

Masteroppgave i pedagogikk

Oppdag meg!

En undersøkelse om læreres kunnskap om seksuelle overgrep mot barn.

Av

Karianne Sire

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Veileder: David Lansing Cameron

Universitetet i Agder, Kristiansand

15.05.08

BESKYTTE HVEM?

SER DU DET LILLE BARNET?

VIL DU SE?

ORKER DU Å SE?

KANSKJE ER DET IKKE SLIK DU TROR.

KANSKJE ER DET BARE FANTASI.

KANSKJE GÅR DET OVER SNART.

KANSKJE ER DET BEST IKKE Å BLANDE SEG

KANSKJE ER DET BEST Å OVERSE

KANSKJE ER DET BEST Å VENTE

BEST- FOR HVEM?

(Lindberg og Bodil von Schantz, 2002:49).



Illustrasjonsfoto. Brukt med tillatelse fra
Barne- og likestillingsdepartementet, 10.04.08.

Forord

Etter å ha arbeidet som lærer noen år finner jeg det urovekkende at så få av mine nære kollegaer har oppdaget barn som er utsatt for seksuelle overgrep. Hva er årsaken til dette? Statistikken indikerer at disse barna er til stede i klasserommet. Kanskje skyldes dette at lærere mangler kunnskap om signalene disse barna sender ut, slik at de ikke oppdager at noe er galt? Kanskje lærere som får mistanke om seksuelle overgrep mangler mot til å ta tak i dette problemet? Eller er det slik at lærere faktisk oppdager alle tilfellene de kan oppdage? Dersom sistnevnte ikke er tilfellet, ønsker jeg å bidra til at lærere får mer kunnskap til å oppdage barn som utsettes for seksuelle overgrep, og mot til å handle til det beste for disse barna. Det er dette som er bakgrunnen for min oppgave; *Oppdag meg!* Denne masteroppgaven er bare et lite bidrag på veien til det å øke læreres kunnskap om barn som blir utsatt for seksuelle overgrep. Likevel håper jeg det blir et viktig bidrag, i alle fall for meg selv og mitt videre arbeid som lærer.

Jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har bidratt til at dette prosjektet ble ferdig.

En spesiell takk til informantene mine, som ikke bare gav meg av sin tid og sine historier, men også sin tillit. Uten deres bidrag hadde ikke denne oppgaven latt seg gjøre.

Takk til faglige leder ved SMSO- Agder, Rigmor Høyland Iversen, for hjelp til å skaffe informanter og for interessen du har vist i forbindelse med min oppgave.

En stor takk rettes også til David Lansing Cameron for god veiledning gjennom hele oppgaven.

I tillegg vil jeg takke Gunvor for god støtte og flotte innspill. Takk for at du har hatt tro på meg.

Sist men ikke minst: takk til familien min, for støtte, tålmodighet, barnevakt og arbeidsro gjennom hele prosjektperioden.

Lillesand, dato.2008.

Karianne Sire

Sammendrag

Denne oppgaven beskriver en kvalitativ undersøkelse som tar for seg temaet seksuelle overgrep mot barn. Oppgavens overordnede problemstilling er ”*Hvilke kunnskaper er nødvendig for at lærere skal kunne oppdage barn som utsettes for seksuelle overgrep?*” Resultatene tyder på at kunnskap om indikasjonsatferd og mestringsatferd, tillit mellom lærer og elev, samt lærernes kjennskap til hvordan de skal gå frem ved mistanke om seksuelle overgrep, er nødvendig kunnskap. I tillegg argumenteres det for at kunnskap i seg selv ikke er nok. Lærere må også ha mot til å oppdage barnet.

Datainnsamlingen består av kvalitative forskningsintervju med to informanter som selv har ble utsatt for seksuelle overgrep som barn. Det er foretatt tre intervjuer med hver informant, våren 2008. I tillegg til dette har jeg holdt løpende kontakt med informantene gjennom hele prosjektperioden. Informantene har lest og gitt tilbakemelding på det skrevne materialet, og jeg har hatt muligheten til å stille spørsmål etter hvert som disse dukket opp.

Oppgavens inndeling:

Kapittel 2 handler om seksuelle overgrep generelt. Begrepet seksuelle overgrep blir definert, og tall fra statistikk sentralbyrå indikerer hvor mange barn som utsettes for seksuelle overgrep. Tidligere forskning rundt læreres kunnskap om temaet, samt offentlige tiltak for å bedre læreres kunnskap på dette området er også en del av dette kapitlet.

Kapittel 3 beskriver mestringsteori ut fra ideene til Lazarus, Antonovsky, Bandura og Maslow. Jeg har valgt disse fire personenes arbeid fordi de fokuserer på det enkelte individ, identitet, tillit og mestring, og hvordan dette påvirker individets atferd. Teori om mestring bidrar til å forstå hvorfor barnet handler slik det gjør, og hvordan barn kan mestre vanskelige livssituasjoner som seksuelle overgrep.

Kapittel 4 omhandler metode. Her gjøres det rede for valg som er tatt og avgrensninger som er gjort. Informantene blir presentert, og jeg beskriver hvordan datainnsamlingen ble gjennomført og fremstilt. Refleksjoner over valg av metode og undersøkelsens validitet er sentrale tema i dette kapitlet. Her argumenteres det for at det først og fremst er denne type undersøkelse som kan

bidra til å skape en helhetlig forståelse av problemet. Det er gjennom samtaler med informanter som selv har opplevd seksuelle overgrep at vi kan få den nødvendige innsikten.

Kapittel 5 er resultat og analysedelen av oppgaven. Her blir det avdekket og beskrevet likheter og forskjeller mellom informantene. Formålet med dette er å gi et bilde av hvordan informantene opplevde skolen og lærerne i tiden etter overgrepene. Noen av informantenes utsagn er presentert i forhold til seks tema, etter informantenes egne ord. Disse seks temaene er: bakgrunnshistorie, atferd i ulike kontekster, opplevelse av skolen, mestringsstrategier, bruk av makt og syn på endringer som må til i skolen.

Kapittel 6 er kapittelet hvor resultatene drøftes. Her ser jeg nærmere på hva mestringsteorien kan hjelpe og belyse om informantenes utsagn i forhold til problemstillingen. Det viktigste funnet som ble gjort i denne undersøkelsen er at informantene har forskjellig syn på hvordan læreren bør håndtere dette problemet, men begge ser vanskelighetene dette medfører. Andre viktige funn som drøftes er at informantene benyttet samme mestringsstrategi som jeg har valgt å kalle *snill pike*, og at informantene fant andre steder hvor de kunne frigjøre seg fra overgrepene. Begge informantene nevner media som den viktigste faktoren for å opplyse samfunnet om seksuell overgrep, og begge mener at mer informasjon er nødvendig i skolen - både for lærere og elever.

Kapittel 7 og 8 tar for seg begrensninger ved- og konklusjonen av oppgaven. Her anbefales det at media ikke må forbli den eneste instans som informerer folk om seksuelle overgrep, og viktigheten av fremtidig forskning påpekes. Avslutningsvis presenterer jeg anbefalinger som må til for at lærere skal få den kunnskapen som er nødvendig for å oppdage barn som utsettes for seksuelle overgrep. Disse anbefalingene er gjort med hensyn til funnene som ble gjort i undersøkelsen.

Innholdsfortegnelse

<u>Forord</u>	3
<u>Sammendrag</u>	4
<u>Innholdsfortegnelse</u>	6
<u>1.0 Innledning</u>	8
<u>1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven</u>	10
<u>1.2 Problemstilling</u>	11
<u>1.3 Arbeidsform og metode</u>	12
<u>2.0 Seksuelle overgrep</u>	13
<u>2.1 Definisjoner på omsorgssvikt</u>	13
<u>2.2 Definisjoner på seksuelle overgrep</u>	15
<u>2.3 Omfang av seksuelle overgrep</u>	17
<u>2.4 Forutsatt at indikasjonene var synlige - hvorfør forstod ikke læreren at noe var galt?</u>	20
<u>2.5 Hva er gjort for å skaffe lærere kunnskap om seksuelle overgrep?</u>	22
<u>2.6 Hva bør læreren gjøre på bekymringsstadiet?</u>	23
<u>3.0 Mestringsteori</u>	24
<u>3.1 Lazarus sin teori om mestring</u>	25
<u>3.2 Antonovsky sin teori om opplevelse av sammenheng</u>	28
<u>3.3 Bandura sin teori om forventning om mestring</u>	29
<u>3.4 Maslow sin behovspyramide</u>	31
<u>3.5 Forsvarsmekanismer og mestringsstrategier</u>	32
<u>3.6 Indikasjonsatferd</u>	35
<u>4.0 Metodedel</u>	37
<u>4.1 Design</u>	37
<u>4.2 Begrunnelse for valg av metode</u>	38
<u>4.3 Utvalg</u>	40
<u>4.4 Presentasjon av informantene</u>	41
<u>4.5 Gjennomføring av intervjuene</u>	41
<u>4.6 Innsamling av data</u>	44
<u>4.7 Fra intervju til transkribert materialet</u>	44
<u>4.8 Analyse og fremstilling av data</u>	45
<u>4.9 Etske refleksjoner</u>	46
<u>4.10 Validitet, reliabilitet og generalisering</u>	48
<u>4.11 Refleksjon over valg av metode</u>	49
<u>5.0 Resultat og analysedel- beskrivelser</u>	50
<u>5.1 Innledning</u>	50
<u>5.2 Oppsummering</u>	50
<u>5.3 Merete</u>	51
<u>5.3.1 Bakgrunnshistorie</u>	51
<u>5.3.2 Atferd i ulike kontekster</u>	51
<u>5.3.3 Opplevelse av skolen</u>	53
<u>5.3.4 Mestringsstrategier</u>	55
<u>5.3.5 Bruk av makt</u>	57
<u>5.3.6 Syn på endringer som må til i skolen</u>	58
<u>5.4 Torhild</u>	59

5.4.1	Bakgrunnshistorie	59
5.4.2	Atferd i ulike kontekster	60
5.4.3	Opplevelse av skolen	61
5.4.4	Mestringsstrategier	64
5.4.5	Bruk av makt	65
5.4.6	Syn på endringer som må til i skolen	66
6.0	Drøftingsdel	67
6.1	Oppsummering	67
6.2	Informantenes mestringsstrategier og indikasjonsatferd	67
6.2.1	Generelt	67
6.2.2	Mestringsstrategier	69
6.2.3	Indikasjonsatferd	71
6.2.4	Tillit	76
6.3	Læreres håndtering av problemet	77
6.4	Medias rolle i forbindelse med seksuelle overgrep	81
6.5	Utfallet av intervjuene	83
7.0	Begrensninger	84
8.0	Konklusjon	85
9.0	Litteraturliste	88
9.1	Andre kilder	93
10.0	Vedlegg	95
	Vedlegg nr.1 - Samuelsen, Reidun J. (2007). Stadig flere saker for barnevernet. <i>Aftenposten</i> 26.09.07	96
	Vedlegg nr. 2 - Barne- og familiedepartementet, (2005) ”Strategi mot seksuelle og fysiske overgrep mot barn (2005-2009)”	97
	Vedlegg nr. 3 – Intervjuguide.	99
	Vedlegg nr. 4 - Brev til SMSO- Agder	100
	Vedlegg nr. 5 - Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjenesteAS	101

1.0 Innledning

Grove seksuelle overgrep tar ofte stor plass i mediebildet. Tall fra FN tyder på at mange millioner barn verden over utsettes for vold og seksuelle overgrep (Berntsen, 2004). Også i Norge er antallet seksuelt misbrukte barn stort. Vi kan ikke med sikkerhet si nøyaktig hvor mange seksuelle overgrep som skjer her til lands (Stene, 2001), til det er undersøkelsene for få og mørketallene for store. Det er også grunn til å tro at mørketallene ved sedelighetslovbrudd er høyere enn ved andre typer lovbrudd (Ellingsen og Lilleaas, 1999), blant annet fordi seksuelle overgrep er et svært tabubelagt emne som det snakkes lite om. Vold og seksuelle overgrep mot barn sees ofte på som et privat anliggende. Folk har en tendens til å bagatellisere seksuelle overgrep mot barn ved å hevde at dette ikke skjer i deres familie og lokalmiljø (Ellingsen og Lilleaas). I tillegg er det slik at i sedelighetslovbrudd rettet mot barn, er det ikke sikkert barnet selv har forstått at det er eller har vært utsatt for et lovbrudd (Ellingsen og Lilleaas). I enda mindre grad kan man forvente at barnet selv går til anmeldelse. I følge tall fra statistisk sentralbyrå 2006 stod barnet selv kun bak 2 % av anmeldelsene (Vedlegg, nr. 1), og desto viktigere blir det at de voksne som omgås barnet, har kunnskap og mot til å gjøre noe med dette problemet.

Mye tyder på at seksuelt misbruk av barn og unge alltid har vært et stort problem. De fleste antropologer og andre forskere som arbeider med menneskets kulturelle og sosiale utvikling mener at forbudet mot seksuelle overgrep mot barn er universelt, og at forbudets historie går helt tilbake til menneskehetens vugge (Schmidt, 1999). Det er ikke sikkert at det fantes verken mer eller mindre seksuelle overgrep tidligere. For å kunne komme med påstander på dette er det forsket alt for lite på temaet. Derimot har medias fokusering på emnet fra 1980-tallet til i dag ført seksuelle overgrep ut av det private hjem og ut i samfunnet. Det finnes i dag internettsider for barn som opplyser om seksuelle overgrep, hva det er og hvordan man kan gå frem for å få hjelp. Diverse SOS-telefoner for barn er også opprettet, og spesielt i høytider reklameres det for disse på utallige TV-kanaler. Røde Kors- telefonen for barn og ungdom er en av disse. Kirkens SOS, SUSS og Landsdekkende telefon for incest- og seksuelt misbrukte er andre eksempler. Det finnes også nettsteder der terapeuter kan svare på eventuelle spørsmål barna måtte ha. Dette gjelder for eksempel korspaahalsen.no og bymisjon.no. I tillegg besluttet stortinget i mars 2005 at det skulle opprettes en landsdekkende hjelpetelefon for seksuelt misbrukte barn og voksne av begge kjønn

og pårørende og annen familie til seksuelt misbrukte. Incestsenteret i Vestfold betjener denne landsdekkende telefonen som har åpent hele døgnet. Likevel er ikke dette nok i følge tidligere Barneombud Reidar Hjermann. I et intervju til NRK sier han at: "Vi får daglig meldinger fra barn som har det vondt. En alarmtelefon vil være en stor hjelp for barn som utsettes for vold, trusler om vold, seksuelle overgrep, krenkelser eller nedverdiggende ord og handlinger" (NRK, 28.06.07).

