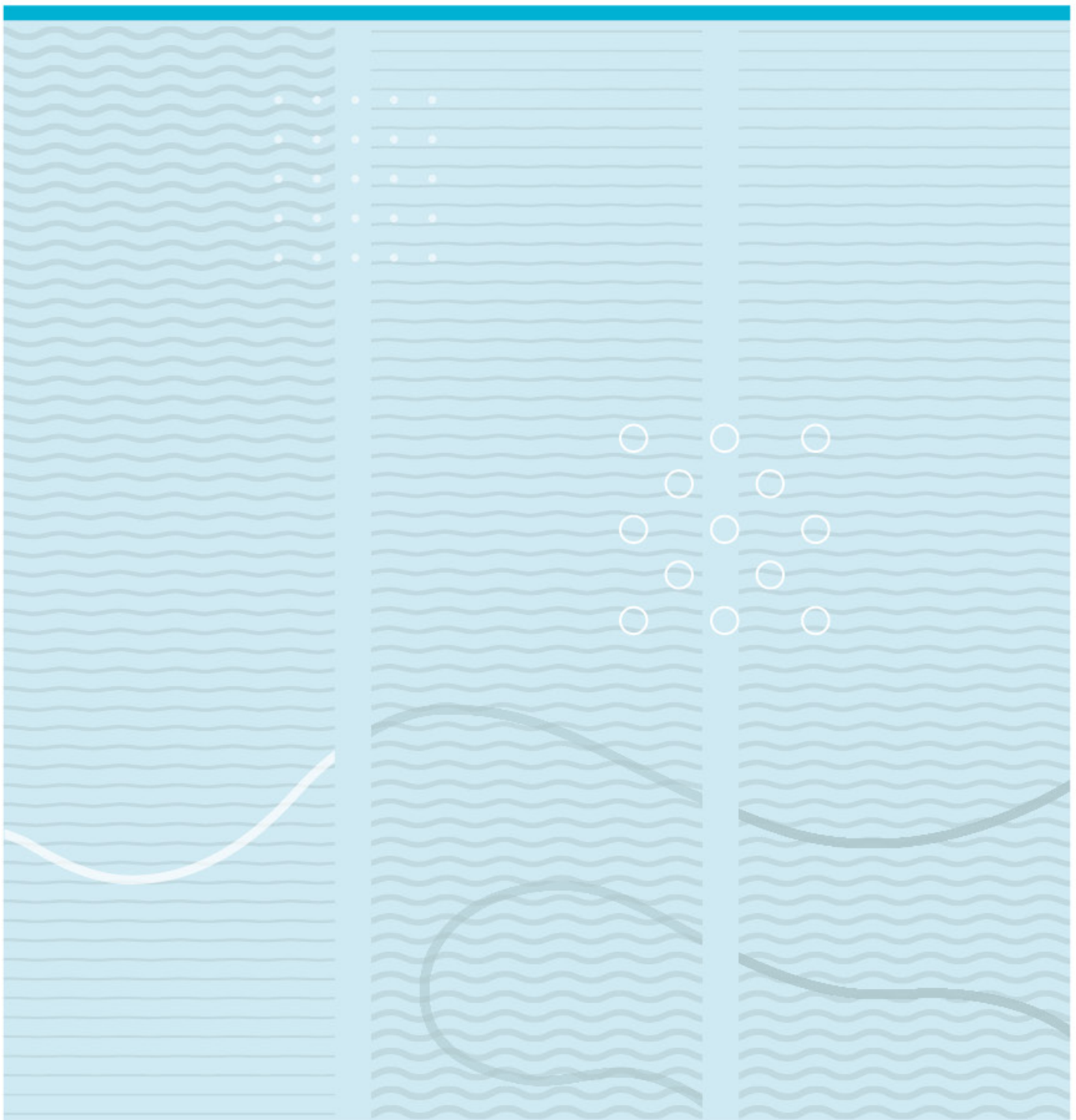


Anette Olderkjær Lillebø

«Du kan være den eine personen som kan hjelpe»

Ein kvalitativ studie av kva lærarar opplever å være av betydning for å samtale med barn ved bekymring for vald og overgrep



Universitetet i Sørøst-Noreg
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Anette Olderkjær Lillebø

Denne avhandlinga utgjer 30 studiepoeng

Samandrag

Nasjonale omfangsstudier peiker på at ei betydeleg mengde barn i Noreg blir utsett for vald og overgrep (Mossige & Stefansen, 2016; Thoresen & Hjemdal, 2014). For å finne ut om eit barn blir utsett, vil det være vesentleg å samtale med barnet (Øverlien, 2015). I dette arbeidet er lærarar ei yrkesgruppe som kan spele ei svært verdifull rolle (Nordhaug, 2018). Likevel er det lite forskning på korleis lærarar erfarer å ha samtalar med barn ved bekymring om vald og overgrep.

Med bakgrunn i dette har eg sett på det som hensiktsmessig å undersøkje lærarar sine erfaringar, med fokus på kva dei opplever som viktig for å utføre slike samtalar. Studien sin problemstilling er følgjande: *«Kva opplever lærarar å være av betydning for å samtale med barn ved bekymring for vald og overgrep?»*

For å utforske denne problemstillinga har eg gjennom kvalitativ metode utført semi-strukturert intervju med fire grunnskulelærarar. Alle hadde tidlegare erfaringar med å ha bekymringssamtalar med barn om vald eller overgrep.

Studien sine funn tilseier at det som lærarane opplever å være av viktigast betydning er å utvikle god relasjon med barna, deriblant gjennom å være trygge og til å stole på. Dei opplever seg sjølv som heilt vesentlege vaksne på grunn av den nære relasjonen som kan oppstå. Det vil bli diskutert at betydinga av relasjon kan bli forstått som å være av så stor betydning, at det kan tenkjast å trosse ein del utfordringar som lærarane står overfor, slik at desse ikkje dannar seg til hemmande barrierar for å utføre samtalen. Vidare tydeleggjer studien at lærarane ønskjer meir kunnskap om samtalemetodikk. Dei opplever kunnskapsmangel, men samstundes viser funn frå studien at dei undervurderer eigen kompetanse. Den opplevde kunnskapsmangelen skaper ein utryggleik, som kan implisere at det kan være nødvendig med meir opplæring i samtalemetodikk. Samstundes blir samtalemetodar sin nytteverdi diskutert i denne studien, gjennom at det blir stilt spørsmål ved om det er metoden som er det viktigaste for å utføre samtalen. Avslutningsvis belyser studien at forhold på arbeidsplassen kan spele ei viktig rolle for lærarar. Funn frå studien peiker på emosjonell og fagleg støtte frå kollega, ei god leiing, og tydelege rutinar på skulen som å være viktig. I tillegg blir ønskje om å få auka ressursar i skulen belyst. Betydinga av dei kontekstuelle forholda peiker på at lærarar har eit behov for å føle seg trygg på eigen arbeidsplass for å best mogleg hjelpe barn.

Innholdsliste

1	Innleiing	1
1.1	Problemstilling og relevans.....	2
1.2	Avgrensing og omgrepsavklaring.....	4
1.2.1	Bekymringssamtale	4
1.2.2	Vald og overgrep.....	5
1.3	Oppgåva sin oppbygning.....	6
2	 Lovverk, forskning og teori	7
2.1	Skulen si rolle og pliktar	7
2.1.1	Skulen si rolle	7
2.1.2	Skulen sine rettslege pliktar.....	8
2.2	Barn som lever med vald og overgrep.....	9
2.2.1	Omfang.....	10
2.2.2	Vanskar med å fortelje og konsekvensane av å ikkje spørje.....	10
2.3	Skulen som hjelpande arena.....	12
2.3.1	Lærar-elev relasjon	12
2.3.2	Skulen som heilskap må samarbeide.....	13
2.4	Bekymringssamtalar med barn.....	14
2.4.1	Potensielle barrierar for å ta initiativ til samtale.....	15
2.4.2	Tryggleik og tillit som grunnleggjande prinsipp	16
2.4.3	Bruk av samtalemetodikk	18
2.4.4	Den dialogiske samtalemetode (DCM).....	19
3	Metode	23
3.1	Vitskapsteoretisk ståstad	23
3.1.1	Fenomenologi	24
3.1.2	Hermeneutikk	24
3.2	Det kvalitative forskingsintervju	25
3.3	Forskningsprosessen	27
3.3.1	Utval og rekruttering.....	27
3.3.2	Intervjuguide	29
3.3.3	Prøveintervju.....	31

3.3.4	Gjennomføring av intervju.....	32
3.4	Databehandlingsprosessen.....	34
3.4.1	Transkribering	34
3.4.2	Analyse og tolking av data	34
3.5	Kvalitetsvurdering	37
3.5.1	Reliabilitet	38
3.5.2	Validitet	38
3.6	Etiske vurderingar	39
3.6.1	Informert samtykke	40
3.6.2	Konfidensialitet	41
4	Studien sine funn.....	42
4.1	«Du må ha god relasjon»	42
4.1.1	Tryggleik	44
4.1.2	Tillit	44
4.2	«Du skulle jo så klart ønske du fekk ei bok»	45
4.2.1	Oppleving av mangel på kunnskap	45
4.2.2	Synleggjer å inneha kunnskap	47
4.3	«Du blir meir rusta til å handtere ting viss du snakkar om det».....	48
4.3.1	Støttande kollega	48
4.3.2	Ei anerkjennande leiing og gode rutinar	49
4.3.3	Tid og ressursar	50
4.4	Oppsummering av studien sine funn	50
5	Diskusjon.....	52
5.1	Læraren som ressurs for eleven	53
5.1.1	Behov for kunnskap og kompetanse	53
5.1.2	Relasjon som viktigaste ressurs	55
5.1.3	Er samtalemetoden utelukkande fremmande?	57
5.2	Arbeidsplassen som ressurs for læraren	60
5.2.1	Emosjonell og fagleg støtte	60
5.2.2	Utrygg på eigen arbeidsplass?	62
6	Avslutning	64
6.1	Oppsummerande refleksjonar og studien sine implikasjonar	64

6.2	Styrker og svakheiter ved studien	66
6.3	Vegen vidare	68

Litteraturliste..... 70

Vedlegg 76

Vedlegg 1: Sikt sin vurdering av prosjektet

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Forord

Arbeidet med masteroppgåva nærmar seg slutten og eg føler meg stolt i det eg no skriv dei siste orda. Prosessen med å skrive masteroppgåve har vært spanande, krevjande og lærerik. Mest av alt føler eg meg takknemleg som har fått fordjupe meg i eit tema eg synes er utruleg viktig. Eg har tileigna meg mykje kunnskap om å møte, hjelpe og samtale med barn som lever i sårbare situasjonar. Dette er kunnskap eg er svært takknemleg for å ha med meg i ryggsekken når eg no skal ut i yrkeslivet.

Det er mange som på sitt vis har bidratt med denne masteroppgåva, og med dette mange som fortener ein takk.

Eg ønskjer å takke venner og familie som har støtta meg i dette arbeidet. Takk for motivasjon og oppmuntring i denne prosessen, og for alle fine avbrekk frå arbeidet. Ein særleg takk til min mamma og til min storesøster Helene, som begge har tatt seg tid til å korrekturlese oppgåva mi.

Tusen takk til min utruleg dyktige rettleiar Ann Kristin Larsgaard, som har motivert meg, utfordra meg og støtta meg i dette arbeidet. Takk for gode innspel, konstruktiv kritikk, og for alt eg har lært av deg i denne prosessen. Ikkje minst set eg pris på at du har vist ei genuin interesse og engasjement for dette prosjektet.

Eg ønskjer å rette ein særleg takk til lærarane som deltok i denne studien. Takk for at dykk delte erfaringar, tankar og synspunkt med meg. Dette ligg til grunn for at eg kunne skrive nettopp denne oppgåva. Takk for at dykk tek barn på alvor og tør å spørje, og for at dykk ikkje undervurderer den viktige betydinga dykk har i sårbare barn sine liv. Eg vart imponert av kvar og ein av dykk!

Bergen, mai 2023

Anette Olderkjær Lillebø

1 Innleiing

Nasjonale omfangsstudier peiker på at ei betydeleg mengde barn i Noreg blir utsett for vald og overgrep (Mossige & Stefansen, 2016; Thoresen & Hjemdal, 2014). Ei undersøking av Thoresen og Hjemdal (2014, s. 62) viser at ei av fem jenter og nesten ein av ti gutar i Noreg kan være utsett for ein form for seksuelle overgrep eller krenkingar før fylte atten år. Liknande viser Mossige og Stefansen (2016, s. 77) sin omfangsstudie at ein av fem barn kan ha opplevd fysisk vald frå minst ein forelder i løpet av oppveksten. I praksis vil den norske vald- og overgrepstatistikken implisere at alle som arbeider med barn årleg vil møte nokon som har vært utsett for vald eller overgrep (Nordhaug, 2018).

Vald og overgrep mot barn har blitt satt på dagsorden dei siste åra, som sett gjennom mange handlingsplanar og styringsdokument. Regjeringa sin handlingsplan *En god barndom varer livet ut (2014-2017)* set fokus på at alle som møter barn har eit ansvar i å spørje dersom det føreligg bekymring om vald og overgrep (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014). *Opptrappingsplanen mot vald og overgrep (2017-2021)* legg omfattande føringar for korleis ulike instansar og sektorar kan bidra med å førebyggje og kjempe mot vald og overgrep mot barn. Her blir det blant anna lagt fram at samtalekompetansen burde bli auka i fleire sektorar (Prop. 12 S (2017-2021)). Vidare blir det gjennom den pågåande handlingsplanen *Frihet fra vold (2021-2024)* jobba mot å førebyggje og kjempe mot vald i nære relasjonar. Blant anna gjer den greie for tiltak som kan auke vaksne sin kompetanse i å gjennomføre samtalar med barn ved bekymring om vald og overgrep (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021).

Slike handlingsplanar belyser at det er viktig at vaksne som arbeider med barn undersøker eventuell bekymring om vald og overgrep. For å følgje opp ei bekymring kan samtalen bli sett på som den viktigaste reiskapen, og det kan dermed være avgjerande å invitere barn til samtale (Raundalen & Schultz, 2016; Sterne & Poole, 2010; Øverlien, 2015). Betydinga av at vaksne tek initiativ til samtale, blir vidare framheva av forskning som tydeleggjer at barn kan ha store vanskar med å sjølv fortelje om slike traume (Andersen & Sjøftestad, 2014; Dybsland, 2019; Steine et al., 2017). Likevel veit vi at mange vaksne synes det kan være vanskeleg å prate med barn om vald og overgrep (Albaek, Kinn & Milde, 2018; Dybsland, 2019; Langballe og Schultz, 2016).

Ettersom skulen er den arenaen barn tilbringar mest tid på utanfor heimen, kan skulen hevdast å ha eit viktig samfunnsoppdrag i å oppdage og avdekkje at barn kan være utsett for vald og overgrep (Gamst, 2017; Langballe & Schultz, 2016; Nordhaug, 2018; Sanner, 2020). I tillegg vil skulepersonell for mange barn være den einaste vaksenkontakten dei har utanfor heimen (Øverlien, 2012). Dette belyser at skulepersonell kan spele ei avgjerande rolle i vald- og overgrepsutsette barn sine liv.

På grunn av den omfattande tida lærar og elev tilbringar saman, kan særleg læraren bli forstått som å være ein viktig person i arbeidet med å forandre vanskelege og potensielt farlege situasjonar for barn (Sterne & Poole, 2010; Øverlien, 2012). For mange blir læraren opplevd som den vaksne det er mest naturleg å fortelje om vald og overgrep til, som kan omhandle at barn gjerne ønskjer å fortelje til vaksne dei har nær relasjon til (Barneombudet, 2018). Dette framhevar at læraren spelar ei viktig rolle i å samtale med barn når dei føreligg bekymring om at dei kan være utsett for vald eller overgrep.

Det er godt undersøkt og beskriven i faglitteraturen korleis ein kan prate med barn om sensitive tema slik som vald og overgrep (Dean, 2021; Gamst, 2017; Langballe, 2011; Langballe & Schultz, 2016; Nordhaug, 2018; Ruud, 2021; Sanner, 2020; Sterne & Poole, 2010). Det er i tillegg gjort noko forskning i forhold til korleis andre yrkesgrupper opplever slike bekymringssamtalar (Albaek et al., 2018). Det har derimot vært utfordrande å finne litteratur som belyser korleis lærarar erfarer å ha bekymringssamtalar med barn om vald og overgrep.

1.1 Problemstilling og relevans

På grunnlag av det som er skissert i innleiinga, ønskjer eg i dette prosjektet å undersøkje korleis lærarar erfarer å ha samtalar med barn når det føreligg bekymring om at dei kan være utsett for vald eller overgrep. Formålet med studien er å undersøkje og belyse kva faktorar og forhold lærarar opplever som viktige for å ha bekymringssamtalar med barn.

Med bakgrunn i studien sitt formål er følgjande problemstilling utvikla:

«Kva opplever lærarar å være av betydning for å samtale med barn ved bekymring for vald og overgrep?»

At det har vært utfordrande å finne litteratur om lærarar sine erfaringar med bekymringsamtalar, kan gi implikasjonar på at dette er eit kunnskapsområde vi ikkje veit tilstrekkeleg om. Som tidlegare beskriven i dette kapittelet, er dette eit område som kan være viktig å undersøkje av fleire grunnar. For det første er skulen den arenaen der barn tilbringar mest tid utanfor heimen, som set skulepersonell i ein særeigen posisjon for å utvikle gode relasjonar med barn. I tillegg er skulepersonell med dette i ein god posisjon for å oppdage og avdekkje at barn kan være utsett for vald eller overgrep (Langballe & Schultz, 2016). Blant skulepersonell opplever barn læraren som ein særleg sentral person å fortelje til (Barneombudet, 2018). Vidare syner forskning at vaksne synes det er utfordrande å prate med barn ved bekymring om vald og overgrep (Albaek et al., 2018; Dybsland, 2019; Langballe & Schultz, 2016; Ruud, 2021). Sett ut frå dette vil eg hevde at det er viktig å undersøkje kva lærarar opplever å være av betydning for å ha bekymringsamtalar med barn om vald og overgrep. Slik kan det tenkjast at ein betre kan imøtekomme behov til ei yrkesgruppe som spelar ei svært vesentleg rolle i å oppdage og avdekkje vald og overgrep mot barn. Vidare kan det tenkjast at betre bekymringsamtalar i skulen moglegvis kan bli oppnådd dersom behova til denne viktige yrkesgruppa blir møtt. Eg håper denne studien kan bidra med å undersøkje og rette eit lys på denne tematikken.

Fram til no er studien sin aktualitet og bakgrunn forankra i lovverk, styringsdokument, litteratur og forskning. I tillegg til dette stammar ønskje om å undersøkje denne tematikken frå personleg engasjement og interesse. Denne interessa omhandlar blant anna korleis vi best mogleg kan kommunisere med barn om vanskelege og sensitive tema, med engasjement rundt påverknadskrafta ein samtale kan ha på barn sine liv. Eg har eit stort engasjement for å hjelpe traumeutsette barn, og har vært nysgjerrig på å lære meir om korleis vaksne best mogleg kan ta i bruk samtalen for å hjelpe barn som har det vanskeleg. Dette er kunnskap eg blant anna ser på som svært nyttig å inneha i yrkeslivet som spesialpedagog. I samsvar med min studieretning *spesialpedagogikk retta mot andre læringsarenaer og velferdstenester*, ser eg samstundes på det som kunnskap av betydning å vite kva fagfolk som eg truleg i mitt yrkesliv vil samarbeide med, og moglegvis rettleie og rådgjeve, sjølv opplever som viktig for å ha bekymringsamtalar med barn om vald og overgrep.

Det er lagt til grunn at det er lærarar sine eigne perspektiv, erfaringar, tankar og opplevingar eg skal undersøkje og belyse i denne studien. Det er med dette ikkje tenkt å utforske kva som nødvendigvis

faktisk er viktig for å ha ein bekymringssamtale, eller kva barn opplever som viktig, til tross for at dette vil bli belyst og diskutert gjennom anna forskning, teori og litteratur. Likevel er det lærarar sine egne subjektive opplevingar eg ønskjer å undersøkje i denne studien. Etersom lærarar spelar ei viktig rolle i å samtale med barn ved bekymring om vald og overgrep (Langballe & Schultz, 2016), ønskjer eg å undersøkje lærarar sine egne subjektive erfaringar knytt til denne tematikken.

Før eg kan gjere dette, er det nødvendig å avklare ein del omgrep som er sentrale for denne studien.

1.2 Avgrensing og omgrepsavklaring

Eg vil no ta føre meg omgrepsavklaringar av tre heilt sentrale omgrep i denne studien; «bekymringssamtale», «vald» og «overgrep». Dette er omgrep eg vil ta i bruk gjennomgåande i heile oppgåva. I tillegg er det omgrep som kan bli forstått og definert på ulike måtar. Derfor vil eg tydeleggjere kva eg meiner med dei ulike omgrepa allereie frå start. Eg vel å halde meg til definisjonane beskriven nedanfor gjennom heile oppgåva.

1.2.1 Bekymringssamtale

Med «bekymringssamtale» i denne studien, meiner eg samtalar ein kan ha i skulen ved bekymring for at eit barn blir eller har vært utsett for vald og/eller overgrep. Det blir brukt mange ulike omgrep knytt til slike samtalar som «avdekkjande samtalar», «utforskande samtalar», m.m. Gjennom omgrepet «bekymringssamtale» ønskjer eg å få fram at fokuset ligg på å undersøkje mistanke eller bekymring for eit barn. Med dette forsøker eg samstundes å skilje omgrepet «bekymringssamtale» slik eg bruker det i denne studien, bort frå grundig og detaljert etterforsking og avdekking som politi og barnevern gjer (Dybsland, 2019; Gamst, 2017), og frå terapeutiske samtalar (Langballe & Schultz, 2016). I denne studien er fokuset på bekymringssamtalar mellom lærar og elev i barneskulen. Samtalane kan være både planlagde og spontane.

1.2.2 Vald og overgrep

Det er mange ulike omgrepsdefinisjonar for vald og overgrep. Eg har valt å leggje til grunn definisjonar som eg opplever som breie, samlande og inkluderande. Dette gjer eg sett ut frå at det det kan hevdast å være viktig at lærarar er merksemd på alle formar for vald og overgrep. Eg vil gjere greie for vald og overgrep meir inngåande i neste kapittel.

Som omgrepsavklaring for «vald» vel eg å leggje Per Isdal (2000) sin definisjon til grunn:

«Vald er ein kvar handling retta mot ein anna person, som gjennom at denne handlinga skader, smerter, skremmer eller krenker, får den personen til å gjere noko mot sin vilje eller slutte å gjere noko den vil» (Isdal, 2000, s. 36).

Isdal sin definisjon omfattar fleire formar for vald i ein definisjon, og legg fokuset på kva vald gjer mot den som blir utsett. Eg ønskjer å leggje denne definisjonen til grunn fordi eg meiner den er samlande, inkluderande og set fokus på personen som vært utsett. Isdal (2000) går vidare inn på å dele vald opp i ulike formar, og beskrive desse. Eg vil ikkje gå nærmare inn på alle dei ulike formane då det ikkje er av viktig relevans for denne studien å skilje dei frå kvarandre, eller beskrive alle dei ulike typane. Dette er særleg ikkje av viktig relevans, når Isdal (2000) sin definisjonen på vald ovanfor, er såpass brei og inkluderande.

Isdal (2000) sin definisjon kan samstundes bli forstått å romme seksuelle overgrep, då dette «skadar, smerter, krenker, får den personen til å gjere noko mot sin vilje eller slutte å gjere noko den vil» (Isdal, 2000, s. 36).

Likevel, ettersom eg bruker omgrepet «overgrep» gjennomgåande i studien ønskjer eg å presisere det nærmare. Eg vel å støtte meg på Øverlien (2012) sin definisjon:

«Seksuelle overgrep omfattar alle seksuelle handlingar ein vaksen gjer mot eit barn. Handlinga skjer mot barnet si vilje eller er ein handling som barnet ikkje er utviklings- eller aldersmessig modent nok til å forstå eller gi samtykke til. (...). Eit viktig aspekt ved seksuelle overgrep er at dei krenker barnet sin integritet» (Øverlien, 2012, s. 23).

Eg synes det er viktig å ta i bruk ein definisjon som trekkjer fram at alle seksuelle handlingar mot barn blir rekna som overgrep. Øverlien (2012) sin definisjon tydeleggjer dette med bakgrunn i at barn gjerne ikkje kan forstå slike handlingar, ikkje kan samtykke til dei, og ikkje er moden nok.

1.3 Oppgåva sin oppbygning

Denne masteroppgåva består av seks kapittel. Dette innleiande kapittelet aktualiserer oppgåva og beskriv formålet med prosjektet. I tillegg har omgrepsavklaringar blitt gjort greie for. Neste kapittel, «lovverk, forskning og teori» fungerer som masteroppgåva sitt rammeverk. Lovverket bidrar til å belyse lærarar sine rettslege pliktar knytt til å undersøkje og rapportere eventuell vald og overgrep mot barn. Forskingsdelen av kapittelet gjer greie for tidlegare forskning på nokre fagområde som er av relevans for denne studien. Studien sin aktuelle modell vil òg vil bli gjort greie for, og seinare bli tatt i bruk for å analysere eit av studien sine funn. Deretter vil eg i kapittel 3, «metode», gjere greie for mine metodiske- og vitenskapsteoretiske val, tilnærmingar og framgangsmåtar for å innhente og analysere studien sin empiri. I tillegg vil det bli lagt fram kvalitetsvurderingar av studien, og etiske problemstillingar. Studien sine funn vil vidare bli presentert i neste kapittel. Deretter i kapittel 5, vil studien sine funn blir drøfta opp mot lovverk, forskning og teori som var skissert i kapittel 2. Til slutt vil eg i det avsluttande kapittelet diskutere nokre oppsummerande refleksjonar og implikasjonar ved denne studien. Eg vil i tillegg gjere greie for studien sin styrkar og svakheiter, samt komme med forslag til vidare forskning.

