonen mellom intervjuer og informant, ettersom dybden av informasjon avhenger av intervjuerens evne til å skape et trygt rom for informanten å snakke og dele fritt. Dessuten hevder de at det krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente mest mulig informasjon, og det å beskytte informantens integritet. Etikken rundt intervjusituasjonen er særlig aktuelt i denne masteroppgaven, ettersom temaet seksuelle overgrep er svært sårbart. Dermed var jeg nødt for å reflektere mye rundt formuleringen av spørsmålene jeg ønsket å stille; det jeg fant mest utfordrende, var å stille spørsmål som ga et godt grunnlag for at informanten kunne dele informasjon, men samtidig ikke føle seg presset. I intervjusituasjoner kan det oppstå mange etiske problemer grunnet kompleksiteten av de forholdene som er forbundet med å utforske og undersøke personers private liv, tanker og erfaringer, og offentliggjøre disse – noe som var viktig å reflektere mye rundt i forkant av intervjuene knyttet til spesifikt denne oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Som forsker er det fordelaktig å tenke nøye gjennom etiske dilemmaer og verdispørsmål som kan oppstå i et kommende intervju – dette var særlig relevant i denne masteroppgaven. Ettersom dette masterprosjektet omhandler noe så sensitivt og sårbart som seksuelle overgrep mot barn, var de mulige etiske dilemmaene mange. Blant annet vurderte jeg hvordan informantene kunne reagere på spørsmålene fra intervjuguiden; det var viktig å passe på at de ikke var krenkende eller at informanten følte seg presset til å dele mer enn de var komfortable med, samtidig som det var viktig å stille gode spørsmål som la grunnlag for å kunne innhente mest mulig data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 98).

5.5 Gjennomføring av de kvalitative forskningsintervjuene

Intervjuene ble gjennomført over en tre ukers periode som strakk seg fra slutten av februar til starten av mars 2022. Beregnet tid for intervjuene var ca. 60 minutter; det første intervjuet varte i ca. 70 minutter, og de resterende i underkant av 60 minutter. Ettersom flertallet av informantene ble funnet via tilgjengelighetsutvalg, var det stor variasjon i avstand mellom meg og informantene. Et forskningsintervju er en interpersonlig situasjon, det er i hovedsak en toveis kommunikasjon mellom to parter som har en felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Det er den personlige kontakten hvor man får kontinuerlig ny innsikt i informantens livsverden som er avgjørende for intervjuets kvalitet; dermed hadde jeg et sterkt ønske om å gjennomføre alle intervjuene fysisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156; Tjora, 2018, s. 118; Dalland, 2020, s. 152). Det lot seg gjøre å holde flertallet av intervjuene fysisk; 3 av 4 intervjuer ble gjennomført med fysisk oppmøte. Det siste intervjuet ble gjennomført på plattformen Zoom som en videosamtale. Alle intervjuene ble gjennomført med lydopptak via en app som er utviklet av UIO for å sikre datainnsamling, kalt *nettskjema*.

Ettersom jeg reiste til der informantene befant seg, var det noe utfordrende å finne passende lokale å holde intervjuene i. Det første intervjuet ble gjennomført på en offentlig kafé etter informantens ønske. Dette viste seg å ikke være hensiktsmessig, da temaet for intervjuet er svært sensitivt, hvilket medførte noe lavere stemmebruk i offentlighet – derav ble det utfordrende å skulle transkribere dette intervjuet, da det var mye støy i bakgrunnen, samt lave stemmer av både informanten og meg selv (Thagaard, 2018, s. 103). De to påfølgende intervjuene ble dermed gjennomført på adskilte møterom hvor det var rolige omgivelser og ingen stimulerende faktorer som kunne forstyrre, noe som resulterte i bedre kvalitet på intervjuene, samt intervjuene ble mindre utfordrende å transkribere. Dette la et bedre grunnlag for å oppnå god kontakt og relasjon med informantene (Thagaard, 2018, s. 97).

5.6 Vurdering av studiens kvalitet

Kvalitative metoder er rettet mot at vi utvikler en forståelse av de fenomenene vi studerer; når vi legger vekt på betydningen tolkning har av kvalitativ empiri, problematiserer vi også spørsmålet om hvordan vi kan vurdere kvaliteten på forskningen (Thagaard, 2018, s. 19). Reliabilitet, validitet og overførbarhet, er dermed relevante begrep i vurdering av studiens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277; Thagaard, 2018, s. 19; Dalland, 2020, s. 57-58).

5.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet er et kriterium for kvalitet i forskning og omhandler hvorvidt resultatene av en gitt studie er pålitelig (Dalland, 2020, s. 58). Som forsker har man, enten man er det bevisst eller ei, alltid med seg verdier og motiver som kan skape skjevheter i studiens pålitelighet (Skilbrei, 2019, s. 97; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

I delkapittelet “forskerrollen”, har jeg redegjort for min rolle som forsker, og dermed forsøkt å styrke forskningsprosjektets reliabilitet. I tillegg har jeg hele veien hatt stort fokus på å være transparent ved å kontinuerlig beskrive prosedyrene og fremgangsmåtene jeg har brukt for å komme frem til funnene i studien (Thagaard, 2019, s. 187; Dalland, 2020, s. 58; Skilbrei, 2019, s. 87). I tillegg har jeg forsøkt å styrke studiens reliabilitet ved stor grad av sitat-bruk, og mindre grad av beskrivelser og forklaringer; på denne måten vil min tolkning av materialet ta mindre plass, som kan bidra til å øke studiens reliabilitet. I prosessen med å skape intervjuguide, lagde jeg kun åpne spørsmål som informantene kunne tolke dit de ville, i et forsøk på å ikke legge ord i munnen på dem eller påvirke svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276-277). På tross av dette, vil min manglende erfaring som forsker kunne ha en negativ påvirkning på studiens reliabilitet.

5.6.2 Validitet

Begrepet *validitet*, betyr i hovedsak relevansen i datamaterialet sammenlignet med målsettingen for forskningsprosjektet (Skilbrei, 2019, s. 88). Valideringen tilhører ikke en spesiell undersøkelsesfase; den gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). I begrepet legges det ofte til grunn spørsmålet om overførbarhet og gyldighet av resultatene tilknyttet studien, altså handler validiteten om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til (Skilbrei, 2019, s. 89; Thagaard, 2018, s. 189).

Ettersom målet for denne studien var å få en dypere forståelse av lærernes tanker, refleksjoner og opplevelser rundt arbeidet med overgrepsutsatte elever, valgte jeg å benytte meg av kvalitativt intervju som forskningstilnærming. Valget falt på kvalitativ metode, da dette er ansett som den best egnede metoden for å få en dypere innsikt i informantens perspektiver og opplevelser (Thagaard, 2019, s. 90; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20; Skilbrei, 2019, s. 14). Valget av metode ble drøftet med veileder, som bidro til vurderingen av forskningen og analysen i denne studien, noe som også bidrar til sterkere validitet.

Veilederen har kommet med tilbakemeldinger og veiledning gjennom hele prosessen, hvor hun blant annet har stilt kritiske spørsmål som har tvunget meg til å reflektere rundt valgene som ble tatt underveis. I tillegg har jeg gjennomført prøveintervjuer, hvor disse informantene ga tilbakemeldinger på deres opplevelse av intervjusituasjonen og spørsmålene i intervjuguiden (Thagaard, 2018, s. 189).

5.6.3 Overførbarhet

Begrepet *overførbarhet* brukes i sammenheng med studiens relevans i henhold til andre studier; altså er det et spørsmål om hvorvidt tolkning basert på en enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2018, s. 194). Dermed knyttes det opp mot hvorvidt funnene fra en studie kan brukes som rettledning for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). I denne studien kan overførbarhet altså knyttes til hvorvidt erfaringene til lærerne som ble intervjuet, vil være relevante og nyttige for andre lærere i møte med elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep. I forskningsprosjektet ble det gjennomført et strategisk utvalg av informanter, etterfulgt av et tilgjengelighetsutvalg, som resulterte i 4 informanter. Med dette i betraktningen, er det sannsynlig at lærerne som kontaktet meg med ønske om å delta i prosjektet, hadde særlig mye erfaring med fenomenet seksuelle overgrep, hvilket kan begrense overførbarheten av resultatene i min studie. Likevel har jeg informanter med varierende bakgrunn, forskjellige erfaringer, forskjellige lokasjoner, varierende alder og informanter av flere kjønn. Dette kan bidra til å styrke overførbarheten i denne studien (Tjora, 2018, s. 248).

5.7 Behandling av datamaterialet

5.7.1 Transkribering

Etttersom jeg ønsket å anvende tematisk analyse som metode, var det hensiktsmessig å ha dataens form i skriftform (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2020, s. 283). Dette samsvarer med Brinkmann og Kvales utsagn om at intervjusamtalene er bedre egnet for analyse når de transkriberes fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Etttersom metoden for innhenting av data i dette prosjektet var intervjuer hvor det ble tatt lydopptak, ble det dermed nødvendig å omdanne lydfilen til tekstform. Det finnes ingen universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer, dermed møter man på et mangfold av avgjørelser som må tas i denne prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208; Skilbrei, 2019,

s. 172-173). Eksempelvis må man som forsker vurdere hvorvidt det er fordelaktig å transkribere ordrett, om man skal inkludere alle pauser, om man skal skrive gjentakelser, ”eh”-er og lignende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208; Tjora, 2018, s. 173-174). Da jeg ønsket å gjengi intervjuene på rettferdig vis, valgte jeg å inkludere både pauser, “eh”-er, latter og gjentakelser i mine transkripsjoner. Dette har jeg gjort med hensikt og intensjon om å kunne gjengi stemningsleiet og den sosiale settingen, da ting kan leses og tolkes på en helt annen i skriftform enn hvordan hele settingen i realiteten var. Dette bidro til å unngå mer tapt data enn nødvendig; likevel gikk noe av det nonverbale aspektet som eksempelvis kroppsspråket til informantene tapt gjennom transkripsjonsfasen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ettersom noen av informantene befant seg på en lokasjon langt unna, var det flere av informantene som hadde en annen dialekt; dermed tok jeg et valg om å oversette alle transkripsjoner til bokmål. Dette bidro til en bedre forståelse, samt at informantens dialekt og lokasjon ikke hadde noe betydning for denne oppgavens problemstilling (Tjora, 2018, s. 174). Da selve transkripsjonene var overstått, hadde jeg utviklet en bredere forståelse samt bedre oversikt over oppsamlet datamateriale. Datamaterialet var også godt egnet for dens videre hensikt; analysen av materialet (Johannesen et al., 2020, s. 283; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

5.7.2 Analyse av datamaterialet

Prosessen med analyse starter allerede ved innhenting av data, som i dette tilfellet betyr at analysen av materialet allerede begynte under selve intervjuene. Analysen og tolkningen av data er dermed en kontinuerlig prosess som avgrenses til perioden fra intervjuene foregår, til forskningsprosjektet er ferdig (Thagaard, 2021, s. 151) Denne prosessen har foregått gjennom hele prosjektet, ved at jeg startet allerede i selve intervjuprosessen å reflektere og tenke rundt informantenes påstander og fortellinger. Formålet med analysen, er å avdekke meningen med spørsmålet, samt få frem forutantakelsene som ligger bak, og dermed informantens implisitte oppfatning som igjen skal bidra til å oppdage mønstre og besvare problemstillingen i oppgaven. Betydningen av ordet *analyse* er å dele opp noe i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219; Tjora, 2018, s. 196; Skilbrei, 2019, s. 182).

Det finnes en rekke variasjoner av analysemetoder, hvor hver enkelt har sine fordeler og ulemper; dermed er det avgjørende å identifisere den analysemetoden som er best egnet til å besvare den konkrete problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 220). Jeg har i denne

oppgaven valgt å anvende tematisk analyse som analysemetode, da jeg anser det som hensiktsmessig da tematisk analyse baseres på at man analyserer hvert enkelt tema som er representert i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 171). Jeg mener denne analysemetoden er godt egnet til å kunne besvare min problemstilling; *hvordan opplever lærere det å arbeide med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep?* Jeg ønsker å fordype meg i forskningsspørsmålene *Hvilke utfordringer møter lærere i møte med elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep?* og *Hvilke muligheter opplever lærere at de har for å tilrettelegge faglig og psykososialt for disse elevene?*, noe en tematisk analyse legger et godt grunnlag for (Johannessen et al., 2020).