På grunn av medias fokus har også flere saker blir anmeldt til politiet fra slutten av 1980-tallet (Ellingsen og Lilleaas, 1999). Likevel er seksuelle overgrep fremdeles et tabubelagt tema. Et tema som rører så sterkt ved våre følelser vil det kanskje alltid være vanskelig å oppnå full åpenhet rundt. Dette tabuet mot seksuelle overgrep virker på to måter (Søftestad, 2005). Enten forebyggende, slik at de voksne ikke begår seksuelle overgrep mot barn, eller ugyldiggjørende, slik at overgrepet ikke snakkes om (Søftestad). Videre kan tabuet føre til at både privatpersoner og fagpersoner ikke tror at overgrepet har skjedd, eller at de som tør å fortelle om overgrepet blir straffet på en eller annen måte (Søftestad).

I dagens Norge er vold mot barn i familien er et omfattende samfunnsproblem (Brækken, 2006). Barn blir slått, sparket og brent. Regjeringen tror at opp mot 200 000 norske barn utsettes for vold årlig (Brækken). Videre indikerer tall fra Redd Barna at fem prosent av alle barn utsettes for gjentatte, grove seksuelle overgrep (Redd Barna, 2007). Å bli utsatt for seksuelle overgrep kan dreie seg om forskjellige hendelser og erfaringer. Hendelser som kan oppfattes som mer eller mindre alvorlige både av offeret selv, av utøveren og av andre (Redd Barna). Alvorlighetsgraden vil være knyttet til hva selve den seksuelle handlingen gikk ut på, fra blotting til ulike former for inntrengning og hvor ofte overgrepet skjedde (Redd Barna). Når det gjelder medias fokus på seksuelle overgrep mot barn og unge, er dette fokuset ofte rettet mot sensasjonelle overgrep, som for eksempel "Baneheiasaken" i 2000 og "Lommemannen" i 2008. Det faktum at de aller fleste overgrepene mot barn skjer i barnets eget hjem er det lite fokus på også i media. Kun 5 % av seksualforbrytelsene har i følge Breivik en ukjent overgriper (Breidvik, 2003).

Det er med andre ord grunn til å tro at kun et fåtall av seksuelle overgrepsaker mot barn anmeldes til politiet. Tall fra perioden 1997 til og med 2000 påpeker at rettssystemet "avviser" 61

prosent av alle anmeldelsene (Stene, 2001). Kun 25,3 % av de anmeldte sakene endte med tiltale, og mange av disse resulterte i frifinnelse (Stene). Av alle anmeldte seksualforbrytelser endte kun 21 % med straffedom (Stene). Sammenligner vi med andre forbrytelser ser vi at dette tallet er svært lavt. I 2006 fikk for eksempel 13 245 narkotikaforbrytelser og 5 419 voldsforbrytelser straffereaksjoner, mens dette tallet bare var 723 for seksualforbrytelser (SSB, 2007). Det er også slik at anmeldte tilfeller av voldtekt og seksuelle overgrep mot barn både henlegges og frikjennes oftest (Stene, 2001). I tillegg har grove seksuelle overgrep i mange tilfeller skjedd lenge før de anmeldes til politiet og det er sjeldent at seksuelle overgrep mot barn kun skjer i form av ett enkelt overgrep (Stene). Statistikken indikerer også at fire av fem anmeldte tilfeller av seksuelle overgrep mot barn omhandlet overgrep som hadde pågått over en lengre tidsperiode. Av alle anmeldte tilfeller av seksuelle overgrep mot barn hadde nesten to tredeler (61,7 %) en gjerningsperiode lengre enn ett år, og hele 5,1 % en gjerningsperiode lengre enn tolv år (Stene).

1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven

Lærere møter mange utfordringer i skolen. En av dem er å forebygge problemer og deres negative påvirkning på barn. Desto tidligere dette gjøres, desto bedre er sjansen for gode resultater. Det er derfor viktig at lærere har kunnskap om seksuelle overgrep, slik at de kan oppdage disse barna og melde sin bekymring til barnevernet, men det er også viktig at læreren har kjennskap til ringvirkningene dersom anklagene skulle vise seg ikke å stemme.

Skadevirkningene av seksuelle overgrep kan være omfattende. Det er ikke tvil om at seksuelle overgrep kan ha store skadevirkninger på barns mentale helse, særlig i de tilfellene hvor dette blir et tema som det ikke kan snakkes om i familien (Rønnestad og von der Lippe, 2002). Det er derfor avgjørende å komme inn med tidlig hjelp overfor utsatte barn og familier, beskytte barnet mot videre overgrep og gi nødvendig støtte til de omsorgspersonene som kan og skal ivareta barnet. Siden grunnskolen har kontakt med alle barn i alderen 7-16 år, og lærere er den yrkesgruppa som er sammen med barn og unge den lengste perioden i et barns liv (Barne- og familiedepartementet, 1992-93), er det svært viktig at lærere tar sin bekymring om overgrep alvorlig, og melder saken videre dersom mistanken er sterk nok.

Det fins mange studier om barn som utsettes for seksuelle overgrep der man allerede har avdekket problemet. Det finnes også en del studier rundt de signalene barn som blir utsatt for

seksuelle overgrep sender ut, men hvilke kunnskaper må lærere ha for å kunne fange opp disse signalene, skille disse signalene fra andre signaler, identifisere dem som signaler på seksuelle overgrep og for å tørre å ta tak i problemet? Det er denne siden ved seksuelle overgrep jeg ønsker å arbeide med i denne oppgaven.

Det finnes mange eksempler på barn i omsorgssvikts-situasjoner som virkelig ønsker å bli oppdaget. Barn som ønsker hjelp, og som gang på gang opplever at folk ikke griper inn selv om de, etter barnets oppfatning, er nødt til å forså at noe er galt. Et eksempel på dette finner man i boka "Løvetannbarn":

"Bitterheten har gradvis sluppet taket, men jeg strever med å tilgi dem som sviktet. Som så hvordan jeg hadde det, men som ikke gjorde noe. Alle visste om fars drikking og at han var ute av stand til å ta seg av meg. Barnevernet, skolen, vennene, naboene, og familien visste. Jeg klarer fortsatt ikke å fatte hvorfor ingen grep inn"

(Ringheim og Throndsen, 1997, s 72).

Det får ofte negative konsekvenser for disse barna at de ikke blir oppdaget, til tross for deres ønske om hjelp. Tilman Furniss, som er professor i barne- og ungdomspsykiatri ved universitetet i Münster, sier at aldri har arbeidet med en sak om seksuelt misbruk hvor barnet ikke har prøvd å formidle dette til noen (Furniss, 1991). Gjentatte ganger opplevde Furniss at barna prøvde å fortelle om overgrepene, men at de i stedet for å bli trodd, opplevde å bli kalt en løgner (Furniss). Som lærere er det en del av vår jobb å oppdage disse barna. Hvilke kunnskaper må til for at vi skal kunne gjøre vår jobb på dette området?

Et annet utsagn i boka "Løvetannbarn" lyder slik; "På samme måte som løvetannen sprenger seg vei gjennom asfalten, sprenger noen av barnevernsbarna seg vei gjennom livet og strekker seg mot sola" (Ringheim og Throndsen, 1997:162). Hva må til for at vi skal kunne hjelpe løvetannen på dens vei gjennom asfalten?

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for oppgaven er som følger: "*Hvilke kunnskaper er nødvendig for at lærere skal kunne oppdage barn som utsettes for seksuelle overgrep?*" Jeg har valgt denne problemstillingen fordi jeg ønsker et større fokus på dette temaet i håp om at lærere kan oppdage flere barn som utsettes for seksuelle overgrep. Temaet for oppgaven har vært klart hele tiden.

Problemstillingen og tittelen derimot har endret seg underveis. I utgangspunktet lød problemstillingen slik; ”Hvilke kunnskaper og ressurser er nødvendig for at lærere skal kunne fange opp de signaler barn som lider av seksuelle overgrep sender ut?” Etter hvert som oppgaven utviklet seg var det ikke lenger rom for begrepet *ressurser* i problemstillingen, og dette ordet ble derfor fjernet. I mitt videre arbeid med oppgaven ble problemstillingen endret nok en gang. Denne gangen ble det som hadde med *signaler* å gjøre strøket fra problemstillingen. Dette fordi jeg erfarte at andre ting er vel så viktig som kunnskap om signaler derom man skal oppdage seksuelt misbrukte barn. Når det gjelder tittel på oppgaven fant jeg gjennom samtale med min veileder ut at ”*Den vaskelige samtalen*” hørtes ut som en god tittel. Kanskje nettopp derfor var denne tittelen allerede brukt, og jeg måtte på nytt lete etter min tittel. Jeg prøvde meg frem med ulike varianter som lignet; ”*Den tøffe samtalen*”, ”*Den tunge samtalen*”, ”*Den vanskelige men viktige samtalen*”, osv. Mange av titlene lød bra. Likevel var det noe som ikke stemte. Samtalen med disse elevene om det de har opplevd er forbeholdt fagfolk i barnevern, BUP osv. Læreren oppgave er annerledes og ordet *samtale* passet derfor ikke inn i min tittel. Den endelige tittelen ble *Oppdag meg!* I begrepet å *oppdage* legger jeg at læreren må se at noe er galt, forstå hva det kan være, ta tak i problemet og gjøre det han/hun kan for å hjelpe barnet i størst mulig grad.

1.3 Arbeidsform og metode

Arbeidet med denne oppgaven er basert på litteratur som omhandler seksuelle overgrep, mestringsteori og kvalitativ metode. Når det gjelder litteraturen som omhandler seksuelle overgrep har jeg valgt å bruke fortrinnsvis norsk litteratur. Dette har jeg valgt fordi min oppgave tar utgangspunkt i norsk skole, og av den grunn er den norske konteksten mest relevant. Kari Killèn og Gro Breidvik er blant de forskerne/ forfatterne jeg har støttet meg mest til, men i tillegg har studert nyere forskningsrapporter fra NOVA og tall fra Statistisk sentralbyrå. Når det gjelder teori om mestring har jeg valgt å bruke utenlandske teoretikere som Lazarus, Antonovsky, Bandura og Maslow, fordi disse passer bra overens med valg av tema. Alle fire har fokus på individet. De snakker om identitet, tillit og mestring og hvordan dette påvirker individets atferd. Litteraturen om kvalitativ metode har i hovedsak vært basert på Kvale, Dalland, Thagaard og Holme og Solvang.

Den praktiske delen av denne masteroppgaven har bestått av gjennomføring av kvalitative forskningsintervjuer med informanter som selv har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Fordi det ikke er så lett å få tak i informanter som velvillig deler sine erfaringer om seksuelle overgrep, har jeg begrenset antall informanter til 2. Det hadde vært lettere å intervju fagfolk, men personer som selv har opplevd seksuelle overgrep sitter inne med en innsikt som er viktig for min forskning. Jeg har hatt løpende kontakt med informantene under arbeidet med denne oppgaven, og flere intervjuer er foretatt underveis i arbeidet. Det har blitt etablert et tillitsforhold mellom oss som har medført mange flotte samtaler der informantene har delt erfaringer og opplevelser som har vært viktig for mitt arbeid.

2.0 Seksuelle overgrep

I det følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for begrepet seksuelle overgrep. For å gjøre dette velger jeg først å definere begrepet omsorgssvikt, dette gjøres fordi seksuelle overgrep er en del av dette begrepet. Deretter vil jeg si litt om hva slags omfang det her er snakk om. Til slutt følger tre delemner som omhandler lærere og deres kunnskap om emnet. Forutsatt at indikasjonene var synlig- hvorfor forstod ikke læreren at noe var galt? Hva er gjort for å skaffe lærere kunnskap om seksuelle overgrep? Og hva bør læreren gjøre på bekymringsstadiet?

2.1 Definisjoner på omsorgssvikt

Omsorgssvikt er et vidt begrep som kan være vanskelig å definere. Hasle sier at omsorgssvikt er enhver tilsiktet eller utilsiktet fysisk eller psykisk skade som er påført barnet av nære voksne, der skaden er av en slik karakter, at den hindrer barnets normale utvikling (1998). Evenshaug og Hallen benytter en litt annen definisjon: ”Omsorgssvikt innebærer at foreldre eller omsorgspersoner påfører barnet fysiske eller psykiske skader, eller forsømmer barnet så alvorlig at den fysiske og/ eller psykiske helse er i alvorlig fare” (Evenshaug og Hallen, 1993, s198, Killén Heap, 1988, s79).

Kari Killén Heap, som er en anerkjent, norsk forsker på temaet omsorgssvikt, sier i forlengelsen av denne definisjonen at begrepet omsorgssvikt betegner seks undergrupper:

1. *Barn som utsettes for fysiske overgrep*
2. *Barn som vanskjøttes*
3. *Barn med veksthemning og vantrivsel i første og annet leveår (non-organic failure to thrive) – FTT)*
4. *Barn som utsettes for psykiske overgrep*
5. *Barn som utsettes for seksuelle overgrep*
6. *Barn som er i fare fysisk og / eller psykisk på grunn av foreldrenes tilstand.*

(Killén Heap, 1988).

Felles for disse definisjonene er at det er de voksne personer som står barnet nær som også står bak omsorgssvikten. Det er snakk om både fysisk og psykisk mishandling, og mishandlingen kan påføres barnet aktivt ved slag, spar osv. eller passivt ved for eksempel å unngå å gi barnet oppmerksomhet. En av de tingene som skiller definisjonene fra hverandre er om de nevner seksuelle overgrep som et eget punkt eller ikke.

Selv om definisjonene er klare på hva som faller inn under begrepet omsorgssvikt, har det ikke alltid vært slik. Oppfatningen om hva som er omsorgssvikt og mishandling av barn har variert gjennom tidene. Man trenger ikke å gå mange generasjoner tilbake i tid før det å rise barn var en akseptert form for oppdragelse. I dag vil vel de fleste nordmenn mene at det å slå et barn er barnemishandling. Pål Børresen sier det slik: ”Det er en glidende overgang fra barnemishandling og omsorgssvikt til en dårlig barneoppdragelse og videre til det perfekte hjem. Det er også en glidende overgang over tid. Det som i forgårs ble regnet som god barneoppdragelse, ble i går regnet som dårlig og i dag som mishandling/ omsorgssvikt”(Børresen, 1991, s43).

Oppfatningen om hva som er omsorgssvikt vil også variere fra kultur til kultur. Mens det i enkelte land er normalt med fysisk avstraffelse av barn, blir dette betraktet som straffbart i land som Norge. FNs barnekonvensjon er helt klar på dette området. I artikkel 19 står det;

”Partene skal treffe alle egnede lovgivningsmessige, administrative sosiale og opplæringsmessige tiltak for å beskytte barnet mot alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk, vanskjøtsel eller forsømmelig behandling, mishandling eller utnyttning, herunder seksuelt misbruk, mens en eller begge foreldre, verge(r) eller eventuell annen person har omsorgen for barnet”.

(FNs barnekonvensjon, 2004: artikkel 19, del 1).