2 Lovverk, forskning og teori

I dette kapittelet vil eg framstille lovverk, forskning og teori som er relevant for denne studien. Innleiingsvis vil eg tydeleggjere skulen si rolle og pliktar. Dette forankrar eg i faglitteratur og lovverk. Dette gjer eg greie for først fordi det bidrar med å sette studien inn i ein kontekst, gjennom å synleggjere at lærarar har ei rolle i å samtale med barn ved bekymring om vald og overgrep. I neste delkapittel vil eg kort gjere greie for sentrale punkt knytt til barn som lever med vald og overgrep. Eg vil leggje fram nasjonale omfangsstudiar, og deretter beskrive barn sine vanskar med å fortelje, samt nokre konsekvensar av å bli utsett for vald og overgrep. Dette bidrar vidare med å sette studien inn i ein kontekst, og medverkar til å belyse betydninga av å samtale med barn når det føreligg bekymring om vald og overgrep. Vidare vil eg beskrive skulen som ein arena for å hjelpe vald- og overgrepsutsette barn. Derunder vil eg først beskrive lærar-elev relasjonen sin betydning. Deretter vil eg leggje fram korleis alle som arbeider på skulen som ein heilskap må samarbeide for å best mogleg hjelpe barn. Til slutt vil forskning og litteratur knytt til å ha bekymringssamtalar med barn bli belyst. Først vil eg gjere greie for nokre potensielle barrierar for å samtale med barn. Vidare vil eg presentere tryggleik og tillit som grunnleggjande prinsipp i samtalen, og deretter leggje fram om bruk av samtalemetodikk. Avslutningsvis vil den dialogiske samtalemetode bli lagt fram som ein konkret metode som kan bli anvendt i samtale med barn.

2.1 Skulen si rolle og pliktar

2.1.1 Skulen si rolle

Skulen er ein arena der barn tilbringar store delar av tida si, som gir lærarar ein unik moglegheit til å bli kjend med- og utvikle relasjonar med barn (Gamst, 2017, s. 44; Langballe & Schultz, 2016, s. 117; Sterne & Poole, 2010, s. 73). Dermed står lærarar i tillegg i ein god posisjon for å kunne observere barn, og oppdage dersom eit barn lever i utsette situasjonar (Dybsland, 2019, s. 27; Gamst, 2017, s. 44). I tillegg er læraren ein person barn ofte opplever det som naturleg å fortelje om eventuell vald og overgrep til, blant anna på grunn av den gode relasjonen som ofte oppstår mellom lærar og elev (Barneombudet, 2018, s. 26). Dette belyser at læraren kan spele ei viktig rolle i å oppdage og avdekkje eventuell vald og overgrep mot barn.

Det kan seiast å være omstridde meiningar om kva skulen si rolle eigentleg er. Lærarar kan føle seg usikker på kva deira rolle er knytt til å samtale med barn når dei er bekymra. Nokre meiner at å utforske eventuell vald og overgrep er andre instansar sine oppgåver, som politi, barnevern og BUP. Andre derimot påpeiker at skulepersonell spelar ei heilt sentral rolle i å samtale med barn når det føreligg bekymring om at dei kan være utsett for vald og overgrep (Langballe & Schultz, 2016, s. 117).

Det kan seiast at grundig og detaljert etterforsking er politi og barnevern sine oppgåver (Dybsland, 2019, s. 28; Gamst, 2017, s. 128), og det er heller ikkje læraren si oppgåve å gi terapeutisk behandling (Langballe & Schultz, s. 122). Likevel kan det hevdast at lærarar har ei svært viktig rolle, sett ut frå den særreine posisjonen dei er i til å bli kjend med barn, og med dette mistenke vald og overgrep (Langballe & Schultz, 2016, s. 117). For at barnet sitt beste kan bli ivaretatt, er det nødvendig at ulike instansar samarbeider, og først og fremst ser barnet sitt behov (Langballe & Schultz, 2016, s. 12). Dybsland (2019, s. 28) beskriv at skulen si oppgåve er å oppdage barn sine signal, og leggje til rette for at barnet kan fortelje nok til at ein veit om det er nødvendig å sende bekymringsmelding til barnevernet. Vidare må ein stole på at samarbeidspartnarar som barnevern og politi handterer saken (Dybsland, 2019, s. 28).

2.1.2 Skulen sine rettslege pliktar

At lærarar kan ha ei viktig oppgåve i å hjelpe barn som kan være utsett for vald og overgrep kan vidare bli belyst gjennom lovverket. For det første kan merksemdsplikta og opplysningsplikta bli lagt fram som relevant lovverk. Merksemdsplikta og opplysningsplikta går under opplæringslova §15-3, og gjeld for all skulepersonell (Utdanningsdirektoratet, 2012). Merksemdsplikta inneber at tilsette i skulen har ei plikt til å være merksemd på forhold som kan føre til tiltak frå barneverntenesta. Merksemdplikta utløyser ikkje ei plikt til å gi vidare informasjon til barneverntenesta i seg sjølv, men den plikter skulepersonalet til å være merksemd på forhold som vidare kan utløyse opplysningsplikta (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Opplysningsplikta inneber at skulepersonalet har plikt til å melde ifrå til barnevernet dersom det føreligg bekymring om alvorlege forhold, som mishandling mot barn. Opplysningsplikta er pålagt kvar enkelt tilsett, og ikkje skulen som heilskap. Likevel har leiinga eit ansvar med å sørge for at alle tilsette er kjend med denne plikta (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Samtalen kan bli sett på som det viktigaste verktøyet for å undersøkje ein eventuell bekymring for eit barn (Raundalen & Schultz, 2016, s. 17). I tillegg er skulen si oppgåve å få tilstrekkeleg informasjon frå barnet til at ein veit om bekymringa burde bli vidaresendt til barnevernet (Dybsland, 2019, s. 28). Sett ut frå dette kan det seiast at samtalen er nødvendig for at opplysningsplikta skal bli iverksett, dersom det føreligg bekymring om vald eller overgrep.

Vidare kan FN sin barnekonvensjon bli trekt fram som vesentleg for å tydeleggjere lærarar sine plikter. Frå 2003 har barnekonvensjonen vært ein del av norsk lov (Regjeringen, 2022).

Barnekonvensjonen skal gi barn rettsleg vern frå vald og overgrep, som framheva i artikkel 19. Barn sin rett mot seksuell utnytting og misbruk blir samstundes stadfesta i artikkel 34. Vidare gjer artikkel 12 greie for barn si rett til å bli høyrd, og artikkel 3 belyser omsyn til barnet sitt beste (De forente nasjoner, 1989). Omsyn til barnet sitt beste blir i tillegg framheva i grunnlova §104.

Barnekonvensjonen saman med §104 skal i grunn gi eit solid rettsvern mot vald og overgrep blant barn i Noreg (Sanner, 2020, s. 43).

Sett ut frå barnekonvensjonen kan det seiast at samfunnet har eit felles ansvar for å ivareta og beskytte barn best mogleg. I følgje Sanner (2020, s. 123) er det ikkje er mogleg å seie kva barnet sitt beste er, utan å la barnet snakke fritt. Dermed kan det seiast at artikkel 12 om barnet si rett til å bli høyrd, og artikkel 3 om barnet sitt beste, komplimenterer kvarandre (Sanner, 2020, s. 122-123).

Dette medfører at barnet sitt beste er vanskeleg å oppnå utan at barnet blir høyrd. Dette framhevar betydninga av å ha bekymringssamtalar med barn når det føreligg bekymring om at det være utsett for vald eller overgrep. Lærarar har eit ansvar i å beskytte og ivareta barn med omsyn til barnet sitt beste, og då må barn få moglegheita til å uttale seg. I følgje Sanner (2020, s. 123) inneber barn si rett til å bli høyrd, at vaksne som arbeider med barn må få kunnskap om korleis dei kan leggje til rette for at barnet føler seg trygg nok til å fortelje.

2.2 Barn som lever med vald og overgrep

No har eg tydeleggjort rolla og pliktene som lærarar har i arbeidet med å hjelpe barn som kan være utsett for vald og overgrep. I førre kapittel har eg gjort greie for studien sin bruk av omgrepa vald og overgrep, og her vil eg meir inngående gjere greie for dette tema. Eg vil kort beskrive nasjonale

omfangsstudier av vald og overgrep mot barn, barn sine vanskar med å fortelje og konsekvensane av å bli utsett for desse påkjenningane som barn. Bakgrunnen for å skrive om desse tema, er at det er heilt sentralt med ei forståing av barn som lever med vald og overgrep, for resten av studien sin kontekst. Det medverkar til å belyse og framheve betydninga av å ha bekymringssamtalar med barn når det føreligg bekymring om vald og overgrep.

2.2.1 Omfang

Kunnskap frå nasjonale omfangsstudier tyder på at det kan være ei betydeleg mengde barn i Noreg som blir eller har vært utsett for vald og overgrep (Mossige & Stefansen, 2016; Thoresen & Hjemdal, 2014). Ei undersøking av Thoresen og Hjemdal (2014, s. 62) viser at ei av fem jenter og nesten ein av ti gutar i Noreg kan være utsett for ein form for seksuelle overgrep eller krenkingar før fylte atten år. I likskap fann Mossige og Stefansen (2016, s. 77) i ein omfangsstudie at nærmare tretti prosent av jentene og sju prosent av gutane i studien hadde vært utsett for ein eller fleire formar for seksuelle krenkingar i løpet av oppveksten. Vidare hadde over ein tredjedel av deltakarane i studien til Thoresen og Hjemdal (2014, s. 59) blitt utsett for ein form for fysisk vald, og meir enn ein av ti vært utsett for psykologisk vald (Thoresen & Hjemdal, 2014, s. 59). Studien til Mossige og Stefansen (2016, s. 77) viser liknande tall, der ein av fem hadde opplevd fysisk vald frå minst ein forelder i løpet av oppveksten. Dette impliserer at ei betydeleg mengde barn og unge i Noreg blir utsett for vald og overgrep. I tillegg blir det ofte ikkje meldt inn til politi og barnevern (Raundalen & Schultz, 2016, s. 11), som kan tyde at det kan være store mørketal.

I følgje Nordhaug (2018, s. 48) vil tala frå desse nemnte studiane, i praksis tyde at alle som arbeider med barn årleg vil komme borti barn som har vært utsett for vald eller overgrep. I ein skuleklasse på 30 elevar, vil statistikken kunne tyde at det vil være meir enn eit barn utsett i det klasserommet (Nordhaug, 2018, s. 48). Dette impliserer at lærarar vil kunne møte mange barn i løpet av eit yrkesliv som har vært eller blir utsett for vald og overgrep.

2.2.2 Vanskar med å fortelje og konsekvensane av å ikkje spørje

Mange barn fortel ikkje om vald og overgrep dei er utsett for, og fleire fortel ikkje om det før i vaksen alder (Dybsland, 2019; Steine et al., 2016). Ein studie av Steine et al. (2016) peiker på at det i

gjennomsnitt kan ta 17,2 år frå eit barn har vært utsett for overgrep, til barnet fortel det vidare. I ein oppfølgingsstudie, vart det kartlagt fleire årsaker til dette. Årsakene var omfattande og mange, men nokre av dei mest gjennomgåande var frykta for å ikkje bli trudd, kjensle av skyld og fortrenning av minner. Mange barn fortalde ikkje fordi dei mangla omgrep for å snakke om det, og visste ikkje korleis dei skulle fortelje (Steine et al., 2017), som framhevar betydninga av at vaksne tek initiativ til å samtale med barn.

Vidare legg Andersen og Sjøftestad (2014, s. 28-30) fram tre hovudårsakar til at barn ikkje fortel om vald og overgrep. For det første kan det omhandle det som dei kallar for «indre årsaker», som inneber at årsakene finst inni barnet sjølv. Dette kan innebere mangel på omgrep til å fortelje, vanskelege kjensler, skam- og skyldkjensle og mistillit til vaksne. For det andre kan det være vanskeleg å fortelje på grunn av «relasjonelle årsaker», som at vald- og overgrepsutøvarer truer barnet med negative konsekvensar eller forsøker å lure barnet til å tru at vald og overgrep er normalt. Til slutt blir det peika på sosiale- og kulturelle årsaker, som omhandlar haldningar i samfunnet som til dømes bagatellisering og nekting av at barn blir utsett for slike påkjenningar.

Samla sett, indikerer barn sine vanskar med å fortelje at det er svært viktig at vaksne spør. Dette blir vidare framheva av at det kan være svært skadeleg for vald- og overgrepsutsette barn å ikkje få hjelp. Dette blir grunna i at konsekvensane av vald og overgrep er mange. Konsekvensane er breie, omfattande og komplekse. Det kan blant anna være vanskeleg for desse barna å byggje sunne relasjonar med andre, dei kan få tillitsproblem, tilknytingsproblem og oppleve sosial isolering (Aasland, 2014, s. 86). Å bli utsett for vald og overgrep i ung alder kan vidare ha direkte påverknadar på hjernen, og dermed påverke barn sin utvikling (Jørgensen & Lillevik, 2016; Kvello, 2021; Sjøftestad, 2018). Det kan påverke den kognitive utviklinga som blant anna kan medføre problem med konsentrasjon, språkutvikling, hukommelse og reguleringstilstandar som motorikk, balanse og kjensler, samt barn sin alarmberedskap (Jørgensen & Lillevik, 2016, s. 187; Sjøftestad, 2018, s. 82, 103). Ettersom ein del skadar på hjernen kan skyldast endring i hjernen sin struktur, kan nokre skadar bli værande i vaksen alder (Kvello, 2021, s. 254). Dette framhevar dei langvarige øydeleggjande konsekvensane vald og overgrep kan ha på eit menneske sin funksjon.

Vidare kan barn få både somatiske og psykiske helseplagar- og lidingar, der fleire av desse kan fortsette i vaksen alder (Aasland, 2014; Nelson, 2016; Nordhaug, 2018). Eventuelle konsekvensar på helse er svært omfattande, der alt frå problem med tannhelse, til post-traumatisk lidning kan bli trekt

fram (Nelson, 2016). Vald og overgrep kan vidare medføre tidleg død. Krenkande opplevingar i barndommen gir større sannsyn for å utvikle åtferd som gir større risiko for sjukdom som kan føre til død i ung alder (Nordhaug, 2018, s. 55). I tillegg til er det godt dokumentert at vald og overgrep kan føre til sjølvskading og sjølv mord (Aasland, 2014, s. 92), som belyser den svært omfattande psykiske belastninga vald og overgrep kan medføre.

Dei omfattande og alvorlege konsekvensane vald og overgrep kan ha for eit menneske over eit heilt livsløp, framhevar betydinga av å få tidleg hjelp. Sett saman med barn sine vanskar med å fortelje, blir vidare betydinga av at vaksne tek initiativ til bekymringssamtalar understreka.

2.3 Skulen som hjelpande arena

Det har tidlegare blitt synleggjort at lærarar har ei viktig rolle i å hjelpe vald- og overgrepsutsette barn. No vil eg meir inngåande gjere greie for korleis skulen kan være ein hjelpande arena i arbeidet med å hjelpe desse barna. Først vil eg beskrive betydinga av ein god lærar-elev relasjon. Vidare vil eg gjere greie for korleis godt samarbeid på skulen kan bidra med å hjelpe vald- og overgrepsutsette barn. Dette vil bidra med å belyse at skulen som ein heilskap kan fungere som ein hjelpande arena.

2.3.1 Lærar-elev relasjon

Ettersom skulen er ein arena der barn tilbringar store delar av tida si, står læraren i ein unik posisjon for å utvikle gode relasjonar med barn (Barneombudet, 2018; Gamst, 2017; Langballe & Schultz, 2016; Nordhaug, 2018; Sterne & Poole, 2010). Sanner (2020, s. 152) og Øverlien (2012, s. 158-159) peiker på at læraren med dette har ei sentral rolle i å være ein trygg vaksen som barn kan stole på. Trygg relasjon mellom lærar og elev er blant anna viktig fordi det kan auke sannsynet for at læraren oppdagar at barn kan være utsett for vald eller overgrep (Langballe & Schultz, 2016, s. 117). Dermed kan læraren være det som Sterne og Poole (2010, s. 74) omtalar som ein «key adult», med andre ord ein nøkkelperson i barn sine liv for å oppdage vald og overgrep. Som ein nøkkelperson i eit barn sitt liv kan læraren spele ei viktig rolle i å forandre vanskelege og potensielt farlege situasjonar (Øverlien, 2015, s. 144).

For mange barn vil skulepersonalet være den einaste kontakta dei har med vaksne utanfor heimen, som vidare belyser den viktige betydinga læraren har i vald- og overgrepssutsette barn sine liv (Øverlien, 2012, s. 159). Dette kan peike på at dei kan være særleg viktige for barn utsett i heimen. Andersen (2014, s. 154) påpeiker at den vaksne har eit ansvar i å leggje til rette for ein relasjon som opplevast som trygt for barnet. Barn utsett for vald og overgrep kan mangle sunne relasjonserfaringar, og det er dermed viktig at dei blir gitt moglegheita til å få trygge og tillitsfulle forhold i nye relasjonar dei dannar (Andersen, 2014, s. 154; Ruud, 2021, s. 231). Dette framhevar betydinga av at lærarar vektlegg å danne gode relasjonar med barn.

I tillegg peiker omfattande forskning og litteratur på at god relasjon kan være av svært viktig betydning for at barn vidare vel å fortelje ein vaksen om vald og overgrep (Barneombudet, 2018; Sanner, 2020; Sterne & Poole, 2010; Øverlien, 2012). Med dette framhevar barn sjølv læraren som ein sentral vaksen å prate med. Dette blir deriblant grunna i at det opplevast som naturleg å prate med ein vaksen ein føler seg trygg på (Barneombudet, 2018, s. 26). I Barneombudet (2018, s. 26) sin undersøking refererte alle barna i studien til skulepersonell når dei vurderte kven dei kunne fortelje om vald og overgrep til, der særleg lærarar vart nemnt. Dette framhevar den viktige rolla lærarar kan ha for desse barna. Det kan vidare bidra med å belyse at skulen kan være ein hjelpande arena.

2.3.2 Skulen som heilskap må samarbeide

No er det blitt framstilt at god relasjon mellom lærar og elev kan innverke på lærarar sin moglegheit til å hjelpe vald- og overgrepssutsette barn. For at skulen skal fungere som ein hjelpande arena, peiker samstundes ein del forskning og litteratur på betydinga av at skulen som heilskap må samarbeide (Albaek et al., 2018; Dybsland, 2019; Nordhaug, 2018; Sjøftestad, 2018). I dette arbeidet speler den enkelte skule si leiing ei sentral rolle. Raundalen og Schultz (2016, s. 18) hevder at avdekking og rapportering av vald og overgrep er eit teamarbeid som krevjar støtte frå leiinga. I likskap påpeiker Sjøftestad (2018, s. 188) at det er viktig at leiinga har eit engasjement for-, og anerkjenner vald- og overgrepssproblematikk. I Barneombudet (2018, s. 48) sin rapport blir det framheva at skuleleiar og rektor har eit ansvar for å sikre at det er skulepersonell med kunnskap om signal på at barn kan være utsett, og korleis ein kan vidare samtale med barn.

Vidare legg NOU-rapporten «Svikt og svik» (2017:12, s. 111) fram at det burde være tydelege rutinar i skulen som kan gjere det enklare å samtale med barn om vald og overgrep. Med dette peikar rapporten på at gode rutinar på skulen kan auke bevisstheita om at det er viktig å ta initiativ til samtale ved bekymring. For å oppnå gode rutinar er det nødvendig med god hjelp frå leiinga (NOU 2017:12, s. 111). Tydelege rutinar kan bidra til at lærarar kjenner seg trygg på eigen arbeidsplass (Nordhaug, 2018, s. 97). Nordhaug (2018, s. 97) hevder at fleire fagfolk som har opplæring i å samtale med barn, likevel kan føle seg utrygg på samtalen dersom dei ikkje føler seg sikker på arbeidsplassen og samarbeidande tenester. Dette kan tydeleggjere at det er hensiktsmessig med ein arbeidsplass som samarbeider om at barn kan få best mogleg hjelp.

Søftestad (2018, s. 188) påpeiker vidare at det kan være av viktig betydning med kollegastøtte for at det skal bli utført eit godt arbeid knytt til å hjelpe vald- og overgrepsutsette barn. Støtte i arbeidsmiljøet kan blant anna være vesentleg for at lærarar best mogleg kan ta i bruk eksisterande kunnskap om vald og overgrep i møte med det enkelte barnet (Dybsland, 2019, s. 37-38). Søftestad (2014, s. 125) fremmer betydinga av ein arbeidskultur som let kollega diskutere, utfordre kvarandre og få gode innspel. Støtte i arbeidsmiljøet kan vidare bidra med kjenslemessig hjelp (Søftestad, 2014, s. 125). Å gå rundt aleine med ei bekymring eller ein historie barn har fortald kan være tungt og det er dermed viktig å ha nokon å dele det med (Ruud, 2021, s. 226). Med dette er det viktig med emosjonell støtte, som kan bidra med at den enkelte får hjelp til å «rydde» i tankar og kjensler knytt til slike vanskelege samtalar (Søftestad, 2014, s. 125). Betydinga av dette blir framheva gjennom at personar som jobbar med barn utsett for overgrep, står i fare for å kunne bli utbrent i arbeidet med å hjelpe barn (Søftestad, 2018, s. 180). For å forhindre utbrentheit fann Brouwers, Evers og Tomic (2001) i ein studie at støtte frå kollega og rektor blant lærarar er svært viktig. Dette set fokus på at skulen som heilskap må hjelpe kvarandre for å være ein hjelpande arena for barn.

2.4 Bekymringssamtalar med barn

Fram til no har eg gjennomgåande synleggjort at lærarar spelar ei viktig rolle for å kunne oppdage og avdekkje vald og overgrep. Med dette kan det seiast at det er vesentleg at læraren tek initiativ til å ha bekymringssamtalar med barn, når det føreligg bekymring om vald og overgrep. I dette avsluttande delkapittelet vil eg først framstille potensielle barrierar vaksne kan oppleve for å utføre bekymringssamtalar. Deretter vil eg framstille betydinga av tryggleik og tillit for at barn skal fortelje

om eventuell vald og overgrep. Vidare vil eg kort gjere greie for bruk av samtalemotodikk i bekymringssamtalar. Til slutt vil eg leggje fram den dialogiske samtalemotode (DCM) som ein mogleg tilnærming for å samtale med barn. Denne modellen vil seinare bli tatt i bruk for å analysere eit av studien sine sentrale funn.

2.4.1 Potensielle barrierar for å ta initiativ til samtale

Sjølv om det har blitt påpeika som vesentleg å samtale med barn ved bekymring, er det mange vaksne som synes det er vanskeleg å snakke med barn om vald og overgrep (Albaek et al., 2018; Dybsland, 2019, s. 26; Langballe & Schultz, 2019, s. 119; Ruud, 2021, s. 225). Dette er blant anna på grunn av frykt for å såre eller krenke barnet, eller at barnet vil bli retraumatisert av å fortelje (Langballe & Schultz, 2016, s. 119). Mange kan føle frykt for korleis dei sjølv vil reagere då det kan medføre sterke kjensler å høyre barnet sin historie (Albaek et al., 2018, s. 238; Dybsland, 2019, s. 27-28). Det kan være så ubehageleg å tenkje og snakke om mishandling mot barn at ein forsvarsstrategi kan være å unnlate å spørje fordi ein er redd for svaret (Dean 2021, s. 81). I tillegg kom det fram i ein norsk undersøking av Goldschmidt-Gjerløw (2019) at mange lærarar synes det er vanskeleg å snakke om seksuelle overgrep fordi det opplevast tabulagt. Dette belyser at vaksne kan synes vald og overgrep er sensitive og vanskelege tema.

Ei anna utfordring omhandlar frykta for å ta feil og leggje skyld på feil personar (Dybsland, 2018, s. 28; Nordhaug, 2018, s. 87). I tillegg kan ein være usikker på kva personlege konsekvensar som kan oppstå dersom ein melder vidare ifrå, som å bli utsett for truslar eller liknande (Albaek et al., 2018, s. 239; Dybsland, 2019, s. 28). Nokre kan være redde for at barnet blir satt i konflikt med sine foreldre, eller at den vaksne sjølv vil bli satt i konflikt med foreldre (Dybsland, 2019, s. 27; Ruud, 2021, s. 225). Vidare kan ei frykt for å «øydeleggje ei sak» for ein anna instans førekomme. Dette kan blant anna bli eksemplifisert gjennom at fleire lærarar er redde for å prate med barnet før det blir avhøyrd av politi, og nokre har ein oppfatning av at det er andre instansar sine oppgåver å samtale med barn som PPT, barnevern eller BUP (Langballe & Schultz, 2016, s. 121). I tillegg kan nokre tenkje at det krev ein spesiell psykologisk kompetanse for å utføre samtalar som inneber vanskelege opplevingar og kjensler for eleven (Langballe & Schultz, 2016, s. 121).