5.7.2.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en mye anvendt analysemetode innen kvalitativ forskning, og omtales ofte som den mest grunnleggende analysemetoden (Johannessen et al., 2020, s. 279). Formålet med tematiske analyser er at man får muligheten til å gå i dybden på de enkelte temaene ved å sammenligne på tvers av dataene (Thagaard, 2018, s. 171). Braun og Clarke beskriver tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre og temaer innen datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Samsvarig med navnet, baseres tematiske analyser på at man ser etter temaer i dataene våre; et tema er en gruppering av data med viktige fellestrekk. Et tema kan i den forstand også defineres som en kategori (Johannessen et al., 2020, s. 279). Etersom hovedpoenget med tematiske analyser er å sammenligne svarene på tvers av informantene, er det nødvendig med data fra alle informanter om det samme temaet (Thagaard, 2018, s. 172). Dermed var det viktig at alle informantene i denne oppgaven besvarte de samme spørsmålene, på tross av at det ble brukt semi-strukturerte intervjuer.

Braun og Clarke beskriver viktigheten av temaer i en tematisk analyse; de forklarer et tema som noe som fanger opp noe viktig om dataen relatert til forskningsspørsmålet, og som representerer en form for mønster i dataen (2006, s. 82). Videre hevder de at det ikke finnes et fasitsvar på hva som kvalifiseres som et tema, ettersom det er en kvalitativ analyse. Det er altså forskeren som selv avgjør hva som kvalifiseres som et tema, avhengig av hva forskeren anser som viktigst; dermed kan det være ett tema som har utfyllende svar fra alle informanter ikke tas med som et tema, da dette ikke nødvendigvis er relevant i relasjon til forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

I dette forskningsprosjektet er temaene valgt ut ifra hva jeg anser som mest relevant og best egnet til å besvare mine forskningsspørsmål. Likevel trenger ikke forskningsspørsmålene nødvendigvis å være klare i forkant av en tematisk analyse – i flere tilfeller kan man oppdage forskningsspørsmålet underveis i en tematisk analyse, ettersom man ser at dataene kan være bedre egnet til å besvare noen spørsmål kontra andre (Johannessen et al., 2020, s. 280). Jeg ønsket i denne studien å oppnå en grundig og rik beskrivelse av hele problemstillingen, dermed falt valget på å fokusere på flere temaer.

Ettersom dette er et kvalitativt forskningsprosjekt som både er eksplorerende, men også tar utgangspunkt i teori, anså jeg det ikke som hensiktsmessig å diktomisere utgangspunktet for forskning. Dermed falt valget på abduktiv tilnærming - ved bruk av denne tilnærmingen, tillot den meg både å utvikle teoretiske perspektiver, samtidig som min teoretiske forankring ga innspill til hvordan jeg kunne tolke og forstå dataene (Thagaard, 2018, s. 184). Ved bruk av denne tilnærmingen, ble noen av temaene til underveis i analyseprosessen, mens andre var bestemt i forkant. Avslutningsvis i forberedelsen til analysen, var det nødvendig å identifisere hvilket nivå temaene skulle dannes ut ifra. Her har jeg valgt å veksle mellom følgende analysetilnærminger; den semantiske tilnærmingen, og den latente tilnærming. Dette har jeg valgt, ettersom den semantiske tilnærmingen er mer overfladisk, og tillot meg å sortere datamaterialet overfladisk til å begynne med for å kunne identifisere mønstre. Videre har jeg benyttet den latente tilnærmingen for å kunne få en dypere og bredere forståelse av datamaterialet ved å tolke lærerens fortellinger om sine refleksjoner og opplevelser. Etter dette arbeidet var gjort, var det klart for å begynne å kode dataen jeg hadde innhentet (Braun & Clarke, 2006, s. 82-83).

5.7.2.2 Koding av datamaterialet

Koding, eller kategorisering, er den vanligste formen for dataanalyse per dags dato (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Koding omhandler i hovedsak å fremheve, samt sette ord på viktige poenger i dataene våre (Johannessen et. al, 2020, s. 284). Ifølge Johannessen, Raufoss og Rasmussen (2021, s. 284), er formålet med kodingen hensiktsmessig delt opp i tre grunner;

1. Få oversikt over innholdet i datamaterialet
2. Generere nye og dypere innsikter i dataene våre
3. Tilrettelegge dataene for den påfølgende kategoriseringsfasen

Ved å anvende den abduktive tilnærmingen, var noen av kodene fastlagt i forkant av selve kodingen, mens andre ble til underveis i prosessen (Thagaard, 2018, s. 184; Braun & Clarke, 2006, s. 84). De temaene som var forhåndsbestemt, var tre av de fire kategoriene jeg utarbeidet i intervjuguiden, altså: *Oppdagelse, støtte og tilrettelegging*. Den siste kategorien i intervjuguiden, *kompetanse og bakgrunn*, valgte jeg å ikke anvende som et eget tema, ettersom det ikke er relevant i forhold til min problemstilling. Jeg har valgt å benytte meg av Johannessen, Raufoss og Rasmussens tre punkter for grundig koding; markering, stikkordsnotater og refleksjon (2020, s. 287).

For å kunne gjennomføre disse tre stegene for å oppnå grundig koding av datamaterialet, måtte et valg tas; skal kodingen foregå på pc eller for hånd? Det finnes både fordeler og ulemper ved bruk av begge metoder. Den største fordelen med å kode for hånd, er fleksibiliteten det gir til å notere, drodle og tegne underveis i lesingen. En annen fordel er at det for mange kan være enklere å konsentrere seg ved å bruke penn og papir kontra skjerm og tastatur (Johannessen et al., 2020, s. 294). Jeg valgte å benytte meg av penn og papir; nærmere bestemt markeringstusj. I første gjennomgang av kodingen, valgte jeg å skrive ut materialet, og bruke markeringstusj for å fremheve det som var “definitivt relevant” for problemstillingen min i én farge, og “potensielt relevant” i en annen farge. Samtidig som jeg “kodet”/markerte, skrev jeg stikkordsnotater i marginen for å lettere finne frem til hvert enkelt utsagn. Da denne prosessen var gjort på ett intervju, skrev jeg en refleksjon med assosiasjoner og idéer til mulig teori som støttet empirien.

Da jeg var ferdig med å kode én gang manuelt, skrev jeg alt som var markert inn i et eget dokument på pc for å få bedre oversikt over all relevant data. Dermed leste, og skrev jeg ned alle utsagn eller sitater på nytt inn på pc. Her fargekodet jeg først og fremst etter relevans, hvor jeg også reviderte den første markeringen – etter enda en gjennomlesning, besluttet jeg at noen av sitatene ikke samsvarte med den opprinnelige fargekoden likevel. Altså gikk jeg tilbake og kodet tidligere kodet materiale på nytt, etter hvert som kodene ble endret underveis i prosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Etter hvert som jeg leste gjennom, nådde jeg et punkt hvor jeg ikke lengre oppdaget nye koder, hvor jeg sa meg ferdig med kodingen.

5.7.2.3 Kategorisering av datamaterialet

Kategorisering innebærer å sortere dataene i mer overordnede kategorier, hvilket er det man kaller analysens temaer (Johannessen et al., 2020, s. 294; Thagaard, 2018, s. 154).

Kategorisering av kodet data, bidrar til å fremheve mønstre i dataene, som igjen bidrar til å knytte sammen de enkelte temaer som hver kode representerer. Temaene, eller kategoriene, ble i denne studien dannet med en abduktiv tilnærming, på lik linje som kodene. Med andre ord ble de til via en blanding av min forforståelse av teorien, samt at noen av temaene ble forankret i empirien (Thagaard, 2018, s. 154). Kategoriene, eller temaene jeg valgte ut ble følgende; *Å jobbe med utsatte elever krever noe annet og lærere har mulighet til å påvirke barna positivt.*

Kapittel 6: Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene og funnene som jeg mener at er relevante i relasjon til min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Som tidligere nevnt, er problemstillingen min følgende; *Hvordan kan lærere arbeide i møte med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep?* Funnene som blir presentert under, er delt opp i to hovedtemaer. Disse lyder som følger: *Å jobbe med de utsatte barna krever noe annet og Læreren har mulighet til å påvirke barna positivt.* Under de to hovedtemaene, følger det også med tilhørende undertemaer.

6.1 Tema 1: Å jobbe med utsatte elever krever noe annet

Lærerne i denne studien var opptatt av de utsatte elevenes behov, og hvordan de som lærere kan bidra til at disse elevene skal få et trygt og godt skolemiljø. Samtlige lærere utdypet mye rundt kompleksiteten problemet med seksuelle overgrep innebærer, samt hvordan slike problemstillinger påvirker de som lærere. Lærerne var også særlig opptatt av de aldri ble forberedt på situasjoner som innebærer seksuelle overgrep. De uttrykker også at de mangler kompetanse og kunnskap på området, og at dette har gjort det ekstra vanskelig å stå i slike situasjoner som lærer. Med dette i bakhånd, har jeg derfor valgt å presentere dette under 3 overskrifter; disse undertemaene er som følger: *manglende kompetanse, elevene har sammensatte behov, og det å møte og jobbe med seksuelle overgrep gjør noe med lærer.*

6.1.1 Manglende kompetanse

Lærerne i min studie forteller bredt om sine tanker, refleksjoner og erfaringer rundt det å ha elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Alle de fire lærerne vektlegger mangel på kompetanse og kunnskap om seksuelle overgrep som en særdeles viktig faktor, hvor de selv føler at de ikke var godt nok forberedt på utfordringene som følger med å være lærer for de elevene som har vært rammet av seksuelle overgrep. Blant annet forteller flere av lærerne om en usikkerhet rundt hvordan man skal håndtere situasjoner hvor de har utsatte elever.

Samtlige beskriver en usikkerhet rundt egen kompetanse og egne valg i disse situasjonene.

Lærer 2 beskriver det slik:

Også tror jeg ofte man kommer i den (...) “dette har jeg aldri hatt i klasserommet mitt før, hvordan skal jeg håndtere dette?”. Det er jo heller ikke noe du lærer om. Tror ikke vi hadde en eneste time engang jeg, da jeg tok utdanninga, som handla om at du kunne ha elever som har vært utsatt for vold og overgrep og sånt, det tror jeg var helt fraværende.

I tillegg forteller flere av lærerne om hvordan følelsen av å mangle nok kunnskap om seksuelle overgrep preger deres undervisning av disse elevene. De forteller om usikkerhet rundt hvordan man som lærer burde møte og opptre i forhold til elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep, og om hvordan det påvirker undervisningssituasjonen. Lærer 2 beskriver det som følger:

Jeg kjente jo at jeg var litt sånn usikker på min egen (...) altså, hvordan du opptrer for eleven, altså, er det noe jeg gjør som i det heletatt kan minne om (...) ehm (...) for eksempel når eleven satt i klasserommet, så ble jeg litt sånn (...) ja, at jeg prøvde å alltid stå sånn at hun kunne se meg da, for å ikke for eksempel komme utenfor synsvinkelen. Det var veldig mye sånn tankegang det gikk på. Er det noe jeg sier eller gjør som kan trigge en negativ respons? Man blir veldig var på alt man sier og gjør. Det var en veldig sånn (...) en veldig spesiell tankegang.

Flere av lærerne forteller også at de har opplevd å være kontaktlærer for elever som har opplevd å være utsatt for seksuelle overgrep, men at de føler de ikke har verktøyene de trenger for å gi elevene det de trenger. Lærer 1 forteller om et eksempel på dette, hvor hen hadde en utsatt elev som nektet å snakke om dette med noen andre enn kontaktlærer. Dette opplevde lærer som vanskelig, da hen ikke følte hen hadde en tilstrekkelig kompetanse til å være den som skulle ta slike alvorlige samtaler med elever. Læreren forteller som følger:

Som med hun ene, der spurte helsesøster om jeg kunne snakke med eleven. Da sa jeg nei. Men da svarte helsesøster at “men (...) hun snakker ikke med noen andre. Hun har en psykolog som hun kan gå til, men (...)”. Da måtte jeg jo nesten bare si at hvis hun *må* snakke med noen om det, så tåler jeg å høre på det. Faktisk. Men jeg var mye på gråten den perioden, for å si det sann.