2.2 Definisjoner på seksuelle overgrep

Denne gruppen er kanskje den som representerer den mest skjulte og tabubelagte formen for omsorgssvikt. Hva som legges i begrepet seksuelle overgrep varierer også sterkt. De ulike definisjoner på seksuelle overgrep mot barn er preget av hvilke aspekter ved overgrepet som vektlegges. Det som er felles for de fleste definisjonene av seksuelle overgrep, er at overgriperen bruker barnet til å tilfredsstille egne seksuelle behov.

Den juridiske definisjonen er nedfelt i straffelovens del om seksualforbrytelse (Justis- og politidepartementet, 2008, kapittel 19). Her inndeles overgrepene i tre kategorier etter alvorlighetsgrad:

1. *Seksuelt krenkende atferd*
2. *Seksuell handling*
3. *Seksuell omgang*

Barneombudet følger den samme tredelingen og påpeker at seksuelle overgrep mot barn er enhver form for seksuell omgang mellom en voksen og et barn,

”Seksuell omgang er samleie eller samleieliknende forhold. Slikking og suging av kjønnsorgan, onani eller gnidning av den ene eller den andres kjønnsorgan og innføring av gjenstander i skjede eller endetarmsåpning betegnes også som seksuell omgang. Seksuell omgang betraktes som den mest alvorlige formen for overgrep (strl. §§ 192-199).

Seksuell handling er i hovedsak beføling. Dette er altså en handling hvor overgriper tar på kroppen til offeret. (strl. § 212, 2. ledd)

Seksuelt krenkende eller uanstendig atferd er for eksempel blotting, kinking eller utuktig tale og rått snakk. For at handlingen skal være straffbar etter strl. § 201, må den ha skjedd a) på offentlig sted, b) i nærvær av eller overfor noen som ikke har samtykket til det, eller c) i nærvær av eller overfor barn under 16 år”

(Barneombudet, 2008, s1).

En annen måte å definere begrepet seksuelle overgrep på er hentet fra boka "Seksuelle overgrep mot barn" av Marit Hoem Kvam. Her sier Kvam at med seksuelle overgrep mot barn menes at avhengige og utviklingsmessig umodne barn eller ungdommer trekkes inn i seksuelle aktiviteter som de ikke fullt ut forstår, som de ikke har tilstrekkelig kunnskap eller erfaring til å gi sitt begrunnede samtykke til, eller som krenker familierollens seksuelle tabu. (2001, s 21)

I min oppgave dekker begrepet alle overgrep med seksuelt innhold som gjøres overfor barn. Hvem som har utført overgrepet blir også sentralt her. Det kan være far, bestefar, onkel eller en bekjent av familien, men vi må heller ikke glemme at mange overgrep utføres av kvinner. Det kan være mor, tante, bestemor, men også søsken. Seksuelle overgrep kan også utføres av tilfeldige voksne, men forskning peker i retning mot at så mange som 95 % av overgrepene blir begått innen familien eller av mennesker som barnet kjenner (Breidvik, 2003). Dette kan forklare hvorfor det mest skadelige aspektet ved seksuelle overgrep ikke synes å være selve handlingen, men det tillitsbruddet handlingen representerer og i hvor stor grad den forstyrrer barnets utvikling (Breidvik).

Incest er den vanligste formen for seksuelle overgrep (Ropstad og Tønnessen, 1998). Begrepet incest brukes om seksuelle overgrep som begås innad i familien eller i familieliknende forhold (Ropstad og Tønnessen). Incest blir ekstra vanskelig for barnet fordi barnet ikke kan komme seg unna. Det hjemmet som burde være et trygt sted, er ikke lenger trygt. Breidvik kaller det å være utsatt for incest for å være fredløs i sitt eget hjem (Breidvik, 2003). I tillegg er det en person som barnet burde kunne stole på og være trygg hos, som utfører overgrepene. Dette kan gi barnet store problemer med tanke på å etablere tillitsforhold (Breidvik). Incest blir i tillegg ofte gjennomført i en spesiell rekkefølge, nesten som et ritual (Breidvik). Det betyr at barnet vet hva som kommer til å skje. For barnet blir det ofte lettere å bare følge med enn å gjøre motstand (Breidvik). Å gjøre motstand vil som regel medføre flere trusler og mer krenkelse for barnet. Det at barnet ikke gjør motstand kan ved senere anledninger, for eksempel i rettssaker, utnyttes av overgriperen, som da vil hevde at overgrepene skjedde uten tvang. Dette var noe barnet selv ville (Breidvik).

2.3 Omfang av seksuelle overgrep

Omfang refererer til hyppighet i en eller annen form. Dette kan dreie seg om antall hjem hvor det har forekommet overgrep mot barn, hvor mange overgripere som har vært i aktivitet, hvor mange barn som har vært offer, eller hvor ofte det totalt sett kan ha forekommet slike handlinger. De mest relevante data i denne sammenheng fokuserer på antallet seksuelt misbrukte barn. Jeg har valgt å ta med dette kapittelet om omfang av seksuelle overgrep fordi det er relevant for å beskrive situasjonen i Norge.

Tall fra FN tyder på at mange millioner barn verden over utsettes for vold og seksuelle overgrep (Berntsen, 2004). I følge Redd barna er tallet på barn som opplever seksuelle overgrep mellom 13- 27 % (Brækken, 2006). Når det gjelder tall fra Norge, er det som tidligere nevnt vanskelig å si noe eksakt på grunn av lav anmeldelsesprosent på slike saker, og liten forskning på dette området. Ifølge undersøkelsene som Folkehelsa ved Kristian Tambs gjorde i Norge i 1993, er om lag 13 % av jenter og 7 % gutter under 18 år utsatt for alvorlige seksuelle overgrep (Reinholdtsen, 2006). Undersøkelsen hadde et tilfeldig utvalg på 5000 kvinner og menn i Norge mellom 18 og 60 år (FMSO; 2004). Det ble benyttet spørreskjema der 1833 personer svarte, noe som gav en svarprosent på 37, men etter denne undersøkelsen ble lite gjort, og Reinholdtsen sier at omfanget av seksuelle overgrep mot barn i Norge ikke har blitt undersøkt siden 1993. I følge Reinholdtsen sa daværende barne- og likestillingsminister Karita Bekkemellem (Ap) at hun trodde noe av årsaken til at det har tatt så lang tid kan være at seksuelle overgrep er et tabubelagt tema. Bekkemellem sa videre at det er viktig at norske myndigheter tar dette opp for å bryte tabuet og at regjeringen hadde bestemt seg for å sette i gang en omfattende kartlegging på dette temaet (Reinholdtsen, 2006). Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring (NOVA) fikk oppdraget og i 2007 ble rapporten deres lagt frem.

NOVA Rapport 20/07, ”*Vold og overgrep mot barn og unge*” ble tittelen på undersøkelsen utført på oppdrag fra Barne- og likestillingsdepartementet. Den ble gjennomført ved hjelp av 7000 avgangselever ved 67 videregående skoler rundt om i landet (Mossige og Stefansen, 2007).

Undersøkelsen er den første i Norge som kartlegger omfanget av seksuelle overgrep der de sees i sammenheng med omfanget av andre krenkelser (Mossige og Stefansen). Datainnsamlingen ble foretatt i 2003- 2004 og utvalget bestod av 3363 elever fra 2. trinnet på videregående skole, som blant annet skulle svare på spørsmål om seksuelle overgrep i og utenfor familien. Av de 3363

elevene var det 1397 gutter og 1966 jenter og undersøkelsen fikk en svarprosent på 77. Resultatet av undersøkelsen viste at 22 % av jentene hadde opplevd milde seksuelle krenkelser mens 8 % av guttene rapporterte om det samme (Mossige og Stefansen). Videre hadde 15 % av jentene opplevd grove seksuelle krenkelser, mens det tilsvarende tall for guttene var sju % (Mossige og Stefansen).

Omfanget av seksuelle overgrep mot barn er høyt. Stemmer dette tallet? Barn som utsettes for seksuelle overgrep kan streve med konsentrasjonsvansker og dårlig selvtillit. Dette kan medføre at flere av dem enn andre elever ikke starter videregående skole eller dropper ut underveis. Siden rapporten bare tar for seg elever som har begynt på det andre året av videregående skole, kan man stille spørsmål ved om disse tallene er helt reelle. I en interpellasjon fra May-Helen Molvær Grimstad (KrF) til barne- og likestillingsministeren sier Grimstad at Redd Barna har avdekket at kun 9 av 106 kommuner har kartlagt omfanget av vold og seksuelle overgrep i kommunen, og kun 15 kommuner har en handlingsplan for arbeid mot vold og overgrep mot barn (Grimstad, 2007). Er det grunnlag til å stole på resultatene når så få undersøkelser er foretatt? Går vi til vårt naboland Sverige, der langt flere undersøkelser er utført, indikerer resultatene at om lag 7 til 8 prosent av jenter og 1 til 3 prosent av gutter er blitt utsatt for seksuelle overgrep i løpet av oppveksten. Er det grunn til å tro at flere barn blir seksuelt misbrukt i Norge enn i Sverige? Øverlien og Sogn mener det er lite sannsynlig at situasjonen i Norge skiller seg svært mye fra Sverige på dette området, og forklarer forskjellen med at det er gjort for få undersøkelser på dette i Norge (Aftenposten.no. 10.09.07). Ulikheter i måten å definere begrepet seksuelle overgrep på, samt ulik bruk av metode, kan også forklare de ulike resultatene (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, 2007). Mange studier av omfang av seksuelle overgrep baseres i tillegg på selvrapportering i form av spørreundersøkelser. Dette kan gi usikre tall fordi de som velger å svare på spørreskjemaet, ikke behøver å være representative for befolkningen som helhet, men også fordi overgrep dissosieres og fordi de utsatte har ulik tolkning av hva de har vært utsatt for (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress). Derimot er det grunnlag for å tro at det reelle tallet ligger et sted mellom disse (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress).

Hva hvis man går noen år tilbake i tid? Er det slik at man opplever en økning i seksuelle overgrep mot barn, eller har tallet på antall misbrukte barn vært relativt stabilt de siste årene? I 1856

dokumenterte en rekke leger i Frankrike at flere enn ti tusen barn var blitt utsatt for seksuelle overgrep (NORA senteret, 2007). De påpekte dermed at seksuelle overgrep var et omfattende problem. Som regel fant de ikke fysiske bevis for at overgrepene hadde funnet sted, men de mente at barnas framstilling av overgrepene var troverdige nok, fordi barna etter legenes mening umulig kunne ha diktet disse historiene. I tillegg mente legene at det som oftest var noen i den nærmeste familien som utsatte barna for overgrepene. Forskningsresultatene var godt kjent i fagmiljøene, men ble på dette tidspunktet i stor grad avvist av folk generelt.

Det tok med andre ord lang tid før seksuelle overgrep ble ansett som et samfunnsproblem. Går vi mer enn 25 år tilbake i tid vet vi svært lite om omfanget av seksuelle overgrep.

Levekårsundersøkelsene og eldre kriminalstatistikker sier oss lite eller ingenting om omfanget av dette problemet. I 1984 var det fremdeles ikke foretatt noen norske undersøkelser om omfanget av seksuelle overgrep mot barn (Ingenes og Aas, 1984). Foruten NOU.1982:26 og Mental barnehjelps hefte fra 1981 om barnemishandling og omsorgssvikt, var det i 1984 knapt nok skrevet et ord om dette emnet. Siri Søftestad, som var leder i en barnevernsgruppe på denne tiden sier det slik: ” ... Enda en historie om seksuelle overgrep! De dukket plutselig opp som troll av eske! Det var 1989, og vi hadde knapt nok begynt å kurse oss på temaet”(Søftestad, 2005, s 20).

Den økte offentlige oppmerksomheten seksuelle overgrep har fått i den senere tiden har medført at denne typen overgrep i mindre grad er et privat anliggende, og bare i løpet av året 1989 avgjorde rettssystemet flere anmeldte seksuelle overgrep mot barn enn det gjorde til sammen i hele 15-årsperioden fra 1970 til og med 1984 (Tønder og Østby, 2003 og Ellingsen og Lilleaas, 1999). I løpet av 1980-tallet ble antallet anmeldelser av seksuell omgang med barn under 14 år nesten firedoblet, for så å stagnere på 1990 tallet. Bare i løpet av året 1989 avgjorde rettssystemet flere anmeldte seksuelle overgrep mot barn enn det gjorde til sammen i hele perioden fra 1970 til og med 1984. For voldtektsanmeldelser ble tallet nesten tredoblet i løpet av 1980-tallet, og fortsatte å øke i løpet av 1990-tallet. Etter tusenårsskiftet er det blitt en betydelig økning i anmeldelsene av overgrep mot barn i alderen 10-15 år. Mens det imidlertid ikke har blitt flere anmeldelser av seksuelle overgrep mot de aller yngste barna.

2.4 Forutsatt at indikasjonene var synlige - hvorfor forstod ikke læreren at noe var galt?

Tall fra statistisk sentralbyrå viser at 5 446 saker ble undersøkt av barnevernet i 2006 med bakgrunn i mistanke om omsorgssvikt og mishandling av barn (SSB, 2007). Av disse sakene stod skolen bak 567 av bekymringsmeldingene, noe som vil si ca. 11 %, mens barnehagen kun meldte inn 226 saker, dvs. ca 3 %. En tankevekker her er at kategorien *Andre* står bak 951 av disse bekymringsmeldingene. Hva er årsaken til at "andre" ser flere av disse sakene enn det ansatte i skolen gjør? Siden lærere og førskolelærer tilbringer mye tid sammen med barna, og utsagn fra misbrukte barn forteller at de sender ut signaler i håp om å bli sett, stiller jeg spørsmål ved om ansatte i barnehage og skole mangler den kunnskapen som er nødvendig for å oppdage disse barna? Eller er det slik at de oppdager alt de har muligheten til å oppdage?

Barn bruker i følge Breidvik (2003) ubevisste, ofte tause, uttrykksformer når de forsøker å uttrykke erfaringer om seksuelle overgrep. Kan man forvente at læreren skal kunne oppdage slike signaler? Man kan også tenke seg at læreren observerer atferden, og betrakter den som underlig, uten at læreren ser den egentlige årsaken til oppførselen. Det samme er tilfellet når eleven i sin søken etter hjelp forsiktig nærmer seg læreren for å se om han/ hun er til å stole på. Det er ikke alltid at læreren har mulighet til å oppfatte disse signalene. Likevel kan det hende at barnet sitter igjen med følelsen av å ha gitt uttrykk for overgrepene. Da er det selvsagt ekstra ille at læreren ikke gjør noe.