Vidare kan det være barrierar på arbeidsplassen. Ein studie av Albaek et al. (2018, s. 237) belyser at å føle seg aleine på grunn av manglande på støtte på arbeidsplassen, blir opplevd som ein hemmande faktor for å adressere bekymring for at eit barn kan ha vært utsett for påkjenningar. Fagfolk som arbeider med barn kan føle at tid og store arbeidsmengder påverkar deira moglegheit til å undersøkje bekymring for eit barn og for å hjelpe barnet vidare (Albaek et al., 2018, s. 237; Dean, 2021, s. 80-81).

I tillegg kan vaksne ofte være redde for at dei ikkje har kunnskapen og kompetansen til å gjennomføre samtalar om vald og overgrep (Albaek et al., 2018, s. 236; Langballe & Schultz, 2016, s. 119; Sanner, 2020, s. 77). Dybsland (2019, s. 27) peiker på at usikkerheit rundt eigen kompetanse om samtalemetodikk kan være ein barriere for at fagfolk undersøker eksisterande bekymring. I likskap identifiserte Albaek et al. (2018, s. 236) i sin studie, at å inneha kompetanse var blant fagfolk som arbeider med barn, opplevd som den viktigaste faktoren for å adresse bekymring for eit barn. Kompetansemangel kan vidare medføre ei frykt for å seie og gjere feil under samtalen (Albaek et al., 2018, s. 236).

Tidlegare forskning kan tyde på at det stemmer at det er manglande kunnskap blant lærarar om vald og overgrep, og om å samtale om dette (NOU 2017:12; Øverlien & Moen, 2016). I ein studie frå NKVTS fortalde lærarstudentar at dei får for lite undervisning i utdanninga si om vald og overgrep mot barn (Øverlien & Moen, 2016, s. 51). Eit av tema som studentane særleg ønskja meir kunnskap om, var korleis dei kan samtale med barn om vald og overgrep (Øverlien & Moen, 2016, s. 53). I likskap fann NOU rapporten «Svikt og svik» (2017:12, s. 49) at samtalekompetansen blant fagpersonar i mange sektorar manglar eller er av for dårleg kvalitet. Ofte var utforskande bekymringssamtalar i skulen fråverande (NOU 2017:12, s. 11). Slike studiar kan tenkjast å peike på at det føreligg kunnskapsmangel blant lærarar om utføring av samtalen med barn.

2.4.2 Tryggleik og tillit som grunnleggjande prinsipp

På tross av at lærarar kan oppleve utfordringar med å ha bekymringssamtalar med barn, er det svært viktig at dei tek initiativ til slike samtalar, sett ut frå den viktige rolla dei spelar i vald- og overgrepsette barn sine liv (Langballe & Schultz, 2016; Øverlien, 2015). I følgje Sanner (2020, s. 77) er den mest grunnleggjande kompetansen ein kan ha i møte med eit barn som vil fortelje, at ein

blir opplevd som ein trygg vaksen som er til å stole. At dette er viktig støttast av Øverlien (2015, s. 140) som hevder at tillit er nødvendig for å kunne dele hendingar med andre. Barneombudet sin rapport frå 2018, framhevar at oppleving av tillit og tryggleik blir blant barn sjølv opplevd som noko av det viktigaste for at dei føler dei kan fortelje om vald og overgrep (Barneombudet, 2018, s. 26). Dette blir støtta av forandringsfabrikken sine studiar, der direkte kunnskap frå barn peiker på at å føle seg trygg blir opplevd som noko av det mest grunnleggjande (Sanner, 2020, s. 77). I følgje Øverlien (2015, s. 142) viser forskning at barn vel ut kven dei fortel om vald og overgrep til med stor forsiktighet, og det er dermed viktig å vise barnet at det har valt rett person gjennom å gjere det trygt nok.

I følgje Andersen (2014, s. 155) inneber ein trygg relasjon at den vaksne viser barnet over lang tid og i mange ulike situasjonar, at det verkeleg vil det vel. Jacobsen (2016, s. 132) skriv at dersom barnet skal føle seg trygg med læraren, er det nødvendig å ta seg tid til å bli kjend med barnet, og vise at ein alltid støttar barnet. Dette kan blant anna bli oppnådd gjennom at barnet veit at den vaksne alltid er tilgjengeleg ved behov (Andersen, 2014, s. 155; Barneombudet, 2018, s. 38; Sterne & Poole, 2010, s. 76-78). Sterne og Poole (2010, s. 78) peiker med dette på at det er viktig å være synleg på skulen gjennom å anerkjenne barnet, og la det vite at ein passar på og alltid er der om det trengs. Den vaksne må invitere barnet til samspel og samtale, og gi barnet anerkjenning og ros (Øverlien, 2015, s. 142). Barn som har trygg tilknytning til minst ein vaksen, vil lettare innordne seg skulen og føle at andre vil dei vel (Jacobsen, 2016, s. 132), som vidare framhevar betydninga av føle seg trygg.

For at barnet skal føle seg trygg under ein samtale, vil teoretisk kunnskap aldri være nok, fordi det er nødvendig å ta i bruk seg sjølv som medmenneske med sine personlege eigenskapar (Søftestad, 2018, s. 188). Barn uttrykkjer at trygge vaksne er dei som er rolege, omsorgsfulle, ærlege, forståingsfull og interesserte (Barneombudet, 2018, s. 34). Barn ønskjer å bli møtt av ein vaksen som er omsorgsfull og tydeleg i samtalen (Øverlien, 2015, s. 142). For å oppleve dette, kan det vidare være viktig å være ein roleg og empatisk lyttar, der den vaksne viser at den faktisk høyrer på barnet (Barneombudet, 2018; Langballe & Schultz, 2016, s. 121; s. 34; Sanner, 2020, s. 77). Sanner (2020, s. 33, 38) argumenterer for at barn treng vaksne som viser genuin hjartevarme og er til å stole på. Med dette blir det vidare påpeika at dei treng vaksne som reagerer med kjensler, viser reaksjonar og fortel barn dei aldri skulle opplevd det som dei har opplevd. Søftestad (2018, s. 191)

skriv at å føle seg trygg samstundes avhenger av at den vaksne seier den aksepterer dei kjenslene som barn framvisar, som til dømes frykt eller sinne. Avslutningsvis, kan det leggest fram som viktig at den vaksne fortel barnet kva som vil skje med informasjonen etter ein samtale, for at barnet skal oppleve tryggleik og tillit. Dersom den vaksne ikkje gjer dette, kan barnet oppleve tillitsbrot og bli redde for kva som vil skje når det har fortald, som kan skape utryggleik (Øverlien, 2012).

2.4.3 Bruk av samtalemetodikk

No har eg gjort greie for at tryggleik og tillit kan være viktige relasjonelle faktorar når ein skal samtale med barn ved bekymring om vald og overgrep. Det finst samstundes ei rekkje samtalemetodar som kan bli brukt i samtale med barn (Andersen, 2014, s. 193). Samtaleteknikkar kan være ein sentral del av samtalemetodar (Sanner, 2020, s. 33). Dette inneber blant anna samtaleteknikkar som opne spørsmål, stillheit og gjentakning av det siste barnet seier (Gamst, 2017; Langballe, 2011), som eg snart vil komme tilbake til under «Den dialogiske samtalemetode». Forsking peiker på at opplæring i samtalemetodar kan gjere at fagfolk føler seg meir trygg på seg sjølv og på eigen kompetanse (Albaek et al., 2018; Gamst, 2017), som belyser at bruk av samtalemetodikk kan være nyttig for vaksne som skal samtale med barn.

Det er derimot òg retta kritikk mot bruk av samtaleteknikkar med barn, der eg vil kort gjere greie for dette. Det kan stillast spørsmål ved om samtalemetodikk kan føre til utryggleik hos barn (Sanner, 2020). Med utgangspunkt i forandringsfabrikken sine studiar som byggjer på kunnskap direkte frå vald- og overgrepsutsette barn i Noreg, kritiserer Sanner (2020, s. 33, 88) bruk av samtaleteknikkar i samtale med barn. Sanner (2020, s. 33) peiker på at ein del samtaleteknikkar kan opplevast som utrygge, unaturlege og kunstige for barn. Samtalen kan opplevast kunstig der barnet plukkar opp at den vaksne brukar teknikkar, og det kan gjere at barn tvilar på det den vaksne seier, lurar på om dei sjølv seier noko feil eller sluttar å fortelje. Det kan kjennast ut som at den vaksne har ei oppskrift, som blir brukt på mange barn (Sanner, 2020, s. 88-89). Barn kan oppleve opne spørsmål som utydelege, der det ikkje er klart kva den vaksne vil eller toler å høyre. Dette kan kjennast utrygt ut, i tillegg til at den naturlege dialogen manglar. I likskap kan stillheit gjere dei usikker på om dei har sagt noko feil eller om den vaksne tvilar på dei. Vidare kan gjentakning av det siste barn seier opplevast som kunstig og unaturleg (Sanner, 2020, s. 33). I følgje Dean (2021, s. 38)

og Nordhaug (2018) kan det forstyrre kommunikasjonen med barnet dersom gjentaking skjer veldig «mekanisk» fordi barnet kan oppleve at den voksne pratar annleis enn vanleg.

I likskap hevdar Baar-Dahl (2019, s. 149) at metoden kan fungere hemmande, dersom kommunikasjonen med barnet blir profesjonalisert, eller dersom barnet opplever den voksne som autoritær. Baar-Dahl (2019, s. 146) hevder at samtalemotodar kan fungere godt, men då må ein være forsiktig med å ikkje lene seg for mykje på metoden. I likskap påpeiker Dean (2021, s. 38) at ein alltid må bruke profesjonelt skjøn i forhold til å bruke samtaleteknikkar med barn. Dette kan blant anna bli sett saman med at samtalen ikkje har ein manual eller fasit (Dybsland, 2019, s. 38; Sjøftestad, 2014, s. 136).

2.4.4 Den dialogiske samtalemotode (DCM)

Vidare vil det bli gjort greie for ein konkret metode for å samtale med barn om vanskelege og sensitive tema; Den dialogiske samtalemotode (DCM). DCM er ein samtalemotode utvikla av Åse Langballe og Kari Gamst på bakgrunn av studiar av barneintervju i politi og barnevern (Langballe, 2011, s. 5). Det er ein målretta og strukturert samtalemotodikk, med formål om at barn skal fortelje fritt og utfyllande om vanskelege og sensitive tema. Motoden byggjer på dialogiske prinsipp og ønskjer å fremme barnet sitt perspektiv og barnet sin frie forteljing (Gamst, 2017; Langballe, 2011). Ei sentral haldning i DCM inneber at barn sjølv er ekspert på sin verkelegheit (Langballe, 2011, s. 6).

Forskningsprosjekt og opplæringsprogram i den dialogiske samtalemotode over fleire år blant tilsette i barnevernet, viser at DCM blir opplevd som eit nyttig metodeverktøy for tilsette i samtalar med barn. Fleire opplevde økt kommunikasjonskompetanse og styrka handlingskompetanse (Gamst, 2017, s. 51). Til tross for at samtalemotoden i hovudsak er utvikla for politiavhøyr med barn, kan motoden bli anvendt i andre samanhengar slik som på skulen (Langballe & Schultz, 2016; Gamst, 2017). DCM kan fungere hensiktsmessig i ein skulesamanheng for å støtte lærarar i å enklare utføre samtalen med barn (Langballe, 2011, s. 3). Motoden kan tenkjast å være relevant ettersom lærarar står i ein sær eigen posisjon til å mistenke vald og overgrep, og vidare samtale med barn (Langballe & Schultz, 2016).

I denne studien blir den dialogiske samtalem metode tatt i bruk for å analysere og belyse eit av studien sine funn. Dette vil eg komme tilbake til i drøftingsdelen av oppgåva. Eg vil no gå nærmare inn på sentrale delar av DCM; dei ulike fasane, fysiske rammefaktorar og kommunikasjonsprinsipp.

Fasane

Sentralt i den dialogiske samtalem metode er at den er delt inn i ulike fasar. Først er det den førebauende fasen der den vaksne blant anna innhentar informasjon om bakgrunnen for samtalen, om sjølv barnet, planleggjar samtalen og forbereder seg sjølv mentalt. Barnet kan bli forberedt gjennom at den vaksne fortel at den ønskjer å prate og spørje barnet om passende tidspunkt (Langballe, 2011, s. 7-8; Gamst, 2017, s. 165-187). Neste fase er kontaktetablering, som inneber å skape kontakt, tillit og tryggleik med barnet. Ein måte å etablere god kontakt er å starte samtalen om nøytrale tema for å etablere dialog (Gamst, 2017, s. 189-199). Deretter er det innleiande prosedyrar som blant anna inneber avklaring av den vaksne si rolle, gi barnet oversikt over strukturen på samtalen, informasjon om teieplikt og meldeplikt, og oppfordring til barnet om å snakke sant (Gamst, 2017, s. 213). Vidare går ein over til introduksjon av tema, der målet er å introdusere tema på ein tydeleg måte (Gamst, 2017, s. 229). Det kan være lurt å ta tak i noko barnet tidlegare har sagt for å introdusere tema (Langballe, 2011, s. 8).

Etter introduksjon av tema kan ein følgje dette opp med å gjenta det barnet seier og stille nytt opent spørsmål (Langballe, 2011, s. 8). Denne fasen blir omtala som fri forteljning. Her skal den vaksne leggje til rette for at barnet skal få fortelje fritt gjennom å beskrive med eigne ord i ei forteljande form (Gamst, 2017, s. 241-242). I neste fase, sonderande fase, er målet å utdjupe tema barnet har fortald om og utforske tema som barnet sjølv ikkje har tatt opp. Ein prøver i denne fasen å få fram all nødvendig informasjon (Gamst, 2017, s. 269-271). Deretter er det den avsluttande fasen der ein oppsummerar det barnet har fortald, sjekkar at ein har forstått barnet riktig og eventuelt avtaler ny samtale. Det er fint å la barnet lese gjennom det som den vaksne har skrive ned (Langballe, 2011, s. 8; Gamst, 2017, s. 313-314). I tillegg er det ein oppfølgande fase der målet er å sikre god oppfølging av barnet (Gamst, 2017, s. 324). Det er viktig å snakke med barnet om kva ein skal gjere med informasjonen, og seie ifrå dersom ein må ta det vidare til barnevernet (Langballe, 2011, s. 13).

Fysiske rammefaktorar

I følge DCM kan dei fysiske rammefaktorane ha stor betydning på utfallet av samtalen (Langballe & Schultz, 2016, s. 124; Gamst, 2017, s. 131). Samtalen burde helst være på eit rom som er spesielt tileigna barnesamtalar. Det burde være innreia på ein måte som kan opplevast som ein avslappande og trygg atmosfære for barn. Stolar burde være plassert slik at ein sit ved sidan av kvarandre, framfor overfor kvarandre (Langballe, 2011, s. 8; Gamst, 2017, s. 131). Det kan være teikne- og skrivesaker tilgjengeleg dersom barnet vil ta i bruk dette under samtalen då dette kan hjelpe barn når det er vanskeleg å finne orda på det dei vil fortelje (Gamst, 2017, s. 133). Den vaksne burde ha blyant og papir tilgjengeleg for seg sjølv for å kunne skrive notat under og etter samtalen for å hugse det barnet har sagt, samstundes som at dette kan vise barnet at det som blir fortald blir tatt på alvor (Gamst, 2017 s. 133). Forstyrrende element som telefon burde være rydda bort. I tillegg bør samtalen skje på eit passande tidspunkt for barnet (Gamst, 2017, s. 131; Langballe, 2011, s. 8).

Fremmande og hemmande kommunikasjonsprinsipp

Gamst (2017, s. 156) hevder at korleis ein formulerer seg sjølv vil ha betydning på kontakta ein etablerer med barnet og korleis barnet forstår det som blir sagt. I tillegg kan det påverke svara og kvaliteten på svara frå barnet. DCM skil mellom fremmande og hemmande kommunikasjonsprinsipp i møte med barn (Gamst, 2017) som eg no vil ta føre meg.

Eit av kommunikasjonsprinsippa i DCM er at ein bør stille opne spørsmål (Langballe, 2011, s. 13; Gamst, 2017, s. 157). Eit døme på eit opent spørsmål kan være; *Fortel meg korleis du har det no?* Med dette opnar ein for at barnet får snakke om sine eigne subjektive erfaringar, og leiar ikkje barnet inn i ei spesiell retning (Gamst, 2017, s. 157). Vidare burde ein lytte aktivt gjennom å vise at ein er interessert, merksemd og verkeleg lyttar på det barnet har å seie. Dette kan bli oppnådd gjennom å bekrefte det barnet seier gjennom til dømes eit nikk, eller gjennom lydar og utsegn som «mhm», «ja», «eg forstår». I tillegg kan aktiv lytting i DCM innebere gjentakning av det siste barnet seier, samt tillate stillheit i samtalen slik at barnet kan få tid til å tenkje og gjenfortelje med eigne ord (Langballe, 2011, s. 14; Gamst, 2017, s. 164-167). Det som Gamst (2017, s. 169) omtalar som klargjerande spørsmål, er eit anna kommunikasjonsprinsipp som omhandlar å få fram tilleggsinformasjon og detaljar, og oppklare i utydelegheiter. Dette kan innebere å prate i eg-form,

snakke på barnet sitt språk og metakommunisere gjennom til dømes spegling av det barnet seier (Gamst, 2017, s. 169).

Desse prinsippa er i motsetning til hemmande kommunikasjonsprinsipp. Dette inkluderer lukka og leiande spørsmål som kan føre barn inn i ei bestemt retning, og medføre ein opplevd forventning om å gi eit svar ein kan tenkje er det «rette» svaret (Gamst, 2017, s. 161-163). Eit anna hemmande kommunikasjonsprinsipp er passiv lytting, som å overhøyre barnet, spore av, eller nekte for det barnet seier (Gamst, 2017, s. 167). Til slutt er tilslørande spørsmål formar for spørsmål som er utydelege og kan føre til misforståingar og låst kommunikasjon. Dette kan til dømes være repeterande spørsmål eller bruke eit veldig vaksent språk (Gamst, 2017, s. 172-173).

Det er no gjennomgåande gjennom heile kapittelet blitt tydeleggjort at skulen, og derunder lærarar kan spele ei viktig rolle for å hjelpe vald- og overgrepsutsette barn. Samtalen har blitt framheva som ein vesentleg del av dette arbeidet. Før eg tek føre meg kva denne studien kan ha bidratt med for å belyse lærarar sine erfaringar knytt til dette, er det nødvendig å gjere greie for korleis det har blitt undersøkt, som eg no vil leggje fram i neste kapittel.

3 Metode

Eg har valt ein kvalitativ metode i denne studien. Kvalitativ metode eignar seg godt når ein skal finne meir ut om menneskelege eigenskapar slik som erfaringar, opplevingar og tankar (Dalen, 2011, s. 15; Malterud, 2017, s. 31). Eit av dei overordna måla i kvalitativ forskning er å utvikle forståing av fenomen som menneske opplever (Dalen, 2011, s. 15). Dette samsvarar med formålet i denne studien.

I metodekapittelet vil eg gå nærmare inn på vitskapsteoretiske- og metodiske val, samt framgangsmåtar for å innhente og analysere studien sin empiri. I tillegg vil eg gjere greie for kvalitetsvurderingar, og drøfte etiske problemstillingar. Eg vil først gå nærmare inn på den vitskapsteoretiske forankringa. Dette gjer eg tidleg i metodekapittelet fordi mitt vitskapsteoretiske ståstad får innverknad både for val av metode, forskingsprosessen, analysen og formidling av resultat. Deretter vil eg gjere greie for det metodiske valet, og grunngje mine val knytt til dette. Metoden eg tek i bruk vil følgjande være førande for forskingsprosessen og analysen. Eg vil vidare beskrive forskingsprosessen, der eg trinnvis vil framstille kva eg har gjort når eg har utført denne studien. Deretter vil eg leggje fram korleis eg har analysert studien sin empiri. Med dette vil det være enklare for lesaren å vurdere studien sin kvalitet. Avslutningsvis vil eg gjere greie for ein kvalitetsvurdering av studien, og derunder diskutere studien sin reliabilitet og validitet. Til slutt vil eg løfte fram etiske vurderingar og problemstillingar i denne studien. Dette gjer eg for å synleggjere at etiske retningslinjer er blitt nøye vurdert og ivaretatt.

3.1 Vitskapsteoretisk ståstad

Med bakgrunn i undersøkinga sitt tema, formål og problemstilling har eg vurdert det som hensiktsmessig å ha ein fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Eg ønskjer i dette forskingsprosjektet å undersøkje lærarar sine egne erfaringar og opplevingar ut frå deira synspunkt, som sett i tråd med fenomenologien (Johannessen, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Likevel er eg bevisst på at eg som forskar og fortolkar har med meg min forforståing, og at dette kan påverke fortolkinga av intervjuet. Dette kan bli sett i samsvar med hermeneutikken (Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvarv, 2021; Malterud, 2017). Eg vil kort gå nærmare

inn på fenomenologien og hermeneutikken, og tydeleggjere korleis desse tilnærmingane er relevante for min studie.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi i kvalitativ metode er ein tilnærming der ein søker etter å forstå sosiale fenomen ut frå intervjupersonane sine egne perspektiv, samt beskrive verda slik dei opplever den (Creswell & Poth, 2018, s. 75; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Kvarv, 2021, s. 96). Formålet er dermed å innhente subjektive opplevingar av hendingar, situasjonar og fenomen (Johannessen, 2021, s. 166). Dette er hensiktsmessig for denne studien ettersom formålet er å undersøkje lærarar sine erfaringar, tankar og synspunkt i forhold til å ha bekymringssamtalar med barn om vald og overgrep.

I fenomenologien er ei vidare hensikt å undersøkje verkelegheita på eit felt som forskaren ikkje er så godt kjend med frå før, framfor å undersøkje konkrete hypotesar (Johannsen, 2021, s. 68). Sjølv om eg har lært-, og lest om bekymringssamtalar med barn, hadde eg ingen hypotesar om kva tankar, synspunkt og erfaringar lærarar har rundt dette. Eg har med dette vært veldig open overfor lærarar sine egne erfaringar, og tatt utgangspunkt i at dei er ekspert på eigen verkelegheit. I følgje Thagaard (2018, s. 36) er dette viktig i ei fenomenologisk tilnærming ettersom det er heilt sentralt å forstå fenomenet på grunnlag av intervjupersonane sine faktiske perspektiv, og vidare beskrive fenomenet med bakgrunn i dette.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk omhandlar fortolking av tekst. Ein søker etter meining i teksten, og tolkar vidare enn det som er direkte innlysande gjennom å fokusere på eit djupare meningsinnhald (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187; Kvarv, 2021, s. 83; Thagaard, 2018, s. 37). I tråd med hermeneutikken kan eg ha gått inn i fortolkingsprosessen med min forforståing. Dette inneber at eg har ein foreløpig tolking, meining og oppfatning av fenomenet eg står overfor (Dalen, 2011, s. 16; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190; Kvarv, 2021, s. 83; Malterud, 2017, s. 44). Forforståing er noko forskaren tek med seg i sjølve møtet med det som skal bli undersøkt og det påverkar korleis data blir innsamla, og vidare korleis ein les og tolkar data (Dalen, 2011, s. 16; Malterud, 2017, s. 44-45).

Denne tolkinga tek ein med seg når fenomenet skal bli undersøkt meir detaljert, og fortolkinga kan anten styrke den foreløpige tolkinga eller forandre tolkinga (Kvarv, 2021, s. 83).

Sjølv om eg ikkje hadde direkte erfaringar med å ha bekymringsamtalar med barn i skulen, hadde eg noko kunnskap om tema gjennom å ha lest forskning, litteratur og gjennom undervisning på studiet. I tillegg kan det tenkjast at eg som menneske tek med meg nokre grunnleggjande verdiar og haldningar som vil kunne innverke. Eg synes det er viktig å bevisstgjere meg sjølv og lesaren på at sjølv om eg forsøker å framheve andre sine erfaringar, er det mogleg at eg som forskar forstår desse erfaringane på ein viss måte ut frå min kunnskap, mine meiningar, og mine verdiar- og haldningar. Eg har forsøkt å være bevisst på min forforståing i denne studien. Eg har forsøkt å gå inn i intervjuet open og nysgjerrig på det informantane skal fortelje, og forsøkje å leggje bort eigne meiningar og tankar. På same måte har eg prøvd å være bevisst på min forforståing når eg skal tolke empirien, gjennom å forsøkje å fokusere på det som faktisk blir sagt i intervjuet.

3.2 Det kvalitative forskingsintervju

Min vitskapsteoretiske tilnærming har vidare hatt påverknad på min studie, deriblant på mine metodiske val. No vil eg gjere greie for mitt val av metode for denne studien, og beskrive kvifor eg har valt denne metodiske tilnærminga.

I denne studien har eg valt å bruke kvalitativt forskingsintervju som metode for å innhente empiri. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) kan det kvalitative forskingsintervju bli karakterisert av struktur lik den daglegdagse samtalen, men med ein bestemt metode og spørjetechnik. Formålet er å få rik og beskrivande informasjon om delar av informanten sitt liv ut frå deira eige perspektiv (Dalen, 2011, s. 13; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Det kvalitative intervjuet er særleg eigna for å få innsikt i erfaringar, tankar og kjensler (Dalen, 2011, s. 13). Dette er på bakgrunn av at ein snakkar med menneske som faktisk har opplevd dei fenomen som ein undersøker (Dalen, 2011, s. 15). Med utgangspunkt i at eg ønskja å undersøkje lærarar sine erfaringar, tankar og kjensler, såg eg dermed på det som hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativt forskingsintervju som forskingsmetode.