Lærer 3 snakker om at hen syntes det er ekkelt å tenke på at det kan ha vært mange av hens elever som kan ha vært utsatt for noe, uten at hen har oppdaget dette på grunn av at hen ikke har nok kunnskap om seksuelle overgrep. Læreren forklarer dette på følgende måte:

Jeg tenker jo at det helt sikkert er noen barn som jeg ikke har fått med meg. Statistisk sett bør det være det. Ja. Det syntes jeg er litt ekkelt å tenke på. Om det er barn som jeg burde ha oppdaga, eller barn som har oppført seg spesielt, da. For det er jo en del barn du aldri finner ut av hva det er med.

Videre kommer det frem at flere av lærerne enda ikke føler de har god nok kompetanse om temaet, selv etter mange år som lærer i skolen. Lærer 3 har flere tiårs erfaring med å jobbe som lærer i grunnskolen; men når hen får spørsmål om hen kunne håndtert denne typen tilfeller på en annen måte enn hva hun tidligere har gjort, svarer hen som følger:

Jeg vet ikke hva jeg kunne gjort (...) Nei. Jeg jeg vet ikke om jeg kunne gjort noe annerledes. Nei. Det er fælt å si det, men.

6.1.2 Sammensatte vansker kan være utfordrende å håndtere

Samtlige av informantene beskriver at de utsatte elevene ofte strever med komplekse og sammensatte vansker, som i stor grad varierer. Lærerne forteller at hvordan elevene reagerer i etterkant av seksuelle overgrep er svært forskjellig fra elev til elev, avhengig av hvor utsatt de har vært, hvor mange ganger det har vært, hvor stor tillit de har hatt til vedkommende som forgrep seg på dem, for ikke å snakke om alder, personlighet og barnets reaksjon på det de har opplevd. De vektlegger at det er mange forskjellige utfordringer i møte med de utsatte barna. Følgende er en uttalelse fra lærer 1;

De har så ulike utfordringer. Noen utvikler skolevegring, de vegrer seg og blir borte. Andre kan jo endevende et klasserom; kaste sakser og kniver og sånt. Så det er veldig forskjellig hvordan disse menneskene reagerer på det de har opplevd.

Lærerne er enstemmig enige i at en gjenganger hos elevene som har vært utsatt for seksuelle overgrep, ofte kan være en aggressiv atferd og psykiske vansker. De legger også vekt på at det kan være utfordrende å håndtere denne typen atferd i klasseromssituasjonene, og at det ofte innebærer store utfordringer utover de rent pedagogiske. Lærer 4 forteller om et eksempel på en situasjon hen har opplevd med et barn som har vært utsatt for overgrep slik;

Den ene eleven hadde problemer med blackouts som kunne være ganske krevende, både i undervisningssituasjonene og i (...) altså, etterpå da. Hun hadde blackout, så hoppet hun ut et vindu i andre etasje på skolen. Hun kasta en saks på meg en gang, som traff tavla rett over hodet mitt. Og hun visste ikke at hun gjorde det. Det er ofte veldig sammensatte og komplekse problemer de sliter med (...) det var andre utfordringer enn de rent pedagogiske, for å si det sånn. En veldig stor utfordring var kanskje det med disse blackoutene for eksempel. Hun kunne også ha med kniv inn i timen og sånn.

Samtlige lærere forklarer at det å ikke ha nok kompetanse om emnet seksuelle overgrep mot barn, kan gjøre at det oppleves vanskelig for lærer å håndtere det. Dette gjelder både i forhold til hvordan de skal møte elevene, hvordan de skal tilpasse undervisningen og bidra til deres

psykososiale utvikling. De beskriver at dette er en situasjon som oppleves helt annerledes enn andre utfordringer som kan fremkomme på skolen. Lærer 2 setter ord på det på følgende måte:

Du har jo dyslektikere og de med ADHD og sånn (...) altså, kall det diagnosene da. De er litt lettere, der har du (...) der har du den tykke boka i spesialpedagogikk som du bare kan bla litt i også står det der. Så har du dette her, som egentlig går mer over i psykologien, og det har du ikke så mye om i lærerutdanningen. Så det er nok mangel på både kunnskap og erfaring.

Videre forklarer lærer 2 at hen syntes det er vanskelig å håndtere når de utsatte elevene reagerer, særlig dersom de tilsynelatende reagerer på noe du har sagt eller gjort. Læreren fortsetter med å fortelle at man føler av og til at uansett hva man gjør som lærer i disse situasjonene, kan det oppfattes feil. Informanten forteller videre at det er særlig vanskelig å vite hva som oppleves mest hensiktsmessig for eleven det gjelder. Læreren gir følgende eksempel:

Det har jo vært et par stykker som har virka helt sterke og oppegående, også får de liksom sammenbrudd (...) den ene, der husker jeg ikke helt hva som utløste reaksjonen, men da står jeg jo der med en elev som bare (...) ustoppelig grining på gangen, og du tenker bare "hva skal jeg gjøre nå?", hvorfor reagerer eleven, hva (...) hva gjør jeg nå som kan gjøre situasjonen verre eller bedre (...) instinktet sier at du skal på en måte (...) altså, hvis jeg holder rundt eleven, blir det feil oppfatta hvis noen ser det, ikke sant. Og hvis jeg ikke gjør det, opplever eleven da at den blir avvist? Så det var (...) den situasjonen har jeg tenkt på mange ganger siden, sånn "hvordan skulle jeg løst det riktig?".

Lærerne vektlegger også at man som lærer har særlig mange avgjørelser å ta i undervisningsøktene, og at det kan være særlig vanskelig å ta riktige avgjørelser i klasserommet når man har utsatte og sårbare elever. En utfordring som nevnt tidligere, er

hvordan de skal håndtere de utsatte elevene som har en aggressiv atferd, samtidig som de skal ivareta de andre elevene. Lærer 2 beskriver det som følger:

Det er jo tusen avgjørelser i én undervisningsøkt, føles det som. Og du vet at noen av de blir feil. Så er det bare å håpe på at de som blir minst feil er de minst viktige, sånn at de store og alvorlige, de klarer du å gjøre riktig.

6.1.3 Det å møte og jobbe med seksuelle overgrep gjør noe med lærer

Alle lærerne i denne studien er enige om at det er særdeles utfordrende på mange vis for lærer å ha elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep. De er opptatt av å fremheve hvordan det faktisk påvirker læreren; flere av lærerne uttrykker at det tærer på deres egen psyke. De forteller blant annet om en kontinuerlig dårlig samvittighet, både for de elevene man ikke har oppdaget, men også de man har oppdaget. De beskriver følelsen av å være utilstrekkelig. Lærer 4 beskriver det med disse ordene:

Hele den problematikken er tung. Og det er et slit, for å si det sånn. Det å ha et godt samarbeid med dem, sånn det å prate med de utsatte elevene om ting vi syntes var tungt (...) man føler ganske sånn avmakt. Men samtidig så er det jo sikkert bare en brøkdel av den avmakten som elevene kjenner på, med tanke på det de har opplevd.

Videre beskriver lærer 1 at hen opplever det å være lærer for de utsatte barna som ekstremt belastende psykisk. Hen forteller at det på et tidspunkt var så krevende at hen måtte snakke med noen profesjonelle om det, for å kunne bearbeide det selv. Hen forteller følgende:

Det er veldig krevende. Det er vanskelig. Jeg har måttet snakke med noen. Det er tøft å være lærer i utgangspunktet, men sånne saker i tillegg (...) i tillegg til at man gjerne har (...) alt mulig annet. Man har så mange roller. Det er mange forskjellige historier, det er mange ting man skal oppleve (...) man må sørge for å ha noe påfyll. Noe som gir deg energi, noe moro. Enten det er en idrett, eller en hobby. Noe som er ditt eget. Sånn at man kan sone ut, sone ut fra jobb. Ta pauser. Legg det andre vekk.

Lærer 4 legger vekt på at det er viktig å lære seg å skille mellom jobb og hjemme, fordi det kan oppleves svært tungt for lærer å gjennomgå denne problematikken sammen med sine elever. Hen uttrykker det som følger:

Man må lære seg på en måte å skille mellom jobb og livet sitt ellers da. Fordi ellers blir det veldig tungt (...) når du vet hva de gjennomgår, og du kan ikke (...) du føler du aldri får gjort nok, da. Man er redd for å gjøre feil, og man er redd for å trå feil, for å gjøre det verre for dem.

Lærer 2 beskriver en nervøsitet og redsel for å gjøre noe feil; for å si feil ting, bruke feil eksempler eller generelt gjøre noe som kan trigge eleven. Videre vektlegger læreren at det kan være tøft å være lærer i når man står i denne typen problematikk. Denne læreren gir følgende eksempel:

Bruker du tilfeldigvis samme parfyme da, som den som begikk overgrep på eleven, så kan jo det være nok til at (...) det blir helt krise. Lukter er jo et eksempel på ting som kan trigge, og av og til er det ting som trigger de, som du aldri ville trodd kunne gjøre det. Da er det ikke alltid jeg liker jobben min, for å si det sånn.

Lærer 3 vektlegger konsekvenser lærere kan oppleve i situasjoner hvor man melder fra om mistanke om seksuelle overgrep, som kan være vanskelig å håndtere. Hen er opptatt av å fremheve disse konsekvensene, da hen ytrer at det var noe som påvirket hens psyke i stor grad. I følgende sitat gir læreren et eksempel fra egen erfaring med å varsle om mistanke:

For min del da, så førte det jo til at foreldrene ble veldig rasende på meg, da. De fikk jo innsyn i det jeg hadde skrevet. Men jeg kunne stå inne for det, for det var jo ting barnet hadde sagt. Men foreldrene lagde masse bruduljer på foreldremøter og sånt, og ville helst ha meg fjerna. De prøvde også å få med seg andre foreldre på dette.

Flere av lærerne forteller at de syntes det er litt skummelt å varsle om mistanke om seksuelle overgrep av elever. Dette av flere grunner; den ene grunnen flere av de vektlegger, er nettopp dette med tillit til familier. Flere av lærerne uttrykker at man ønsker som lærer å ha tillit til familier, og dermed kan det sitte litt lengre inne å varsle. I tillegg vektlegger flere av lærerne også at det også kan være ubehagelig å varsle, i frykt for hvordan foreldrene kan reagere.

Lærer 3 beskriver dette på følgende måte:

Det er jo ikke min oppgave å etterforske det, jeg skal bare si hva jeg har observert og hørt og sett. Og mine bekymringer (...) men likevel er det jo en litt ekkel følelse. For du vet jo at hvis du først setter i gang noe der, og det ikke stemmer da, så er det jo veldig alvorlig for de som kan risikere å få barnevernet hjem; som blir beskyldt for ting, ikke sant.

Samtlige beskriver problematikken med seksuelle overgrep som svært krevende og kompleks, og uttrykker at det er veldig vanskelig å stå i slike saker. Videre hevder samtlige at det å ha noen å samarbeide om det, kan gjøre at man føler seg tryggere i lærerrollen i denne typen situasjoner. Lærer 4 uttrykker det slik:

Altså, vi (...) det som ofte er viktig, er at også vi lærerne støttet hverandre. For du får et innblikk i hvor fæle enkelte kan være mot barn, rett og slett. Men å støtte hverandre er (...) det er tungt å se andre ha det vondt, rett og slett. Så (...) å ha et velfungerende lærerkollegium der man kan hente råd, og (...) det er viktig.

Oppsummert var lærerne i denne studien svært opptatt av de utsatte elevenes behov. Lærerne beskrev på hvilke måter de bidrar for at utsatte elever skal oppleve skolemiljøet som trygt og godt. Samtlige lærere opplever at de ikke har god nok kunnskap og kompetanse om seksuelle overgrep, og følte seg lite forberedt på dette da de kom ut i arbeidslivet. Videre var lærerne i studien opptatt av å løfte frem de utsatte elevenes komplekse behov, og hvordan det oppleves å arbeide med disse. I tillegg har alle lærerne beskrevet hvordan slike saker påvirker læreren, og de løftet frem mange utfordringer i møte med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep.