Påstanden om at lærerne mangler kunnskap om temaet står i samsvar med konklusjonen i en ny rapport fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS), skrevet på oppdrag fra Redd Barna. Rapporten "Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle" omhandler blant annet blivende allmennlæreres og førskolelæreres beredskap til å møte overgrepsutsatte barn. 178 allmennlærerstudenter og 209 førskolelærerstudenter gav svar på om de opplevde at de fikk tilstrekkelig kunnskap om overgrepsutsatte barn, med hensyn til deres fremtidige yrkesarbeid. Undersøkelsen peker i retning av et nedslående resultat og rapporten konkluderer med at lærere, førskolelærere og barnevernspedagoger mener de ikke får tilstrekkelig kunnskap om barns rettigheter, vold og seksuelle overgrep i undervisningen. Dette kan føre til at utsatte barn ikke blir sett og heller ikke får den hjelpen de trenger. Kun en tredjedel

av allmennlærerstudentene og halvparten av førskolelærerstudentene oppgir at de har fått noe som helst undervisning om fysiske og seksuelle overgrep, mens kun 6 % av allmennlærerstudentene mente de hadde fått tilstrekkelig undervisning om seksuelle overgrep blant barn og unge. (Øverlien og Sogn, 2007). Det viste seg også at i undervisningen om dette temaet ble det ofte benyttet utenforstående forelesere. På denne måten oppnår man at kunnskap om seksuelle overgrep ikke finnes på den enkelte høyskole eller universitet. Dette gir studentene liten mulighet til å fordype sin kunnskap om emnet.

I tillegg til denne kompetansen er barna som utsettes for seksuelle overgrep helt avhengige av at fagpersoner og medmennesker orker å ta barnets historie inn over seg og innse at grusomme overgrep mot barn faktisk skjer daglig (Øverlien og Sogn, 2007). I mange sammenhenger er det ikke bare manglende kunnskap som gjør at barn ikke får den hjelpen de har krav på, det kan også være manglende vilje og mot hos de voksne til å oppdage hva barnet utsettes for (Øverlien og Sogn). Forskning tyder også på at det for mange barn ikke er selve overgrepene som er det største relasjonssviket, men den stadige følelsen av for eksempel forlatthet, av tap, av at ingen grep inn, at ikke mor forstod, at ikke læreren så, som er det største sviket (Øverlien og Sogn). God kompetanse hos de som arbeider med barn burde bidra til at ikke barn opplever dette sviket fra fagpersoner de møter i barnehagen og på skolen.

Lærere bør med andre ord få bedre kunnskap om seksuelle overgrep og de signalene ofrene sender ut, men er dette nok? Problemet i skolen er nok like mye at vi lærere ikke våger å melde fra. Vi vet kanskje om barn som er i gråsonen, men det er et stort skritt å melde en slik sak til barnevernet. Du skal være temmelig sikker på hva du har observert og må også være forberedt på å møte mye motstand. I tillegg kreves det mye mot for å ta inn over seg det misbrukte barnets skjebne. Rapporten, "Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle", fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS), konkluderer også med dette. Her står det at det å ha tilstrekkelig kompetanse om seksuelle overgrep kan innebære at man ikke bare har fått kompetanse til å se barnet og dets problematiske livssituasjon, men at man også vet hvordan man skal nærme seg barnet, snakke med det om de problemene man ser og hvordan man skal bringe saken videre til hjelpeapparatet (Øverlien og Sogn, 2007). Men er dette egentlig læreren jobb? Dersom lærere får mistanke om seksuelle overgrep er de pliktige til å melde saken videre til hjelpeapparatet. Mer er det lærerens jobb å snakke med barnet om de problemene man ser?

Eller er dette ansvaret forbeholdt terapeuter? Rapporten sier videre at lærere må kjenne seg trygge på egen kunnskap for å kunne handle. For det barn som utsettes for seksuelle overgrep kan allmennlærerens kunnskap og kompetanse om overgrep være livsviktig. Dersom man ikke har denne kunnskapen er det en mulighet for at læreren ikke evner å fange opp de problemer barnet har, og derfor ikke får meldt saken til instanser som har kompetanse til å hjelpe og behandle.

2.5 Hva er gjort for å skaffe lærere kunnskap om seksuelle overgrep?

Artikkel 19 i FNs barnekonvensjon sier som tidligere nevnt at staten har et ansvar for å beskytte barn mot fysisk eller psykisk mishandling, forsømmelse eller utnyttelse fra foreldre og andre omsorgspersoner (FNs barnekonvensjon, 2004). I 1991 ratifiserte Norge Barnekonvensjonen og i 2003 ble konvensjonen inkorporert i norsk lov. Ergo er seksuelle overgrep nå straffbare handlinger i følge norsk lov. Enkelte handlinger som i dag betraktes som fysiske overgrep mot barn har tidligere vært lovlige og aksepterte. For eksempel har foreldre i de fleste samfunn hatt lov til å straffe barn fysisk som ledd i barneoppdragelsen. Denne ”retten” er blitt sterkt begrenset i mange land i nyere tid. I Norge ble foreldres rett til å straffe barn fysisk avskaffet gjennom en endring av straffeloven i 1972, og eksplisitt gjort ulovlig gjennom en endring av lov om barn og foreldre i 1987.

I mange år har myndighetene satt i verk tiltak for å hindre og avdekke overgrep mot barn og unge, og for å gi hjelp og støtte til de som er utsatt for seksuelle overgrep. I 1978 ble det første teamet som skulle arbeide med barnemishandling etablert i Oslo (Killèn i Schwartz-Kenney, McCauley og Epstein, 2001). Teamet bestod av fire faste medarbeidere. Av disse var en professor, en barnepsykolog, en ansatt i barnevernet og en sosialarbeider. På tross av myndighetenes tiltak gjør både offentlige myndigheter, frivillige organisasjoner, forskere og fagfolk det likevel klart at innsatsen overfor barn og unge som utsettes for overgrep bør styrkes (Killèn i Schwartz-Kenney, McCauley og Epstein).

Seksuelle forhold mellom nære slektninger har blitt betraktet som uakseptabelt opp gjennom historien. Historiske kilder indikerer samtidig at seksuelle overgrep mot barn kan ha forekommet

til nær sagt alle tider, for eksempel gjennom misbruk av maktposisjoner. Seksuelle overgrep mot barn ble ”gjenoppdaget” som problem rundt begynnelsen av 1960-tallet, og i Norge kom debatten for alvor i gang på 1980-tallet. Da ble seksuelle overgrep mot barn satt på dagsordenen i Norge i form av kurs, faglitteratur, oppretting av støttesenter, omtale i offentlige dokumenter m.m. Sosialdepartementet gjennomførte i perioden 1989-91 prosjektet ”Oppbygging av tiltak for barn som er utsatt for seksuelle overgrep”. Den tverrdepartementale ”Handlingsplan mot seksuelt misbruk av barn (1992-93)”, medførte iverksetting av mange ulike tiltak. Regjeringen la i 1993 fram St. meld. nr. 53 (1992-93) ”Om seksuelle overgrep mot barn”. I meldingen ble det blant annet fremmet et forslag om å etablere Nasjonalt ressurscenter. Støttesenter for seksuelt misbrukte, SMISO, ble etter hvert opprettet og disse tilbyr per i dag ikke bare hjelp til offeret og deres familie, men også til alle yrkesgrupper som arbeider med barn. Et annet viktig moment her er at SMISO er et lavterskeltilbud som hjelper alle som måtte ønske det. Mens det hos det offentlige kan være lange ventetider, kan man kontakte SMISO for akutt hjelp.

Blant ting som staten har bidratt med for å gi lærere kunnskap om seksuelle overgrep kan nevnes Barne- og familiedepartementets plan ”*Strategi mot seksuelle og fysiske overgrep mot barn (2005-2009)*”. Planen beskriver allerede eksisterende tiltak for å stoppe overgrep mot barn og unge og nye tiltak som skal settes i gang. Planen sier også hvem som har ansvar for at de ulike tiltakene iverksettes og opprettholdes (vedlegg nr.2) På mer lokalt plan har man for eksempel i Vest-Agder opprettet et tverretatlig utredningsteam som håndterer mistanker om seksuelle overgrep. Utredningsteamet som består av samarbeid mellom helsevesen, skole, barnehage og politi fungerer godt, og kan vise til gode resultater når det gjelder å hjelpe barn som viser tegn på å ha blitt utsatt for seksuelle overgrep.

2.6 Hva bør læreren gjøre på bekymringsstadiet?

Det er svært viktig at alle som jobber med barn har kunnskap om seksuelle overgrep. Det er også avgjørende at de ansatte vet hvilke signaler de skal se etter, og at de er klar over de store konsekvensene seksuelle overgrep har for barns helse og utvikling. Når man som ansatt i skoleverket får mistanke om seksuelle overgrep, er det viktig at man tar tak i problemet og setter i gang tiltak med en gang. Det ser ut til at lærere og andre faggrupper som arbeider med barn bekymrer seg alt for lenge før de melder sin bekymring til barnevernet (Killèn, 2004). Selv om

saker som dette setter mange følelser i spill og mange personer kan bli involvert, er det viktig å huske at vår oppgave er å beskytte barnet. Den oppgaven er mye viktigere enn å ivareta omsorgspersonenes følelser (Killèn). Men vil ikke omsorgspersonens følelser også påvirke barnet? Her er det viktig å trå varsomt. Har man erfaring som lærer, er man sannsynligvis kjent med at et godt samarbeid med foresatte er viktig. Dette gjelder også dersom man har mistanke om at ikke alt er som det bør være hjemme hos den enkelte. Åpenhet er viktig allerede på bekymringsstadiet. Dersom vi ikke nevner vår mistanke for de foresatte, vil de sannsynligvis likevel merke den i form av våre holdninger og ansiktsuttrykk. Men åpenhet på bekymringsstadiet gjelder ikke ved mistanke om seksuelle overgrep eller andre kriminelle handlinger, som grove fysiske overgrep med fare for gjentakelse (Killèn, 2004). I mange tilfeller er det som nevnt de foresatte selv som begår overgrepet eller de er kjent med at overgrep finner sted (Killèn). Dersom vi formidler vår mistanke om at seksuelle overgrep finner sted setter vi barnet i enorm fare. Barnet kan bli truet til å benekte sannheten og politiets etterforskning kan bli vanskeligere (Killèn). Det man derimot skal gjøre ved mistanke om seksuelle overgrep er å kontakte fagfolk anonymt, samt å danne et faglig nettverk. Dette må gjøres slik at grunnlaget for mistanken kan vurderes, og videre observasjon og tiltak planlegges (Killèn).

Med en gang man får mistanke om seksuelle overgrep er det viktig å dokumentere bekymringen. Hva slags observasjoner er gjort? Har barnet sagt noe som tydet på seksuelle overgrep? Hva slags indikasjoner på at seksuelle overgrep viser barnet? Kvaliteten på dokumentasjonen legger grunnlaget for den videre undersøkelsen.

3.0 Mestringsteori

Jeg har valgt å benytte meg av teoretikere som Lazarus, Antonovsky, Bandura og Maslow. Årsaken til dette er at disse fire er sentrale i forbindelse med mestring av seksuelle overgrep. Alle fire har fokus på individet. De snakker om identitet, tillit og mestring og hvordan dette påvirker individets atferd. Selv om alle snakker om mestring, gjør de dette med ulike ”briller”. Lazarus er opptatt av ressurser som personen kan trekke fordeler av i håp om å mestre situasjonen, mens Antonovsky snakker om sider ved mennesket som gjør det motstandsdyktig mot stress. Mens Bandura snakker om forventning om mestring, sier Maslow at mennesket har et iboende behov for mestring. Felles for alle fire er at de snakker om en positiv selvoppfatning som et godt

utgangspunkt for mestring. Det å ha tro på seg selv og tenke positive tanker i forhold til sin egen mestring er sentralt.

3.1 Lazarus sin teori om mestring

Hva er mestring, hvordan kan mestring defineres, og hva er mestringsstrategier? Mestring er barns kapasitet til å bearbeide og motvirke de negative virkningene av stress og motgang (Ogden, 2001) Mestring av seksuelle overgrep innebærer dermed at man får en bedre kontroll over egne følelser, eller får kontroll over hva som kan gjøres for at overgrepene skal bli minst mulig belastende.

En av de mest sentrale forskerne på dette området er Richard S. Lazarus. Lazarus har vært professor i psykologi ved universitetet i California siden 1957, og hans spesialområde er nettopp stress og mestring. I denne oppgaven er det blant annet hans teori om mestring jeg har valgt som teoretisk bakgrunn fordi mestringsteori kan hjelpe oss til å forstå barns atferd. Det er viktig for lærere å kunne noe om mestring av seksuelle overgrep dersom de skal kunne avdekke problemet. I følge Lazarus ((Lazarus and Folkman, 1984) kan ”coping” sees som en bevist kognitiv og adferdsmessig anstrengelse i forhold til å fungere i et stresset miljø. Når mennesker opplever en meget stressende situasjon, vil de ofte forsøke å minke det psykologiske ubehaget situasjonen medfører. I Lazarus sin definisjon av begrepet mestring ser vi at mestring refererer til situasjonen som skal mestres, ikke til utfallet av mestringen. Lazarus definerer mestring slik:” Constantly changing cognitive and behavioural efforts to manage specific external and/ or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person“(Lazarus og Folkman, 1984, s 141).

I forbindelse med begrepet mestring står begrepet *stress* sentralt. Stress er et engelsk ord, som brukes både om en belastning, samt måten vi reagerer på belastninger på (Vinsrygg, 2002). Nyere forskning indikerer i følge Weisæth at det er intensiteten, kvaliteten og varigheten på stresset som er avgjørende for hvordan stress påvirker oss (Vinsrygg). Makteløshet øker stresset, mens følelsen av å mestre stresset fører til at det blir mindre stress, og det minsker stressreaksjoners helseskadelige virkninger. Alle mennesker opplever til tider stressende situasjoner, men i denne sammenhengen betyr stress brudd i det som er meningsfullt, slik at vår

selvforståelse ikke lenger strekker til og vi ikke vet hvordan vi skal mestre situasjonen. Man opplever tap og smerte, og man må utvikle nye forståelsesmåter for å mestre situasjonen man står ovenfor. Lazarus har et fenomenologisk syn på stress, som oppfatter både personen og den situasjonen han/ hun er i. Et fenomenologisk syn setter fokus på fenomener slik disse viser seg i sin naturlige sammenheng. Stress blir i følge Lazarus et resultat av personens vurdering av sine muligheter til å tilpasse seg forholdene.

Appraisal er et annet begrep som i følge Lazarus er viktig i mestringsprosessen (Lazarus og Folkman, 1984). Med appraisal mener han en slags verdsetting. Vi verdsetter/ vurderer hendelser og følelser i våre liv som mer eller mindre positive eller negative. At hendelser ligner på hverandre, behøver ikke å bety at ulike personer vurderer dem likt. Det å bli utsatt for seksuelle overgrep kan dermed bli vurdert ulikt hos forskjellige personer.

Lazarus hevder at mestring er en treleddet prosess (Lazarus og Folkman 1984). I første omgang vil en stressende situasjon utløse vurderinger av situasjonen, som igjen vil utløse følelsesmessige reaksjoner hos personen. Personen vil deretter benytte ulike mestringsstrategier som en reaksjon på vurderingene og de følelsene disse vurderingene vekker. I det siste leddet vil personen gjøre en revurdering av hele situasjonen. Ut fra denne måten å betrakte mestring på deler Lazarus mestringsstrategier i to hovedmetoder, som de igjen kaller problemorientert mestring og emosjonelt orientert mestring (Lazarus, 1999). Det første ser på mestring som prosess, mens det andre knytter begrepet til karaktertrekk hos individet.