Eit forskingsintervju kan utformast på fleire måtar, med skilnad i kva grad dei er prega av struktur (Thagaard, 2018, s. 90). Eg har tatt utgangspunkt i studien sitt formål når eg har valt kva type

intervju eg skal ta i bruk. I tillegg har eg tenkt over min forskingsbakgrunn, der eg som masterstudent ikkje har tidlegare erfaring med å drive forskingsprosjekt. Kva form for intervju ein burde ta i bruk for å best mogleg oppnå kunnskap om informantane sin livsverd, er avhengig av fenomenet som skal studerast og bakgrunnen til den som forskar (Dalen, 2011, s. 15). I denne studien ønskja eg å undersøkje erfaringar og med dette såg eg på det som hensiktsmessig med ei tilnærming som opnar opp for at informantane nærmare kan beskrive opplevingar, tankar og kjensler. Med dette ønskja eg samstundes at det skulle være mogleg å stille vidare oppfølgingsspørsmål og grave djupare. Dermed såg eg bort frå å ta i bruk strukturert intervju, som er meir som eit munnleg spørjeskjema, og ikkje tillèt spontane oppfølgingsspørsmål i særleg grad (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43). Samstundes, følte eg meg ikkje sjølvssikker nok utan tidlegare forskingsbakgrunn til å ta i bruk eit ustrukturert intervju, då dette kan bli beskriven som ein krevjande intervjuform. Det kan være krevjande for ein person utan forskingsbakgrunn fordi ein ikkje har formulert spørsmål på førehand, ein burde ha svært god fagkunnskap og fordi det stiller store krav til forskaren sine kvalitetar som intervjuar (Dalen, 2011, s. 26; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44).

Dermed landa eg på å bruke semi-strukturert tilnærming. Dette blir kjenneteikna av å ha ein delvis strukturert tilnærming som verken er like open som ein vanleg samtale eller lukka som eit spørjeskjema (Dalen, 2011, s. 26; Thagaard, 2018, s. 91). Thagaard (2018, s. 91) beskriver det semi-strukturerte intervjuet som ein samtale mellom intervjupersonen og forskaren som både blir styrt av førehandsbestemte tema relevante for problemstillinga, og av tema som intervjupersonane sjølv tek opp. Å ta i bruk semi-strukturert tilnærming kan medføre at eg er meir sikker på at tema som er viktig for problemstillinga blir svart, samstundes som at informantane får fortelje ganske fritt (Thagaard, 2018, s. 91). I tillegg kan rekkjefølgja bli bestemt undervegs, og eg vil få moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål som gir større grad av fleksibilitet (Thagaard, 2018, s. 91). I følgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) er semi-strukturert intervju passende når tema frå dagleglivet skal bli undersøkt og forstått ut frå informantane sine eigne perspektiv. Alt dette er med å framhevar kvifor eg valte å ta i bruk denne type intervju.

3.3 Forskingsprosessen

Til no har eg gjort greie for mitt vitenskapsteoretiske ståstad, samt val av metode. Desse vala vil vidare være førande for forskingsprosessen, som eg no vil ta føre meg.

3.3.1 Utval og rekruttering

I tråd med fenomenologien, har eg i dette forskingsprosjektet samla inn empiri frå personar som har erfaringar med det som skal bli undersøkt (Johannesen et al., 2021, s. 169). For å rekruttere utvalet har eg brukt det som blir omtala som strategisk utveljing. Dette inneber at eg har tenkt gjennom kva målgruppe som best mogleg kan gi meg kunnskap og fylldige beskrivingar om det som skal bli undersøkt (Johannesen et al., 2021, s. 58; Malterud, 2017, s. 58-59). Samanlikna med kvantitative metodar er ikkje utvalet først og fremst valt ut frå om det er representativt, men heller ut frå kva gruppe menneske som er hensiktsmessig å inkludere (Johannesen et al., 2021, s. 59).

Vidare har eg tatt i bruk det som Johannesen et al. (2021, s. 64) omtalar som kriteriebasert utveljing. Dette vil seie at informantane er rekruttert ut frå om dei oppfyller spesielle kriterium.

Ved rekruttering av informantar til denne studien hadde eg følgjande kriterium:

- 1) Utdanna som -, og arbeidar som lærar
- 2) Tilsett på barneskule, frå 1.-7-trinn
- 3) Minimum ein erfaring med å ha bekymringssamtale med barn om vald og/eller overgrep.
- 4) Dei ulike informantane er tilsett ved ulike skular

Ettersom fokuset i studien er bekymringssamtalar med barn, såg eg på det som hensiktsmessig å ha tilsette på barneskule som utval ettersom desse gjerne er dei vaksne som barn tilbringar mest tid med utanfor heimen. Eg valte spesifikt lærarar, igjen på grunn av at dei tilbringar mykje tid med-, og blir godt kjend med barna, og fordi eg ønskja at dei skulle ha mest mogleg lik bakgrunn og utgangspunkt i forhold til faktorar som blant anna erfaring, kunnskap og kompetanse. Ettersom det var bekymringssamtalar med yngre barn, framfor tenåringar eller ungdom, var det eit kriterium at dei jobba ved barneskule. Eg såg på det som nødvendig at dei måtte ha minimum ein erfaring med bekymringssamtalar slik at eg kunne undersøkje faktiske erfaringar, framfor synsing om korleis det potensielt ville være å ta slike samtalar. Eg ønskja vidare at informantane skulle være frå ulike skular for å få meir variasjon i svara, ettersom ein del erfaringar, tankar og synspunkt kan være knytt til den spesifikke arbeidsplassen.

På grunn av masterprosjektet sitt tidsomfang valte eg å inkludere eit lite utval på fire personar. Dalen (2011, s. 45) påpeiker at talet på informantar ikkje burde være for stort fordi gjennomføring av intervju og etterarbeidet er ein tidskrevande prosess. Dalen (2011, s. 45) hevder samstundes at ein må ha godt nok intervjumateriale til at ein kan gjennomføre tolking og analyse, som eg opplevde at eg hadde. For å få tak i informantane brukte eg mitt eige nettverk. Ein informant hadde eg kjennskap til frå før og spurde dermed direkte. Dei resterande informantane fekk eg gjennom å spørje venner og andre kjende om dei kjenner lærarar. Nokre har fortalt lærarar som dei kjenner om prosjektet, og spurde om dei vil få informasjonsskriv frå meg med informasjon, og eg har deretter fått mail-adresse eller telefonnummer. Frå nokre venner og kjende har eg fått e-post eller telefonnummer med ein gong, og eg har deretter sendt ut informasjon og spørsmål om dei vil få informasjonsskriv. I tillegg har kjende av mine kjende spurde vidare på sine arbeidsplassar. Sistenemnt blir omtala som snøballmetoden og inneber at ein først kontaktar personar som har relevante eigenskapar eller kvalifikasjonar for problemstillinga, før desse vidare kan foreslå andre personar igjen (Thagaard, 2018, s. 56)

Ingen av mine venner og kjende har fått tilbakemelding på om dei som dei har prata med har deltatt eller ikkje i prosjektet. I tillegg har eg sagt ifrå på forkant at eg ikkje vil dei skal spørje meg, ettersom eg har teieplikt, og det har heller ingen gjort. Snøballmetoden vart berre brukt i eit tilfelle, der ein person som sa nei til å delta i studien, vidare foreslo ein anna person. Thagaard (2018, s. 56-57) skriv at det kan oppstå etiske problemstillingar knytt til snøballmetoden. Det blir derimot lagt fram at dette er mest problematisk dersom utvalet består av personar innan same nettverk eller miljø. Sjølve utvalet i denne studien derimot, innebar personar som ikkje har kjennskap til kvarandre. Dei jobba ved ulike skular, og mange budde i ulike delar av landet.

Rekrutteringsprosessen blei verken opplevd som enkel eller veldig krevjande. Veldig mange lærarar har blitt spurde, og eg har fått mange nei om å delta, anten fordi dei ikkje har ønska det, eller fordi dei ikkje oppfylte kriteriet om å ha erfaring med bekymringssamtale. Likevel var eg derimot forberedt på at rekrutteringsprosessen kunne bli langvarig og krevjande ettersom eg har høyrde at ein del masterstudentar slit med å få tak i informantar. Heldigvis blei ikkje prosessen alt for langvarig, til tross for at det tok nokre veker å få tak i nok informantar. Eg lykkast med å finne fire lærarar som kunne bli intervjuet i løpet av februar, der alle var kontaktlærar på barneskule og hadde

fleire erfaringar med å samtale med barn om vald og/eller overgrep ved bekymring. Alle informantane arbeida ved ulike skular. Informantane hadde mellom to og sju års ansiennitet i grunnskulen som lærar.

3.3.2 Intervjuguide

Semi-strukturert intervju blir gjerne utført saman med ein intervjuguide (Dalen, 2011, s. 26; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Malterud, 2017, s. 133). Ein fordel med intervjuguide er at den held fokuset på eit par sentrale tema, med fleire forslag til spørsmål og bidrar med å minne på kva tema som skal bli tatt opp under intervjuet (Dalen, 2011, s. 26; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Malterud, 2017, s. 133). Med dette har ein intervjuguide i denne studien bidratt med at eg har hatt oversikt over tema undervegs i intervjuet. Ein meir open samtale utan intervjuguide, kunne hatt fordelene med at det som intervjupersonen fortel styrer meir av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). Slik kan det tenkjast at eg særleg kunne undersøkt det som verkeleg engasjerer intervjupersonane. Som masterstudent utan tidlegare forskingserfaring opplevde eg derimot at ein intervjuguide ga meg ein tryggleik. I tillegg fekk eg likevel moglegheita til å være fleksibel gjennom å stille spørsmål eg ikkje hadde planlagt, eller ikkje hadde bestemt meg i forkant for at eg sikkert skulle spørje om.

Før eg starta å lage intervjuguiden leste eg om korleis ein kan utarbeide dette, og kva gode spørsmål inneber. Når eg laga intervjuguiden tok eg utgangspunkt i forskingsprosjektet sin problemstilling. Eg hadde derimot ei annleis og meir open problemstilling heilt i starten når intervjuguiden vart utarbeida; «*Korleis erfarer lærarar å ha bekymringssamtalar med barn ved bekymring om vald og overgrep?*» i staden for problemstillinga eg bestemte meg for etter innhenting av datamaterialet; «*Kva opplever lærarar å være betydning for å samtale med barn ved bekymring for vald og overgrep?*»

Eg delte intervjuguiden opp i fem hovudtema:

- 1) Bakgrunnsopplysningar
- 2) Kunnskap og tankar om å samtale med barn om vald og overgrep
- 3) Fokus på tematikken i skulen og skulen sine arbeidsmåtar
- 4) Erfaringar og opplevingar
- 5) Eventuelle endringar og forbettringspotensiale

Under kvart tema hadde eg mellom to-fem opne hovudspørsmål, der alle hadde forslag til eit eller fleire oppfølgingsspørsmål. I følgje Thagaard (2018, s. 95) burde spørsmåla halde seg til dei sentrale tema i forskingsprosjektet, samstundes som dei let forskaren være fleksibel i forhold til informantane sine utsegn. Tema og spørsmåla skal dekkje dei viktigaste områda som studien skal belyse, og må dermed ha relevans til prosjektet sin problemstilling (Dalen, 2011, s. 26).

Intervjuguiden hadde ein slags traktform, der eg først starta å stille spørsmål som var meir generelle, under tema «bakgrunnsopplysningar» for at informantane skulle føle seg trygg og avslappa (Dalen, 2011, s. 27). Det er viktig å etablere ein god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen (Malterud, 2017, s. 135; Thagaard, 2018, s. 105), som kan særleg tenkjast å gjelde i denne studien ettersom vald og overgrep mot barn er eit sensitivt tema. Med dette utarbeida eg dei første spørsmåla til å være av ein slik art, at informantane skulle oppleve intervjusituasjonen som ein roleg og trygg atmosfære. Etter kvart vart spørsmåla meir fokusert mot dei mest sentrale tema. Meir kjensleprega spørsmål som opplevde utfordringar, vart tatt opp seinare ut i intervjuguiden når det moglegvis var etablert meir tryggleik og tillit i intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 27).

Eg sørgja for at spørsmåla var opne, då det inviterer intervjupersonen til å fortelje sine erfaringar og synspunkt, og lar det være opp til informanten korleis han eller ho ønskjer å svare (Thagaard, 2018, s. 97). Eg har tatt omsyn til at ein gjerne ikkje burde stille leiande spørsmål då desse kan begrense svaralternativa til informantane, kan leie dei inn i ei bestemt retning og dei kan føle på ei forventning om korleis dei skal svare på spørsmåla. Hovudspørsmåla i intervjuguiden var særleg opne, men samstundes utarbeida på sin slik måte at dei oppmuntrar deltakarane til å gi utfyllande og konkrete svar (Thagaard, 2018, s. 95-97). I tillegg skreiv eg ned forslag til eventuelle oppfølgingsspørsmål, som kan bli tatt i bruk for å oppmuntre deltakarane til å gi meir konkrete eller utfyllande beskrivingar for å betre forstå erfaringane til informantane (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166; Thagaard, 2018, s. 96).

Intervjuguiden innebar med dette både meir generelle spørsmål, som kan gi anledning til å reflektere over sider ved tema som er meningsfulle for informantane, samstundes som at guiden inneheldt meir konkrete spørsmål, som bidrar til at ein kan forstå intervjupersonen sine meiningar i

lys av konkrete erfaringar (Thagaard, 2018, s. 97). Eg brukte ganske lang tid på å utarbeide, forandre og fikse på intervjuguiden. Grundig utarbeiding av spørsmål er viktig ettersom svar på spørsmål som vært stilt tross alt er datamaterialet i studien (Dalen, 2011, s. 27).

3.3.3 Prøveintervju

Før eg føretok dei faktiske intervju, utførte eg eit prøveintervju. Å føreta eit prøveintervju kan være lurt for å teste ut intervjuguiden, det tekniske utstyret og teste seg sjølv som intervjuar (Dalen, 2011, s. 30). Prøveintervju kan bidra med gode tilbakemeldingar om spørsmåla som blir stilt og korleis ein vært opplevd som intervjuar (Dalen, 2011, s. 30).

Eg hadde prøveintervju med ein eg kjenner som er barne- og ungdomsarbeidar, og hadde erfaring med å ha bekymringssamtalar med barn om vald og overgrep i skulen. Eg såg på det som hensiktsmessig å ha prøveintervju med denne prøveinformanten, til tross for å ikkje være lærar, då eg framleis fekk testa ut spørsmåla, lydopptakaren, og meg sjølv som intervjuar. Eg opplevde prøveinformanten som ein svært passende prøveinformant på grunn av erfaring med å ha bekymringssamtale med barn om vald og overgrep i skulen.

I etterkant av prøveintervjuet bad eg prøveinformanten om å gi meg tilbakemelding på om spørsmåla var godt utforma og forståelege, om korleis eg blei opplevd som intervjuar, samt om det var forslag til spørsmål som eg ikkje hadde stilt. Tilbakemeldingane frå prøveinformanten var gode, og eg fekk ikkje innspel om noko som burde forandrast på. Prøveinformanten hadde heller ikkje forslag til fleire tema eller spørsmål som burde bli tatt opp.

Etter prøveintervjuet gjekk eg gjennom lydopptaket for å kunne analysere min eigen framtoning og formuleringar. I tillegg ville eg undersøkje om det kom fram hensiktsmessig og relevant informasjon ut frå dei tema og spørsmål eg hadde inkludert i intervjuguiden. Det opplevde eg at det gjorde. Eg såg gjennom tema og spørsmål på nytt etter prøveintervjuet, men behaldt tema og spørsmål eg hadde. Eg la derimot til eit par spørsmål, fordi når eg las meir forskning på feltet, kom eg på nye interessante spørsmål eg ikkje hadde tenkt på tidlegare, i tillegg til at eg kom på eit par spørsmål som kunne vært relevant undervegs under prøveintervjuet. Frå prøveintervjuet fann eg ut at eg burde bli betre kjend på min eigen intervjuguide før eg skulle utføre intervju, då eg opplevde å

høyrast noko usikker ut på lydopptaket, og følte eg ikkje var godt nok kjend med spørsmåla eg skulle stille.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Alle intervju blei gjennomført i februar. I forkant av intervju blei informasjonsskriv og samtykkeerklæring sendt ut på mail. Eit intervju blei gjennomført på zoom, to intervju blei gjennomført på teams, og eit intervju blei gjennomført fysisk heime hos informanten. To av informantane budde i heilt andre delar av landet enn meg, som medførte at intervjuet måtte føregå digitalt. Ein informant ønska helst å ha digitalt intervju, som eg synes var heilt i orden etter å ha lest om fordelar og ulemper med digitalt intervju samanlikna med fysisk intervju. Fysisk intervju har fordelen med å kunne auke sannsynet for ein trygg og komfortabel atmosfære, og det kan være enklare å fange opp ikkje-verbale signal som kroppsspråk (Saarijärvi & Bratt, 2020). Likevel, ettersom det var informanten sitt eige ønske å ha det på zoom, og det er mange fordelar med videointervju som at det sparer tid, er enkelt å bruke og meir fleksibelt (Archibald, Ambagtsheer, Casey & Lawless, 2019; Saarijärvi & Bratt, 2020) synes eg det var i orden. I tillegg er det framleis enkelt å sjå og tolke ansiktsuttrykk, ein del kroppsspråk og ikkje-verbale signal på kamera (Saarijärvi & Bratt, 2020). Eg fekk tilbakemeldingar frå informantane om at det var hyggeleg og spanande å delta, og opplevde ikkje at nokon synes det var ein ubehageleg setting.

Det har stått sentralt under intervju å ønske å etablere god kontakt med informantane. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er relasjonen som blir etablert avhengig av forskaren sin evne til å skape eit trygt rom der informanten opplever det som trygt å snakke. Å etablere eit trygt rom kan tenkjast å være av særleg relevans i denne studien då tema er av sensitiv karakter. Dalen (2011, s. 19) påpeiker at intervjupersonen kan bli engsteleg under intervjuet, fordi det kan vekke til live tidlegare erfaringar som har blitt opplevd som vanskelege. Dalen (2011, s. 20) påpeiker særleg at dette kan gjelde i undersøkingar knytt til spesialpedagogiske tema, fordi dei gjerne er vanskelege og personlege. Eg har dermed forsøkt å vise at eg var merksemd og aktivt lytta til det intervjupersonane fortalde gjennomgåande i alle intervju. I tillegg har eg forsøkt å skape eit trygt rom i starten av intervjuet gjennom at vi presenterer oss sjølv, og har uformelt småprat.

Etter presentasjon og uformelt småprat har eg gjentatt informasjonen som informantane hadde motteke i informasjonsskrivet. Eg fortalde om teieplikt, anonymitet i oppgåva, kva det ville innebære for dei å delta i studien og at dei når som helst kan trekkje seg fram til innlevering av oppgåva. I tillegg fortalde eg om korleis eg ville ta lydopptak, og korleis lydopptaket ville bli lagra. Alle informantane blei spurd om dei hadde spørsmål. Informanten eg hadde fysisk intervju med skreiv deretter under på samtykkeerklæring, medan dei eg hadde digitalt intervju med hadde sendt signatur på førehand på mail. Intervjua varte mellom 25 og 45 minutt.

Eg tok lydopptak ved hjelp av to ulike typar utstyr under intervjua. Den eine forma for utstyr eg tok i bruk var nettskjema-diktafon på telefonen, som er eit verktøy som kan bli brukt for sikkert opptak og lagring av lydopptak når ein driv datainnsamling (Universitetet i Oslo, 2023). I tillegg tok eg i bruk ein fysisk diktafon som sikkerheitskopi. Dette er anbefalt fordi det kan oppstå tekniske problem ved lagring og sending av opptak ved bruk av nettskjema-diktafon (Universitetet i Oslo, 2023). Å ta i bruk opptaksutstyr blir blant anna anbefalt for å kunne ta vare på utsegn til informantane (Dalen, 2011, s. 28). Lydopptaka gjorde det enklare å transkribere, og dermed analysere det innsamla materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206; Thagaard, 2019, s. 112). Eg tok samstundes litt notat under intervjua, og skreiv ned mine første intrykk rett etter intervjua var avslutta som kan gi eit verdifullt innspel til tolking av resultatata (Thagaard, 2019, s. 113).

Eg hadde med meg intervjuguide på alle intervju. Dette blei derimot nettopp ein guide under intervjua, framfor ei oppskrift på kva eg skulle spørje om og i kva rekkjefølgje (Malterud, 2017, s. 134). Eg opplevde nokre gongar at informantane svarte på spørsmål eg hadde tenkt til å spørje om seinare, eller at eg stilte spørsmål i ei anna rekkjefølgje fordi det følast meir naturleg, ut frå kva som blei sagt. I tillegg hendte det at eg stilte spørsmål som ikkje stod i intervjuguiden, som til dømes om det var mogleg å utdjupe eit svar meir. Eg ga informantane god tid til å svare, og la rom til pause, som medførte at informantane ofte fortsette å fortelje meir fordi dei kom på meir dei ville fortelje om. Slike pausar gir meg som intervjuar moglegheit til å reflektere over intervjusamtalen og vurdere framdrifta i intervjuet, og gir informanten moglegheit til å vurdere om han eller ho ønskjer å fortelje meir om tema eller spørsmålet stilt (Thagaard, 2019, s. 96).

I samsvar med ein fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming har eg forsøkt å være open og nysgjerrig overfor informantane sine opplevingar og erfaringar. Samstundes har eg vært bevisst på

at eg kan ta med meg min forforståing inn i intervjuet. Eg opplevde tidvis at når informantane fortalde, byrja eg å kople det opp mot forskning og litteratur eg tidlegare har lest. Likevel var eg som nemnt open for at det var deira sine erfaringar eg skulle høyre, og dette har styrt korleis store delar av intervjuet har gått føre seg.

3.4 Databehandlingsprosessen

Eg har no gjort greie for korleis eg har innhenta studien sin empiri. Vidare vil eg beskrive korleis eg har behandla dette gjennom transkribering og analyse av datamaterialet.

3.4.1 Transkribering

Eg transkriberte datamaterialet for å gjere det betre eigna for analyse. Transkripsjon gjer datamaterialet meir eigna for analyse gjennom at det er lettare å få oversikt over materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkripsjon gjer i tillegg at ein blir betre kjend med datamaterialet, og kan med dette reknast som sjølv starten av analysen (Dalen, 2011, s. 58; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Eg byrja å transkribere tidlegast same dag som eit intervju var utført, og seinast dagen etterpå. Dalen (2011, s. 58) anbefaler at intervju blir transkribert rett etter intervjuet for å sikre så god gjengjeving av det informantane faktisk har uttalt som mogleg. Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) påpeiker at det ikkje finst ein fasit på kor munnleg transkribert materiale skal være. Eg inkluderte latter, pausar og lyder som «mmhm», og «eeh». Eg transkriberte på ei blanding av mi eigen dialekt, informantane sin dialekt og nynorsk. Eg endra sitat som eg tok i bruk i oppgåva om til nynorsk, for at det skulle sjå meir ryddig ut, og for å behalde informantane sin anonymitet. Eg brukte mellom 1-2 arbeidsdagar på å transkribere kvart intervju, avhengig av lengda på intervjuet. Eg enda opp med 54 sider med transkribert materiale.

3.4.2 Analyse og tolking av data

I samsvar med at eg har ein fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming i denne studien har eg vært opptatt av å undersøkje meiningsinnhaldet i intervjuet. Med dette meiner eg at eg har analysert det

som blir sagt i intervjuet og prøvd å forstå den djupare meininga i kvar person sine erfaringar (Johannessen, 2021). Eg har prøvd å være bevisst på min forforståing gjennom heile analysen ettersom eg ønskja å undersøkje lærarar sine faktiske tankar, synspunkt og erfaringar. Samstundes vil alltid min forforståing være til stade i større eller mindre grad, blant anna fordi eg har satt meg inn i relevant forskning og litteratur, som dermed kan påverke kva slags meining eg finn i datamaterialet (Johannesen, 2021, s. 170). Å være bevisst på eigen forforståing har fordelen med at det kan gjere meg meir sensitiv i forhold til å sjå moglegheiter for teoriutvikling i intervjumaterialet (Dalen, 2011, s. 17).

Intervjua i denne studien har blitt analysert i tråd med Braun og Clarke (2006) sin framgangsmåte for tematisk analyse av kvalitative data. Braun og Clarke (2006, s. 79) definerer tematisk analyse som «ein metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (tema) inni eit datasett». Tematisk analyse er ein analyse som er relativt enkel å lære seg, og passar for dei som gjerne ikkje har erfaring med å drive kvalitativ forskning. I tillegg er metoden fleksibel, og er ikkje knytt til ein spesiell teoretisk forankring (Braun & Clarke, 2006, s. 97). Dette er blant årsakene til at eg valte denne tilnærminga til analysen. I tillegg er det denne analysestrategien som eg har lært mest om gjennom studiet, som medførte at eg følte eg hadde litt kjennskap til sjølve metoden frå før.