6.2 Tema 2: Lærer har mulighet til å påvirke barna positivt

Lærerne i denne studien var opptatt av at de som lærere opplever at de har mange muligheter til å påvirke barna på en positiv måte. Samtlige lærere fortalte mye om hvilke muligheter de opplever at de har til å påvirke, samt hvordan de kan tilrettelegge og tilpasse både faglig og psykososialt for de utsatte elevene. De var også opptatt av at skolen kan bidra til at disse barna får en bedre skolehverdag, som de uttrykker at kan bidra til eleven det gjelder føler seg trygg. Jeg har derfor valgt å dele opp dette temaet i følgende underoverskrifter; *faglig tilrettelegging* og *psykososial tilrettelegging*.

6.2.1 Faglig tilrettelegging

Samtlige lærere i denne studien vektlegger faglig tilrettelegging som en viktig faktor i arbeid med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Her trekker de forskjellige lærerne frem forskjellige eksempler, ut ifra hva de selv har opplevd at har fungert med disse barna. Alle lærerne er enige i at man ikke skal presse for hardt på det faglige, i tillegg til at flere av lærerne trekker frem at mange av de utsatte barna ikke alltid er på forventet faglig nivå for alderen. Flere av lærerne legger også vekt på at man må senke forventningene til disse elevene. Lærer 3 uttrykker det som følger:

Jeg har hatt mange barn som har opplevd ulike kriser opp igjennom. Så enten om det er den eller den krisen (...) kanskje barna egentlig har kanskje et halvt år hvor de egentlig ikke lærer noen ting, men bare har godt av å være på skolen, da. Å ha det sosialt, fint og trygt. Også kan man ikke kreve sånn kjempemasse av dem, da. Kanskje de må få tilrettelagt, altså sånn, faglig da. Så, litt enklere. Så de ikke får (...) for de orker liksom ikke å strekke seg, for eksempel. De må bare føle mestring.

Alle lærerne snakker også om viktigheten av det å styrke elevenes sterkeste sider som et eget tiltak. Flere av lærerne forteller at de har hatt utsatte elever som strever særlig i enkelte fag, og at de da velger å fokusere på de fagene de mestrer, og styrke disse fagene. Lærer 1 forteller det på følgende måte:

Det må tilrettelegges for den enkelte eleven, og da må man jo se på eleven. Hva er det eleven får til? Jeg tenker det er viktig å finne ut av hva eleven er god på, og styrke det.

Samtlige lærere trekker frem forutsigbarhet som en særlig viktig faktor for å sikre at disse elevenes faglige læring. Her begrunner flere av lærerne dette med at i tilfeller hvor elever har vært utsatt for seksuelle overgrep, kan det - særlig på høyere nivåer - være ting i tekster, filmer, bilder og lignende, som trigger eleven. I disse tilfellene uttrykker lærerne at det er svært viktig å kommunisere med eleven og forberede eleven på hva som kommer. De legger også vekt på at det å prøve å unngå ting man vet kan oppleves triggende på eleven kan være hensiktsmessig, men at man ikke kan skjerme eleven for alt. Lærer 4 uttrykker som følger:

Det gikk mye på forutsigbarhet. I engelskfaget og norskfaget kan det for eksempel være tekster som kan være triggende. Vi måtte jo prøve å unngå enkelte ting, men også å (...) de kan jo ikke gå gjennom livet og ikke møte disse problemstillingene. Det det kan være lettere å takle det hvis man vet hva som kommer. Dette ble jo da gjort etter avtale med dem.

Videre legger samtlige lærere vekt på at det kan være lurt å tilpasse den enkelte oppgaven til eleven dersom man forstår at eleven trenger det. Flere av lærerne snakker mye om at de utsatte elevene ofte strever med å konsentrere seg over tid; videre forteller de at en måte å tilpasse for disse barna kan være å endre rekkefølgen på oppgavene de får, slik at de viktigste oppgavene for elevens læringsutbytte står først. På denne måten får eleven gjort det viktigste om konsentrasjonen ikke holder ut hele oppgaven. Lærer 1 formulerer det på følgende måte:

Rekkefølgen på oppgaver er viktig. Finn ut av hva som er det viktigste for læringen. Kanskje burde den viktigste oppgaven stå først. Hvis man da ikke klarer å gjøre hele oppgaven, så er det det minst viktige eleven ikke gjør om det står sist.

Flere av lærerne trekker også frem at det å senke kravene til lekser for de utsatte elevene kan være lurt. De vektlegger at dette er fordi man ikke skal kreve for mye av disse elevene – og ved å droppe lekser unngår man at eleven sliter seg ut og får enda flere belastninger, ettersom eleven allerede har nok å håndtere. Lærerne var opptatt av at elevene kan miste læringsglede dersom de ikke opplever mestring i fagene – i tillegg til at hjemmesituasjonen til de utsatte barna ofte kan være vanskelig. Lærer 3 uttrykker det slik:

At man kanskje skjønner det at å droppe lekser, at de ikke skal slite og streve med sånne (...) at det ikke skal være en ekstra belastning, da. Kanskje det (...) hvis det for eksempel er én ektefelle igjen da, og at man har det vanskelig nok som man har det, så skal man ikke drive og bruke dyrebar tid på at det blir mye sånn problemer hjemme med lekser. Kanskje man må legge vekk fag litt, da. Ikke kreve så mye.

Flesteparten av lærerne forteller også at et tiltak de bruker flittig og anser som godt fungerende, er skjerming av den utsatte eleven ved behov. De legger også vekt på at dette burde gjøres i samråd med eleven. Alle lærerne forteller om forskjellige måter de gjennomfører dette tiltaket på, dog de fleste lærerne er i hovedsak opptatt av at elevene ikke alltid orker å være sammen med hele klassen, da det kan bli vanskelig for de å arbeide med fag og holde konsentrasjonen når det er mange mennesker rundt. Dermed gir de eleven mulighet til å arbeide for seg selv når de ser at eleven har behov for det. Lærer 1 forteller slik:

Hvis eleven trengte å gå ut av klassen, så hadde hun mulighet til det. Vi var heldige på den skolen, med at vi hadde god plass. Der hadde vi et eget rom til den utsatte eleven, som hun kunne komme og gå som hun ville. Det var jo i nærheten av klasserommet (...) så det var lett for henne å komme inn og ut av klasserommet som hun ville.

6.2.2 Psykososial tilrettelegging

Alle lærerne i denne studien var særlig opptatt av at de opplever at de har mange muligheter til å tilpasse og tilrettelegge for de utsatte elevenes psykososiale utvikling. Samtlige lærere trekker frem at det er vel så viktig med den psykososiale tilretteleggingen som det er med den

faglige. De vektlegger også at psykososial tilrettelegging vil nødvendigvis være svært individuelt, da disse elevene kan ha svært forskjellige behov. Likevel er det visse tiltak som flere av lærerne forteller at har fungert på flertallet av de utsatte barna de selv har vært lærer for.

Samtlige lærere var spesielt opptatt av at læreren må klare å se de utsatte elevene litt ekstra. De legger særlig vekt på at lærer må prioritere dette barnet ekstra, og jobbe særlig hardt med relasjonen til dette barnet. Flere av lærerne forteller at de opplever det som hensiktsmessig for barnets psykososiale miljø å få tilbringe ekstra tid alene sammen med lærer, hvor de blant annet legger til rette for diverse aktiviteter. Lærer 3 formulerer det slik:

Jeg tror liksom det at de føler at de blir sett, at man kanskje får litt ekstra oppfølging og litt ekstra ros og sånn er viktig. At man for eksempel legger til rette for at “skal vi spille litt kort og bare prate litt sammen”, eller at man bare går en tur sammen dere to (...) bare for å føle at det er noen som ser deg, og hører på deg (...) også kan de få mulighet til å tømme seg litt da.

Videre forteller flere av lærerne at de opplever at det kan bidra til å forbedre elevens psykososiale tilstand dersom de får uttrykke seg på forskjellige måter. Flere av lærerne beskriver elever som viser stort engasjement for å uttrykke seg på kreative måter. Videre forteller lærerne at det å uttrykke seg kreativt ofte kan bidra til at elevene føler på mestring, som igjen gjør at de føler seg tryggere og får det bedre på skolen. Lærer 4 beskriver det slik:

Jeg oppdaget at det å skape rom og legge til rette for at (...) å la de skrive av seg en del ting da, for å si det sånn. Jeg tror en del av de utsatte barna hadde veldig godt av det. Det å kunne bruke skriving og andre kreative verktøy til å uttrykke andre ting. Ting de hadde godt av å skrive ned da, for eksempel.

Flere av lærerne trekker også frem at det kan gagne eleven positivt å jobbe med sosial trening. De uttrykker også at måten man gjør dette på, nødvendigvis vil variere i takt med barnets alder og modenhet. Videre trekker de frem at det å øve seg på sosiale settinger vil

kunne bidra til at eleven føler seg tryggere på relasjoner til andre, da flere av lærerne uttrykker at mange av de utsatte barna kan føle seg utrygge på andre mennesker. De vektlegger også at mange av disse barna strever sosialt, ettersom mange kan ha en aggressiv atferd mot andre mennesker som følge av traumene de har opplevd. Lærer 3 uttrykker det på følgende måte:

Av og til må man jobbe med sosial trening for at de liksom skal ha det sånn (...) ålreit med andre barn, da. For det er klart at utsatte barn kan oppføre seg sånn at andre barn ikke liker dem. Og da er det jo viktig å finne ut av hvordan vi kan høyne deres status på et vis, eller kanskje de må få være med på å få litt sosial trening i små grupper. Eller så kan man ha lekegrupper. Eller at man prøver å tenke gjennom hvem de sitter ved siden av.

I samsvar med hva lærer 3 uttrykker, har flere av lærerne lignende tanker om hvordan man kan tilrettelegge for elevens psykososiale miljø. Samtlige lærere forteller om ulike måter de kan arbeide med dette. Lærer 1 legger også stor vekt på at det er viktig å styrke elevens relasjoner til sine medelever, og beskriver hvordan hen gjør det slik:

Man har mange tiltak man kan gjøre, for eksempel klassekart. Makkere. Man kan jobbe med sosiale settinger og ulike tilnærminger for eksempel. Vi har ofte brukt makkere (...) eller det å ha faste læringspartnere. Da snakket vi mye om måter å invitere til samtale, og ga de sånne samtaleoppgaver for å bli kjent. Det er viktig. Det er også viktig på å bytte på. Man kan ikke la én elev være støtte for andre hele livet heller.

Videre legger samtlige lærere vekt på at det å opprettholde en god kommunikasjon med barnet, samt det å klare å se hele barnet er svært viktig for elevens psykososiale miljø på skolen. Alle lærere forteller om viktigheten av åpne linjer for kommunikasjon, og vektlegger at det er svært viktig å skape tillit mellom deg som lærer og barnet. Flere av lærerne forteller

at det er viktig å huske på at barnet er mer enn det det har opplevd, og lete etter elevens styrker. Lærer 4 beskriver det slik:

Det jeg fant ut, var hvor viktig det var å holde en god kommunikasjon med dem. Og snakke med dem, spørre de, sånn at de visste at de kunne komme til meg. Det er viktig å se eleven, og ikke bare traumene deres. De er mer enn det de har opplevd. De er på en måte ikke bare det seksuelle misbruket, de er unger med interesser for ulike ting. Vi må huske på at disse her elevene virkelig har blitt utsatt for noe som de fleste av oss ikke kan skjønne hvor voldsomt og inngripende kan være i ens liv, da. Så det er veldig viktig å skape tillit.

Oppsummeringsvis, føler lærerne at de har mange muligheter til å påvirke barna som har vært utsatt for seksuelle overgrep på en positiv måte. Lærerne var opptatt av at både faglig og psykososial tilrettelegging på skolen er nødvendig og viktig for disse barna. De har alle metoder og måter å gjøre dette på som de opplever at har hjulpet barna til å føle seg trygge på skolen. Eksempelvis nevner de synking av krav som en faglig tilrettelegging, færre eller ingen lekser, samt skjerming fra de andre elevene ved behov. Sosialt har de mulighet til å igangsette tiltak som for eksempel alenetid med lærer hvor man finner på noe gøy sammen, arbeide og øve på sosiale settinger og tilnærminger, klassekart, faste læringspartnere, lekegrupper og det å ha åpne linjer for kommunikasjon mellom elev og lærer.