Den problemorienterte mestringsen omhandler strategier som går ut på å gjøre noe i situasjonen for å opprettholde balanse i systemet (Lazarus, 1999). Dette kan ofte være umulig for et barn som har blitt/ blir utsatt for seksuelle overgrep. Likevel prøver enkelte av disse barna å oppnå kontroll ved for eksempel å gjøre det ekstra bra på skolen. Problemet med dette er at omgivelsene får vansker med å oppdage disse barna, når alt tilsynelatende er i orden. Et annet eksempel på problemorientert mestring kan være å bevisst unngå å gjøre noe, som for eksempel å unngå situasjoner man opplever som vanskelig. Det å søke etter informasjon om situasjonen, eller lage en problemløsningsplan er også en type problemorientert mestring. Den emosjonelt orienterte mestringsen er preget av å håndtere og endre egne følelser i forhold til situasjonen (Lazarus, 1999). Eksempler på dette kan være unngåelse, minimalisering og distansering. Her prioriteres

håpet sterkt. I følge Lazarus er håpet viktig for å kunne mestre en situasjon. Så lenge man har et håp er det en sjanse for å se nye muligheter i situasjonen. Baksiden av håpet derimot, er at barnet ofte påtar seg skyld (Lazarus). Barnet tror at hvis det oppfører seg enda bedre, vil dette gi en positiv effekt på omgivelsene. Dissosiasjon, som betyr å atskille i motsetning til å forene, er en type emosjonelt orientert mestring. (Breidvik, 2003). Fenomen som hører sammen mister forbindelsen, slik at opplevelsen av det seksuelle overgrepet spaltes fra den faktiske hendelsen. Å dissosiere er en måte å unnsnippe følelsesmessig fra de seksuelle overgrepene på. De følelsene man stenger ute kan dukke opp i andre sammenhenger, for eksempel i drømmer eller utløst av diverse trigger (Breidvik, 2003). En trigger kan være ord, lyder, lukter eller lignende som minner barnet om overgrepene eller overgriper. Valg av mestringsstrategi har nær sammenheng med i hvor stor grad barn og unge opplever at de har kontroll over det de prøver å mestre. Å mestre en stressende situasjon blir en del av barnets utviklingsprosess (Breidvik). Mestring handler ikke bare om på hvilken måte en takler kravene av den stressende situasjonen, eller hvordan livet blir påvirket av den situasjonen man befinner seg i. Det handler også om personlig utvikling, gjennom innarbeiding av nye forståelsesmåter. Hvilken type mestringsstrategi som er mest hensiktsmessig, varierer fra situasjon til situasjon (Lazarus og Folkman, 1984). Lazarus understreker at det er umulig å si hva som er den beste mestringsstrategien for en person, ut i fra de erfaringer andre har hatt ved å mestre lignende typer stress.

Sentralt i teorien om mestring står begrepet kontroll (Lazarus og Folkman, 1984). I kontrollbegrepet vises det til individets mulighet til å innhente informasjon, legge planer og til å foreta avgjørelser slik at han/ hun kan påvirke sine omgivelser. Videre er begrensninger eller tap av personlig kontroll sett på som en faktor for dårlig mestring (Lazarus and Folkman).

Kritikk mot Lazarus sin teori er blant annet at den fokuserer på voksnes strategier for mestring, og er derfor ikke automatisk overførbar til barns mestringsstrategier (Ellestad, 2006) For å få en større forståelse for hva barn gjør i en dramatiske situasjoner, har Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress (NKVTS) sett på hva slags mestringsstrategier barn bruker ved å la barna selv fortelle hva de gjorde da tsunamien skylte innover sørøst Asia 2. juledag 2004. Undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av 72 semi-strukturerte intervjuer med barn i alderen 6-17 år som var til stede i sørøst Asia denne dagen i 2004. 56 av de 72 barna fortalte at de hadde

handlet på måter som i følge Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress (NKVTS) kan kalles bruk av mestringsstrategier. Resultatene viste at barn tar i bruk en rekke ulike strategier for å mestre en stressende situasjon. Det være seg distansering fra situasjonen ved å tenke på eller gjøre noe helt annet, søke tilknytting til trygge voksne eller berolige seg selv ved å tenke positive tanker, som for eksempel: ”det kommer til å gå bra”. Lazarus nevner helse og energi, positive tanker, ferdigheter innen problemløsning, sosiale ferdigheter, sosial støtte og materielle resurser som hovedkategorier av resurser (Lazarus og Folkman, 1984).

3.2 Antonovsky sin teori om opplevelse av sammenheng

En annen teoretiker som er opptatt av mestring av stress er Aaron Antonovsky. Han bruker begrepet ”salutogenese” som beskriver hva som holder oss friske, i motsetning til ”patogenese” som beskriver hva som gjør oss syke (Antonovsky, 1987). Antonovsky gir på denne måten en ny vinkling for å kunne forstå begrepet mestring. Videre vektlegger Antonovsky opplevelsen av håp og forventning i forhold til fremtiden som en avgjørende salutogen faktor. I Aaron Antonovskys bok ”*Unraveling the mystery of health*” stiller forfatteren spørsmålet om hvorfor noen mennesker overvinner kriser uten å bli syke, mens andre bukker under i møte med stressende opplevelser. Er årsaken til dette forskjeller i arv og miljø? Og hvordan påvirkes forsvarsmekanismene når vi blir utsatt for psykososiale belastninger? Antonovsky svarer at muligheten til å hankes med belastende opplevelser er avhengig av den enkeltes opplevelse av sammenheng (”sense of coherence”) i tilværelsen (Antonovsky). ”Sense of coherence”, eller ”Opplevelse av sammenheng” som det heter på norsk blir gjerne forkortet OAS. For å kunne oppleve en slik sammenheng trekker han frem at begrepet ”opplevelse av sammenheng” må sees i forhold til følgende tre komponenter (Antonovsky):

1. *Begripelighet*: At det som inntreffer er forståelig og oppleves som ordnet, strukturert og tydelig.
2. *Håndterbarhet*: At man har en opplevelse av å ha tilstrekkelige resurser for å kunne møte ulike situasjoner i livet.
3. *Meningsfullhet*: At man har en opplevelse av delaktighet i det som skjer.

En person med en sterk ”OAS” velger den mestringsstrategien som ser ut til å være mest velegnet i hensikt å håndtere stressfaktoren (Antonovsky, 2000). Et menneskes opplevelse av

sammenheng viser seg når det blir utsatt for stressende stimuli, som for eksempel seksuelle overgrep. I forhold til utvikling av et individs opplevelse av sammenheng hevder Antonovsky at familien er en viktig instans (Antonovsky, 1987). Det er barnets signifikante erfaringer som utvikler dets opplevelse av sammenheng, og familien er den primære instans i forhold til å forme barnets virkelighetsoppfattelse og skape orden og oversiktighet (eller kaos og misforståelser). Den opplevelse av sammenheng man har opparbeidet seg i løpet av barndommen og ungdomstiden, vil kun være av foreløpig karakter, og gir ingen klare indikasjoner på hvordan man som voksen vil håndtere stress og belastende opplevelser (Antonovsky, 2000). Det er først ved overgangen til voksenlivet, med dets langsiktige forpliktelser overfor andre mennesker, at barndommens og ungdomstidens erfaringer vil utspille seg i den ene eller andre retningen.

Begrepet "OAS" ble utviklet i forbindelse med Antonovskys arbeid med kvinner som hadde overlevd opphold i konsentrasjonsleire som barn og unge, og enkelte mener at begrepet derfor, i likhet med Lazarus sin teori, først og fremst kan overføres til voksne mennesker. Antonovsky selv diskuterte teorien sin både i forhold til barn, ungdom og voksne, og den bør dermed kunne anvendes i forhold til mennesker i alle aldre.

Det som blant annet skiller Lazarus fra Antonovsky er at Antonovsky bruker begrepet "*generalized resistance resources*" for å beskrive sider ved mennesket som gjør det lettere å håndtere stress. Det være seg psykologiske, biologiske, kognitive, emosjonelle eller makrososiokulturelle sider m.m.(Lazarus og Folkman, 1984). Antonovsky snakker altså om sider ved mennesket som gjør det motstandsdyktig mot stress, mens Lazarus er opptatt av ressurser som personen kan trekke fordeler av i håp om å mestre situasjonen.(Lazarus og Folkman).

3.3 Bandura sin teori om forventning om mestring

En tredje kjent teoretiker innen mestring er Albert Bandura. Mens Lazarus er opptatt av ressurser som personen kan trekke fordeler av i håp om å mestre situasjonen, og Antonovsky snakker om sider ved mennesket som gjør det motstandsdyktig mot stress, har Bandura bidratt med en teori om forventning om mestring. Bandura gir følgende definisjon på forventning om mestring: "Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s 3).

Definisjonen understreker flere viktige forhold ved forventning om mestring. For det første at det er den enkeltes *oppfatning* og *egne forventninger* som er det avgjørende, ikke en objektiv foreliggende sannhet om reelle muligheter. For det andre blir det tydeliggjort at forventning om mestring er relatert til prosesser som er gjeldende både før og under ulike oppgaver. Et tredje forhold er at forventningene er knyttet til gjennomføringen av de handlingsforløp ("*courses of action*") som er påkrevd, ikke til selve resultatet. Spørsmålet blir hvilke faktorer som bygger opp denne forventningen om mestring. Den viktigste kilden til mestringsforventning er i følge Bandura egne erfaringer (Bandura, 1997). Folks motivasjon henger dermed tett sammen med i hvilken grad han/hun tror at det vil være mulig å lykkes med arbeidsoppgaven, og i hvilken grad ekstra innsats vil kunne påvirke resultatet nevneverdig (Bandura). For Bandura betyr erfaring mer enn innøving av vaner. I følge Bandura er personlig mestring en del av vårt selvsystem (Bandura). Dette selvsystemet påvirker hva folk blir oppmerksom på i omgivelsene, hvordan de tolker og organiserer informasjon og hva de henter fram igjen fra hukommelsen. På denne måten blir forventning om mestring både et produkt av og en oppbygging av erfaring. Hvilken betydning nye opplevelser har og hvordan man gjenskaper dem i hukommelsen, avhenger til dels av styrken på den selvoppfatningen som den nye erfaringen skal integreres i.

Folk med høy grad av forventning om mestring i forhold til arbeidsoppgaver viser større innsats og utholdenhet i situasjonen enn folk med lav forventning om mestring. Dette er et forhold som blir spesielt synlig når man møter vansker i sin problemløsning. Forventninger om mestring utvikles og konstrueres i følge Bandura gjennom fire kilder (Bandura, 1997). Enhver påvirkning på folks mestring vil operere gjennom en eller flere av disse informasjonskildene:

1. *Tidligere erfaring* med å mestre på områder som ligner.
2. *Vikarierende erfaringer* vil si at personen har sett andre han/ hun sammenligner seg med, utføre lignende oppgaver.
3. *Verbal overbevisning* betyr at ros og positive ord fra andre hjelper på folks mestring.
4. *Emosjonelle forhold* som er knyttet til oppgaven eller resultatet. Dette kan for eksempel gjelde angst for å mislykkes. .
5. *Personens tolkning* av sine egne prestasjoner.

(Bandura, 1997,s 79- 115)

3.4 Maslow sin behovspyramide

Den fjerde og siste teoretikeren jeg har valgt å benytte meg av, er Abraham Maslow. Maslow har utarbeidet en behovspyramide, hvor han skiller ut fem behov som etter hans mening er grunnleggende. Maslow har plassert behovene i et hierarki hvor primærbehovene kommer først, og de mer sosialorienterte og humanistiske behov er plassert lengre opp. Grunnen til dette er at disse først melder seg etter hvert som de mer grunnleggende er noenlunde tilfredstilt (Maslow, 1970, 2.ed).

De *fysiologiske behovene* står nederst i pyramiden (Maslow, 1970, 2.ed). Her er behov for mat, drikke, oksygen, søvn og våkenhet, beskyttelse mot altfor høye og lave temperaturer og sansestimulering. Disse behovene er livsviktige for at mennesket skal overleve, og behovene er felles for alle mennesker. *Behov for trygghet*, er nummer to i hierarkiet og kommer først til uttrykk når de fysiologiske behovene er ivaretatt (Maslow). Behovene for trygghet, sikkerhet og menneskelig kontakt ligger svært nær de fysiologiske behovene, og er av grunnleggende betydning for mennesket. Disse behovene er mer uttalte hos barn enn hos voksne. Noe av det som er med på å gi barnet trygghet, er regler og orden i tilværelsen. *Behovet for kjærlighet og fellesskap* står midt i pyramiden, og er svært viktig for en harmonisk vekst og modning (Maslow). Mennesket har behov for å gi og få kjærlighet, og det trenger å føle at det inngår i et meningsfylt fellesskap med andre. Det fjerde behovet er *behov for anerkjennelse og selvrespekt*. Det betyr at mennesker trenger å vite at det har en verdi (Maslow). Anerkjennelse er viktig her. Anerkjennelse fra andre innebærer at et menneskes blir verdsatt, og at det har sin helt spesielle plass å fylle i tilværelsen. *Behov for selvrealisering* er det femte og høyeste nivået i pyramiden (Maslow). Med dette mente han et menneskes ønske om å virkeliggjøre alt det som er nedlagt som muligheter i dets evner. Et menneske på dette nivået utvikler sine anlegg, sin begavelse, sine kunnskaper, sin kreativitet og idériksomhet. Hvis en ikke gjør det som ens talent tilsier, føler en seg splittet og utilfredstilt (Maslow). Maslow sier at disse behovene ikke må sees isolert fra hverandre, men i sammenheng. En viktig årsak til dette er at mennesket er et søkende vesen. Når et ønske eller behov er tilfredstilt, er det alltid et nytt som melder seg (Maslow, 1970, 2.ed). I følge Maslow har mennesket altså et iboende behov for mestring, men at mennesket må få tilfredstilt de mer grunnleggende behov før mestringsbehovet inntreffer (Maslow, 1970, 3ed). Det er nærliggende å tro at mestring har en klar sammenheng med sosial tilknytning. For å skape et

nettverk og kunne omgås med jevnaldrene, er mestring av sosiale situasjoner en grunnleggende faktor. Det kan derfor være naturlig å konkludere med at i følge Maslow har mennesket et naturlig mestringsbehov, og mestring er sentralt for utvikling og vekst. Mestring forutsetter imidlertid at eleven føler seg noenlunde trygg i situasjonen og at han/ hun føler en viss sosial tilknytning (Maslow). I skolesammenheng kommer dette hierarkiet av behov for eksempel til syne dersom elevene verken spiser frokost hjemme og/eller har med seg matpakke på skolen. Disse elevene vil trolig ikke være motiverte for læring, fordi de rett og slett er sultne og har behov for mat. Når behovet for mat er dekket, er behovet for trygghet relevant. For å kunne motivere elevene for skolearbeidet, er det å skape trygghet og sikkerhet en viktig del av lærerens oppgave.