I følgje Braun og Clarke (2006, s. 87) inneber tematisk analyse seks fasar, der eg har gått gjennom alle desse fasane i min analyse: 1. Bli kjend med datasettet gjennom transkribering, gjennomlesingar og skrive ned dei første ideane. 2. Generere dei første kodane. 3. Leite etter tema. 4. Gå gjennom tema på nytt. 5. definere og namngi tema og 6. produsere rapporten. Til tross for at analysen er delt opp i seks fasar, er det verdt å merkje seg at ein nødvendigvis ikkje går gjennom alle fasane som ein lineær prosess, men at ein gjerne beveger seg fram og tilbake mellom fasane (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

Som tidlegare gjort greie for, starta eg å transkribere ikkje lenge etter kvart intervju. Med dette blei eg kjend med datamaterialet og skreiv ned mine første idear, som sett i tråd med fase 1 av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Før kodinga starta, leste eg gjennom alle intervju fleire gongar i sin heilskap for å bli enda betre kjend med datamaterialet. I følgje Braun og Clarke (2006, s. 87) er det nødvendig å bli godt kjend med datamaterialet før ein søker etter koder og tema gjennom å lese gjennom fleire gongar. Deretter starta eg å kode, i tråd med fase 2 av tematisk analyse (Braun &

Clarke, 2006). Eg lagde eit skjema for kvart intervju med tre kolonnar per intervju; ei kolonne med det transkriberte materiale, ei kolonne til kodar, og ei kollene til potensielle tema. Deretter skreiv eg ut alle skjema og skreiv for hand. Først koda eg alle intervju, og skreiv opp koder i kolonne to av kvart skjema. Eg koda så mykje som mogleg, fordi eg var usikker på kva som kunne komme til nytte seinare, som anbefalt av Braun og Clarke (2006). I samsvar med den vitskapsteoretiske tilnærminga i denne studien, koda eg ut frå meiningsinnhaldet i intervju (Johannessen, 2021). Eg såg dermed gjennom det transkriberte materialet og laga kodar ut frå kva informantane overordna formidla i sine utsegn. Døme på kodar eg laga var «*opptatt av å være ein trygg vaksen*» og «*tryggleik som det viktigaste for eit barn*».

Deretter gjekk eg inn i tredje fase i analysen, der eg starta å leite etter potensielle tema i alle intervju, og skreiv opp desse i kolonne tre (Braun & Clarke, 2006). Når eg hadde laga eit slikt skjema var det enkelt og oversiktleg å skrive opp tema ved sidan av kodane. Til dømes blei kodane beskriven ovanfor «*opptatt av å være ein trygg vaksen*» og «*tryggleik som det viktigaste for eit barn*» satt saman til tema «*tryggleik*». I tråd med hermeneutikken, opplevde eg at min forforståing var til stade under analyseprosessen. Når eg leste gjennom datamaterialet, koda og leita etter tema, merka eg at eg starta å kople det til forskning, litteratur og teori eg har lest før. Likevel forsøkte eg å lage tema ut frå informantane sine faktisk erfaringar og opplevingar.

Etter å ha leita etter tema i datasettet starta eg å laga tankekart med ulike potensielle tema og underkategoriar. Døme på tema var «*kollegastøtte*», «*kunnskap*», «*tryggleik*» og «*tillit*». Eg laga tankekart fleire gongar med potensielle tema, og fleire av tema forandra seg for kvar gong. I tillegg vart fleire tema eg først tenkte var separate, heller omgjort til eit tema. Til dømes blei «*tryggleik*» og «*tillit*» satt saman til tema «*relasjon*», og «*tryggleik*» og «*tillit*» vart heller omgjort til underkategoriar av dette tema. I samsvar med fase 4 i tematisk analyse, gjekk eg gjennom tema på nytt fleire gonger (Braun & Clarke, 2006). Eg enda opp med ca. 10 tema, med mange underkategoriar på kvart tema.

Eg fekk dermed veldig mange tema og funn som kunne gi svar på; «*Korleis erfarer lærarar å ha bekymringssamtalar med barn om vald og overgrep?*» som var min eigentlege problemstilling. Eg såg meg nøydte til å snevre inn problemstillinga til noko meir spesifikt. Eg såg på kva funn som særleg var framtrødande i alle intervju. Det som var mest framtrødande og gjennomgåande

omhandla i hovudsak kva lærarar opplever å være av betydning i slike samtalar. Dermed prøvde eg meg fram med problemstillinga eg har i dag; «*Kva opplever lærarar å være betydning for å samtale med barn ved bekymring for vald og overgrep?*», og såg at dei mest gjennomgåande og framtrudande tema passa under denne problemstillinga. Dersom eg hadde valt ei snevrare problemstilling frå starten av, ville eg moglegvis unngått å fått så mange funn. Dette kunne truleg spart meg for tid. Eg såg derimot på det som ein fordel å starte med ein så open problemstilling for å ikkje sjå bort frå potensielt interessante funn, med vissheit om at eg kunne forandre problemstilling etter eg hadde innhenta alt datamaterialet.

Med ein ny problemstilling i tankane starta eg på nytt å sjå etter tema i datamaterialet. Eg fargekoda sitat som eg opplevde at kunne høyre inn under ulike tema. Eg las gjennom alle intervju mange gongar, og fargekoda fleire gongar. Eg enda opp med fire tema eg særleg opplevde som gjennomgåande, og desse satt eg opp i eit skjema med tre kolonnar; Ei kolonne for tema, ei kolonne for undertema, og ei kolonne for sitat. Når eg gjorde dette blei eg enda betre kjend med datamaterialet, og det kom betre fram kva som var dei mest framtrudande tema i intervjuet. Deretter gjekk eg gjennom skjema og tenkte over kva som var mest gjennomgåande, essensielt og interessant. I samsvar med fase 5 av tematisk analyse, namngav eg tema (Braun & Clarke, 2006). Eg enda til slutt opp med tre tema, der kvart tema hadde 2-3 underkategoriar.

3.5 Kvalitetsvurdering

No har eg gjort greie for forskings- og analyseprosessen og grunngjeve mine val. Slike vurderingar er nødvendige med omsyn til reliabilitet og validitet. I følge Kvale og Brinkmann (2015) bør kvalitetsvurderingar i eit forskingsprosjekt omfatte heile forskingsprosessen, ettersom kvaliteten på forskaren sitt arbeid vil prege alle fasar i ei intervjuundersøking, frå tematisering til rapportering. Eg vil i dette kapitlet gjere greie for forskinga sin kvalitet, knytt til studien sin reliabilitet og validitet. Det kan diskuteras om omgrepa reliabilitet og validitet er eigna å bruke i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Eg vel likevel å leggje desse omgrepa til grunn då det er dette som ofte blir referert til i metodelitteratur, sjølv når det er kvalitativ metodelitteratur.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandlar forskinga sin konsistens, truverd og pålitelegheit (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 187). For å styrke reliabiliteten har eg gjort godt greie for framgangsmåtane i studien for heile forskingsprosessen. Eg har forsøkt å beskrive heile prosessen på ein så detaljert og tydeleg måte som mogleg, samt grunngjeve mine val. Slik kan lesaren enklare vurdere studien sin reliabilitet (Johannessen, 2021, s. 256; Thagaard, 2018, s. 188). Eg har med dette samstundes nøye tenkt over mine val. Til dømes har eg vært bevisst på sidan eg starta å lage intervjuguiden, at eg burde tenkje over korleis eg stiller spørsmål under intervju, då dette kan påverke svara og dermed reliabiliteten til eit intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Det kan diskutertast om reliabilitet er eit godt omgrep i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 187). I kvantitativ forskning blir omgrepet ofte brukt for å diskutere ein studie sin repliserbarheit, med andre ord om studien sine funn vil bli «reprodusert» i ein ny studie (Thagaard, 2018, s. 187). Dette er derimot ikkje så relevant i kvalitativ forskning, men likevel blir reliabiliteten til ein studie ofte diskutert ut frå om resultatata vil bli lik på andre tidspunkt og av andre forskarar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 187). Det kan tenkjast at resultatata i denne studien ville vært annleis dersom den var forsøkt replisert. Dette er grunna i at kva intervjudata som blir innsamla avhenger av mange faktorar som min erfaringsbakgrunn og min tolking, samt at sjølve samtalen er datainnsamlinga (Johannessen et al., 2021, s. 256). I tillegg brukar forskaren seg sjølv som instrument i undersøkinga (Creswell & Poth, 2018, s. 43), som er med å vidare framhevar dette. Det har derimot heller ikkje vært eit mål i denne studien å sikre repliserbarhet, då eg heller har søkt etter å gå djupare inn i erfaringar, tankar og meiningar.

3.5.2 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning omhandlar om metoden undersøker det den har som hensikt å undersøkje, og av studien sin gyldigheit (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 189). Eg har forsøkt å kontrollere gyldigheita gjennom heile studien. Kvale og Brinkmann (2015, s. 278-279) påpeiker at dette er viktig då det kan føre til meir truverdige eller gyldige kunnskap å gjennomgåande sjekke studien sine feilkjelder. Eg har gjort greie for alle mine val og alt eg har gjort gjennom heile forskingsprosessen for at lesaren skal kunne vurdere studien sin validitet.

Eg har tatt stilling til om metoden eg har brukt har vært eigna til å undersøkje det som studien har som formål å undersøkje. Det meiner eg den er ettersom formålet har vært å undersøkje tankar, erfaringar og synspunkt til lærarar, som forskingsintervju med semi-strukturert tilnærming er godt eigna til (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Lærarane i studien hadde mange erfaringar med å ha bekymringsamtalar med barn om vald og overgrep, og ettersom lærarane delte egne erfaringar, kan dette tenkjast å styrke validiteten på oppgåva. Informasjonen som kjem fram er ikkje berre synsing om eit tema, men kjem frå faktiske erfaringar og opplevingar. Eg har vidare undersøkt ulike analysestrategiar, og reflektert over kva tilnærming eg kan ta i bruk for å analysere datamaterialet.

I kvalitative studiar kan det vidare være sentralt å drøfte forskarrolla sin betydning på studien sin validitet (Dalen, 2011, s. 95-96), som eg har gjort gjennom å ha eit bevisst forhold til mi forskarrolle og forforståing. Den eine informanten hadde eg kjennskap til frå før, og eg har sett på det som hensiktsmessig å nemne dette. Eg har eit bevisst forhold til at dette kan påverke samspelet oss imellom, men eg opplevde derimot ikkje sjølv at dette påverka intervjusituasjonen, og med dette ikkje gyldigheita til studien. Samstundes har eg lagt sitat til grunn i resultatdelen av denne studien, for at lesaren sjølv kan bedømme min tolking av informantane sine utsegn.

3.6 Ethiske vurderingar

No har kvalitetsvurderingar av studien blitt framstilt. Når eg har vurdert studien har eg samstundes gjort meg etiske vurderingar. I følgje Dalen (2011, s. 13) har forskaren ansvar for å ivareta deltakarane gjennom heile forskingsprosessen, og i likskap hevdar Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) at moglege etiske problem bør bli vurdert og tatt omsyn til frå start til slutt. Eg har gjort meg etiske vurderingar når eg har planlagd denne studien, samt undervegs i studien. Alle forskingsprosjekt som inneber behandling av opplysningar som kan bli knytt opp mot enkeltpersonar må få godkjenning frå Norsk Senter for forskingsdata (NSD) (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29), og eg har med dette både søkt om- og fått godkjend søknad frå NSD for å behandle personopplysningar i dette forskingsprosjektet. Etter eg søkte om godkjenning, har dette bytta namn til Kunnskapssektorens tenesteleverandør (Sikt). Eg har vidare reflektert over etiske vurderingar etter datainnsamlinga, og etter analyseprosessen.

Kvale og Brinkmann (2015) legg fram to særleg viktige punkt ved etiske vurderingar i kvalitative intervjustudiar, som eg vil gjere nærmare greie for sett ut frå denne studien: 1) informert samtykke og 2) konfidensialitet.

3.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke er eit viktig utgangspunkt for alle forskingsprosjekt og byggjer på prinsippet om respekt for at menneske sjølv skal kunne bestemme over eige liv og ha kontroll på kva han eller ho deler med andre (Thagaard, 2018, s. 22). Informert samtykke inneber at informantane skal få den informasjon dei treng for å tileigne seg ei rimeleg forståing både av hensikta med studien og følgjene av deltakinga (Dalen, 2011, s. 100; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28-29; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I tillegg til at informantane skal få informasjonen dei treng, skal samtykket være fritt som vil seie at ein har samtykka utan ytre press (Thagaard, 2018, s. 22).

Eg har gitt ut informasjonsskriv med all nødvendig informasjon om studien, og alle deltakarar har fått moglegheit til å kontakte meg for vidare spørsmål på mail eller telefon før eller etter intervjuet, samt stille direkte spørsmål under intervjuet. Under intervjuet gjekk eg gjennom all informasjon frå informasjonsskrivet på nytt, og informantane blei spurd om dei hadde nokre spørsmål knytt til studien og deira deltaking. Informantane har skrive under på samtykkeerklæring, og har blitt tydeleg informert om at dei likevel kan trekkje seg.

Ei utfordring knytt til informert samtykke i kvalitativ forskning er at ein ikkje alltid kan dele all informasjon om prosjektet då dette kan påverke deltakarane sin åtferd (Thagaard, 2018, s. 23). Eg har gitt nødvendig informasjon om studien sitt formål og design. Det er derimot verdt å merkje seg at i utgangspunktet var formålet meir generelt; å undersøkje erfaringar og tankar om å ha bekymringssamtalar med barn, framfor kva dei opplever å være av betydning. Erfaringar og tankar går likevel under noverande problemstilling, og eg ser dermed ikkje på dette som problematisk. Eg har ikkje gitt ut tema og spørsmål på førehand, som kan bidra med innhenting av meir spontane oppfatningar om emnet, og minimere sannsynet for at informantane blir leia inn i ei spesifikk retning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Etersom informantane fekk informasjon om formålet med studien, design og fekk moglegheit til å stille spørsmål meiner eg likevel prinsippet om informert samtykke har blitt ivaretatt til det fulle, ettersom dei har fått informasjonen dei treng for

å få ei rimeleg forståing av hensikta med studien og følgjene av deltakinga (Dalen, 2011, s. 100; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28-29; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

3.6.2 Konfidensialitet

Eit anna viktig etisk prinsipp i kvalitativ forskning er prinsippet om konfidensialitet (Dalen, 2011, s. 101; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Thagaard, 2018, s. 24). Informantane har krav på at all informasjon dei gir om personlege forhold blir behandla konfidensielt, og det er viktig at informantane føler seg trygg på dette (Dalen, 2011, s. 101). Dalen (2011, s. 102) peiker på at dette er særleg viktig i kvalitativ forskning fordi deltakar og forskar møtast ansikt til ansikt. Eg har sikra informantane sin konfidensialitet gjennom at alt datamaterialet har blitt anonymisert. I oppgåva har eg ikkje inkludert informasjon om sjølve informantane eller inkludert utsegn som kan gjere dei identifiserbar. I tillegg har eg følgd teieplikta, og ikkje fortald nokre om kven som har deltatt i studien. Dette har blitt ivaretatt til det fulle på tross av at eg har skaffa informantar gjennom eige nettverk. Alle mine venner og kjende som eg har fått tak i informantar gjennom har fått beskjed om at eg har teieplikt og at eg derfor ikkje vil at nokon skal spørje i etterkant om nokon dei kjenner har deltatt, og det har heller ingen gjort.

Lydopptaket tatt opp med diktafon blei oppbevart i eit låst skap når det ikkje vart tatt i bruk. Lydopptak tatt opp med nettskjema-diktafon har berre vært mogleg for meg å få tilgang til då ein må logge inn med min feide-brukar eller min bank-id på nettskjema sine nettsider. Det transkriberte materiale blei oppbevart på Microsoft 365 OneDrive med passord, framfor på sjølve datamaskinen. Lydopptak og transkribert materiale vil bli sletta ved prosjektslutt. Informantane har fått informasjon om alt dette.

Eg har tatt omsyn til at tema i studien er av sensitiv karakter. Eg har gitt informasjon og oppfordring til informantane om at enkeltsaker, enkeltindivid eller anna informasjon av teiebelagt karakter ikkje skal pratast om under intervjuet. I tillegg har eg vært nøye med å ikkje stille spørsmål som legg opp til slike svar. Dermed har eg samstundes sørgja for at lærarane ikkje skulle fortelje noko som kunne bryte med barna eller andre personar sin konfidensialitet. Ingen av informantane fortalde om hendingar av konfidensiell karakter, og med dette var kravet om konfidensialitet ivaretatt.

4 Studien sine funn

I dette kapitlet vil studien sine funn bli presentert. Som problemstillinga tilseier vil studien sine funn bidra med å belyse kva lærarar opplever å være av betydning for å samtale med barn ved bekymring for vald og overgrep.

Gjennom analyseprosessen analyserte eg meg fram til nokre funn eg opplevde som særleg relevante for å belyse studien sin problemstilling. Eg har systematisert desse funna i tre ulike tema, der alle har 2-3 underkategoriar. Det første tema eg vil presentere omhandlar betydinga av god relasjon mellom lærar og elev. Lærarane i denne studien opplevde nær relasjon til elevar som kan være utsett for vald eller overgrep som svært viktig. Vidare vil eg gjere greie for lærarane sitt ønskje om å inneha meir kunnskap om korleis dei kan utføre samtalen med barn. Samstundes vil eg tydeleggjere at studien sine funn peiker på at dei har meir kunnskap enn dei sjølv opplever. Det siste tema omhandlar at lærarane opplever dei kontekstuelle forholda på arbeidsplassen som viktige for å støtte dei i å hjelpe vald- og overgrepsutsette elevar.

Fleire tema og underkategoriar overlappar kvarandre til ein viss grad, som resultat av at alle tema i grunn omhandlar den same tematikken. Dette fører igjen til at sitat i grunn gjerne dekkjer fleire tema og underkategoriar.

4.1 «Du må ha god relasjon»

God relasjon er det som alle lærarane i denne studien vektlegg som det viktigaste for å ha bekymringssamtalar med barn om vald og overgrep. Med dette er lærarane veldig opptatt av å byggje gode relasjonar. Lærarane opplever at dei står i ein særeigen posisjon for å byggje nære relasjonar til barn. Med bakgrunn i dette ser dei på seg sjølv som viktige personar for å kunne hjelpe vald- og overgrepsutsette barn. Dei meiner dei er sentrale vaksne både for å oppdage og for å avdekkje vald og overgrep. Med dette anerkjenner dei samstundes at dei spelar ei viktig rolle i å ha bekymringssamtalar med barn. Mange av lærarane meiner at den nære relasjonen er det som ligg til grunn for at elevane vel å fortelje dei om eventuell vald eller overgrep.

Dette kan eksemplifiserast gjennom kva ein lærar seier at medfører at læraren kan få til gode bekymringssamtalar:

«Du må ha god relasjon. For det er jo..., eg trur ikkje kven som helst kan gå inn å snakke med eit barn om dei..., du må liksom ha ein god relasjon til dei. Det trur eg jo at er det aller viktigaste. Så det er jo..., det gjer jo at det er som regel kontaktlærar som har dei samtalene då, eller den vaksne som følger det barnet mest i løpet av dagen.»

Dette utsegnet belyser at læraren opplever god relasjon som det viktigaste for å ha ein bekymringssamtale om vald eller overgrep. Her uttrykkjer samstundes læraren ei anerkjenning av å spele ei viktig rolle som kontaktlærar. Ein anna lærar beskriv vidare den viktige rolla lærarar kan spele for vald- og overgrepsutsette barn:

«Tenkjer vi har den viktigaste rolla. Fordi det er vi som kjenner barna best, eller etter familien eller sånn. Så vi er jo mykje med barna, og vi er jo tryggleikspersonane, så eg tenkjer at vi har den viktigaste rolla i forhold til å samtale med barn, og finne ut om det skjer. (...) Både på skulen, og kanskje samanlikna med andre instansar sidan det er vi som kjenner barna best. Sånn at då synes eg det er fint at vi kan ta slike samtalar, fordi eg trur barna kanskje ja..., opnar seg meir til oss då enn kanskje dei gjer til andre.»

Med dette beskriv læraren det som at dei kan spele den viktigaste rolla for å oppdage og avdekkje vald og overgrep mot sine elevar, både på skulen og samanlikna med andre instansar. Det blir grunnlagt i at dei kan være barnet sin «tryggleiksperson», på grunn av den omfattande tida dei tilbringar saman og den nære relasjonen dette kan medføre.

Lærarane fortalde gjennomgåande at dei er opptatt av at elevane skal føle seg trygg, og kan stole på dei. Det blei med dette forstått som at tryggleik og tillit blir opplevd som særlege vesentlege relasjonelle faktorar. Derfor har eg systematisert desse tema i dei to underkategoriane «Tryggleik» og «Tillit», som eg no skal ta føre meg.

4.1.1 Tryggleik

Lærarane er opptatt av at barna skal føle seg trygg. Fleire fortel at dette er grunnleggjande for at barn skal prate om at dei har vært utsett for vald eller overgrep. Blant nokre blir tryggleik beskriven som den faktoren som gjer at dei får til ein god bekymringsamtale med barn. Dette blir framheva av ein lærar, ved spørsmål om det er noko læraren særleg vektlegg i samtalar:

«Det er jo at ein skal føle seg trygg då. At du skape den tryggleiken. Og det ligg jo kanskje litt i botn då, at ein har den.»

Gjennom dette fortel læraren samstundes at det er viktig at læraren legg til rette for at eleven skal føle seg trygg under samtalen. Ein anna lærar beskriv korleis læraren har samtalar, som kan eksemplifisere at det blir forsøkt lagt til rette for tryggleik i samtalen:

«Eg ser dei og kan liksom være lyttar då, at eg ikkje sitter og ser på dei men at eg liksom «mmhm», «ja». At eg vise at eg høyre då. (...) Nokon vil jo sitte på fanget og bli strøke på eller få ein klem sant, så det er jo heilt sånn ulikt med dei. Men det kan jo i så fall dei bestemme, at eg byrjar med å berre sitte med dei også kan vi teikne litt sant.»

Dette sitatet kan bidra med å belyse at læraren legg til rette for at det individuelle barnet skal føle seg trygg. Læraren ønskjer å vise eleven at læraren høyrrer på barnet, og tilpassar samtalen til kvart individ. Det blir beskriven at korleis samtalen skal bli lagt opp, avhenger av kva det enkelte barnet ønskjer.

4.1.2 Tillit

I likskap med tryggleik, opplever fleire av informantane tillit som ein relasjonell faktor mellom lærar og elev som ligg til grunn for at eleven opnar seg til læraren. Med dette fortel fleire av lærarane at det er avgjerande at elevane kan stole på dei. Ved spørsmål om kva faktorar som blir opplevd å liggje til grunn for at eit barn fortel, svarer ein lærar:

«Dei det har gått bra med då der har det jo på ein måte..., ja, følt at der har vi liksom hatt veldig god relasjon, og stole veldig på meg då.»

Dette utsegnet belyser at relasjon og tillit kan bidra til at ein samtale har gått bra. Lærarane synleggjer i tillegg at dei hadde fokus på å leggje til rette for at barna skal oppleve dei som vaksne dei kan stole på under og etter samtalen. Lærarane var blant anna opptatt av at elevane ikkje skulle oppleve tillitsbrot med dei. Ein lærar beskriv korleis læraren ønskjer at elevane skal få innsikt i handlingsforløpet, dersom det som blir fortald må vidareformidlast til andre:

«Då byrja han å fortelje, og då fortalde han veldig mykje, og når han var ferdig blei vi einige om, eller då sa eg at eg måtte., at min jobb var at eg måtte gå vidare med det og sei dei til rektor òg. Og det synes han var greitt heldigvis. Så då gjorde eg det, også las han vel opp frå arket som eg hadde skrivne på i forhold til kva som stod der og ja...»

Denne læraren beskriv vidare at dette er vesentleg for at eleven ikkje skal oppleve at det skjer noko veldig uventa. Dette bidrar med å synleggjere at det kjennast viktig ut å leggje til rette for ein relasjon der eleven kan oppleve å stole på læraren.

4.2 «Du skulle jo så klart ønskje du fekk ei bok»

Lærarane i studien fortel gjennomgåande at dei er opptatt av å vite korleis dei skal utføre gode bekymringssamtalar med barn. Dei ønskja meir kunnskap om korleis dei best mogleg kan ha bekymringssamtalar. Dette funnet vil bli nærmare presentert gjennom underkategoriariane «Oppleving av mangel på kunnskap» og «Synleggjer å inneha kunnskap»

4.2.1 Oppleving av mangel på kunnskap

Informantane føler ikkje dei har tilstrekkeleg kunnskap om korleis dei skal utføre bekymringssamtalar med barn. Fleire opplever at dette er det dei kan minst om i forhold til tematikken vald og overgrep mot barn. Informantane fortel om lite undervisning i utdanninga, og med unntak av ein informant har dei hatt lite eller ingen kursing gjennom jobb. Tre av informantane fekk spørsmål knytt til bruk av kommunikasjonsprinsipp eller samtalemetodikk, der alle svarer at dei ikkje veit om noko som dei tek i bruk. Fleire av lærarane føler at dei ikkje veit korleis dei skal utføre samtalen, som eksemplifisert gjennom følgjande utsegn:

«Men eg hadde jo ikkje peiling på korleis eg skulle handtere samtalan med eleven eller nokre ting. Så eg gjorde det jo berre litt på sparket.»