Kapittel 7: Drøfting

I dette kapittelet skal jeg forsøke å belyse og diskutere problemstillingen. Dette skal jeg gjøre ved å knytte funnene i denne studien opp mot tidligere forskning som er presentert i kapittel 2, lovverk og forpliktelser i skolen som er presentert i kapittel 3, samt teori som er presentert i kapittel 4. Problemstillingen er som tidligere nevnt følgende: *Hvordan opplever lærere det å arbeide med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep?* Ut ifra denne problemstillingen, har jeg kommet frem til to forskningsspørsmål som har som mål å bidra til å besvare problemstillingen ytterligere. Disse lyder som følger: *Hvilke utfordringer møter lærere i møte med elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep?* og *Hvilke muligheter opplever lærere at de har for å tilrettelegge faglig og psykososialt for elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep?*. Kapittelet er delt inn i to deler, basert på de to temaene som

ble analysert frem i kapittel 6; temaene er som følger: *Å jobbe med utsatte barn krever noe annet*, og *Lærer har mulighet til å påvirke barna positivt*.

7.1 Å jobbe med utsatte barn krever noe annet

Funnene under dette temaet viser blant annet at lærerne mener det er svært vanskelig å arbeide med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, hvor samtlige lærere nevner kompleksiteten som følger overgrep som en svært viktig faktor. Videre beskriver lærerne at mange av de føler at de ikke var godt nok forberedt på temaet seksuelle overgrep, og dermed ikke hadde den forståelsen og kompetansen som var nødvendig for å håndtere det på en god måte når de møtte på slike problemstillinger. Samtlige lærere la også vekt på at det var svært krevende å arbeide med disse barna, hvor det påvirket noens psykiske helse i så stor grad at de var nødt til å oppsøke profesjonell hjelp.

7.1.2 S sammensatte vansker kan være utfordrende å håndtere

Samtlige lærere var særlig opptatt av å belyse hvor komplekse og sammensatte behov de overgrepsutsatte barna har; alle lærerne snakket i denne studien om at det kan være mange ulike utfordringer ved å ha overgrepsutsatte barn. Her poengterer de blant annet at mange av de utsatte barna har en særlig utagerende atferd. Dette uttrykker flere av lærerne i intervjuene, hvor lærere forteller om overgrepsutsatte barn som har en spesielt aggressiv atferd. Dette stemmer overens med Kvellos påstander (2010, s. 300), som hevder at majoriteten av de symptomene seksuelt misbrukte barn viser, er så varierte og sammensatte at de også rimer med en rekke andre vansker som skyldes alvorlige belastninger.

Lærerne i studien belyser at det er mange utfordringer utover de rent pedagogiske, hvor de kommer med eksempler som at elever hopper ut av vinduer, kaster sakser og kniver og lignende i klasserommet - dette tyder på at lærere står ovenfor utfordringer som er utenfor deres kompetanseområde. Flere studier viser at barn som har vært utsatt for overgrep, kan få en rekke konsekvenser av seksuelle overgrep; blant de finner vi som følger: angstlidelser, depresjoner, personlighetsforstyrrelser, psykoser, PTSD, rusmiddelmisbruk, schizofreni, selvskadning, selvmord og ulike former for seksuelle vansker senere i livet (Kvello, 2010, s. 300; Søftestad & Andersen, 2014, s. 30; Søftestad, 2018, s. 76-86). Her er det relevant å argumentere for at lærernes kompetansefelt i hovedsak er undervisning og læring - likevel

tyder funnene i denne studien på at lærerne møter på mange utfordringer som de ikke har kompetanse til å håndtere på en tilstrekkelig god måte.

Videre var flere av lærerne opptatte av å belyse at det kan være særlig vanskelig å håndtere når de overgrepssatte elevene reagerer på noe lærer sier eller gjør, og uttrykker at ofte kan det føles som at uansett hva man sier eller gjør, kan det oppfattes feil. Dette kan man se i sammenheng med Sjøftestad sine hevdelser om at overgrepssaker er komplekse, sammensatte saker hvor forståelsen til én fagperson eller én virksomhet kan bli for smal. Hun argumenterer for at overgrepssaker er preget av hvordan man som fagperson definerer og forstår fenomenet seksuelle overgrep; eksempelvis er det relevant hvilken profesjon man hører til. I lys av dette, vil det være naturlig å tenke at en lærers forståelse og definisjon av seksuelle overgrep kan være en annen enn for en lege, psykolog eller barnevernspedagog. Grunnet ulike forståelser og definisjoner av seksuelle overgrep, anser jeg det som relevant å argumentere for at lærere må være bevisst på sin rolle som lærer, ved å skille mellom profesjonene og ikke ta på seg et ansvar som i teorien ligger hos en annen profesjon, som eksempelvis barnevernet. Dette kan bekreftes av Sjøftestad, som hevder at tverretattlig samarbeid om seksuelt misbrukte barn er nødvendig for å kunne oppnå en sunn utvikling hos disse barna (Sjøftestad, 2018, s. 26; Sjøftestad & Andersen, 2014, s. 89; Olsen & Traavik, 2017, s. 30-33; Wolff & Ratner, 1999, s. 182).

På en annen side, argumenterer ekspertgruppa om lærerrollen (Dahl et al., 2016, s. 33). for at forventningene til lærere med tiden har blitt mangfoldige og komplekse – de uttrykker bekymring for at lærere forventes å løse uryddige og uoversiktlige utfordringer som knyttes opp mot psykiatrien, og hevder at lærere blir holdt delvis ansvarlige for å løse problemer som det ikke finnes kunnskapsgrunnlag for å håndtere. Dermed legges det forventninger til lærerrollen som er problematiske, ettersom kjerneoppgaven i læreryrket først og fremst er undervisning og opplæring. I tillegg argumenterer Raundalen og Schultz (2016, s. 24) for at skolen og lærere ikke skal bedrive terapeutisk behandling, men argumenterer samtidig for at lærere har ansvar for å iverksette målrettede psykososiale tiltak for sine elever. I stortingsmelding 11 hevder de at visjonen for fremtidens lærere innebærer følgende; *«lærere skal være i stand til å møte elevens sosiale problemer og andre forhold som hemmer læring»* (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 9). I lys av dette, kan det være riktig å konkludere med at lærere møter på utfordringer og blir tillagt et ansvar som ligger utenfor sitt kompetanseområde, hvor forventningene til læreryrket er noe uklare og i stor grad baseres på profesjonelt skjønn. I tillegg viser det til at det er noe uklart hva som ligger innenfor lærerens ansvarsområde, og

hva som er andre etaters ansvar. Dette anser jeg som problematisk, ettersom lærere legges forventninger til, som ikke er realistisk at vil kunne møtes i dagens skole med den kunnskapen og kompetansene lærere har og tilegner seg i sin profesjonsutdanning. Øverlien og Moens forskning på grunnskolelæreres kompetanse om seksuelle overgrep, viste også at hele 80 % av grunnskolelærere ikke opplever å ha tilstrekkelig kunnskap om seksuelle overgrep (2016, s. 42). Dette kan støtte opp argumentasjonen om at lærere tillegges et for stort ansvar i forhold til deres kompetanseområde.

7.1.3 Det å møte og jobbe med seksuelle overgrep gjør noe med lærer

Flere av lærerne i denne studien var spesielt opptatt av å fremheve hvordan det oppleves for lærere å arbeide med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. I denne sammenheng, uttrykker lærerne at problematikken med seksuelle overgrep oppleves som tung og belastende. Flere av lærerne uttrykker også at det tærer på deres egen psyke, og en uttrykket også at hen var nødt til å oppsøke profesjonell hjelp selv for å klare å bearbeide sine følelser knyttet til overgrepssproblematikk hos elever. I lys av dette, anser jeg det som hensiktsmessig å knytte dette opp mot belastninger og risiko i arbeid med overgrepsutsatte barn; ifølge Søftestad (2018, s. 178) kan man risikere å få belastningsskader i arbeidet med overgrepsutsatte barn. Dette begrunnes med at arbeidet kan medføre følelsesmessig smerte i nærkontakt med barns lidelse, ubehag ved å stå i konfliktsituasjoner, usikkerhet i møte med det uoversiktlige og kompliserte, fare for å bli mistenkeliggjort eller stemplet som inkompetent av kollegaer, frykt for å bli stående alene med ansvaret trusler rettet mot deg og din familie, samt tvil på om man faktisk gjør det som er riktig for barnet.

Med dette i betraktningen, vil det være mulig å tenke at lærerne mangler kompetanse til å håndtere slike situasjoner, hvilket igjen vil kunne føre til at det oppleves vanskelig og komplekst å håndtere. I forskningsprosjektet til Øverlien og Moen, fremkommer det at snaue 11 % av lærere føler de har tilstrekkelig kompetanse om seksuelle overgrep (Øverlien & Moen, 2016, s. 42-43). På en annen side, kan det tenkes at lærerne føler et press på å skulle kunne møte elevenes sosiale problemer og andre forhold som hemmer læring da dette er fremmet blant annet i St. Meld. 11 (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 9), men dette føles vanskelig og krevende ettersom de ikke vet hvordan grunnet manglende kompetanse om seksuelle overgrep.

Dessuten er det beskrevet en rekke konsekvenser for mennesker som arbeider med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Deriblant finner vi eksempelvis utbrenthet som en kjent konsekvens, som er en tilstand hvor man opplever at sitt engasjement møtes med en rekke problemer og motkrefter, som til slutt ender opp som utbrenthet. Videre finner man omsorgstrøtthet, eller *compassion fatigue*, som beskrives som en tilstand av utmattende sympati og sorg som følge av dyptfølt ønske om å lette smerten til de mennesker som lever med konsekvensene av stressende eller traumatiserende hendelser. I tillegg beskrives emosjonell induksjon som en mulig konsekvens av arbeid med traumatiserte barn – dette forklares som en tilstand hvor man blir gående og kjenne på de følelsene som barnet ikke selv maktet å forholde seg til. Det blir også beskrevet både vikarierende traumatisering, hvor man som fagperson opplever en parallell sorgprosess sammen med den utsatte, i tillegg til mulig retraumatisering dersom man har vært utsatt for traumer selv (Søftestad, 2018, s. 181; Søftestad, 2004, s. 89-90; Søftestad, 2014, s. 117-119; Søftestad, 2015, s. 189).

Det fremkommer bred enighet blant lærerne i denne studien om at de har opplevd en følelse av avmakt og håpløshet i arbeidet med de utsatte barna, som igjen kan ha sammenheng med både manglende kunnskap, forståelse og kompetanse om seksuelle overgrep, og dermed vansker med å håndtere kompleksiteten seksuelle overgrep medfører (Lorentzen, 2020, s. 151-153; Gamst, 2017, s. 28; Øverlien & Moen, 2016, s. 42). Dette er også relevant i forbindelse med at samtlige av lærerne i denne studien var enige om at de manglet nok kunnskap og kompetanse om seksuelle overgrep. Dette kan ses i sammenheng med Kvam (2010, s. 135), som hevder at er det mange mennesker som arbeider med barn som kommer borti problemstillingen som omhandler barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Av disse menneskene, finnes det mange som ikke har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om emnet. I disse tilfellene, argumenterer Kvam for at det er vanlig å tvile på egen kompetanse. Dette hevder hun at ofte medfører en form for handlingslammelse hos personen, på tross av at denne personen skal fungere som en hjelper for barnet. I andre tilfeller, argumenterer hun for at man fort kan havne i en situasjon hvor man handler uten å overveie valgene man tar – som igjen kan medføre større skade på barnet det gjelder. Barnekonvensjonen sier dog at alle barn har rett til beskyttelse mot alle former for seksuell utnyttning og seksuelt misbruk (Barnekonvensjonen, 2003, s. 25), som videre uttrykker at de som arbeider med barn har plikt til å *treffe alle egnede nasjonale, bilaterale og multilaterale tiltak for å hindre at noen a) tilskynder eller tvinger et barn til å delta i enhver form for ulovlig seksuell aktivitet, b) utnytter barn ved å bruke dem til prostitusjon eller andre ulovlige seksuelle handlinger, og c)*

utnytter barn ved å bruke dem i pornografiske opptredener eller i pornografisk materiale. I lys av dette, vil det være problematisk at lærere, som en yrkesgruppe som arbeider tett på barn, ikke har god nok kunnskap og kompetanse på emnet om seksuelle misbruk. Om man skal se på Kvams hevdelser om at man kan oppleve handlingslammelse eller handle på en lite hensiktsmessig måte i forbindelse med overgrepssituasjoner, er det en reell mulighet for at lærere kan ende opp med å skade disse barnas videre utvikling ytterligere, ettersom mange ikke har nok kompetanse og kunnskap og kompetanse om seksuelle overgrep. Dermed vil det være mulig at dette utgjøre en risiko for at læreren gjør noe uoverveid eller reagerer på en måte som ikke er hensiktsmessig for barnet (Kvam, 2010, s. 135).