3.5 Forsvarsmekanismer og mestringsstrategier

Mestring er en reaksjon på risiko og stress (Borge i Helgeland, 1996). Det er store individuelle forskjeller på hvordan elever takler slike situasjoner, men i hovedsak kan man si at det finnes 3 typer mestring; Følelsesmessig mestring, atferdsmessig mestring og intellektuell mestring (Borge i Helgeland). Følelsesmessig mestring som kan vise seg i fravær av angst og bekymring selv om barnet er utsatt for hendelser som skulle tilsi slike følelser. Atferdsmessig mestring omhandler at man utviser normal atferd selv om man føler seg trist og har det vondt. Det tredje typen mestring, intellektuell mestring, vil si at barnet gjør det ekstra bra for eksempel på skolen (Borge i Helgeland).

På samme måte som noen barn er mer sårbare enn andre ovenfor gifter i jord og luft, er noen barn mer sårbare enn andre for faktorer som for eksempel dårlig oppvekstmiljø (Killèn, 2004). Løvetannbarn er som tidligere nevnt et begrep brukt om barn, og unge som klarer seg gjennom oppveksten på tross av nesten umulige oppvekstforhold. Det være seg på grunn av rus, vold, omsorgssvikt eller seksuelle overgrep. Løvetannbarn er med andre ord barn som klarer seg mot alle odds. Det finnes ikke en enkel forklaring på hvorfor noen barn synes å klare seg bra tross stor grad av belastninger, mens andre "bukker" under. Sannsynligvis er det en blanding av "medfødt robusthet" og at barnet lykkes i å etablere et godt samspill med betydningsfulle personer som omgir barnet (Killèn). Motstandsdyktighet dreier seg altså ikke bare om individuelle evner og ferdigheter, men også om i hvor stor grad barnet lykkes i å få kontakt med

og oppfølging av mennesker som hjelper barnet. Mennesker som har tro på barnet og formidler håp og stå-på-vilje. Vi snakker om en kombinasjon mellom indre styrke og ytre hjelp. I følge Antonovsky omfatter en ”generell motstandsdyktighet” både forståelse, meningsfullhet og håndterbarhet (Antonovsky, 1987). For å mestre er man altså avhengig av alle de tre komponentene i ”OAS”, som en helhet. Det er ikke dermed sagt at alle aspekter ved livet behøver å være forståelige, håndterbare og meningsfulle; det som er avgjørende er at det finnes enkelte områder i livet som er viktige og betydningsfulle.

Flere studier tyder på at god mestring kan knyttes til tre typer beskyttende faktorer (Solhaug, 2004) Den første er knyttet til selvbilde og selvtillit. Det at man har tro på egne emner og ressurser er svært viktig for å mestre en vanskelig barndom. De barna som klarer seg bra tross voldsomme belastninger, synes å bevare en form for kontroll over situasjonen inni seg selv. Dette kan igjen være en kilde til stolthet, trygghet og selvtillit. I forlengelse av dette er det viktig at barnet føler seg nyttig og at det har viktige oppgaver som ikke er tyngre å bære enn at det kan klare det. Den andre typen beskyttende faktorer knyttes til det familieklimaet barnet vokser opp i. En familie som fremmer mestring, karakteriseres ved godt samhold, nærhet, god konfliktløsning og rom for positive og negative følelser. Barnets utgangspunkt for å mestre seksuelle overgrep er derfor mye større dersom overgriperen ikke er en del av primærfamilien. Den tredje faktoren er knyttet til det øvrige nettverket man har rundt seg. Har barnet nære venner og et sosialt nettverk som gir god støtte? Det å ha noen å prate med er særdeles viktig for mestring av vanskelige livssituasjoner. Det er ikke alltid antallet venner som spiller noen rolle. En god og nær bestevenn man kan betro seg til, er ofte mer betydningsfull i vanskelige situasjoner. Det å ha opplevd et nært, tillitsfullt forhold til minst en voksen er også viktig. I mangel av foreldre kan det ha vært en slektning, besteforelder, onkel eller tante, eller kanskje en lærer. En person som det er trygt å forholde seg til, som har sett og forstått, og som har vært tilgjengelig. Ikke minst har ivaretaende og beskyttende foreldre en mulighet til å modifisere barnas reaksjoner dersom overgriper ikke er en av disse (Olsen, 1998).

Alle barn har behov for å mestre (Killèn, 2004). Hvor går da skillet mellom mestringsstrategier som er felles for alle barn, og mestringsstrategier for å overleve? På det ene siden finner vi barn som mestrer ut fra egne gode ressurser, mens barna på den andre siden kjemper en kamp for å overleve. Disse overlevingsstrategiene vil i følge Killèn være avhengig av når de seksuelle

overgrepene startet og hvordan de artet seg, men det vil også avhenge av forutsetninger ved barnet som for eksempel dets fysiske, psykiske og intellektuelle utrustning, kreativitet og temperament. Det ser for eksempel ut som om jentebarn mestrer vanskelige livssituasjoner noe bedre enn guttebarn. En av årsakene til dette kan være at jenter lettere forteller om det som har hendt. Det å samtale om de seksuelle overgrepene med en person man føler seg trygg på kan være en fin måte å bearbeide de vonde opplevelsene på. Barnets medfødte temperament er som nevnt også av betydning, og det er de utadvendte og sosialt aktive barna som ser ut til å klare seg best.

Andre mestringsstrategier som er vanlig hos barn utsatt for seksuelle overgrep, er overdreven tilpassing. Det vil si at barnet hele tiden forsøker å leve opp til de voksnes forventninger, og at de på denne måten forsøker å skjule både for seg selv og for omverdenen hvordan de har det. Man kan også kalle dette overdrevet hjelpsomhet (Killèn i Helgeland, 1996). Utagerende atferd er et annet eksempel. Denne typen atferd er mer iøyefallende. Barna har mye uro i seg, og er ofte voldsomme. De har gjerne en aggressiv og destruktiv atferd som er svært slitsom både for seg selv og omgivelsene. Denne typen atferd blir ofte forvekslet med hyperaktivitet, og kan derfor bli behandlet på feil premisser. (Killèn i Helgeland).

Mestringsstrategiene kan i følge Killèn være mer eller mindre konstruktive eller destruktive når det gjelder barnets videre utvikling og samspill med andre (Killèn, 2004). Det er dessverre ikke slik at alle barn reagerer på konstruktivt vis. Et eksempel på en forsvarsmekanisme med negative ringvirkninger til forholdet mellom lærer og elev er "splitting". "Splitting" vil si at en elev kan tildele en lærer alle de gode egenskapene, mens en annen lærer får alle de negative egenskapene (Breidvik, 2003). Læreren som blir tildelt alle de gode egenskapene, blir betraktet nesten som en gud. (Breidvik). Dette kalles "Primitiv idealisering" og den vil før eller siden føre til eleven blir skuffet over læreren, som da må da regne med å få den stikk motsatte rollen, men splitting kan også bety at en elev tildeler en lærer alle de gode egenskapene den ene skoledagen, og alle de negative egenskapene dagen etter. En negativ konsekvens av denne forsvarsmekanismen er at den ofte medfører et dårlig / vanskelig forhold mellom læreren og eleven. "Omnipotens" er et annet eksempel på destruktiv mestringsstrategi. Omnipotens betyr allmektig, og ordet brukes i denne sammenhengen som et forsvar mot avmakt. Barn som bruker denne forsvarsmekanismen

gir gjerne uttrykk for st de kan klare alt. Devaluering er en av følgene av omnipotens (Breidvik). Den som føler seg allmektig, betrakter ofte andre som ubetydelige. Barn som tar i bruk denne mestringsstrategien ser gjerne ned på medelever. De bryr seg heller ikke om å rette seg etter andres meninger, noe som kan medføre et dårlig forhold til medmennesker. Fortrengning er også en forsvarsmekanisme. Barnet fortrenger at overgrepene har funnet sted, for å klare å fungere videre.

3.6 Indikasjonsatferd

Barn som er utsatt for seksuelle overgrep forteller sjelden om dette. En av årsakene til dette kan være at barnet mangler ord for å formidle hva de har vært utsatt for. Ordet "hemmelighet" blir ofte brukt i forbindelse med seksuelle overgrep. Ordet hemmelighet er et vanskelig ord i denne sammenhengen. En hemmelighet er virkelig. Den blir det satt ord på og man deler hemmeligheten med noen man har tillitt til. De seksuelle overgrep barn utsettes for, blir det sjelden satt ord på, og enda sjeldnere snakket om. Det er kun barnet og overgriperen som kjenner til handlingene. Overgriperen snakker sjelden om selve overgrepet til barnet, og i mange tilfeller truer han barnet til å ikke fortelle noen om overgrepene. Overgriper later som om ingenting har skjedd. Barnets virkelighetsoppfatning blir satt på prøve, og barnet kan bli i tvil på om overgrepene virkelig har skjedd / skjer. Likevel sender disse barna ofte ut signaler som tyder på at noe er galt. Signaler som de ønsker skal bli oppfattet av andre (Breidvik, 2003). Siden barnas særegne atferd indikerer at noe er galt, kalles denne atferden for indikasjonsatferd. Indikasjonsatferd blir i dette tilfellet det samme som kjennetegn på at seksuelle overgrep finner sted.

Barns indikasjonsatferd varierer med alderen (Breidvik, 2003). I førskolealder er atferden mer konkret. Barna kan tegne eller bruke ord og uttrykk som tilsier at noe er galt. Kanskje skjer det også at barnet har problemer med å holde seg ren (Breidvik). Barnet tisser på seg og/ eller klarer ikke å holde på avføringen. Barns depresjon kommer gjerne til uttrykk ved mindre lekpregede aktiviteter enn det alderen skulle tilsi (Killèn i Helgeland, 1996). Leken de leker kan også være stereotyp, det samme temaet lekes hele tiden. Grunnen til dette er at barnet strever med opplevelser det ikke har maktet å bearbeide. Depresjon blant barn kan også vise seg som fysisk passivitet. Jo lengre opp i skolealder man kommer, desto mer skjult blir indikasjonsatferden

(Breidvik, 2003). Kanskje er disse barna mye borte fra skolen, og nesten usynlige når de er til stede. Noen av barna ber ofte om å gå ut av klasserommet, og enkelte kan vegre seg for å gå hjem etter skoletid (Breidvik). Mens enkelte av disse barna tar kontakt med hvem som helst (overfladisk kontaktsøking), velger andre å leke med yngre eller med ”svakere” barn (Breidvik). Felles for disse er at de kan ha vansker med å forholde seg til jevnaldrende, og at de har problemer med å forstå den sosiale koden. Barn som utsettes for seksuelle overgrep kan også vise tegn på avhengighet (Killèn i Helgeland, 1996). Dette kan vise seg på to måter. Enten som åpen avhengighet der barnet kan bli klengete og masete, nesten dilte i hælene på de voksne. Eller som forsvarspreget uavhengighet der lengselen etter trygge voksne gjør at later som om det ikke bryr seg om noe. Somatiske plager er også vanlig (Breidvik, 2003). Det være seg nakke, rygg, magesmerter, kvalme, hodepine eller det å være søvnig.

Mange barn som har blitt / blir seksuelt misbrukt endrer også sin atferd fra situasjon til situasjon (Breidvik, 2003). Noen situasjoner oppleves som farligere enn andre og fører til vegring og unngåelsestrang hos barna (Breidvik). Hva som forårsaker dette kan være alt fra lukter og synsinntrykk, til personer som minner om overgriper. Når barna assosierer inntrykkene med overgrepene, kan dette føre til endret atferd. I tillegg er det svært individuelt hva slags indikasjonatferd man viser. Dissosiasjon er også en forsvarsmekanisme for å beskytte seg mot traumer (Breidvik). Atferd som indikerer at barnet dissosierer er at de går inn i transelignende tilstander. De har voldsomme humørsvingninger og stort bruk av imaginære kammerater. Angst og aggresjon kan også være en indikasjon på seksuelle overgrep (Breidvik). Barn som lever i overgrepssituasjoner har angst for overgrepene de vet vil komme. Denne angsten får gjerne utløp i aggresjon eller konsentrasjonsvansker. Det blir ofte vanskelig for disse barna å konsentrere seg om skolefaglige ting når så mange tanker svirrer rundt i hodet. Mange av disse barna sliter med dårlig selvbilde, og enkelte tenker på å ta sitt eget liv (Breidvik).

Noen barn som har blitt seksuelt misbrukt har også dårlig kjennskap til egen kropp og til kroppens funksjoner (Breidvik, 2003). Enkelte har også problemer med å sette grenser i forhold til egen kropp, noen kan være nærgående uten at barnet forsvarer eller fjerner seg, mens andre igjen er overfølsom for berøring / nærhet og kan vise tegn til angst for å være alene med voksne (Breidvik). Enkelte vil sitte med et ben under seg og liker best løstsittende klær, mens andre

vegrer seg for gymnastikk, svømming og dusjing. I tillegg sitter flere seksuelt misbrukte barn igjen med en følelse av skam og skyld. Overgriperen hevder gjerne ovenfor barnet at det var barnet som lokket, lurte eller forførte ham/ henne til å begå overgrepet (Breidvik).

Noe som er med på å vanskeliggjøre dette, er at mange av kjennetegnene på seksuelle overgrep finner en også hos barn som ikke har vært utsatt for seksuelle overgrep, men som av andre grunner ikke har det så bra. I tillegg er det slik at mange barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep ikke viser tydelige indikasjoner på dette

4.0 Metodedel

4.1 Design

Som problemstillingen angir har formålet med denne undersøkelsen primært vært to ting. For det første å finne ut noe om hvilke kunnskaper som er nødvendige hos lærere for å oppdage barn som er utsatt for seksuelle overgrep. For det andre; hva må til for at lærere skal tørre å ta tak i saker der man har mistanke om at seksuelle overgrep begås.

Designet jeg har valgt er kvalitativt forskningsintervju. Kvalitativt forskningsintervju er rett og slett samtaler, der forskeren kan legge forholdene til rette for at utvalget kan komme med sine egne oppfatninger (Mellin- Olsen, 1996). På denne måten blir ikke forskningsprosessen begrenset av forskerens kunnskaper. Dette designet passer bra for min oppgave, siden jeg ikke har egenerfaring på området.

Som forskningsverktøy har jeg valgt å holde ett intervju ansikt til ansikt med hver informant, og to intervju med hver informant over telefon. De første intervjuene hadde en ramme på maks. 45 minutter, mens telefonintervjuene ble begrenset til 30 minutter. I tillegg har jeg holdt løpende kontakt med mine informanter, kontakten skjer hovedsakelig via e- post og telefon, men det gir også mulighet for å foreta flere intervjuer etter hvert som arbeidet skulle tilsi det. I tillegg får jeg på denne måten bekreftet at det jeg skriver faktisk var det som ble sagt og ment.