Med dette eksemplifiserer læraren for det første ei kjensle av å ikkje vite korleis læraren skal ha samtalen med barn. Vidare fortel læraren at dette opplevast som vanskeleg. Det kan bli forstått som at ein oppleving av manglande kompetanse om å samtale med barn kan føre til ein opplevd utryggleik:

«Det å ha så lite kompetanse om noko som er veldig alvorleg, det synes eg kan være vanskeleg.»

Dette blir vidare framheva gjennom at fleire utrykkjer eit ønskje om å inneha spesifikke oppskrifter eller retningslinjer for samtalen.

Ein av lærarane beskriv dette ønskje for ei «oppskrift» slik:

«Men du skulle jo så klart ønskje du fekk ei bok. Der det står sånn «nummer 1» «nummer 2». «Viss..», «kva om..». Rett og slett ei oppskrift. Det hadde vært veldig til hjelp for du... (...) Det er jo mange som har vært i desse situasjonane før. Også skjer dei heldigvis kanskje så sjeldan at du gløyme litt sånn, kva var det vi gjorde sist gong, kven snakka vi først med, og kva var det eg gjorde då i forhold til...Kva var viktig å hugse på?»

Det blir med dette uttrykt ei kjensle av at det hadde vært nyttig med ein stegvis fasit for samtalen. Sitatet kan bli forstått i retning av at det blir opplevd ein usikkerheit knytt til å ikkje vite kva ein skal gjere. I forhold til dette utrykkjer samstundes fleire av informantane ei frykt for å gjere feil under samtalanane fordi dei ikkje føler seg trygg på eigen kunnskap og kompetanse:

«Så du er litt sånn...Det er veldig skummelt, også trår ein feil kanskje, også må ein prøve å gjere noko med det sant, prøve å rette opp i dei feila, viss ein seier noko feil også ser du at eleven liksom trekke seg litt sånn...altså at dei ikkje forstår deg heilt då også må du liksom jobbe deg litt sånn tilbake igjen, eller eeh....(...) Altså ein må pakke ting litt inn, og spør på litt sånne lure måtar då. Så det er jo det... Eller ein blir nervøs for å treffe. At ein klarer å følge den oppskrifta der då.»

Læraren beskriv det som ei frykt for å ikkje klare å følge «oppskrifta» på samtalen, og at dette kan medføre at ein trækker feil. Med dette synleggjer samstundes læraren at det kan opplevast som vanskeleg å ha bekymringsamtalar med barn.

4.2.2 Synleggjer å inneha kunnskap

Gjennomgåande i alle intervju viser lærarane likevel at dei innehar ein god del kunnskap om korleis dei kan utføre bekymringssamtalar med barn, og derunder synleggjer dei kunnskap om samtalemetodikk. Dei seier ikkje sjølv at dette er samtalemetodikk eller kommunikasjonsferdigheiter, men synleggjer likevel kunnskap. Dette inneber blant anna opne spørsmål, eigen plassering i forhold til barnet, val av rom og tid, starte samtalen på eit trygt og daglegdags tema og være ein god og aktiv lyttar.

Ein av lærarane beskriv blant anna korleis læraren utfører bekymringssamtalar:

«Når ein skal ha ein sånn samtale då så har eg ikkje alltid gått rett på samtalen, kanskje har vi byrja å spele litt. Eller teikne litt, og liksom berre etablert eit fint sånn rom før ein byrjar. (...) Det har vært eit trygt rom, vi har gjort noko saman, og spørsmåla har vært såpass konkret med open da.»

Denne læraren eksemplifiserer vidare korleis læraren stiller spørsmål:

«Okej, du sa at mamma slo. Kan du fortelje meg meir om det?»

Med dette framhevar informanten å være opptatt av å etablere eit trygt rom, og stille opne, men konkrete spørsmål. Samstundes synleggjer informanten å ta i bruk teiknesaker, og anna verkemiddel. Ein anna lærar er opptatt av type rom for samtalen, plassering i forhold til barnet, og å være ein aktiv lyttar blant anna gjennom bekræftande lydar:

«Så det er jo liksom eit grep vi gjer, at vi har liksom rom for det òg, ikkje spesifikt slike samtalar, men for vanskelege samtaler sant. At vi sitter for eksempel ved sidan av kvarandre då, at eg liksom kan være lyttar, at vi ikkje sitter og ser på dei, men at eg liksom «mmhm», «ja».»

Som nemnt har dei ikkje fått særleg opplæring gjennom jobb eller utdanning. Det verker heller som dei har litt spreidd plukka med seg denne kunnskapen no synleggjort. Dette kan eksemplifiserast gjennom kva ein anna lærar svarte ved oppfølgingsspørsmål om kvar denne læraren hadde lært om bruken av opne spørsmål i samtalar med barn:

«Mmmh, eg huske ikkje heilt konkret kvar eg har lært det ifrå... Kanskje, enten om det har vært på skulen, ikkje berre om vald då, men generelt så er jo opne spørsmål viktig... Kan være med har hatt om det på jobb, men er ikkje 100% sikkert.»

4.3 «Du blir meir rusta til å handtere ting viss du snakkar om det»

Eit anna funn som var gjennomgåande i studien, var at lærarane opplevde dei kontekstuelle forholda på arbeidsplassen som viktig. Dette vil bli nærmare presentert gjennom tre underkategoriar; «Støttande kollega», «Ei anerkjennande leiing og gode rutinar» og «Tid og ressursar».

4.3.1 Støttande kollega

Lærarane i studien beskriv kollegane sine som å være av vesentleg betydning. Lærarane opplever samtalan som vanskelege å ha, der det blant nokre blir beskriven som tøft å begripe at barn blir utsett for slike traume. Dermed vart det forstått som at lærarane opplever samtalan som ein emosjonell påkjenning. Med dette erfarte dei emosjonell støtte på arbeidsplassen som viktig. Vidare opplevast det som av betydning å kunne drøfte råd med kollega dersom dei allereie opplever mistanke rundt eit barn, og dei har tenkt til å ha ein samtale.

Etter at ein lærar byrja å beskrive at det er mykje støtte å få frå sine kollega, fekk læraren oppfølgingsspørsmål om dette blir opplevd å være av betydning. Læraren svarte:

«100%. Iallfall når ein er så nyutdanna, eller så fersk og ung, og ikkje foreldre sjølv og du berre få vite visse ting også tenkje du ja..., kva skal eg gjere med denne informasjonen? Så eg har fått veldig masse god hjelp iallfall frå skulen og frå mine kollega.»

Dette framhevar at det opplevast som viktig med god hjelp frå sine kollega. Det blir forstått som at læraren opplever å tileigne seg overveldande informasjon frå samtalan med barn, og at det følast fint å få hjelp til å vidare drøfte denne informasjonen.

I tillegg utrykte lærarane det som vesentleg med fagleg støtte der nokre opplever at det kan gjere at dei føler seg meir trygg på eigne vurderingar. Dei føler det kan gjere dei betre rusta til å handtere

samtalar med barn. Ein lærar fortel med dette betydinga av at det er kultur for å prate om vald- og overgrepssproblematikk på arbeidsplassen:

«Eg trur du blir meir rusta til å handtere ting viss du snakkar om det litt sånn jamt. Altså det er tøffe samtalar å ha, eller tøft å snakke om, men viss vi er sånn «ånei det orke eg ikkje høyre på», så er vi jo egentleg ikkje klar for å snakke med eit barn som har lyst til å fortelje deg noko. Så eg trur vi må klare å være liksom profesjonelle og liksom snakke opent om dette her, sånn at vi ikkje skape ein kultur som framandgjer dei samtalane, fordi vi må være klar når dei komme og då må vi ha snakka om det masse. Masse, masse, masse.»

4.3.2 Ei anerkjennande leiing og gode rutinar

Lærarane ser på det som vesentleg med gode rutinar på arbeidsplassen. Dette blei erfart å kunne bidra til at det er enklare å vite kven dei skal vende seg til dersom det føreligg bekymring for eit barn. I tillegg blir det å vite at det er av stor prioritet av leiinga opplevd som viktig. Ein lærar uttrykkjer betydinga av ei leiing som tek problematikken på alvor slik:

«Eg skreiv det ned også drog eg ned til rektor hugse eg, og han sa, finskriv det enda meir medan du sit her, eg set inn ein vikar for deg i neste time slik at vi får gjort dette med ein gong. Og då sendte vi bekymringsmelding og det var gjort med ein gong, så då følte du verkeleg sånn «åå!» så fantastisk liksom, fordi du blir jo så..., du kjenne på at «okei kva kan eg gjere no for å beskytte dette barnet i forhold til det som det har sagt.»»

Dette utsegnet belyser ei glede i å ha ei leiing som tek problematikken på alvor, og hjelper læraren i det vidare arbeidet med å hjelpe eleven.

Samstundes var det ikkje alle informantane som opplevde fokus på tematikken frå leiinga, eller at det var tydlege og gode rutinar. Det var dei same som opplevde manglande anerkjenning frå leiinga, som opplevde manglande rutinar. Det var uttrykt ein frustrasjon rundt manglande støtte og manglande rutinar. Det var blant anna opplevd som vanskeleg å ikkje vite handlingsforløpet ved bekymring. Ved spørsmål om rutinar og fokus på arbeidsplass fortel ein lærar om ein oppleving av å ikkje vite handlingsforløpet ved bekymring for eit barn:

«Når eg begynte som lærar så fekk eg det jo litt i fleisen.. (...) Det var fleire elevar hos meg som uttrykte at det skjedde ting heime. Og eg hadde jo ikkje fått noko beskjed om kva...(...). Eg lærte jo veldig mykje av den situasjonen, men eg vil ikkje seie eg fekk så mykje rettleiing på det eller ja... slike ting i forkant.»

4.3.3 Tid og ressursar

Fleire av lærarane ga uttrykk for at jobben som lærar inneber mykje ansvar og mange arbeidsoppgåver. I samanheng med dette fortel fleire om få ressursar, og lite tid.

Ein av lærarane beskriv frustrasjonen rundt mangel på tid og ressursar slik:

«Vi har ikkje tid, vi har ikkje ressursar. Altså ein lager jo tid viss ein tenkjer at ein må ha ein bekymringssamtale. Ein ordnar jo alltid til noko, men du har liksom aldri nok ressursar til sånne ting eigentleg. Du har jo mange barn, det er jo ein ulempe, det er kjempemange å sjå, det er mange som krev merksemd. Ser eg ein så ser eg kanskje ikkje ein anna. Eller er veit jo det..., ser eg ein så ser eg ikkje ein anna. Det er nesten sånn du kan sei det, for du har jo ikkje nok armar, og bein, og øyrer, og auger...»

Denne læraren fortel med dette at ressursmangelen kan påverke lærarar sin moglegheit til å fange opp alle barn som kan være utsett for vald og overgrep. Det blir beskriven som at det er for mange barn til at ein er i stand til å følgje med på alle nøyte nok. Likevel påpeiker læraren at det alltid blir satt av tid til å samtale med barn på tross av den opplevde tids- og ressursmangelen.

Den same læraren beskriv vidare at det ville vært av betydning med auka ressursar på skulen:

«Vi må ha ressursar. Miljøarbeidar kunne vært på skular, det finst jo ikkje ved... ja. Tid. Ressursar. Det må eg berre poengtera altså, for det er...vi kun, vi kan.. Eg jobbe med så masse dyktige folk. Også får du liksom ikkje, du er berre.., du jobbe i kaos kvar einaste dag. For veldig mange då. Og då er da vanskeleg å ha gode samtalar. Du har ikkje tid til noko som helst anna.»

Læraren uttrykkjer med dette ein frustrasjon rundt det som blir opplevd som ein mangel på ressursar på skulen, og at dette kan påverke samtalen sin kvalitet. Til tross for at lærarane alltid hadde bekymringssamtalar med barn, blir det forstått som at lærarane opplever ressursmangelen som vanskeleg.

4.4 Oppsummering av studien sine funn

Eg har no gjort greie for sentrale funn som kan belyse problemstillinga «Kva opplever lærarar å være av betydning for å samtale med barn ved bekymring for vald og overgrep?». Eg har analysert

meg fram til at desse funna kan innebere eit viktig skilje. Tema 1 om betydninga av relasjon, og tema 2 om ønskje om meir kunnskap, omhandlar det som læraren *sjølv kan bidra med* inn i samtalen. Tema 3 om forhold på arbeidsplassen handlar om at læraren er opptatt av det som er *rundt dei*.

Læraren i seg sjølv blir ein viktig ressurs i møte med eleven. Lærarane er opptatt av å byggje gode relasjonar med elevane. På grunn av den nære relasjonen dei kan utvikle ser dei på seg sjølv som ein viktig vaksen for vald- og overgrepsetsette barn. Samstundes er dei veldig opptatt av å være ein trygg vaksen som elevane kan oppleve å stole på. I tillegg har lærarane fokus på det dei sjølv kan bidra med av kunnskap og kompetanse. Med dette blir det uttrykt eit ønskje å om inneha meir kunnskap om samtalemotodikk, og nokre av lærarane etterspør ein slags fasit på samtalen. Det blir forstått som at lærarane opplever at dette kan medføre at dei kan imøtekomme barna enda betre.

Samstundes er lærarane opptatt av det som er *rundt dei*. Med dette er ikkje lærarane berre opptatt av det som dei sjølv kan bidra med inn i samtalen, men opplever samstundes arbeidsplassen sin som ein ressurs av betydning. Lærarane ønskjer å få støtte frå kollega og leiing. Dei vil ikkje oppleve å stå aleine i arbeidet, og dei vil ha nokon å drøfte med. Dei vil ha ein arbeidskultur der ein kan prate om vald- og overgrepstematikk slik at dei blir betre rusta til å ha samtalane. I tillegg ønskjer dei gode rutinar på arbeidsplassen, som kan gjere det enklare å vite handlingsforløpet ved bekymring for eit barn. Dei erfarer at det er for lite ressursar på skulen, og at auka ressursar kan være av viktig betydning. Det blir forstått som at slike faktorar kan bidra med at dei føler seg meir trygg på eigne vurderingar, samt at dei ikkje treng å stå aleine i noko som opplevast som tøffe samtalar å ha.

Dette skilje meiner eg at kan bidra med å belyse at lærarane ikkje kan bli sett uavhengig av konteksten rundt dei. Eg meiner det kan være viktig å framheve at lærarane ikkje ønskjer stå aleine i arbeidet med å hjelpe vald- og overgrepsetsette barn. Vald- og overgrepsetsette barn treng å få hjelp, bli beskytta og ivaretatt. Eg synes samstundes det er viktig å få fram at læraren sjølv treng å bli ivaretatt og beskytta i arbeidet dei gjer med å hjelpe desse barna. For å tydeleggjere dette, såg eg på det som hensiktsmessig å belyse eit slikt skilje av studien sine funn.

5 Diskusjon

Formålet med denne studien har vært å undersøkje kva lærarar opplever å være av betydning for å samtale med barn ved bekymring om vald og overgrep. I dette kapittelet vil resultatene bli drøfta opp mot lovverk, forskning og teori skissert i kapittel 2.

Som tidlegare gjort greie for har eg analysert meg fram til at studien sine funn inneber eit skilje. Nokre av studien sine funn, derunder funn presentert i tema 1 og tema 2, omhandlar det som lærarane sjølv kan bidra med i samtalen. Tema 3 omhandlar det som er rundt lærarane.

Diskusjonen er delt opp i to overordna delkapittel ut frå dette skilje; læraren som ressurs for eleven, og arbeidsplassen som ressurs for læraren.

Den første overordna diskusjonen eg vil ta føre meg er læraren som ressurs i møte med eleven. Det første eg vil drøfte, er lærarane sin oppleving av manglande kunnskap om samtalemotodikk. Eg vil vidare gjere greie for ein analyse av at lærarane faktisk synleggjer å inneha kunnskap om samtalemotodiske prinsipp- og ferdigheiter. Den dialogiske samtalemotode vil bli tatt i bruk i denne analysen. Deretter vil eg drøfte ein potensiell årsaksforklaring for kvifor lærarane opplever å ha mindre kunnskap om samtalemotodikk enn dei synleggjer å ha.

Ved drøfting av lærarar sin opplevde kunnskapsmangel vil det bli tatt opp nokre utfordringar som lærarane opplever. Desse utfordringane vil vidare bidra med å løfte fram studien sitt mest framtreddande funn; relasjon. Eg vil føre ein diskusjon der eg drøftar at betydninga av relasjon kan tenkjast å trosse ein del utfordringar som lærarane opplever.

Det neste eg vil diskutere er nytteverdien av samtalemotodikk, og om den er utelukkande fremmande. Eg såg på det som nødvendig å diskutere etterspurnaden etter meir kunnskap, og betydninga av relasjon før eg førte denne diskusjonen, då dette ligg til grunn for vidare drøfting.

Deretter vil eg gå over på det andre overordna delkapittelet i denne diskusjonen; arbeidsplassen som ressurs for læraren. Derunder vil eg diskutere dei kontekstuelle forholda. Eg meiner det er viktig å framheve at lærarane ikkje kan bli sett på som ein ressurs aleine, men at dei er avhengig av konteksten rundt seg. Her vil eg diskutere at lærarane opplever emosjonell og fagleg støtte på

arbeidsplassen som viktig. Til slutt vil eg problematisere manglande leiarstøtte, manglande rutinar, og manglande ressursar på arbeidsplassen.

5.1 Læraren som ressurs for eleven

5.1.1 Behov for kunnskap og kompetanse

Lærarane i denne studien utrykte at dei var opptatt av å inneha kunnskap og kompetanse om korleis dei kan utføre samtalen med barn. Alle etterspurde meir kunnskap om samtalemotodikk, og fleire ønska spesifikke oppskrifter, eller retningslinjer for samtalen. Som forskning og litteratur peiker på kan ein del samtalemotodiske prinsipp være hensiktsmessige og nyttige i samtalar med barn om vanskelege tema (Dean, 2021; Gamst, 2017; Langballe, 2011; Ruud, 2021). Lærarane opplevde ikkje å ha særleg kunnskap og kompetanse i forhold til å samtale med barn, og fleire utrykte frustrasjon rundt dette. Alle som blei spurd sa dei ikkje har kjennskap til samtalemotodar eller kommunikasjonsferdigheiter. Fleire utrykte at dette var det dei kunne minst om i forhold til tematikken vald og overgrep mot barn, og dei opplevde manglande opplæring både på arbeidsplassen og gjennom utdanninga. Dette samsvarar med NKVTS sin studie, der lærarstudentar uttrykkjer særleg lite undervisning i utdanninga si om samtalar med barn i forhold til vald- og overgrepstematikk (Øverlien & Moen, 2016). Kunnskapsmangelen stemmer vidare overeins med NOU rapporten «Svikt og svik» (2017:12), som påpeiker at samtalekompetansen blant fagfolk i skulen manglar eller er av for dårleg kvalitet. Dette kan være problematisk når forskning og litteratur peiker på at usikkerheit rundt eigen kunnskap kan være ein barriere for at vaksne samtalar med barn om sensitive tema som vald og overgrep (Albaek et al., 2018; Dybsland, 2019; Langballe & Schultz, 2016).

Til tross for å oppleve kunnskapsmangel, og at manglande opplæring i samtalemotodikk stemmer overeins med tidlegare forskning (Albaek et al., 2018; NOU 2017:12; Øverlien & Moen, 2016), synleggjer lærarane i studien at dei innehar kunnskap om ein del samtalemotodiske teknikkar og prinsipp. Samtaleprinsipp- og ferdigheiter eg hevdar lærarane i denne studien tek i bruk kan bli sett i tråd med den dialogiske samtalemotode (DCM). Den dialogiske samtalemotode (DCM) er ein konkret samtalemotode med formål om at barn skal fortelje fritt og utfyllande om vanskelege og sensitive tema (Gamst, 2017; Langballe, 2011). Eg vil no gjere greie for ein analyse av desse

samtaleferdigheitene, teknikkane og prinsippa ut frå DCM, før eg forsett diskusjonen. DCM blir med dette brukt som ein modell for å analysere, og gi belegg for å hevde at lærarane i studien synleggjer kunnskap om samtalemetodikk.

Fleire av lærarane i studien eksemplifiserte gjennomgåande at dei var opptatt av dei same fysiske rammefaktorane som blir vektlagt i DCM. Fleire av lærarane fortalde om eigne rom på skulen for samtalar om vanskelege og sensitive tema. Det var vektlagt blant eit fleirtal at dei burde sitte ved sidan av barnet, framfor ovanfor slik at barnet sjølv kan velje om det vil ha augekontakt. Fleire har hatt med teiknesaker til barna, samt penn og papir til seg sjølv for å skrive ned. I tillegg beskrev fleire av informantane at dei var opptatt av at barna skulle lese gjennom det som var skriven ned før dei tok det vidare til rektor eller barnevern. Alle desse rammefaktorane og prinsippa kan bli sett i tråd med DCM (Gamst, 2017; Langballe, 2011).

Vidare fortalde mange av lærarane at dei brukte opne spørsmål i samtalen med barn. I tillegg blei det synleggjort at nokre av lærarane konsekvent brukte bekreftande lydar som «mhm» og «ja», som kan bli sett i samsvar med aktiv lytting i DCM (Gamst, 2017; Langballe, 2011). Lærarane synleggjorde ikkje at dei tok i bruk nokon spesiell struktur på samtalen, slik som fasane i DCM. Likevel kan nokre prinsipp bli sett i tråd med nokon av denne metoden sine fasar. Fleire av lærarane førebudde seg gjennom å tenkje over kva dei skulle seie, og korleis dei kunne formulere seg. I tillegg avtalte dei tid og stad ut frå barnet sitt behov og var tydelege på kva samtalen skulle omhandle som kan bli sett i tråd med førebuingssfasen i DCM (Gamst, 2017; Langballe, 2011). I samsvar med metoden sin kontaktetableringsfase (Gamst, 2017; Langballe, 2011), vart det blant nokre vektlagt å skape kontakt gjennom å starte samtalen om nøytrale tema, som korleis dagen har vært for å skape eit trygt rom. I tillegg synleggjorde eit par av lærarane i studien at for å introdusere tema, tek dei gjerne tak i noko konkret som barnet har sagt, etterfølgt av opent spørsmål, som eksemplifisert av ein informant; «*Okei, du sa at mamma slo. Kan du fortelje meg meir om det?*». Dette stemmer overeins med introduksjonsfasen i DCM (Gamst, 2017; Langballe, 2011).

Med dette blir det synleggjort at lærarane i studien innehar kunnskap om ein del samtalemetodiske ferdigheitar- og prinsipp, til tross for å sjølv meine dei ikkje har det. Ut frå informantane sine utsegn verker det som dei har plukka med seg kunnskap litt spreidd, som ein lærar påpeiker ved spørsmål om kvar læraren har lært om bruken av opne spørsmål; *Eg er ikkje 100% sikker*. Mesteparten av

lærarane i studien erfarte ikkje å ha fått opplæring i samtalemotodikk verken gjennom undervisning på studiet eller gjennom arbeidsplassen. Litteratur og forskning peiker på at manglande opplæring om samtalemotodikk kan få fagfolk til å føle seg utrygge på eigen kompetanse, og meir opplæring blir anbefalt for å sikre meir tryggleik på seg sjølv (Albaek et al., 2018; Dybsland, 2019; Gamst, 2017). Dette kan bli forstått som ein årsaksforklaring på kvifor lærarane opplever å inneha lite kunnskap om samtalemotodikk, og kvifor fleire føler seg utrygg. Lærarane sin opplevde kunnskapsmangel, kan med dette tenkjast å omhandle mangel på formell opplæring i samtalemotodikk. I likskap kan dette, saman med den opplevde utryggleiken og frykta for å gjere feil, tenkjast å forklare lærarane sin etterspurnad etter spesifikke oppskrifter på samtalen.

Som diskusjonen vil komme tilbake til seinare, kan dette implisere at opplæring i samtalemotodar moglegvis ikkje er av den største betydning for at lærarar kan utføre gode bekymringssamtalar med barn, då lærarane i studien har hatt samtalar med barn som har medført tilstrekkeleg informasjon til å sende bekymringa vidare slik dei er plikta til (Utdanningsdirektoratet, 2012). Likevel kan mangel på opplæring i utdanning og gjennom arbeidsplass problematiserast ettersom lærarane opplever usikkerheit på eigen kompetanse, som medfører ei frykt for å gjere feil i samtalar med barn. Den føreslådde problematikken i dette er grunna i at som nemnt barriere for å utføre bekymringssamtalar med barn, er oppleving av manglande kompetanse blant dei mest framtreddande (Albaek et al., 2018). I likskap er frykta for å gjere feil ein slik opplevd barriere som framhevar dette vidare (Albaek et al., 2018; Dybsland, 2019). No vil desse opplevde utfordringane vidare bidra med kommande drøfting av relasjonen sin betydning i møte med vald- og overgrepsutsette barn.

5.1.2 Relasjon som viktigaste ressurs

På tross av dei opplevde utfordringane blant lærarane i denne studien har dei alltid hatt bekymringssamtalar med barn når det har førelagt bekymring om at barn kan være utsett for vald eller overgrep. Dette bryt i grunn med forskning som peiker på at utryggleik, frykta for å gjere feil og oppleving av manglande kompetanse er barrierar for fagfolk som er bekymra for barn (Albaek et al., 2018; Dybsland, 2019). Kvifor har dermed lærarane alltid bekymringssamtalar med barn dei er bekymra for at kan være utsett for vald eller overgrep? Ut frå tidlegare forskning, og frå kunnskapsgrunnlaget i denne studien vil eg argumentere for at dette i stor grad omhandlar

betydinga av relasjonelle ferdigheiter i møte med barn, og ei anerkjenning av den viktige rolla lærarar spelar i vald- og overgrepssutsette barn sine liv.