7.1.4 Manglende kompetanse

Lærere og alle andre yrkesgrupper som jobber i den norske skolen er lovpålagt å sørge for at alle barn skal ha et trygt og godt skolemiljø i henhold til § 9 A-2 i opplæringsloven (opplæringslova, 1998). Det at alle elever skal ha det trygt og godt på skolen, må anses som en ønskelig realitet, et *ideal*. Likevel er dette noe alle lærere i henhold til loven *skal* sørge for - men for at dette skal være en realitet, er det en forutsetning at lærere har den kunnskapen, kompetansen og verktøyene de trenger i møte med de sårbare elevene, som i denne studien spesifiseres som elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Lærerne i min studie vektlegger at de syntes det er spesielt vanskelig å møte denne problemstillingen, de forteller også at det er vanskelig å håndtere situasjoner hvor det gjelder disse utsatte barna. Her er det hensiktsmessig å vurdere *hvorfor* lærere syntes det er vanskelig å håndtere overgrepsutsatte elever; funnene i min studie kan tyde på at en viktig faktor for hvorfor de opplever dette som vanskelig, skyldes manglende kunnskap og kompetanse om seksuelle overgrep. Funnene i min studie viste at flertallet av lærere *ikke* har kunnskapen eller kompetansen som behøves for å kunne sørge for at disse elevene har et trygt og godt skolemiljø. Dette kan bekreftes av en studie som omhandlet grunnskolelærerens kompetanse om seksuelle overgrep; denne studien ble gjennomført i 2016, og viste at hele 80 % av grunnskolelærerne *ikke* har tilstrekkelig kompetanse hvor det gjelder seksuelle overgrep (Øverlien & Moen, 2016, s. 42-43). Dette kan være et svar på hvorfor mange lærere syntes det er vanskelig å imøtekomme og håndtere situasjoner hvor det angår de overgrepsutsatte barna, noe som hensiktsmessig kan anses som et problem - både ovenfor de utsatte barna, men også ovenfor lærerne som opplever det som vanskelig. Likevel er det også mye som tyder på at det er andre utfordringer i møte med disse barna som gjør at lærere syntes det er vanskelig å håndtere (Søftestad, 2018,

s. 178-180; Søftestad, 2014, s. 120-123; Søftestad, 2015, s. 189; Øverlien & Moen, 2016, s. 42-43).

Søftestad (2018, s. 178) argumenterer for at arbeid med seksuelle overgrep hos barn kan få en rekke konsekvenser for den som arbeider med det personlig, hvorav noen av disse konsekvensene tidligere er nevnt. Hun hevder blant annet at vi har erfaring og kunnskap nok til å vite at dette arbeidet kan få store konsekvenser for den voksnes (i dette tilfellet - lærerens) relasjon til barna og familiene, som igjen kan få konsekvenser for det arbeidet de er satt til å utføre. Dette kan ses i sammenheng med at lærerne bekrefter at de opplever samarbeidet med foreldrene som skummelt og krevende i slike situasjoner. Med dette i bakhånd, kan det være grunnlag til å tro at lærere bagatelliserer barnets smerte og vegrer seg for å involvere seg, på tross av lærerens forpliktelser i henhold til opplæringsloven, samt barnets rett til beskyttelse (Barnekonvensjonen, 2003, s. 25; Opplæringslova, 1998; Søftestad, 2018, s. 178; Søftestad, 2015, s. 189-190).

7.2 Lærer har mulighet til å påvirke barna positivt

Lærerne i denne studien var opptatt av at de som lærere opplever at de har mange muligheter til å påvirke de utsatte barna på en positiv måte. De legger vekt på at mange av disse barna trenger tilrettelegging både faglig og psykososialt, og at dette er noe læreren har mulighet til å bidra til. Samtlige lærere nevner at mange av de utsatte elevene trenger å *ikke* bli satt høye krav til, samt tilpasning til eget nivå, ettersom mange av de seksuelt misbrukte barna ikke er på aldersadekvat nivå faglig sett. Flere av lærerne trekker frem at det å legge til rette for at elevene skal få uttrykket seg på kreative måter kan bidra til at eleven har det bedre på skolen. Videre uttrykker samtlige lærere at de utsatte barnas videre utvikling avhenger av lærerens relasjon til eleven, og lærerens evne til å se *hele* eleven, kontra å kun se traumene eleven har gjennomlevd. Lærerne i studien vektlegger også at det er viktig å finne ut av hva den utsatte eleven er god på, og styrke det. I tillegg er var de opptatte av at disse elevene ofte har godt av det å trene sosiale ferdigheter, samt det å styrke elevens relasjon til de andre elevene i klassen.

7.2.1 Faglig tilrettelegging

Funnene i denne studien viste at lærerne var opptatte av at elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep ofte trenger ekstra tilpasning i skolearbeidet. Her legger de eksempelvis vekt på at disse elevene ofte ikke er på aldersadekvat nivå faglig sett, og trenger tilpasning på visse områder. I tillegg vektlegger samtlige lærere at elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep, i noen tilfeller må få tilpasset temaer slik at de kan unngå triggere, men at det samtidig kan være vanskelig å unngå triggere til enhver tid. Videre argumenterer lærerne for at det er svært viktig å ha god kommunikasjon med den utsatte eleven, og skape forutsigbarhet. Dette kan ses i sammenheng med at lærere er lovpålagt å tilpasse undervisningen til elevenes evne og forutsetninger ifølge §1-3 i opplæringsloven, som selvfølgelig også gjelder elever som har vært utsatt for overgrep (Opplæringslova, 1998). Ettersom elevene har krav på å få undervisningen tilpasset sine forutsetninger, er det fint at lærerne i denne studien viser forståelse rundt det å unngå triggere for disse elevene. Det kan tyde på at lærerne har opparbeidet seg kunnskap via erfaringer om tilpasning til disse elevene, ettersom dette samsvarer med Søftestad; hun hevder at traumatiserte barn ofte utvikler en generell utrygghet som fører til at hjernen deres er beredt på fare og rigget for krig og overlevelse. I den sammenheng, hevder hun at disse barnas hjerne kan utløse et “faresignal” ved eksponering for press, stress eller trusler – selv i situasjoner hvor de ikke befinner seg i fare (Søftestad, 2018, s. 80-81).

Dette kan igjen ses i sammenheng med at funnene i denne studien viser at lærere legger vekt på at tilpasningen rettet mot de utsatte elevene, ofte innebærer å sette lavere krav til disse elevene, og i noen tilfeller legge vekk fokuset på fag generelt. Mange elever kan oppleve press og stress i sammenheng med det faglige arbeid, som kan føre til at farealarmen i hjernen deres går av. Dette kan forstås i sammenheng med *toleransevinduet*; toleransevinduet hos traumatiserte barn er ofte betydelig smalere kontra de som ikke har vært utsatt. Dermed vil det kunne tolkes dit at dersom man setter for høye krav til de utsatte elevene, vil de raskt kunne bevege seg utenfor sitt toleransevindu, som fører til enten hyperaktivering eller hypoaktivering – begge disse tilstandene vil føre til at barnet er mindre i stand til å regulere sine egne affekter på en hensiktsmessig måte. Dette kan igjen medføre uønskede handlinger og reaksjoner hos barnet. I tilfeller hvor barnet er utenfor sitt toleransevindu, er ikke eleven mottakelig for læring. Dermed kan det være positivt at lærerne vektlegger at de utsatte elevene ofte må få lavere krav enn resten av elevene, samt unngå triggere i undervisningen der det er mulig (Søftestad, 2018, s. 83-84; Fallmyr, 2020, s. 153-154).

På en annen side, vil det være naturlig å sette spørsmålsteget rundt elevenes læringsutbytte i tilfeller hvor de blir satt lave eller ingen faglige krav til over tid. Opplæringsloven sier at elever på 1. til 4. trinn har krav på at skolen skal sørge for at elever som står i fare for å bli liggende bak i lesing, skriving eller regning skal få intensiv opplæring slik at de havner på et forventet progresjonsnivå i henhold til alder (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Dermed kan det argumenteres for at lærerne som setter lavere, eller ingen, krav til elevene som har vært utsatt for seksuelle overgrep, ikke gir eleven den undervisningen og opplæringen de har krav på, og dermed vil disse elevene potensielt kunne mangle den kompetansen de trenger for å utvikle seg i takt med sine medelever. På tross av dette, har også elevene krav på et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9 A-2), hvilket for de utsatte elevene kan være en utfordring å oppnå. Lærerne i denne studien legger likevel stor vekt på at det å sette lavere krav til de som trenger det, bidrar til å skape et trygt skolemiljø for disse elevene. Flere studier viser også at de negative konsekvensene seksuell vold har, er av stor betydning for barns fungering i skolen, hvilket gjelder både det sosiale samspillet mellom voksne og barn, men også med tanke på læring (Øverlien & Moen, 2016, s. 21; Raundalen & Schultz, 2016, s. 22-23). Dette samsvarer også med Kvams gjennomgang av en rekke kvalitative undersøkelser, som viser at utsatte barn ofte har et lavt selvbilde og lave mestringsforventninger, som igjen fører til lav mestring i skolen kontra de som ikke har vært utsatt – dermed anser jeg det relevant å argumentere for at lærere i stor grad burde tilrettelegge faglig slik at disse elevene opplever større grad av mestring og ikke blir utsatt for unødvendig press eller triggere, slik lærerne i denne studien beskriver (Kvam, 2010, s. 44; Øverlien & Moen, 2016, s. 21).

Lærerne i studien legger stor vekt på at tilpasningen må gjøres til den enkelte eleven, og at hva slags tilpasning som kreves er svært individuelt. Lærerne nevner eksempelvis at rekkefølgen på oppgavene spiller en viktig rolle, og begrunner det med at de som kanskje bare klarer deler av oppgaven, iallfall får med seg det viktigste dersom det står først. De nevner også at det er mange organisatoriske tilpasninger de kan gjøre, som eksempelvis å droppe lekser. Raundalen og Schultz argumenterer for at organisatoriske tiltak som burde iverksettes for de utsatte barna, kan variere i stor grad basert på individet og dets reaksjon på det de har vært utsatt for. De nevner tiltak som å tilpasse lekser, innleveringer, prøver og karaktersetning som mulig gunstige tiltak som kan iverksettes i skolen (Raundalen & Schultz, 2016, s. 25). Mange av de overgrepsutsatte barna utvikler en generell indre uro og konsentrasjonsvansker, som kan påvirke elevenes forutsetninger for læring i stor grad. I lys

av dette anser jeg det som en positiv tilpasning av lærerne å sørge for at de viktigste oppgavene står først i tilfeller hvor det er mulig, da de på denne måten kan sikre at de elevene som strever med konsentrasjonen får med seg det viktigste (Øverlien & Moen, 2016, s. 21; Norheim, 2014, s. 176; Søftestad & Andersen, 2014, s. 30).