Informantene er to personer som selv har blitt utsatt for seksuelle overgrep.

4.2 Begrunnelse for valg av metode.

”Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet.” (Kvale, 1997, s 91). Man har et mål for det arbeidet man gjør og valget av metode viser hvilken vei man har valgt å gå for å komme til målet (Kvale). En metode er således et redskap, en fremgangsmåte for å løse problemer og komme frem til ny erkjennelse (Holme og Solvang, 1991). Målet for mitt arbeid har som nevnt vært å finne ut noe om hvilke kunnskaper som er nødvendige hos lærere for å oppdage barn som er utsatt for seksuelle overgrep, og for å tørre å ta tak i saker der man har mistanke om at seksuelle overgrep begås. For å nå dette målet har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Årsaken til dette er at kvalitativ metode er kjennetegnet av nærhet til datakilden (Holme og Solvang, 1991). Den går i bredden og tar sikte på å formidle forklaringer. Kvantitativ metode derimot er en mer formalisert og strukturert metode (Holme og Solvang, 1991). Kvantitativ metode kan forme informasjon til målbare enheter som igjen muliggjør statistiske beregninger. Kvantitet henspiller på hvor mye, hvor stort og mengden av noe (Kvale, 1997). I mitt arbeid er det ikke antallet seksuelt misbrukte barn som har hovedfokus. Derimot er det den enkeltes erfaring som betyr mest for mitt arbeid og kvalitativ metode er derfor et naturlig valg. Den kvalitative tilnærmingen har fått navnet sitt fra latin *qualitas* som betyr: beskaffenhet, egenskap, sort (Ulleberg, 2002). Tilnærmingen har tre hovedtradisjoner: etnografi, hermeneutikk og fenomenologi. Alle disse anvendes i pedagogisk forskning i dag. En annen faktor som har medvirket til at jeg velger en kvalitativ metode, er at min undersøkelse fokuserer på mestring og mestringsstrategier. Mestring og mestringsstrategier er hva man kan kalle kvalitative aspekter ved menneskers måte å forholde seg til problemer på. Mestring handler om egenskaper hos mennesket. For å beskrive disse er kvalitativ metode best egnet.

Den kvalitative tilnærmingen kan være både intervju med enkeltpersoner, gruppeintervju, observasjon og lignende. I mitt arbeid er det personer som er utsatt for seksuelle overgrep sine subjektive opplevelser jeg ønsker fokus på. Hva tror de er årsaken til at de ikke ble oppdaget og hva bør gjøres på dette området? Jeg har derfor valgt intervju med enkeltpersoner som metode for mitt arbeid.

Man kan bruke betegnelsen strukturert eller ustrukturert intervju som representanter for hver sitt yterpunkt, midt imellom finner en det halvstrukturerte eller delvis strukturerte intervjuet, det

kvalitative forskningsintervjuet (Thagaard, 1998). Et *strukturert intervju* har klare føringer, spørsmålene er utformet på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er fastlagt, mens det ustrukturerte intervjuet blir mer en samtale mellom de to personene intervjuer og informant (Thagaard). Som metode for mitt arbeid har jeg valgt et delvis strukturert intervju. Det *delvis strukturerte intervju* har en forholdsvis løs ramme, men fast innhold (Thagaard). Temaene forskeren skal spørre om er bestemt på forhånd, mens rekkefølgen bestemmes underveis. Fleksibiliteten er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte informants forutsetninger (Thagaard). Ved å bruke et delvis strukturert intervju, kan jeg som forsker følge informantens fortelling, samtidig som jeg har en plan over visse tema som skal belyses i løpet av intervjuet. Denne intervjuformen gir anledning til å følge opp og utdype temaer som informanten bringer opp, noe som jeg som forsker kanskje ikke har tenkt over i forkant. Formålet med kvalitative forskningsintervju er å fange subjektets / aktørens perspektiv på verden og hans/ hennes kognitive og følelsesmessige organisering av verden (Fog, 1997). Videre sier Fog at samtalen egner seg spesielt godt til å avdekke disse betydningene. Det er nettopp dette som var ønskelig med mine informanter. Jeg ønsket en samtale der informanten selv kunne fortelle sin historie. En samtale som var lite strukturert fra min side. Det ikke-strukturerte intervjuet foregår som en spontan prosess, uten at betingelsene for prosessen er lagt på forhånd (Fog). Intervjuet kan derimot tematiseres, noe som innebærer at det foreligger en rekke emner som forskeren har gode grunner til å ville ha belyst (Fog). Dette gjaldt også for mitt intervju. Som hjelp til å få svar på de spørsmålene jeg ønsket, hadde jeg derfor utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg nr.3). En intervjuguide er den planen vi selv har laget for intervjuet (Dalland, 2007). Dette kan gjøres på ulike måter. Den kan være en detaljert plan med ferdig formulerte spørsmål, eller den kan bare inneholde temaene vi ønsker å ta opp (Dalland). En halvstrukturert plan betyr at vi har en mer åpen plan for intervjuet. Temaene vi ønsker å belyse er skrevet ned, men ikke bundet til en bestemt rekkefølge (Dalland). Spørsmålene utvikles i samtalen som følge av de svarene intervjupersonene gir. Intervjuguiden til de to første intervjuene ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen. Intervjuguiden skulle i mitt tilfelle ikke følges slavisk, men være til hjelp for å holde samtalen innenfor de rammene som hadde betydning for mitt arbeid. Informantene fortalte stort sett fritt, mens jeg til tider stilte spørsmål som ledet dem inn på det som var relevante for min oppgave. Wideberg sier at intervjuguiden er et hjelpemiddel som konkret uttrykker det man ønsker å analysere (Widerberg, 2001). Spørsmålene i intervjuguiden ble

forberedt før intervjuene ble gjennomført. En halvstrukturert intervjuform gjør at selve intervjusitasjonen og gjennomføringen av samtalene er lettere å styre, fordi man har en rekke mulige spørsmål, men på samme tid finnes det muligheter for å gjøre forandringer underveis (Kvale: 1997). Dette medfører også at det innsamlede materialet blir mer oversiktlig for videre strukturering og analyse. I forkant av telefonintervjuene ble det også utarbeidet intervjuguides. Disse intervjuguidene var ikke like for de to informantene ved første telefonintervju, fordi intervjuguiden denne gang var til for å få svar på de temaene jeg ikke syntes å ha fått utfyllende nok svar på ved forrige intervju, samt spørsmål som hadde dukket opp i etterkant av det første intervjuet. Ved andre telefonintervju var intervjuguiden lik fordi vi ikke hadde samtalen om disse emnene tidligere.

Siden det i mitt tilfelle var et ”vanskelig” og tabubelagt tema som skulle belyses, ble antall informanter begrenset til 2 personer. 2 informanter er å betrakte som et lite utvalg. Jeg har valgt få informanter fordi jeg ønsket å kunne fange inn deres erfaringsverden sett i forhold til forskningsspørsmålet så langt dette var mulig, samt fordi valg av tema medfører at det ikke er så lett å skaffe informanter. Dette passet også godt overens med retningslinjene for kvalitative utvalg der antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (Thagaard, 1998). Jeg ønsket også å kunne holde kontakten med mine informanter slik at vi kunne ta nye samtaler senere i arbeidet og slik at jeg kunne stille spørsmål til informantene etter hvert som de måtte dukke opp. Dette har begge mine informanter vært svært positive til. Den ene informanten skrev i en tekstmelding til meg at det er meningsfullt for henne å være informant i dette prosjektet, og begge informantene er svært positive til arbeidet mitt.

4.3 Utvalg

I kvalitative studier benyttes strategiske utvalg, det vil si at informantene velges ut på en måte som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen (Thagaard, 1998). I mitt tilfelle hadde jeg behov for å komme i kontakt med personer som selv hadde blitt seksuelt misbrukt i barndommen. Jeg tok derfor kontakt med Støttesenteret mot seksuelle overgrep, SMSO- Agder, og det var gjennom kontakt med senterets faglige leder, Rigmor Høyland Iversen, at jeg kom i kontakt med informantene. Informantene var begge kvinner som hadde blitt seksuelt misbrukt av personer i den nærmeste familien. Forut for intervjuene hadde jeg kontakt med Høyland Iversen

via e-post, det var hun som videreformidlet informasjon til informantene i starten av samarbeidet, slik at informantene var kjent med min problemstilling og hva jeg ønsket med dette arbeidet. Etter hvert tok jeg selv kontakt med informantene på telefon. For å legge forholdene best mulig til rette for informantene, slik at de skulle slippe til dels lange reiser ble intervjuene holdt på steder som var nærme, kjente og trygge for informantene, og tidsrammen for de første intervjuene ble begrenset til 45 minutter, mens telefonintervjuene ble begrenset til 30 minutter. Intervjuene ble lagt til tidspunkter som passet best for informantene. I etterkant av intervjuene holdt jeg jevnlig kontakt med informantene resten av prosjektperioden. Det ble også foretatt intervjuer over telefon etter hvert som det ble behov for det.

4.4 Presentasjon av informantene

Begge mine informanter er kvinner i voksen alder. De ble begge utsatt for seksuelle overgrep av noen i den nærmeste familien. Det blir fra nå av benyttet fiktive navn på informantene for å lettere kunne skille dem fra hverandre. Informant 1 kalles Merete, og informant 2 kalles Torhild. Merete ble seksuelt misbrukt av både en bestefar og en onkel. Overgrepene fant sted jevnlig fra informanten var 4 – 19 år. Overgrepene stoppet på dette tidspunktet fordi begge overgriperne døde. Informanten fikk ikke hjelp til å bearbeide overgrepene før hun var 40 år. Torhild ble utsatt for overgrep av en inngiftet onkel. Overgrepene startet da informanten var 9- 10 år og endte da hun var 14 år. Overgrepene tok slutt fordi onkelen og tanta skilte lag, og onkelen flyttet fra landsdelen. Heller ikke denne informanten fikk hjelp til å bearbeide overgrepene før hun var voksen.

4.5 Gjennomføring av intervjuet

Utgangspunktet for et vellykket intervju er at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i informantens situasjon (Thagaard, 1998). Dette hadde jeg selvsagt forsøkt å gjøre på best mulig måte, selv om mitt valg av tema gjorde dette vanskelig. Det å kunne sette seg 100 % inn i hvordan det vil være for et barn å bli seksuelt misbrukt av noen som står barnet nær, er umulig for dem som ikke deler disse erfaringene. Likevel hadde jeg satt meg godt inn i temaet generelt, og selv om jeg ikke har noen egen erfaring på området, har jeg en del kunnskap om temaet. Videre heter det seg at dersom et intervju skal bli en positiv opplevelse både for forsker og informant, er det viktig at spørsmålene er relevante. For forskeren betyr det at han får svar på

sine forskningsspørsmål, mens det for informanten betyr det at det ligger innenfor hans erfaring, slik at han kan svare på spørsmålene. Her stilte jeg sterkt med min problemstilling. Faglig leder på SMSO-Agder var svært fornøyd med at noen satte fokus på dette temaet, og hun var derfor veldig effektiv med tanke på å hjelpe meg med å få tak i informanter. Informantene selv delte også dette synspunktet, og var av den grunn villige til å dele sine erfaringer med meg.

Holme og Solvang fremhever fire hovedelementer som vil være avgjørende for hvordan utfallet av det kvalitative intervjuet skal bli; *undersøkelsestemaene, rollene, aktørene og kulissene* (Holme og Solvang, 1991). Enkelte *undersøkelsestemaer* er naturlig nok mer vanskelige å snakke om for både intervjuer og informant (Holme og Solvang). Dette gjaldt særlig for min problemstilling, fordi temaet fort kunne ført informanten i en sårbar og utilpass situasjon. Dette viste seg ikke å bli så aktuelt som jeg nok hadde fryktet. Begge mine informanter hadde i lengre tid vært åpne om overgrepene, selv om dette i større grad gjaldt Merete. Valg av problemstilling medførte derimot at jeg som intervjuer var nokså nervøs. Det å skulle forberede seg til et intervju om seksuelle overgrep kan være ganske vanskelig. Likevel roet nervene seg fort da jeg omsider møtte informantene - to rolige, flotte damer som gjerne ville hjelpe meg med mitt arbeid.

Med *rolle* menes her de forventningene som de ulike aktørene har til hverandres adferd (Holme og Solvang, 1991). Informantens forventninger til intervjueren kan påvirke informantens svar, slik at hun velger å svare det hun tror jeg ønsker å høre. Intervjuer må derfor forsøke å forhindre at slike forventninger skapes (Holme og Solvang). Dette gjorde jeg ved å understreke at det var informantens egen erfaring og følelser jeg ønsket å belyse. Når det gjaldt mine forventninger til informantene var jeg nokså nervøs for hvordan informantene ville oppleve meg, i rollen som student og intervjuer. I forkant av det første intervjuet, med Merete, var jeg spent på hvordan det hele ville fungere. Hvordan ville emneområdene bli mottatt og ville informanten tørre å fortelle en ukjent person om disse fortrolige, vonde og tabubelagte erfaringene? Ville situasjonen bli opplevd som kunstig, formell, eller kanskje også ekkel for informanten? Møtet med Merete viste seg imidlertid å bli en svært positiv opplevelse. Av den grunn var jeg mindre nervøs i forkant av første intervju med Torhild. Når det nærmet seg tid for telefonintervjuene var jeg mindre nervøs. Informantene var begge hyggelige damer som var lette å prate med. Deres positive innstilling til mitt arbeid førte til at jeg som intervjuer var mindre nervøs denne gang.

Aktørenes evner til å gjennomføre samspillsituasjonen intervjuet representerer er vesentlig for utfallet (Holme og Solvang, 1991). Som forsker må en trå varsomt, slik at en får frem den informasjonen informantene er villig til å gi, uten å presse informantene. Forskeren må vurdere hvor det er viktig å gå i dybden, og hvor det er tilstrekkelig med kortfattet informasjon (Thagaard, 1998). Dette ble for min del gjort med tanke på at informantene ikke behøvde å gå i dybden på selve overgrepene, men heller fortelle mer om for eksempel mestringsstrategier, signaler og bruk av makt.

Aktørenes evnet i dette tilfelle svært bra å gjennomføre samspillsituasjonen (Holme og Solvang, 1991). Jeg opplevde å bli godt mottatt av begge informantene. Den første informantene jeg intervjuet var svært engasjerte og meddelsomme. Hun hadde tidligere holdt foredrag der hun hadde fortalt sin historie til svært mange personer. Hun fortalte mye og fritt, og hun kom ofte inn på det jeg ønsket å snakke om uoppfordret. Den andre informantene pratet også åpent om emnet, men her måtte jeg stille flere spørsmål siden hun svarte kortere på spørsmålene og holdt seg til å svare på det hun ble spurt om fremfor å fortelle videre. Her er det viktig at intervjuer føler seg frem. Man må stille spørsmål for å få frem svarene, samtidig som man må trå varsomt. Det er også viktig å studere kroppsspråk og mimikk, slik at man ser når personen ikke vil snakke om dette mer, og slik at man ikke avbryter det som kan være en viktig tenkepause (Dalland, 2007).