Det var gjennomgåande og framtrudande at god relasjon til barna var det lærarane i denne studien vektla mest av alt når dei skal samtale med barn om vald og overgrep. Lærarane anerkjende i svært stor grad at dei spelte ei viktig rolle i sårbare barn sine liv. Fleire påpeika at dei kan være den vaksne i barnet sitt liv som barnet føler seg mest trygg på og den barnet stolar mest på. Ut frå eksisterande forskning og litteratur, vil eg hevde at lærarane på ingen måte overdriv den viktige rolla dei har. På grunn av den omfattande tida elev og lærar tilbringar saman, står dei i ein unik posisjon for å utvikle nære relasjonar til barn (Langballe & Schultz, 2016). Med dette står dei samstundes i ein særeigen stilling for å oppdage- og samtale med barn om vald og overgrep (Barneombudet 2018; Langballe & Schultz, 2016; Sterne & Poole, 2010; Øverlien, 2012). Som ein nøkkelperson i barn sine liv spelar dermed læraren ei viktig rolle i å forandre vanskelege og potensielt farlege situasjonar for barn (Sterne & Poole, 2010; Øverlien, 2015).

I tillegg vil skulepersonalet for mange barn være den einaste kontakta dei har med vaksne utanfor heimen (Øverlien, 2012). Dette bidrar vidare med å tydeleggjere at lærarar er vesentlege vaksne for vald- og overgrepssutsette barn; dersom skulepersonell ikkje opplever mistanke, og deretter tar tak i bekymringa si, gjer kanskje ingen det. Og ettersom lærarar er dei som barn gjerne blir best kjend med og tilbringar mest tid med av skulepersonell (Langballe & Schultz, 2016), kan deira si rolle hevdast å være særleg viktig. Som nemnt vart det forstått som at lærarane i denne studien anerkjende denne betydninga i barn sine liv i svært stor grad. Fleire meinte at dei spelte den viktigaste rolla for å oppdage og avdekkje eventuell vald og overgrep. Dermed kan det tenkjast at ein del utfordringar ikkje blir til hemmande barrierar, fordi dei sjølv veit at dersom dei ikkje har bekymringssamtalar med barna, er det eit sannsyn for at ingen gjer det som framheva av ein lærar i denne studien; «*Eg tenkje at... viss ikkje vi gjer det, kven gjer det då?*». Med dette argumenterer eg for at dette kan fremme lærarane sin driv til handling. Det kan bidra med å framheve eit argument for at anerkjenning av eigen vesentlege rolle med bakgrunn i den nære relasjonen, kan være av svært viktig betydning ved bekymring for at barn kan være utsett for vald og overgrep.

Samstundes som at dei la stor vekt på betydning av eigen rolle i møte med barn, var lærarane i denne studien veldig opptatt av å være trygge vaksne som barn kan oppleve å stole på. I tillegg til å

påpeike sjølv at dette er viktig, synleggjorde dei gjennomgåande i intervjua at dei legg til rette for at barn skal oppleve tryggleik og tillit. Dette kan vidare tydeleggjere kvifor lærarane har oppnådd gode bekymringssamtalar med barn på tross av opplevde utfordringar. Det kjem fram både i Barneombudet (2018) sin rapport og gjennom forandringsfabrikken (2020) sine studiar, at noko av det barn sjølv meiner er viktigast for å kunne fortelje om vald og overgrep, er å oppleve den vaksne som ein trygg person dei kan ha tillit til (Barneombudet, 2018; Sanner, 2020). Det er nettopp dette lærarane i denne studien synleggjer at dei har størst «kompetanse» på; å være trygge vaksne for barn, som synleggjer at dei er til å stole på. Sett ut frå at forskning som peiker på at det er dette barn sjølv meiner er grunnleggjande for å fortelje (Barneombudet, 2018; Sanner, 2020), kan det tenkjast at dette i stor grad framhevar betydninga av at lærarane i denne studien vektlegg nettopp dette. Betydninga av tryggleik og tillit blir i tillegg vektlagt i omfattande forskning og litteratur, der noko trekkjer fram dette som viktige relasjonelle ferdigheiter for at barn skal dele vanskelege hendingar (Raundalen & Schultz, 2016; Sanner, 2020; Øverlien, 2015). Det kan dermed tenkjast at lærarar med dette kan være i stand til å ha gode bekymringssamtalar med barn om vald og overgrep, dersom dei vektlegg tryggleik og tillit framfor alt, på tross av opplevde utfordringar.

5.1.3 Er samtalemotoden utelukkande fremmande?

Fram til no har eg ført diskusjonar rundt lærarane sitt ønske om meir kunnskap om samtalemotodikk, samt relasjonen sin betydning. At fleire av lærarane ønskjer ei slags «oppskrift» på samtalen med barn, og argumentering for relasjonen sin sterke betydning, er vidare relevant for kommande diskusjon, som omhandlar samtalemotodikken sin nytteverdi.

Dybsland (2019) hevdar det er viktigare at ein spør, enn korleis ein spør, og i følge Sjøftestad (2014) er ikkje samtalen ei ferdig oppskrift eller manual med ein fasit. Likevel etterspør fleire av lærarane i studien nettopp ei slik oppskrift på samtalen. Til tross for å synleggjere ein viss kunnskap om samtalemotodiske ferdigheiter sett i tråd med DCM, hadde ikkje lærarane kjennskap til samtalemotodar. Dei følgde ikkje «oppskrifter» for samtalen slik fleire etterspør, men utfører likevel gode bekymringssamtalar med barn. I tillegg er det mange av dei samtalemotodiske teknikkane i DCM dei ikkje brukar. Forsking viser at kjennskap til samtalemotodikk kan gjere fagfolk tryggare på seg sjølv (Albaek et al., 2018; Gamst, 2017), men får desse «oppskriftene» barn til å føle seg trygge? Og er desse «oppskriftene» nødvendige? Med dette ønskjer eg å rette eit visst kritisk blikk mot

metoden som reiskap i samtale med barn. Eg vil ta utgangspunkt i eksisterande forskning for å fremme kritikken, men ta i bruk kunnskapsgrunnlaget i denne studien for å vidare drøfte rundt nytteverdien av samtalemetodikk. Særleg ønskjer eg å fremme eit argument for relasjonen sin betydning.

Fleire av lærarane i studien etterspør ei oppskrift på korleis dei kan utføre samtalen med barn. Ut frå forskning som byggjer på kunnskap direkte frå barn, fremmar Sanner (2020) kritikk mot slike «oppskrifter», eller metodar. Spesifikt er det DCM som blir kritisert, men då i all hovudsak metoden sine samtaleteknikkar. I kontrast med forskning som fremmar samtalemetodiske prinsipp og DCM som metode (Gamst, 2017; Langballe, 2011), viser forandringsfabrikken sine studiar at barn kan oppleve mange av desse teknikkane som utydlege, unaturleg og utrygge (Sanner, 2020). Barnet kan plukke opp at den vaksne bruker teknikkar i samtalen, som om dei har ei oppskrift dei bruker på mange ulike barn (Sanner, 2020). Opne spørsmål kan opplevast utrygt og utydeleg fordi barnet ikkje forstår kva den vaksne toler å høyre, og på grunn av den manglande naturlege dialogen. Stillheit kan få barn til å stille spørsmål ved om dei har sagt noko feil, og om den vaksne tvilar på dei. Dette kan medføre at dei kan bli redde og føle på at dei må fortelje meir (Sanner, 2020). I likskap kan gjentaking av det siste barnet seier opplevast kunstig, unaturleg og dermed utrygt (Sanner, 2020). Dean (2021) og Nordhaug (2018) hevdar at om gjentaking skjer veldig «mekanisk», kan dette føre til at barnet opplever at den vaksne pratar annleis enn vanleg som vil forstyrre kommunikasjonen, og kan lukke samtalen. I likskap hevdar Baar-Dahl (2019) at å bruke ein metode kan profesjonalisere kommunikasjonen med barnet, som ikkje er særleg hensiktsmessig. Baar-Dahl (2019) hevdar med dette at samtalemetoden kan fungere som eit hemmande verktøy, dersom den vaksne overkøyrer barnet eller blir opplevd som autoritær.

Med bakgrunn i dette kan det stillast spørsmål ved om lærarane treng å etterspørje oppskrifter på samtalen. Sjølv om det er med forsiktigheit at kritikken mot samtalemetodar blir fremma, er det eit tankekors at nokre av teknikkane som blir belyst i metodar som DCM, blant barn kan bli opplevd som utrygge (Sanner, 2020), når det er nettopp tryggleik som er blant det viktigaste for barn (Barneombudet, 2018; Sanner, 2020). I følgje Baar-Dahl (2019) kan samtalemetoden fungere godt, men for at dette skal skje må fagfolk være forsiktig med å lene seg for mykje på metoden, og ta i bruke eigen dømmekraft i kvar enkelt samtale. I likskap hevdar Dean (2021) at profesjonelt skjønn er eit viktig stikkord i forhold til å bruke samtaleteknikkar med barn. Dette argumentet blir vidare løfta av at Sjøftestad (2018) peiker på at teoretisk kunnskap og faglege metodar aldri vil være

tilstrekkelege i å hjelpe barn utsett for slike traume. Etersom lærarane i studien ikkje hadde kjennskap til metodar, kan det tenkjast at nettopp dømmekraft og eige skjøn i stor grad vart brukt.

Det er ikkje belegg frå kunnskapsgrunnlaget i denne studien til å hevde at samtalemotodikk er feil. I tillegg er det godt grunnlag for å hevde at samtaleteknikkar kan være nyttige reiskap (Gamst, 2017; Langballe, 2011), og at feilaktig kommunikasjon kan hemme barn sin moglegheit til å uttale seg fritt (Gamst, 2017). Samstundes er det verdt å nemne at eit av DCM sine overordna mål er at barn skal føle seg trygg, og det kan tenkjast å være nyttig med kunnskap om kva som får barn til å føle seg trygg og utrygg, som slike metodar kan bidra med (Gamst, 2017, Langballe, 2011). Det blir med dette ikkje hevda at kunnskap frå samtalemotodar burde bli lagt bort. Kritikken mot samtalemotodar blir dermed ikkje tatt i bruk for å problematisere fagfolk sin bruk av samtalemotodikk.

Det blir heller belyst for å framheve at å inneha «oppskrifter» på samtalen nødvendigvis ikkje er det som skal til for å ha gode bekymringssamtalar med barn, og at ein ikkje burde lene seg på metoden aleine. Teoretisk kunnskap vil aldri være nok for at barnet skal føle seg trygg under ein samtale (Søftestad, 2018). Barn treng vaksne som mest av alt er omsorgsfulle, forståingsfulle og ærlege (Barneombudet, 2018). Barn har behov for å bli møtt av vaksne som viser genuin hjartevarme, reagerer med kjensler og fortel barn dei aldri skulle opplevd det som dei har opplevd (Sanner, 2020). Kritikken blir med dette først og fremst belyst for å framheve argumentet om at relasjonelle ferdigheiter kan være det som er av størst betydning for å samtale med barn. Kunnskapsgrunnlaget frå denne studien bidrar med å belyse betydninga av dette. Med grunnlag i dette er det eit tankekors at for mange fagfolk er kunnskapsmangel om samtalemotodikk ein barriere som kan hemme dei i å adressere eksisterande bekymring for eit barn (Albaek et al., 2018; Dybsland, 2019, Langballe & Schultz, 2016; Sanner, 2020), når barn sjølv utrykkjer tryggleik og tillit som det essensielle vaksne kan bidra med i samtalen (Barneombudet, 2018; Sanner, 2020), og særleg når forskning tyder på at samtaleteknikkar kan skape utryggleik (Sanner 2020). Det kan fremmast eit argument for at vaksne aldri burde unngå samtalen på grunn kunnskapsmangel om samtalemotodikk, når det ikkje er dette som er det grunnleggjande for barn sjølv.

Samla sett kan kunnskapsgrunnlaget frå denne studien implisere at lærarane sin etterspurnad etter «oppskrifter» moglegvis ikkje er nødvendig, når den viktigaste «kompetansen» kan bli argumentert

for å være ein trygg vaksen som barn kan stole på. Lærarane i denne studien synleggjer gjennomgåande at dette er det dei har mest «kompetanse» på. Metodar kan være fine å bruke, men eg ønskjer å lene meg på Baar-Dahl (2019) sitt argument om at ein ikkje kan lene seg berre på metoden, men må samstundes ta i bruk eigen dømmekraft. Med dette kan det hevdast at det er viktig å ha eit reflektert forhold til metodebruk. Forsking og kunnskapsgrunnlaget frå denne studien kan peike på at det som verkeleg er vesentleg er å være ein trygg vaksen, som barn kan stole på. Denne studien kan dermed implisere at det som kan være av størst betydning for at ein kan ha gode bekymringssamtalar med barn, ikkje nødvendigvis er å inneha oppskrifter på samtalen, men å framfor alt sørge for å byggje relasjon med barnet og ta i bruk seg sjølv som omsorgsperson. Med dette kan det samstundes bli hevda at det er nødvendig at lærarar anerkjenner den vesentlege rolla dei spelar i barn sitt liv med utgangspunkt i den nære relasjonen som kan bli danna.

5.2 Arbeidsplassen som ressurs for læraren

Til no har diskusjonen omhandla korleis lærarane i studien opplever det som viktig å ta i bruk seg sjølv som ressurs for elevar som kan være utsett for vald og overgrep. Med dette er relasjon, tryggleik og tillit gjennomgåande tema i diskusjonen, der det blir fremma eit argument for at dette kan være av viktigast betydning. Vidare vil diskusjonen omhandle korleis arbeidsplassen, derunder dei kontekstuelle forholda, blir opplevd som viktig for å hjelpe læraren i å hjelpe vald- og overgrepsutsette barn. Dette meiner eg er viktig å inkludere for å belyse at lærarar ikkje kan bli sett uavhengig av konteksten dei er i. Her ønskjer eg i likskap med tidlegare diskusjon å rette eit lys mot betydinga av å føle seg trygg. Med trygg i denne samanhengen meiner eg at lærarane har eit behov for å oppleve støtte, råd, drøfting, gode rutinar og ei samla kjensle av at dei ikkje står aleine i arbeidet med å hjelpe vald- og overgrepsutsette barn.

5.2.1 Emosjonell og fagleg støtte

Fleire av lærarane i denne studien utrykte at samtalan kunne være ei emosjonell påkjenning, der det var vanskeleg å begripe at barn dei bryr seg om blir utsett for slike traume. Med bakgrunn i dette beskriv lærarane det som viktig å ikkje stå aleine i noko som opplevast som vanskeleg og tøft. Alle lærarane erfarte slik støtte. At samtalan er vanskelege, blir støtta av forskning som peiker på at slike samtalar kan være utfordrande, og at frykt for eigne kjensler kan være barrierar for fagfolk i å

samtale med barn ved bekymring om vald og overgrep (Albaek et al., 2018; Dybsland, 2019). At den emosjonelle påkjenninga kan medføre at vaksne ikkje tek initiativ til samtale, understrekar den viktige betydninga av emosjonell støtte på arbeidsplassen. I følge Sjøftestad (2014), kan støtte i arbeidsmiljøet gi kjenslemessig hjelp gjennom å bidra til at tilsette kan få hjelp til å «rydde» i tankar og kjensler knytt til slike vanskelege samtalar (Sjøftestad, 2014, s. 125). Brouwers et al. (2011) sin studie peiker på at det kan forhindre slitasje og utbrentheit. Dette belyser og framhevar betydninga av at lærarane i denne studien opplevde emosjonell støtte på sin arbeidsplass. Dette er særleg viktig når fagfolk står i fare for å bli utbrent i arbeidet med å hjelpe vald- og overgrepsutsette barn (Sjøftestad, 2018).

I likskap utrykte lærarane i studien det som viktig å oppleve hjelp fagleg. I følge Sjøftestad (2018) er fagleg støtte, likeins som emosjonell støtte, ein viktig del av eit godt kollegasamspel. Dette kan bidra med at dei tilsette kan bli utfordra, og det kan føre til gode diskusjonar (Sjøftestad, 2014). Med dette fortalde fleire av lærarane i denne studien at det var vesentleg med ein kultur som ufarleggjer vald- og overgrepsproblematikk, for å føle seg meir trygg på å samtale med barn. I ein norsk studie fann Goldschmidt-Gjerløw (2019) at lærarar i Noreg synes det er tabu å snakke om overgrep med barn, som eg vil hevde løftar argumentet. Når forskning viser at det er eit tabulagt tema, kan det tenkjast som særleg nødvendig med ein kultur som ufarleggjer problematikken slik at lærarar føler seg meir trygg på å snakke om det.

Vidare fortalde nokre at den faglege støtta, samt kulturen for å prate om vald og overgrep, kunne gjere at dei følte seg meir trygg på eigne vurderingar. I likskap fortalde fleire at det kan gjere dei betre rusta til å utføre samtalar. Dette samsvarar med at Dybsland (2019) påpeiker at støtte i arbeidsmiljøet, gjer det enklare å bruke eksisterande kunnskap om vald og overgrep i møte med det enkelte barnet. Vidare stemmer det overeins med at Sjøftestad (2014) hevdar denne støtta kan være viktig for at dei tilsette kan få gode innspel når dei er bekymra for eit barn. Dette bidrar med å belyse at lærarar ikkje burde stå aleine i arbeidet med å hjelpe barn. Det framhevar at både fagleg og emosjonell støtte på arbeidsplassen kan bidra til meir tryggleik for den enkelte lærar.

5.2.2 Utrygg på eigen arbeidsplass?

Diskusjon knytt til betydinga av kjenslemessig og fagleg hjelp på arbeidsplassen, peiker samstundes på ein potensiell problematikk dersom lærarar manglar emosjonell og fagleg støtte. Fleire av lærarane opplevde ikkje ei anerkjennande og støttande leiing, som la opp til gode rutinar. Dette kan være problematisk når omfattande forskning av litteratur peiker på at lærarar i grunn treng støtte *både* frå leiinga og frå kollega (Brouwers et al., 2002; Nordhaug, 2018; Raundalen & Schultz, 2016; Sjøftestad, 2014; Sjøftestad, 2018). Brouwers et al. (2001) fann i ein studie at støtte frå kollega og rektor blant lærarar er svært viktig for å forhindre utbrentheit. Samstundes fann studien at manglande hjelp kan ha negativ effekt på eins eigen kjensle av meistring. Dette er vidare med å problematiserer den manglande støtta, når vaksne står i fare for å bli utbrent i arbeidet med å hjelpe barn (Sjøftestad, 2018).

Det var dei same som opplevde manglande støtte frå leiinga, som opplevde manglande rutinar. Dette kan tenkjast å henge saman med at det er leiinga som har ansvar for å leggje opp til gode rutinar på arbeidsplassen (NOU 2017:12). Nordhaug (2018) peiker på at tydlege rutinar på arbeidsplassen kan bidra med tryggleik på eigen arbeidsplass. I likskap kan mange lærarar føle utryggleik, dersom dei føler seg usikker på arbeidsplassen og med samarbeidande tenester (Nordhaug, 2018). Det kan dermed tenkjast at lærarane som har opplevd manglande rutinar, kan oppleve utryggleik på arbeidsplassen.

Dette blir vidare framheva gjennom at lærarane som opplevde manglande rutinar, uttrykte ein frustrasjon rundt å ikkje vite handlingsforløpet om dei var bekymra for barn. Samstundes trakk lærarane som opplevde gode rutinar fram dette som svært positivt. Dette var blant anna grunna i at det var opplevd som at leiinga tok problematikken på høgste alvor, og at det var enkelt å vite kven ein skal vende seg til. Ut frå dette vil eg hevde at studien peiker på at gode rutinar skapar tryggleik, medan manglande rutinar skapar utryggleik. Dette blir støtta av Nordhaug (2018). Nordhaug (2018) hevdar samstundes at denne utryggleiken, vil kunne være der på tross av opplæring i samtalemotodikk. Dette impliserer samstundes at kunnskap aleine om korleis utføre samtalen ikkje er nok. I likskap med tidlegare diskusjon, kan det med dette tenkjast at relasjon, tryggleik og ha andre ein kan stole på, er det som kan være av størst betydning.

Vidare utrykte fleire av lærarane i studien at dei hadde mykje ansvar, mykje arbeid og med dette lite tid. Nokre av lærarane fortalde om ressursmangel og opplevde frustrasjon rundt dette. Forsking peiker på at mangel på tid, store arbeidsmengder og utilstrekkelege ressursar kan hindre fagfolk i å undersøkje bekymring for barn som kan være utsett for påkjenningar og traume (Albaek et al., 2018). Lærarane i denne studien fortalde at det var viktig å sette av tid til å samtale på grunn av den viktige rolla dei spelar i barn sine liv, og med dette hadde dei alltid samtalar ved bekymring. Likevel blei det fortald blant eit par at det kan påverke moglegheita til å fange opp alle som er utsett for vald eller overgrep. Dersom det er slik at ressursmangelen kan påverke lærarar sin moglegheit til å utøve arbeidet sitt knytt til merksemdsplikta, og med dette opplysningsplikta (Utdanningsdirektoratet, 2012) kan dette hevdast å være svært problematisk. Dersom ein ikkje klarer å fange opp alle som vært utsett, forhindrar dette samstundes samtalen, og vidare oppfølging og rapportering. Med dette kan det stillast spørsmål ved om det er slik at manglande ressursar, kan negativt påverke barn. Det kan iallfall implisere at lærarar opplever auka ressursar i skulen som ein faktor som kan være av betydning. Dette fremmer betydninga av at lærarar må føle seg trygg på å inneha nok ressursar til å gjere arbeidet dei er plikta til knytt til å være merksemd, å samtale, og vidare rapportere (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Ettersom alle lærarane i denne studien hadde samtalar med barn ved bekymring om vald og overgrep, er det ikkje belegg for å hevde at utryggleik på arbeidsplassen hemmar lærarar i å adressere eksisterande bekymring for barn. Ut frå tidlegare forskning, litteratur og lovverket rundt merksemdsplikta, såg eg derimot på det som hensiktsmessig å rette eit lys på at det kan være problematisk. Til tross for at denne studien ikkje peiker på at ressursar, samt andre kontekstuelle forhold, er avgjerande for at lærarar har bekymringssamtalar, tyder studien på at lærarar opplever det som viktig. Med dette kan tryggleik på eigen arbeidsplass gjennom fagleg og emosjonell støtte og gode rutinar frå leiinga, bli forstått som å opplevast som viktig for lærarar for å ha bekymringssamtalar med barn. I tillegg peiker studien på at det kunne vært av viktig betydning for lærarar sin eigen kjensle av tryggleik, dersom det vart auka ressursar på skulen.

6 Avslutning

I dette kapittelet vil oppsummerande refleksjonar rundt studien sine funn bli presentert. I tillegg vil studien sine implikasjonar bli drøfta. Dette vil bli gjort i lys av studien sin problemstilling; «*Kva opplever lærarar å være av betydning for å samtale med barn ved bekymring for vald og overgrep?*». Deretter vil eg gjere greie for nokre av studien sine styrkar og svakheiter, før eg avslutningsvis vil belyse forslag med tema for vidare forskning.

6.1 Oppsummerande refleksjonar og studien sine implikasjonar

Funn i studien viser at lærarane opplever seg sjølv som å være ein viktig ressurs for vald og overgrepsette barn. I likskap opplever dei arbeidsplassen sin som å være ein viktig ressurs for dei sjølv. Ein implikasjon av dette skilje er at lærarane ikkje kan bli sett uavhengig av konteksten dei er i. Lærarar har sjølv behov for å bli ivaretatt, for å oppleve å gjere eit godt arbeid.

Det som lærarane vektla å være viktigast for å ha bekymringssamtalar med barn var å utvikle god relasjon. Med dette var dei svært opptatt av at barna skulle føle seg trygg og ivaretatt, og kunne oppleve å stole på dei. For å framheve den viktige betydninga av relasjonen har det blitt diskutert at dette kan tenkjast å trosse ein del utfordringar som lærarane opplever. Ein del forskning peiker på at utfordringar som utryggleik på eigen kompetanse og frykt for å gjere feil kan fungere som hemmande barrierar for å utføre samtalen (Albaek et al., 2018; Dybsland, 2019). Dermed bryt i grunn kunnskapsgrunnlaget i denne studien med tidlegare forskning, då lærarane alltid har hatt bekymringssamtalar med barn. Det har blitt diskutert at å anerkjenne eigen vesentlege rolle som lærar, og å vektleggje tryggleik og tillit kan bidra med å svare på kvifor lærarane trossa slike utfordringar. Dette bidrar med å understreke den viktige betydninga god relasjon kan ha for samtalen. At god relasjon kan være viktig, samsvarar med omfattande tidlegare forskning og litteratur (Andersen, 2014; Barneombudet, 2018; Sanner, 2020; Sterne & Poole, 2010; Øverlien, 2015).

Vidare uttrykte lærarane eit behov for å tileigne seg meir kunnskap om korleis dei kan utføre bekymringssamtalar. Fleire opplevde å ha lite kunnskap om samtalemetodikk og med dette etterspurde fleire såkalla «oppskrifter» for samtalen. Det blei derimot forstått som at dei

undervurderte eigen kompetanse. Kjensle av manglande kompetanse blei forstått som å føre til ei oppleving av utrykkleik på seg sjølv, og at det kan stamme frå ein mangel på opplæring i samtalemetodikk.