7.2.2 Psykososial tilrettelegging

De fleste lærerne i denne studien legger stor vekt på at de opplever at de har muligheter til å gjøre tilpasninger for de utsatte elevenes psykososiale miljø på skolen. Funnene i studien viser at samtlige lærere har stort fokus på at relasjonen mellom lærer og elev er viktig, hvor lærerne uttrykker at de opplever større grad positiv utvikling hos eleven dersom de har en god relasjon til lærer, kontra dersom relasjonen ikke er like sterk. I den forbindelse, kommer lærerne med eksempler på relasjonsarbeidet de bedriver rundt de overgrepsutsatte barna; de fremhever at det er nyttig å bruke ekstra tid sammen med disse elevene og legge til rette for at disse elevene kan få læreren på tomannshånd når det er mulig, for å skape en sterk relasjon til barnet. Dette kan tyde på at lærerne har en god forståelse rundt viktigheten av relasjonsarbeid og viktigheten av relasjonen mellom utsatte elever og lærer. Dette kan kobles opp mot forskningen til Skrøvset, Mausethagen og Slettbakk, som viser at det å skape gode relasjoner til elevene er av særlig stor betydning for elevenes læring og utvikling. Mange studier har vist at kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er avgjørende for elevens motivasjon til skolearbeid, samt elevens holdning til skolen generelt (2017, s. 25). Videre legger lærerne vekt på at de ser barna hver dag, og opplever å ha mulighet til å være et positivt bidrag i barnas liv (Skoe & Bølstad, 2022, s. 84; Fallmyr, 2020, s. 38-41). Dette kan også forstås i sammenheng med at flere forskningsresultater viser at det å ha et varmt og respektfullt forhold til flest mulig andre personer vil fungere som et sikkerhetsnett for overgrepsutsatte elever, og kan bidra til å øke sjansene for en sunn utvikling, resiliens og prognose for de utsatte barna (Kvam, 2010, s. 53; Olsen & Traavik, 2017, s. 27; Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 30; Sandvik et al., u. å., s. 29).

I tillegg har dette en sterk sammenheng med *beskyttelsesmodellen* – som er en modell for utvikling av *resiliens*. Resiliens innebærer å utvikle seg i en sunn retning og klare seg forholdsvis bra, på tross av erfaring med belastninger som for mange kan forårsake psykiske helseproblemer. Beskyttelsesmodellen går ut på at det å ha et trygt miljø rundt seg, både hvor det gjelder voksne og jevnaldrende, fungerer som en indirekte påvirkningskraft som bidrar til

økt sosial kompetanse og økt selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2017, s. 33). Videre argumenteres det for at resiliens hviler på gode relasjoner – med andre ord, er relasjoner en svært sentral faktor for utvikling av en resiliert utvikling (Olsen & Traavik, 2017, s. 69; Sjøftestad, 2018, s. 90). Skoe og Bølstad (2022, s. 84) hevder på sin side at relasjonen eleven har til sin lærer, for mange er en viktigere faktor for hverdagsfungering enn det ukentlige møtet med eksterne hjelpere. Funnene i denne studien tyder på at lærerne har god forståelse for relasjonsarbeid, og at relasjonen mellom lærer og elev er særlig viktig hos de elevene som har vært utsatt for seksuelle overgrep, da disse elevene ofte har vansker med å stole på voksne grunnet deres opplevelser (Norheim, 2014, s. 176; Sjøftestad & Andersen, 2014, s. 30).

I denne studien fremkommer det også at flere av lærerne igangsetter tiltak med intensjon om å styrke den utsattes relasjon til de andre elevene i klassen. Blant annet nevner de faste læringspartnere, samtaleoppgaver og regelmessig endring i faste sitteplasser som nyttige tiltak for elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Dette kan tyde på at læreren er bevisst på elevenes læringsmiljø og viktigheten av det – som igjen kan bekreftes av Skrøvset, Mausehagen og Slettbakk; ifølge disse, vil et klassemiljø som har fokus på at lærere og elever vil hverandre vel, medføre at positive relasjoner og forventninger om samspill og konstruktiv dialog, samt bidra til trygge rammer for undervisning, læring og utvikling for elevene (Skrøvset et al., 2017, s. 65; Fallmyr, 2020, s. 38-40).

På en annen side, kan det også argumenteres for at det å regelmessig få nye læringspartnere og endring av hvem eleven sitter ved siden av, kan oppleves skremmende og hemme elevens sosiale utvikling, da dette kan forstyrre elevens trygge rammer, samt hindre elevene i å oppleve forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen (Kvam, 2010, s. 48-51). Dette kan også bekreftes av Sjøftestad, som argumenterer for at utsatte barn ofte er sensitive og sårbare, og ofte er beredt på farer, uavhengig av om de befinner seg i fare eller ei. Dette kan forklares som at det går av en alarm som varsler fare, på tross av at barnet ikke befinner seg i en farlig eller skadelig situasjon, som eksempelvis sosiale interaksjoner (Sjøftestad, 2018, s. 81-82; Sjøftestad, 2014, s. 61). Dermed kan dette være en indikator på at lærerne bevisst forsøker å igangsette psykososiale tiltak for å bidra til å bedre elevenes psykososiale miljø, men på en annen side kan det også indikere at lærerne ikke har kompetanse nok til å håndtere utfordringene som følger med de overgrepsutsatte barna (Sjøftestad, 2018, s. 93; Nordanger & Braarud, 2014, 532; Fallmyr, 2017, s. 61).

Samtlige lærere i denne studien er opptatte av å styrke de utsatte elevenes sosiale samspill med andre barn, og legger vekt på at det å ha venner på mange måter er det viktigste for at barnet skal oppleve å ha et godt psykososialt miljø på skolen. De legger også vekt på at måten de arbeider med dette, varierer i takt med barnets modenhet og alder. Det er fint at lærerne legger vekt på at måten de arbeider med å styrke de utsattes sosiale samspill varierer ut fra alder og modenhet; ifølge Kvam (2010, s. 44), vil barnets reaksjon på seksuelle overgrep i stor grad avhenge av barnets alder og modenhet. Dette kan indikere at lærerne er bevisste på at konsekvensene og barnets evne til sosialt samspill vil variere ut fra barnets alder, i tillegg til at de på denne måten forsøker å ivareta barnas rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9 A-2).

Videre nevner lærerne andre måter de tilpasser for elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep; blant annet nevner de det å legge til rette for hyppige pauser, sosialt arbeid i små grupper, gi eleven mulighet til skjerming og god kommunikasjon som sentrale faktorer i deres arbeid med overgrepsutsatte barn. Dette kan være en indikator på at lærerne, på tross av manglende kompetanse og kunnskap om seksuelle overgrep, har forståelse for at seksuelle overgrep kan være svært inngripende i barns liv, og påvirke og få konsekvenser for ulike områder som preger deres psykososiale utvikling (Øverlien & Moen, 2016, s. 21-22; Norheim, 2014, s. 176; Sjøftestad & Andersen, 2014, s. 30; Kvello, 2010, s. 299).

7.3 Avsluttende diskusjon

Det kan anses som påfallende hvordan lærere opplever at det å jobbe med de overgrepsutsatte barna er krevende – det krever tid, kompetanse, og kunnskap å håndtere denne problematikken på en god måte. Studien viser at lærerne er seg selv bevisst at de er i posisjon til elevene som gjør det naturlig å tenke at lærere kan gjøre en forskjell for disse barna. Sosial- og helsedirektoratet hevder at lærere bør anses som viktige aktører i barnas liv, ettersom de ser barna i deres daglige liv (2003, s. 30). Tross krav og ønsker om å hjelpe, forteller lærerne i denne studien at de er begrenset av både tid, kunnskap og kompetanse. Ansvarsområdet til lærerne er i tillegg noe uklar, ettersom lærere har et ansvar for å sørge for et trygt og godt skolemiljø for disse barna og beskytte de (Opplæringslova, 1998, §9 A-2; barnekonvensjonen, 2003, s. 25). De er forventet å møte disse barnas utfordringer og bidra til en positiv utvikling, samtidig som de har mange andre ansvarsoppgaver i skolen og begrenset med tid (Dahl et al., 2016, s. 33; Meld. St. 11 (2008-2009), s. 9). Dette viser at lærere i møte

med overgrepsutsatte barn kontinuerlig må orientere seg i mange dilemmaer. Likevel viser resultatene i denne studien, i tråd med forskningen til Øverlien og Moen (2016, s. 21) at flertallet av lærere ikke har verken kunnskap eller kompetanse til å kunne håndtere det å ha overgrepsutsatte elever på en tilstrekkelig god måte, da det å møte disse barna på en god måte krever at læren må være en dyktig og klok balansekunstner. Dette kan medføre alvorlige konsekvenser for læreren, som strekker seg langt i møte med disse barna, men ikke nødvendigvis opplever å strekke til (Søftestad, 2014, s. 120-123; Lorentzen, 2020, s. 151-153; Søftestad, 2004, s. 89-90; Søftestad, 2018, s. 178-184). Da kan spørsmålet være hvorvidt lærerne faktisk skal ivareta disse barna; om det ligger innenfor deres ansvarsområde, eller om det ansvaret i hovedsak ligger hos barnevernet eller andre instanser. Dette er vanskelig å besvare, ettersom lærerne står i en posisjon hvor de har en nær relasjon til barna og spiller en viktig rolle i deres liv, men likevel ikke har kompetansen som kreves for å ivareta de på den måten de kanskje trenger. På tross av at funnene viser at lærerne syntes det er krevende og vanskelig å stå i slike situasjoner, viser også funnene at lærerne opplever å kunne være et positivt bidrag i de utsatte barnas liv, og setter ord på diverse måter de kan bidra til barnas faglige og psykososiale utvikling. Dette er positivt, men det er også nødvendig å stille spørsmålsteget rundt hvorvidt de har muligheten til å tilrettelegge og bidra tilstrekkelig, eller om de risikerer å gjøre mer skade enn godt, ettersom funnene samtidig viser at lærerne mangler kompetanse (Øverlien & Moen, 2016, s. 42-43; Kvam, 2010, s. 135).

Kapittel 8: Konklusjon

Prosjektets formål var å se nærmere på hvordan lærere opplever det å arbeide med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep; hvilke utfordringer lærere møter på i arbeidet med de utsatte barna, samt hvilke muligheter de opplever å ha i forbindelse med tilrettelegging for deres psykososiale miljø og faglige utvikling. På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å besvare problemstillingen som lyder som følger: «*Hvordan kan lærere arbeide i møte med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep?*», samt forskningsspørsmålene som følger; «*Hvilke utfordringer møter lærere i møte med elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep?*» og «*Hvilke muligheter opplever lærere at de har for å tilrettelegge for elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep?*». For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg gått frem med en kvalitativ metode, hvor kvalitativt individuelt semi-strukturert intervju ble

anvendt som innsamlingsverktøy. I den anledning har 4 lærere stilt som informanter for å dele sine tanker, erfaringer og refleksjoner rundt det aktuelle temaet.

Studiens funn viser at lærere opplever arbeidet med overgrepssatte elever som komplekst, krevende og belastende, hvor flere av lærerne vektlegger at denne type arbeid har påvirket deres egen psykiske helse negativt. Lærere står i en posisjon hvor de har daglig kontakt med barna, og dermed anses som viktige aktører i barnas liv. Dagens lærere stilles i en posisjon hvor det forventes at de skal løse uryddige og uoversiktlige utfordringer, som i stor grad knyttes opp mot psykiatrien, på tross av at de mangler kompetanse og kunnskap og ikke skal bedrive terapeutisk behandling (Dahl et al., 2016, s. 33; Øverlien & Moen, 2016, s. 42-43; Raundalen & Schultz, 2016, s. 18). Dette tærer på lærerne, hvor de ikke opplever å mestre de utfordringene og leve opp til forventningene som følger med å ha overgrepssatte elever.

Videre viser studiens funn at lærerne opplever at de har mulighet til å være et positivt bidrag i de overgrepssatte barnas utvikling, ved å tilrettelegge for disse elevene både faglig og psykososialt. Eksempelvis trekker de frem å la elevene uttrykke seg på kreative måter, finne deres sterke sider og styrke disse, samt øve på sosialt samspill. I tillegg vektlegger de vekt på at det å ha stort fokus på relasjoner er nyttig i arbeidet med disse barna; både relasjonen mellom læreren og eleven, men også relasjonen mellom elevene.

Forskning viser som tidligere nevnt, at hele 80 % av lærere ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse om seksuelle overgrep (Øverlien & Moen, 2016, s. 42). Mange lærere opplever arbeidet med overgrepssatte elever som risikofyllt og belastende. Mangelen på kompetanse, kan medføre at lærere handler på uhensiktsmessige måter ovenfor barnet, som i noen tilfeller kan føre til store feil (Kvam, 2010, s. 43; Søftestad, 2018, s. 178-184; Lorentzen, 2020, s. 151-153). Jeg mener at denne studien kan bidra til bevissthet om dette hos lærere, som kan bidra til at færre gjør feil rundt disse barna. I tillegg håper jeg at denne studien kan bidra til nysgjerrighet for lærerne jeg når ut til, og på den måten motivere til å oppsøke mer informasjon om emnet. Søftestad (2018, s. 26) beskriver overgrepssaker som komplekse, og hevder at forståelsen til én fagperson eller én virksomhet kan være for smal. Funnene i denne studien støtter denne påstanden; skolen og læreren kan ikke alene være ansvarlig for overgrepssaker, særlig om man ser på mangelen på kompetanse om emnet blant lærere (Øverlien & Moen, 2016, s. 42).

Avslutningsvis mener jeg at jeg har fått besvart problemstillingen, og har fått en god innsikt i hvordan lærere opplever det å arbeide i møte med barn som har vært utsatt for seksuelle

overgrep. Jeg mener denne masteravhandlingen kan bidra til å fylle kunnskapshull rundt lærernes opplevelser av det å jobbe tett på overgrepsutsatte elever, og hvilke muligheter og utfordringer som finnes i arbeidet med disse. Denne masteravhandlingen inneholder et relevant og viktig tema, som jeg håper kan bidra til at lærere i fremtiden får en større forståelse av hvordan det er å arbeide med overgrepsutsatte barn.

8.1 Tanker om videre forskning

I denne studien ble det avdekket funn om hvordan lærere opplever det å arbeide med overgrepsutsatte barn. Denne studien baserte seg på 4 lærere med erfarings tanker, erfaringer og refleksjoner, hvor alle hadde erfaring med å møte disse elevene. Eventuelt ville det vært interessant å undersøke hvordan nyutdannede stiller seg til arbeidet med seksuelle overgrep, sammenlignet med lærere med lang fartstid i yrket. I tillegg ville det vært særlig interessant å undersøke hvordan elevene selv opplever at lærerne kan være et bidrag til deres utvikling. Uavhengig av vinkling, mener jeg at det kan være nyttig om lærers arbeid med barn som har gjennomgått seksuelle overgrep får større fokus, da dette er en sentral utfordring i dagens samfunn.

Litteraturliste

- Aasland, M. W. (2014). "... si det til noen ..." - en bok om seksuelle overgrep mot barn og unge. (3. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, K. G., Skagen, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. Utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen – en emosjonsfokusert tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gamst, K. M. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: å ta barn på alvor*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? - Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvam, M. H. (2010). *Seksuelle overgrep mot barn*. Universitetsforlaget.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal akademisk.
- Lorentzen, P. (2020). Traumebevisst omsorg – ett skritt frem og to til siden. *Norges barnevern*, 97(2), 146-161. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-02-06>

- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Mossige, S., Smette, I. & Torgersen, L. (2006). Seksuell lavalder: til besvær eller beskyttelse?. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(2), 7-24.
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1103/966>
- Mossige, S. & Stefansen. (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge: omfang og utviklingstrekk 2007-2015* (NOVA Rapport 5/2016). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00003523>
- Myhre, M., Thoresen, S. & Hjemdal, O. K. (2015). *Vold og voldtekt i oppveksten: en nasjonal undersøkelse av 16- og 17-åringer* (NKVTS Rapport 1/2015). Norsk kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/vold_voldtekt_i_oppveksten.pdf
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 531-536.
https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/Regulering_som%20nokkelbegrep.pdf
- Norheim, H. S. (2014). Traumebevisst arbeid i skolen: utfordringer og muligheter. S. Søftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (s. 176-187). Universitetsforlaget.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2017). *Resiliens i skolen – om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Raundalen, M. & Schultz, J. (2016). *Seksuelle overgrep og vold – Forebyggende undervisning i skolen*. Universitetsforlaget.

Redd barna. (u.å.). *Fakta om seksuelle overgrep mot barn.*

<https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/vold-og-overgrep/seksuelle-overgrep-mot-barna/fakta-om-seksuelle-overgrep-mot-barn/>

Sandvik, M., Tennfjord, O. S., Draugedalen, K. & Larsen, K. (u. å.). *Forebygging og håndtering av skadelig seksuell atferd hos barn og unge: en veileder for ansatte i barne- og ungdomsskolen.* Seksualatferd. https://www.seksuellatferd.no/wp-content/uploads/2021/02/rvts_seksuell-atferd_3februar_web.pdf

Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder – planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon.* Fagbokforlaget.

Skoe, F. F. & Bølstad, E. (2022) *Håndtering av følelser i skolen – hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* Gyldendal Norsk Forlag AS.

Skrøvset, S., Mausehagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid – perspektiver, verktøy og caser.* Cappelen Damm Akademisk.

Sosial- og helsedirektoratet. (2003). *Seksuelle overgrep mot barn: En veileder for hjelpeapparatet.* Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2003/0017/ddd/pdfv/286825-seksuelle_overgrep_mot_barn.pdf

Søftestad, S. & Andersen, I. L. (2014). Et livsviktig puslespill: Med barnet i sentrum av tverretattlig utredning. S. Søftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (s. 87-100). Universitetsforlaget.

Søftestad, S. & Andersen, I. L. (2014). Seksuelle overgrep mot barn. S. Søftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: Traumebevisst tilnærming* (s. 23-36). Universitetsforlaget.

Søftestad, S. (2015). *Avdekking av seksuelle overgrep: veier ut av fortielsen.* Universitetsforlaget.

Søftestad, S. (2004). Fagfolks følelsesmessige reaksjoner: - en ressurs i tverretattlig arbeid med overgrepssaker. *Fokus på familien*, 32(2), 88-99. <https://doi.org/10.18261/ISSN0807-7487-2004-02-03>

Søftestad, S. (2018). *Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn.* Universitetsforlaget.

- Søftestad, S. (2014). Traumene smitter: forståelse og ivaretagelse av fagfolk ved vikarierende traumatisering. S. Søftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (s. 117-131). Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.) Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg). Gyldendal akademisk.
- Wolff, A. C. & Ratner, P. A. (1999). Stress, Social Support, and Sence of Coherence. *Western Journal of Nursing Research*, 21(2), 182-197.
https://www.researchgate.net/profile/Angela-Wolff-2/publication/11833595_Stress_Social_Support_and_Sense_of_Coherence/links/5fc82205a6fdcc697bd79823/Stress-Social-Support-and-Sense-of-Coherence.pdf
- Øverlien, C. & Moen, L. H. (2016). «Takk for at du spør»: En oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere (NKVTS Rapport 3/2016). Norsk kunnskapscenter om vold og traumatisk stress.
https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_net.pdf
- Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep – skolen som forebygger og hjelper*. Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

- Presentasjon av meg selv
- Informere om taushetsplikt, konfidensialitet, anonymitet, samt retten til å trekke samtykket
- Informere om informantens taushetsplikt, oppfordre informanten om å IKKE komme med informasjon som gjør at eleven/saken kan gjenkjennes

Dette er et intervju, hvor jeg har noen hovedspørsmål som jeg kommer til å stille. Jeg vil også stille oppfølgingsspørsmål underveis dersom jeg anser det som hensiktsmessig. Intervjuet vil vare i inntil én time. Intervjuet vil tas opp i en app som er utarbeidet av UIO som kalles Nettskjema, og sikrer datalagring.

Kompetanse og bakgrunn

- Kan du fortelle litt om din faglige bakgrunn?
- Kan du fortelle om hva du jobber med her på skolen?

Spørsmål til intervju

Dine tanker og erfaringer med overgrep i skolen

- Kan du fortelle litt om din erfaring med å ha elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep?
- Kunne du gjort noe annerledes enn det du tidligere har gjort?
- Med tanke på din erfaring, kan du fortelle litt om det du tenker er viktig at lærere må huske på i situasjoner hvor de får kjennskap til at en elev er utsatt for seksuelt misbruk?
- Hvis du skulle gitt råd til en lærer som for første gang opplever å ha en elev som har vært utsatt for seksuelt misbruk – hva ville det vært?
- Hvilke utfordringer mener du er sentrale fra lærerposisjon i arbeid med seksuelle overgrep mot barn?
- Hvilke muligheter mener du er sentrale fra lærerposisjon i arbeid med seksuelle overgrep mot barn?

Tanker og erfaringer rundt det å oppdage seksuelle overgrep

- Kan du fortelle litt om dine tanker og erfaringer med å oppdage seksuelle overgrep?
- Kan du begrunne?

Tanker og erfaringer rundt lærerens rolle i det å tilrettelegge og hjelpe

- Kan du fortelle litt om dine tanker og erfaringer rundt lærerens rolle i overgrepssaker?
- Hvordan kan en lærer tilrettelegge for utsatte barn?
- Hvordan arbeider du for å sikre at elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep opplever skolemiljøet som trygt og godt?
- Hva krever det av deg som lærer når du arbeider med barn som er utsatt for overgrep?
- Har du noe å tilføye på emnet som du tenker er relevant?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Lærers rolle i møte med elever som er utsatt for seksuelt misbruk”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan lærere kan bidra til å hjelpe barn som er utsatt for seksuelle overgrep. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å finne ut av hvordan lærere kan bidra til å oppdage seksuelle overgrep blant barn, samt hvordan lærere kan arbeide for å gjøre skolehverdagen til de utsatte barna trygg og god. Målet er å få frem erfarne læreres tanker og synspunkter på deres rolle i slike situasjoner, og hvordan de går frem for å imøtekomme, støtte og tilrettelegge for barn som er eller har vært utsatt for seksuelt misbruk. Problemstillingen er derfor følgende:

«*Hvordan kan man fra lærerposisjon bidra til å oppdage, samt støtte og tilrettelegge for barn som er utsatt for seksuelle overgrep?*»

Prosjektet er en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk som skal bli en masteravhandling som avsluttende oppgave på utdanningen grunnskolelærer 1.-7.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge - fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Rekrutteringen av informanter foregår ved at skoler får epost hvor det står beskrevet kriteriene for å delta i prosjektet, slik at de kan henvise videre til aktuelle informanter. Informantene må ha erfaring med å ha elever som har vært utsatt for seksuelt misbruk. Målet er å få tak i informanter med forskjellige erfaringer, slik at flere perspektiver og erfaringer får komme frem.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet om dine erfaringer og tanker rundt lærers rolle i overgrepssaker. Intervjuet vil vare ca. én time. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer og tanker rundt temaet, hvordan du ville tilrettelagt for elever som har vært utsatt for seksuelt misbruk, og hvordan du arbeider for å trygge og støtte de utsatte barna. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, som deretter skal transkriberes og anonymiseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Samtykket kan du trekke både muntlig eller skriftlig ved å kontakte meg. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan også når som helst be om innsyn til dokumentene som angår deg og ditt intervju. Dersom du ønsker å endre eller fjerne noe, respekteres dette og gjennomføres etter ønske.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette vil si at du *ikke* vil kunne bli identifisert i publikasjonen – du vil være anonym. Det understrekes at de som har tilgang til opplysningene har taushetsplikt.

Det er kun studenten og veileder som vil ha tilgang til opplysningene som blir samlet inn under dette prosjektet. Lydopptaket vil lagres via *nettskjema* – dette er Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling til forskning. Deretter vil lydopptaket transkriberes og anonymiseres, og lagres på en server hvor kun studenten og veileder for prosjektet har tilgang på teksten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juli 2022. Når oppgaven blir godkjent, slettes lydopptaket, og transkriberingen slettes fra USN sin server.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge - *fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Ann Kristin Larsgaard på mail: ann.k.larsgaard@usn.no
- Mabel Iselin Fagerheim Nyhagen, student på mail: 212920@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg kan kontaktes på mail: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ann Kristin Larsgaard
(Forsker/veileder)

Mabel Iselin Fagerheim Nyhagen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærers rolle i møte med elever som er utsatt for seksuelt misbruk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

Vurdering

23.02.2022

Skriv ut

Referansenummer

138629

Prosjekttittel

Hvordan imøtekommer, støtter og tilrettelegger lærere for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektperiode

20.01.2022 - 15.08.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
23.02.2022	Standard

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema og Microsoft er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!