Dette kan gi varierende implikasjonar. På den eine sida kan lærarar sin utryggleik, etterspurnad etter oppskrifter og den manglande opplæringa, tyde på eit behov for at lærarar må få meir opplæring i samtalemetodikk. Dette kan samstundes bli sett ut frå nasjonale handlingsplanar som belyser at samtalekompetansen til fagfolk som arbeider med barn burde bli heva (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014; Justis- og beredskapsdepartementet, 2021; Prop. 12 S (2017-2021)). I tillegg kan det bli sett ut frå forskning som peiker på at opplæring i samtalemetodikk kan bidra til tryggleik på eigen kompetanse (Albaek et al., 2018; Gamst, 2017).

På den andre sida kan det diskuterast om lærarar kan ha gode bekymringssamtalar med barn utan å nytte seg av metodar. Dette blir sett ut frå at lærarane utfører gode bekymringssamtalar med barn utan å ta i bruk oppskrifter på samtalen slik dei etterspør. Med dette har det blitt stilt spørsmål ved samtalemetodikken sin nytteverdi. Det er ikkje belegg frå kunnskapsgrunnlaget i denne studien til å hevde at samtalemetodikk ikkje er nyttig, og dette er heller ikkje forsøkt. Kritikken har heller blitt tatt i bruk for å belyse at det viktigaste i ein samtale med barn kan være å vise seg som ein trygg, varm vaksen som barnet kan stole på. Det er fremma eit argument for at ein ikkje kan lene seg for mykje berre på metoden, men må ta i bruk seg sjølv som medmenneske og omsorgsperson. Studien gir samla sett relativt sterke implikasjonar på at tillit, tryggleik og god relasjon blir blant lærarar opplevd som det viktigaste for å ha bekymringssamtalar med barn om vald og overgrep.

Det har vidare blitt drøfta at arbeidsplassen kan fungere som ein viktig ressurs for lærarar. Det var fleire kontekstuelle forhold dei opplevde å være av betydning, deriblant fagleg og emosjonell støtte, gode rutinar og ei leiing som anerkjenner vald og overgrepssproblematikk. Studien peiker på at slike forhold kan bidra til lærarar sin kjensle av å ta gode vurderingar, og oppleve å ikkje stå aleine i eit vanskeleg arbeid. Det var ikkje alle som opplevde ei anerkjennande leiing som legg opp til gode rutinar. Dei som hadde slike erfaringar, uttrykte dette som å være vanskeleg. Dette medverkar vidare med å tydeleggjera at leiinga kan være av viktig betydning for å hjelpe lærarar i arbeidet med å hjelpe vald- og overgrepsutsette barn. Funn knytt til dei kontekstuelle forholda på lærarane sin

arbeidsplass, gir samla sett indikasjonar på at arbeidsplassen som ein heilskap kan opplevast å være vesentleg i arbeidet med å hjelpe vald- og overgrepsette barn.

Til slutt har studien belyst betydinga av å inneha nok ressursar på arbeidsplassen. Nokre påpeika at tids- og ressursmangel kan hemme moglegheita til å sjå alle barn som blir utsett for vald og overgrep. Dersom det er slik at ein potensiell ressursmangel kan påverke lærarar sin merksemdsplikt og opplysningsplikt (Utdanningsdirektoratet, 2012), gir dette implikasjonar på at den opplevde ressursmangelen er problematisk. Det er ikkje kunnskapsgrunnlag frå denne studien til å hevde at mangel på ressursar faktisk fører til dette, eller at det fører til dårlegare bekymringssamtalar med barn. Det er derimot belegg for å hevde at lærarar kan oppleve auka ressursar på arbeidsplassen som ein faktor som kan støtte dei i arbeidet med å hjelpe vald- og overgrepsette barn. Dette kan gi indikasjonar på at det kan være hensiktsmessig å auke skulen sine ressursar.

6.2 Styrker og svakheiter ved studien

No har eg lagt fram nokre oppsummerande refleksjonar knytt til min studie, og gjort greie for studien sine implikasjonar. Eg vil vidare drøfte styrker og svakheiter ved denne studien, slik at lesaren betre kan vurdere kvaliteten på studien og resultatane den har gitt.

Ein styrke ved denne studien er at empirien er blitt innhenta frå personar som faktisk har opplevd det fenomenet som blir undersøkt. I tillegg har eg tatt i bruk ein metode som eignar seg godt til dette. Dette bidrar til at det ikkje berre blir antakingar eller synsing om tematikken. Det kan tenkjast at det er dei som har opplevd bekymringssamtalar sjølv, som best veit kva faktorar som opplevast som viktig for å utføre slike samtalar. I følgje Thagaard (2018) kan det å intervju dei som faktisk har opplevd fenomenet, bidra med betre forståing av sjølvne essensen av det som blir undersøkt og gi betre grunnlag for å få ein god forståing av fenomenet.

Vidare, peiker Kvale og Brinkmann (2015) på at det er viktig å nøye planleggje og tenkje gjennom alle steg av forskingsprosessen, frå tematisering til den endelege rapporten. Dette har eg gjort, og vil dermed leggje fram som ein styrke med denne studien. Studien er nøye planlagt og vurdert, og eg har brukt mykje tid på å tematisere og planleggje oppgåva. Det er i tillegg satt av mykje tid til å

utarbeide studien, der eg blant anna har gjort eit omfattande arbeid med å utarbeide og revidere intervjuguiden. God tid er blitt brukt på å analysere og tolke mine resultat, og dermed er empirien nøye vurdert. I tillegg har eg vært tru mot mitt vitenskapsteoretiske ståstad, som medfører at eg har forsøkt å belyse lærarar sine faktiske erfaringar. Med dette har eg gjennom heile forskingsprosessen nøye vurdert mine val. I tillegg har eg vært tru mot studien sin empiri, og forsøkt å framvist funna på ein så sannferdig måte som mogleg.

På grunn av masterprosjektet sitt tidsomfang såg eg meg nøydt til å inkludere eit lite utval på fire personar. Det blir påpeika i metodelitteratur at talet informantar ikkje burde være for stort då gjennomføring av intervju og etterarbeidet kan være ein tidskrevande prosess (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Samstundes må intervjumaterialet være godt nok til at det er mogleg å gjennomføre ein omfattande analyse (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Eg opplevde at eg hadde nok personar til å gjennomføre dette på ein god måte. Eg trur eit lite utval ga meg moglegheita til å gå djupare inn i analyse og tolking, samanlikna med kva eg hadde hatt tid til med eit større utval informantar. I følgje Braun og Clarke (2006) er noko av det som kjenneteiknar ein god tematisk analyse, at alle fasane har blitt nøye utført med eit godt nok tidsperspektiv. At eg fekk meir tid til å gjere ein grundig analyse, ser eg dermed på som ein styrke ved denne studien.

Likevel, vil eg peike på det som ein mogleg svakheit at studien har eit lite utval. Når det berre er fire lærarar som har blitt intervjuet, er dette for få til at det er mogleg å trekkje sikre antakingar om kva lærarar erfarer, opplever og tenkjer på generelt grunnlag. Det er vanskeleg å seie om denne studien sin empiri representerer kva lærarar flest opplever som viktige faktorar for å ha bekymringssamtalar med barn om vald og overgrep. Representativitet er derimot heller ikkje målet i kvalitativ forskning. Framfor å sørgje for representative funn, er det eit større mål i kvalitativ forskning å utvikle forståing av fenomen som menneske opplever (Dalen, 2011). Dette har eg forsøkt å oppnå i min studie.

Vidare er dette prosjektet mitt første skritt inn i forskarrolla då eg er masterstudent. Det kan tenkjast at min manglande erfaringsbakgrunn som forskar vil kunne påverke studien sin kvalitet. Kvale og Brinkmann (2015) legg fram at intervjuaren sin rolle avhenger av fleire aspekt. Dei beskriv blant anna at det er nødvendig med trening for å bli ein høgt kvalifisert intervjuar. Teknikkar og kunnskap blir beskriven som viktig for intervjuet sin kvalitet. Eg innehar ikkje alle ferdige verktøy i

form av kunnskap og erfaring for å utføre forskingsprosjekt. Det er ingen sikre bevis for at dette har preget studien sin kvalitet. Likevel kan det tenkjast at det kan ha påverka forskingsprosessen og analysen. Det kan òg ha fargelagt resultatane. Kunnskapen som kjem fram frå denne studien, kan dermed ikkje bli sagt å være ein sikker sanning.

6.3 Vegane vidare

Denne studien kan tenkjast å ha eit større potensial enn det eg har fått til å utføre gjennom eit masterprosjekt. Lærarar er ei yrkesgruppe som kan utgjere eit svært viktig arbeid i å oppdage og avdekkje at barn kan være utsett for vald og overgrep (Langballe & Schultz, 2016; Øverlien, 2015), og eg meiner derfor det er viktig å undersøkje kva dei opplever å være av betydning for å ha bekymringssamtalar. Som nemnt, kan det tenkjast at utvalet er for lite til at det er mogleg å seie at studien sin empiri gjeld på generelt grunnlag. Dermed er mitt første forslag til vidare forskning å byggje vidare på denne studien for å få eit meir representativt bilete over lærarar sine erfaringar. Sjølv om representativitet ikkje er eit overordna mål i kvalitativ forskning (Dalen, 2011), tenkjer eg det kunne være viktig å inkludere fleire lærarar. Dette meiner eg fordi studien kan ha praktiske implikasjonar for korleis ein betre kan imøtekomme lærarar sine behov for å ha bekymringssamtalar med barn. For å vite kva ei yrkesgruppe sine behov er, meiner eg det vil være nødvendig med betre kartlegging som byggjer på eit meir omfattande utval. Det kan i tillegg tenkjast at studien sin kvalitet kunne blitt heva, gjennom at ein eventuell vidareføring av studien ville blitt utført av ein forskar med lengre forskingserfaring og med meir erfaring på dette fagfeltet.

I tillegg representerer denne studien berre perspektivet til ei yrkesgruppe. Eg tenkjer det vil være hensiktsmessig å undersøkje nærmare kva fleire yrkesgrupper sjølv meiner er viktig for å ha bekymringssamtalar. Eg tenkjer det kan være hensiktsmessig å undersøkje både anna skulepersonell, og fagpersonar i andre sektorar og instansar. Dette kan bli sett ut frå at vald- og overgrepstatistikken i Noreg vil kunne tyde at alle som arbeider med barn vil møte nokon som er utsett for vald eller overgrep (Nordhaug, 2018). Sett i samsvar med handlingsplanar som *Opptrappingsplanen mot vold og overgrep (2017-2021)* og *Frihet fra vold (2021-2024)*, er det viktig at vaksne i alle sektorar best mogleg kan utføre bekymringssamtalar med barn (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021; Prop. 12 S (2017-2021)). Det kan tenkjast at meir kunnskap om ulike yrkesgrupper sine erfaringar, vil kunne heve kunnskapsgrunnlaget om korleis imøtekomme

behov til fleire instansar og sektorar. Med dette kan det vidare tenkjast å bidra med kunnskap om korleis ein best mogleg kan sikre gode bekymringsamtalar med barn i fleire sektorar.

Avslutningsvis meiner eg det vil være hensiktsmessig å undersøkje meir kva barn sjølv opplever som viktig når dei skal fortelje vaksne om vald og overgrep. Det er gjort greie for noko tidlegare forskning knytt til barneperspektivet i denne studien, som framvist gjennom Forandringsfabrikken (2020) og Barneombudet (2018) sine studiar. Det kan derimot tenkjast at det er behov for meir kunnskap om dette. Dette vil eg hevde ut frå at det kan seiast at det først og fremst er barneperspektivet som er viktig i denne samanheng. For å ta omsyn til barnet sitt beste, er det vesentleg å la barna uttale seg fritt (Sanner, 2020). Sjølv om denne studien kan bidra med å rette merksemd mot ulike forhold som kan være av betydning for å samtale med barn om vald og overgrep, kan det være hensiktsmessig å få direkte kunnskap frå dei som betyr mest i ein slik samtale, nemleg barna.

Litteraturliste

- Aasland, M. W. (2014). «...si det til noen...»: En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge (3.utg.). Cappelen Damn.
- Albaek, A. U., Kinn, L. G. & Milde, A. M. (2018). Walking Children Through a Minefield: How Professionals Experience Exploring Adverse Childhood Experiences. *Qualitative Health Research*, 28(2), 231–244. <https://doi.org/10.1177/1049732317734828>
- Andersen, I. L. (2014). Traumebevisst omsorg i hjemmet. utfordringer og muligheter. I S. Sjøftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn – traumebevisst tilnærming* (s. 149-160). Universitetsforlaget.
- Andersen, I. L. & Sjøftestad, S. (2014). Seksuelle overgrep mot barn. I S. Sjøftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn – traumebevisst tilnærming* (s. 23-32). Universitetsforlaget.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R., Casey, M. G. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative methods*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Baar-Dahl, I. M. (2019). Metoden: hemmende eller fremmende? En drøfting av metodebruk i profesjonelle samtaler med barn. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(3), 140-151. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-03-02>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014). *En god barndom varer livet ut. Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014- 2017)*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf

- Barneombudet (2018). «*Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes.*». *Erfaringer fra barn og unge utsatt for vold og overgrep – 2018*.
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Hadde-vi-fatt-hjelp-tidligere-hadde-alt-vaert-annerledes.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brouwers, A., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474–1491. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02683.x>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4.utg.). Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dean, H. (2021). *Utforskende bekymringssamtaler. Samtaler med barn i barnehagen ved bekymring for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Fagbokforlaget.
- Dybsland, R. (2019). Samtaler med barn når vi er bekymret. I Lillevik, O., Salamonsen, J. & Nordhaug, I. (Red.), *Vold i nære relasjoner - Diskurser og fenomenforståelse* (s. 26- 40). Gyldendal.
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/17893_1-fns_barnekonvensjon.pdf

- Gamst, K. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: å ta barn på alvor* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2019). Children's rights and teachers' responsibilities: reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse? *Human Rights Education Review*, 2(1), 25–46. <https://doi.org/10.7577/hrer.3079>
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Kommuneforlaget.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker – hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125-139). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2021). *Frihet fra vold. Regjeringens handlingsplan for å forebygge og bekjempe vold i nære relasjoner (2021-2024)*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2dda3b36640d4dfbbbac11598a1dc792/209755-jd-frihetfravold-web.pdf>
- Jørgensen, T. W. & Lillevik, O. G. (2016). Traumebevisst omsorg i arbeid med voldsutsatte barn. I K. Mevik, O. G. Lillevik & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn* (s. 186-204). Gyldendal akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.

- Kvello, Ø. (2021). *Samtaler med barn og ungdom - Medvirkning, kommunikasjon og metoder*. Fagbokforlaget.
- Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen: Hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
<https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/den-dialogiske-barnesamtalen-hvordan-snakke.pdf>
- Langballe, Å. & Schultz, J.-H. (2016). Elever utsatt for vold og seksuelle overgrep – samtalen som redskap for å oppdage og hjelpe. I K. Mevik, O. G. Lillevik & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn* (s. 117-133). Gyldendal akademisk.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Mossige, S. & Stefansen, K. (Red.). (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://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5104>
- Nelson, S. (2016). *Tackling child sexual abuse. Radical approaches to prevention, protection and support*. Policy Press.
- Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi – kva gjer vi? Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep. - Skulen og barnehagen sine oppgåver*. Fagbokforlaget.
- NOU 2017:12. (2017). *Svikt og svik. Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a44ef6e251cd443396588483e97402ab/no/pdfs/nou201720170012000dddpdfs.pdf>

- Prop. 12 S (2017-2021). *Opptrappingsplan mot vold og overgrep*. Barne- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f53d8d6717d84613b9f0fc87deab516f/no/pdfs/prp201620170012000dddpdfs.pdf>
- Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2016). *Seksuelle overgrep og vold – forebyggende undervisning i skolen*. Universitetsforlaget.
- Regjeringen (2022, 21. februar). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Ruud, A. K. (2021). *Hvorfor spurte ingen meg?* (2. utg). Gyldendal.
- Saarijärvi, M. & Bratt, E. L. (2021). When face-to-face interviews are not possible: tips and tricks for video, telephone, online chat, and email interviews in qualitative research. *European journal of cardiovascular nursing*, 20(4), 392–396. <https://doi.org/10.1093/eurjcn/zvab038>
- Sanner, M. (Red.). (2020). *Klokhet om vold og overgrep*. Universitetsforlaget.
- Steine, I. M., Winje, D., Nordhus, I. H., Milde, A. M., Bjorvatn, B., Grønli, J. & Pallesen, S. (2016). Langvarig taushet om seksuelle overgrep. Prediktorer og korrelater hos voksne som opplevde seksuelle overgrep som barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 53(11), 889-899. <https://psykologtidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel/2016/11/langvarig-taushet-om-seksuelle-overgrep?redirected=1>
- Steine, I. M., Winje, D., Nordhus, I. H., Bjorvatn, B., Milde, A. M., Grønli, J. & Pallesen, S. (2017). Hvorfor tar det så lang tid å fortelle om seksuelle overgrep? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(2), 204-208. <https://psykologtidsskriftet.no/fra-praksis/2017/01/hvorfor-tar-det-sa-lang-tid-fortelle-om-seksuelle-overgrep>
- Sterne, A. & Poole, L. (2010). *Domestic Violence and Children: A handbook for schools and early years settings*. Routledge.

Søftestad, S. (2014). Traumene smitter. Forståelse og ivaretagelse av fagfolk ved vikarierende traumatisering. I S. Søftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn – traumebevisst tilnærming* (s. 117-127). Universitetsforlaget.

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

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Thoresen, S. & Hjemdal, O. K. (Red.). (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. (NKVTS Rapport 1/2014). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.

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

Universitetet i Oslo (2023, 20.mars). *Nettskjema-diktafon mobilapp*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsdirektoratet (2012). *Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten Udir-10 2012*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/Udir-10-2012/2-Skolepersonalet-har-en-oppmerksomhetsplikt-og-en-opplysningsplikt/>

Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet – barns strategier*. Universitetsforlaget.

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

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). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.

https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_net.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Sikt sin vurdering av prosjektet

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Sikt sin vurdering av prosjektet



[Meldeskjema](#) / [Lærarar sine erfaringer med bekymringssamtaler om vald og overg...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
888968

Vurderingstype
Automatisk

Dato
10.12.2022

Prosjekttittel

Lærarar sine erfaringer med bekymringssamtaler om vald og overgrep

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Ann Kristin Larsgaard

Student

Anette Olderkjær Lillebø

Prosjektperiode

05.02.2022 - 15.10.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.10.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5.1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Lærarar sine opplevingar med bekymringsamtalar om vald og overgrep” ?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøkje lærarar sine opplevingar med å ha samtalar med barn om vald og overgrep etter opplevd bekymring. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Eg heiter Anette og går på masterstudiet i pedagogikk (spesialisering i spesialpedagogikk) ved Universitetet i Sørøst-Norge. Eg held no på med mitt avsluttande masterprosjekt. Tema for denne masteroppgåva er samtalar med barn om vald og overgrep, med fokus på samtalar lærarar kan ha etter opplevd bekymring eller mistanke om at eit barn kan ha vært utsett.

Føremålet med studien er å undersøkje lærarar sine erfaringar og opplevingar med å ha slike samtalar.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ønskjer å intervjuje om lag 4 lærarar som er tilsett ved barneskule. Det er ønskeleg at du har minimum ein erfaring med å ha ein slik samtale.

Kva inneber det for deg å delta?

Din deltaking vil innebere at du vil bli intervjua av meg. Intervjuet vil ta ca. 45 minutt. Eg tek lydopptak og notat frå intervjuet. Desse vil bli sletta når prosjektet er planlagt ferdig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Då kan du ta kontakt med meg på telefon eller e-post. Alle

personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg. Det vil ikkje påverke forholdet ditt til arbeidsstaden/arbeidsgjevaren din.

Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og bruker opplysingane dine

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikkje være mogleg å kjenne deg igjen i studien. Alle opplysningar om deg vil bli anonymisert, og det vil ikkje være mogleg å knyte deg til arbeidsplass, eller stad i Noreg du bur og jobbar. Dersom det kjem utsegn som gjer det mogleg å kjenne deg igjen vil dette bli utelat, eller skriven om slik at dette ikkje er mogleg.

Du vil berre bli spurd om dine tankar og erfaringar rundt tematikken. Eg kjem ikkje til å spørje om informasjon rundt konkrete enkeltsaker, enkeltindivid eller andre spørsmål av taushetsbelagt karakter. Du kan sei ifrå i etterkant om det er deler av intervjuet du ikkje vil eg skal ta med. Då kan du ta kontakt med meg på telefon eller e-post.

Eg har teieplikt, og ingen andre enn meg og min rettleiar vil ha tilgang til lydopptak og transkribert materiale. Datamateriale vil bli oppbevart i ei låst mappe med passord ut frå universitetet i Sørøst-Norge sine retningslinjer.

Kva skjer med opplysingane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen bli avslutta 01.06. 2023. Personopplysningar og lydopptak av deg vil bli sletta når prosjektet er avslutta.

Kva gjev meg rett til å behandle personopplysningar om deg?

Eg behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntenester vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Anette Olderkjær Lillebø (student), e-post: 250426@usn.no, mobil: 412 393 95
- Universitetet i Sørøst-Norge ved Ann Kristin Larsgaard (rettleiar), e-post: ann.k.larsgaard@usn.no, mobil: 917 30 646
- Universitetet i Sørøst-Norge sitt personvernombod: Paal Are Solberg, e-post: personvernombud@usn.no

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med venleg helsing

Anette Olderkjær Lillebø

Prosjektansvarleg
(Forskar/rettleiar)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *lærarar sine opplevingar med bekymringssamtalar om vald og overgrep* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at det blir gjort lydopptak av intervjuet som vil bli sletta ved prosjektslutt
- at opplysningar om mine svar vil bli publisert, men utan at eg kan kjennast igjen

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

- Presentere meg sjølv og masterprosjektet.
- Gi informasjon om studien.
- Gi informasjon om samtykke, anonymitet og teieplikt.
- Forklar at lydopptakar vil bli tatt i bruk, og at opptaket vil bli sletta når studien er planlagt å være avslutta.
- Gi informanten oppfordring til å ikkje gå inn på enkeltsaker, enkeltindivid, eller noko som kan være med på å identifisere eit barn eller ein sak.
- Gi informanten moglegheit til å stille spørsmål.

Bakgrunnsopplysningar

- Kor lenge har du jobba som lærer?
- Når var du ferdig med din utdanning?
- Kva trinn jobbar du på? Evt. Er du kontaktlærer eller anna?

Tema 1

Kunnskap og tankar om å samtale med barn om vald og overgrep

- Kva veit du om vald og overgrep mot barn, og kvar har du fått denne kunnskapen frå?
 - Evt. Dersom kurs/opplæring. Er dette gjennom jobb eller ut frå eige initiativ?
 - Evt. Har du lært noko om tematikken i din utdanning? Evt. Når var du ferdig med din utdanning?
- Kva tenkjer du er skulen og læraren si rolle i å ha slike samtalar?

Tema 2

Fokus på tematikken i skulen og skulen sine arbeidsmåtar

- Er det fokus på denne tematikken på din skule?
 - Evt. Fokus frå leiinga?
 - Evt. Er det kultur for å snakke om denne tematikken i di personalgruppe/med dine kollega?
 - Evt. Har dette betydning? På kva slags måte?
 - Evt. Skulle du ønskje at det var meir kultur for det? Og kvifor?
- Kan du fortelje litt om din skule sin praksis og arbeidsmåtar? T.d. om dykk har nokre rutinar?

Tema 3

Erfaringar og opplevingar

- Kva erfaring har du med å snakke med barn om vald og/eller overgrep?
 - Evt. Har du hatt mange slike samtalar?
 - Evt. Kva ønskjer du å få til gjennom ein sånn samtale?
- Kva opplever du at gjer at du får til ein god samtale om denne tematikken?
 - Evt. Tek du i bruk nokre verktøy eller ressursar? Og er det nokre som blir nokre opplevd som særleg nyttige? Og kvifor?
 - Evt. Er det noko du opplever som viktig eller særleg vektlegg i slike samtalar?
 - Evt. Kva forhold meiner du må ligge til rette for at eit barn fortel?
 - Evt. Er det nokre samtalekvalitetar eller andre eigenskapar under slike samtalar du opplever som viktig?
 - Evt. Kjenner du til nokre samtalemetodar/kjend med samtalemetodikk? Evt. Andre kommunikasjonsprinsipp?
 - Evt. Er det gjort nokre tiltak du opplever som nyttige?
- Er det noko som du opplever som utfordrande med slike samtalar?
 - Evt. Kvifor synes du dette er utfordrande?

Tema 4

Eventuelle endringar og forbetningspotensiale

- Har du nokre tankar om kva som skal til for at du og andre lærarar i større grad kan ha gode samtalar med barn om denne tematikken?

- Evt. Er det noko du skulle ønskje du hadde meir kunnskap/kompetanse om?
- Evt. Korleis ser du for deg at du kan få tileigna denne kunnskapen/kompetansen?
- Evt. Er det nokre tiltak du ser for deg kan bli satt i gong?

Avslutning

- Har du noko meir du vil fortelje? Noko du vil leggje til?

Eit tema du vil ta opp? Noko du forventar vi skulle snakke om i dag som ikkje blei tatt opp?

Avsluttande og oppklarande kommentarar, innspel og eventuelle spørsmål