Det siste hovedelementet som påvirker utfallet av intervjuet, er i følge Holme og Solvang *kulissene*. Forhold som tid, sted, personers plassering, hvor opplagt en er, og selve den tekniske fremgangsmåten, som for eksempel bruk av lydopptaker, vil ha mye å si for atmosfæren under intervjuet (Holme og Solvang, 1991). Det er viktig at de som blir intervjuet, finner seg best mulig til rette i intervjusituasjonen. Det var med dette som utgangspunkt at de første intervjuene ble foretatt på steder og tider som informantene selv valgte. Når det gjaldt plassering, satt vi tvers overfor hverandre, ved et lite rundt bord. Det var et koselig lite rom, med gode stoler å sitte i, slik at man følte seg komfortabel. Jeg som intervjuer tok notater underveis, samt benyttet meg av lydopptaker. Telefonintervjuene ble også foretatt til tider som passet for informantene. Samtalene ble begrenset til 30 minutter, og denne gangen ble det ikke benyttet lydopptaker. Jeg hadde derimot satt meg godt til rette, slik at jeg kunne ta notater underveis i samtalen.

4.6 Innsamling av data

På forhånd var planen at lydopptaker skulle benyttes under begge de to første intervjuene, i tillegg til at jeg noterte stikkord underveis. Begge informantene godtok bruk av lydopptaker under intervjuet. Likevel ble bare det første intervjuet tatt opp. Årsaken til dette var en teknisk feil i forbindelse med lydopptakeren. Fordelen ved bruk av lydopptaker var at jeg i intervjusituasjonen ble mindre bundet, og derfor kunne konsentrere meg mer om relasjonen til informanten. Andre fordeler var at jeg fikk med alle detaljene som ofte kan ha betydning for analysen. Fordelen ved bruk av notater var at informantene ofte kan føle seg friere og slippe å være bundet av lydopptakeren. En ulempe var at jeg til en viss grad ble bundet til den løpende notatføringen, og dermed mistet noe av konsentrasjon om relasjonen. Ved notatføring ble intervjuutskriftene kortere. Ulempen med dette var at utskriftene ble mindre nyanserte og at enkelte viktige småord og uttrykk ikke ble fanget opp. I forbindelse med intervjuene over telefon ble det som nevnt ikke benyttet lydopptaker.

Alle intervjuene ble finskrevet rett etter intervjuet, før et nytt intervju ble gjennomført. På denne måten fikk jeg en grundig gjennomgang og repetisjon av intervjuet kort tid etter at det var gjennomført. Det å skrive ned et intervju medfører mange beslutninger. (Kvale, 2000). I det tilfellet det ble benyttet lydopptaker, var det vanskeligere å tegnsette slik at teksten uttrykte det samme som lydopptaket. Tonefall og emosjonelle stemninger (sukk, latter, nervøs latter osv) kom ikke så godt til uttrykk i det nedskrevne. Etter å ha bearbeidet intervjuene, sendte jeg det skriftlige materialet til informantene for gjennomlesning. Dette ble gjort for å sikre at min forståelse av det som ble sagt i intervjuene stemte overens med det informantene mente å ha fortalt.

4.7 Fra intervju til transkribert materiale

I etterkant av det første intervjuet med Merete, valgte jeg å transkribere intervjuet fortløpende. Informantens blikk, stemmebruk, kroppsspråk og lignende ble vanskelig å overføre til skrevet tekst. Jette Fog hevder at noe av meningen går tapt i overgangen fra samtale til utskrift (1997). Fog sier at selve intervjuet er en levende prosess, hvor i prinsippet alt kan skje. Det er snakk om at de to personene er deltakere i en prosess. Annerledes forholder det seg i følge Fog med utskriften. Den er en stivnet utgave av samtalen. Fog poengterer også at mens samtalen er et

felles anliggende mellom to parter, er utskriften forskerens forståelse av samtalen, forskerens empiriske materiale. Kvale (2004) sier noe tilsvarende i sin bok ”Det kvalitative forskningsintervju” at transkripsjonen ikke er en ren gjengivelse eller kopi av en egentlig realitet, og at det ikke finnes en sann og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. I transkriberingsarbeidet la jeg vekt på å skrive intervjuet som var tatt opp med lyd ned ord for ord. Intervju 1 med Torhild ble transkribert så godt som mulig, ut fra mine notater og min hukommelse. I transkriberingsprosessen fikk jeg god anledning til å reflektere over samtalens forløp og det som var blitt sagt. Alle intervjuene som ble foretatt over telefon ble transkribert umiddelbart etter samtalene. Dette var veldig effektivt siden jeg da husket svært mye av det som ble sagt.

4.8 Analyse og fremstilling av data

Analysen har både et praktisk og et teoretisk siktemål. Den skal gi orden og oversikt, og den skal danne grunnlag for den forståelsen som forskeren utvikler av datamaterialet (Thagaard, 1998). Datamengden en har etter intervjuene må reduseres og gjøres klare for analyse. Valg av analysemetode avhenger av *hva* som skal analyseres – emnet i intervjuet, og *hvorfor* – formålet med intervjuet (Kvale, 2000). Måten dataene ordnes på, gir grunnlag for de tolkninger og perspektivene forskerne utvikler i forhold til datamaterialet. Derfor må beslutninger om hvordan materialet skal bearbeides, knyttes til undersøkelsens problemstilling (Thagaard, 1998).

Reduksjon av data skjer i to faser. I forkant av undersøkelsen når forskeren bestemmer seg for hvilke rammer han skal benytte, hvilke saker som skal forskes på og hvilke spørsmål som skal stilles i intervjuet (Miles og Huberman, 1994). Prosessen med å velge, fokusere, forenkle, abstrahere og omforme data fra intervjuet kalles også for datareduksjon. Da jeg bearbeidet intervjuene, viste det seg at enkelte av temaene vi hadde samtalt om var mer aktuelle for min oppgave enn andre. Jeg valgte derfor å redusere antall data ved å sortere informantens utsagn i disse temaene. Etter denne datareduksjonen endte jeg opp med fem tema. Disse omhandlet informantens atferd i ulike kontekster, informantens opplevelse av skolen, informantens mestringsstrategier, bruk av makt under overgrepene, og informantens syn på hvilke endringer som må til i skolen. Når det gjelder fremstilling av data er disse en organisert, komprimert samling av informasjon som tillater at en kan trekke konklusjoner og handle. Ved å dele analysen

av data inn i ulike tema, slik jeg har valgt å gjøre, blir store mengder data mer oversiktlig. Dette gir etter min mening en god fremstilling og gode framstillinger er i følge Miles og Huberman hovedveien til valid kvalitativ analyse (1994).

Bakgrunnen for valg av problemstilling var som nevnt at statistikken indikerer at svært mange barn blir seksuelt misbrukt, mens lærere som omgås disse barna sjelden oppdager dem. På bakgrunn av dette hadde jeg gjort meg opp noen meninger om hvilke funn jeg kunne forvente. (Holme og Solvang, 1991) Holme og Solvang kaller dette for det objektivt gitte utgangspunktet for eget forskningsarbeid, en førforståelse som er den forståelsen av et fenomen som en har tilegnet seg gjennom utdanning eller annet faglig arbeid eller erfaring. I mitt tilfelle gjaldt dette eget arbeid i grunnskolen og samtaler med andre lærere. Når jeg skulle velge tema for denne forskningsprosessen var førforståelsen forutsetningen for dette arbeidet og utgangspunkt for oppgavens problemstilling. Underveis i intervjuene viste det seg at informantenes personlige refleksjoner på mange måter samsvarte med min førforståelse om at få lærere oppdager barn som er utsatt for seksuelt misbruk. Felles for mine informanter var at de ikke ble oppdaget av deres lærere, selv om begge ønsket at noen skulle oppdage dem. Mens den første informanten sier at hun i ettertid mener at noen burde skjønt noe, mener den andre informanten at lærerne helt klart så at noe var galt. Informantens oppfatning var at lærerne forstod at noe var galt, men de forstod bare ikke hva det var og derfor skjøv de problemet unna fremfor å ta tak i det. På et sentralt sted stemte ikke min førforståelse overens med analysen av intervjuene. Dette gjaldt med tanken på det å oppfatte signalene. Mens min førforståelse anså dette for lærernes manglende kunnskaper og holdninger, mente informantene at lærerne hadde for lite kunnskaper om emnet, men at signalene nok ville være vanskelige å oppfatte uansett.

4.9 Etiske refleksjoner

I følge Kvale (2004) hører ikke etiske refleksjoner til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen. Videre hevder han at formålet med en intervjuundersøkelse ikke alene bør begrunnes ut fra vitenskapelig kunnskaps egen verdi, men søke å forbedre den menneskelige situasjonen som blir utforsket (Kvale). Denne masteroppgaven er bare et lite bidrag på veien til det å øke læreres kunnskap om barn som blir utsatt for seksuelle overgrep. Likevel håper jeg det blir et viktig bidrag, i alle fall for meg selv og mitt videre arbeid som lærer. Jeg har et ønske om at dette

arbeidet på sikt kan føre til at det i alle fall på min arbeidsplass blir satt større fokus på barn som utsettes for seksuelle overgrep

Ved å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode i studien, var etiske prinsipper som anonymitet, konfidensialitet, informert samtykke og retten til frivillig deltakelse relevant for mitt arbeid. Dette gjorde jeg veldig klart allerede i etableringsfasen av kontakten med SMSO-Agder. I min første kontakt med SMSO-Agder beskrev jeg hvordan disse prinsippene var tenkt ivaretatt, samt studiens overordnede mål (vedlegg nr.4). I samsvar med gjeldende lover og regler sendte jeg på dette tidspunktet også inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, Personvernombudet for forskning. I oppgaven har jeg også gitt informantene fiktive navn, utelatt alder, familieforhold, bosted og arbeidssted og annen identifiserbar informasjon.

Når det gjelder etiske overveielser knyttet til ivaretagelse av informantene, bør man som forsker også tenke igjennom hvilke konsekvenser deltakelse i en intervjustudie kan ha for intervjupersonene (Kvale 2004). Det å måtte samtale om seksuelle overgrep man har opplevd kan få frem mange vonde følelser og gi ringvirkninger for informanten. Vanskelige og vonde følelser kan fremtre både under og etter intervjuene. Jeg forsøkte å ha dette i tankene, både under bearbeidelsen av spørsmål jeg ønsket å stille informantene, samt under selve samtalen. Det ble derfor ikke samtalen om overgrepene i direkte forstand, selv om noen bakgrunnsopplysninger måtte til. Dette var informantene klar over på forhånd. Kontakten mellom forsker og informant oppstod gjennom senter for seksuelt misbrukte og informantenes deltakelse var frivillig.

Etiske utfordringer er også knyttet til fasen hvor intervjuene skal analyseres. I følge Jette Fog har forskeren mye makt i denne delen av forskningsprosessen. Ordene er ikke beregnet på å bli gjentatt, de flyter i tiden og flyter vekk med tiden (Fog, 1997). Ordene er med andre ord sagt i en sammenheng uten å tenke på at det skal bearbeides videre. Fog sier at det transkriberte materiale kan betraktes som en stivnet utgave av en levende samtale og teksten kan dermed fremkomme som mer entydig enn det kanskje er dekning for. Når samtalen er skrevet ned kan den tolkes på forskjellige vis. Den kan også tolkes og forstås kun på forskerens premisser. Forskeren har på sett og vis monopol på forståelsen av utskriften og dermed på forståelsen av den andre og has/ hennes virkelighet (Fog).

4.10 Validitet, reliabilitet og generalisering

Grunnen til at jeg her har gjort rede for valg av metode, utvalg av informanter, innsamling av data, samt reduksjon og analyse av datamateriell, er for å argumentere for at undersøkelsen følger vitenskapelige prinsipper som fremmer validitet, reliabilitet og generalisering.

Validiteten sier noe om undersøkelsen er gyldig eller ikke. Det vil si om undersøkelsen måler det den skal. En undersøkelses validitet kan deles i to begreper, indre og ytre validitet. En undersøkelses indre validitet sier noe om hvordan funnene gir svar på spørsmålene man stilte. Den ytre validitet sier noe om i hvor stor grad funnene kan overføres til andre lignende undersøkelser. Ytre validitet ligger nært opp til generaliseringsbegrepet, også kalt overførbarhet.

I følge Kvale (2000) avhenger valideringen av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk. Forskeren *kontrollerer* ved å ha et kritisk syn på sine tolkninger. Undersøkelsesens reliabilitet sier noe om hvor pålitelig undersøkelsen er (Dalland, 2007). Dersom reliabiliteten er høy, vil man oppnå tilnærmet likt resultat dersom man foretar samme undersøkelse flere ganger.

Overførbarhet er knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 1998). Det er en viktig målsetning i teoretisk orientert forskning at tolkninger skal ha relevans utover det enkelte prosjekt. I denne undersøkelsen er det vanskelig å generalisere resultatene på denne måten. Informantene har fortalt sin opplevelse av det å bli seksuelt misbrukt av noen i den nærmeste familien. Misbruket varte over flere år og overgriperen ble aldri tatt. Hvordan informanten opplevde skoleårene, det å aldri bli oppdaget og det å ikke å tørre å fortelle fordi man ”visste” at man ikke ville bli trodd, er opplevelser som mine informanter har bearbeidet gjennom flere år. Selv om man vil kunne finne mange likhetstrekk hos andre som har blitt utsatt for seksuelle overgrep, kan disse innerste erfaringene og følelsene ikke generaliseres i ordets klassiske betydning. Jeg vil likevel påstå at mine funn har relevans utover dette enkelte prosjekt. Dette gjelder fordi informantene har fortalt sin historie om det å bli seksuelt misbrukt, en historie som vil være felles for mange i samme situasjon. Likevel er det en tidsfaktor her som er verd å merke seg. En del av formålet med dette arbeidet har vært å gi et bilde av hvordan informantene opplevde skolen og lærerne i tiden etter overgrepene. Informantene har fortalt om sin opplevelse av lærerne og skolen slik de husker det,

men det er klart at alle årene som har gått kan ha påvirket deres tolkninger. På den andre siden har mine informanter har bearbeidet overgrepene i mange år, det er derfor lite tvilsomt at deres historie vil endre seg mye dersom man skulle spørre de samme informantene om det samme temaet noen år frem i tid.

Informantene har også blitt intervjuet i flere omganger, slik at de kan ha tenkt gjennom temaet fra gang til gang. For å være sikker på at det jeg skriver i denne oppgaven faktisk er overens med det informantene har sagt og mener, blir arbeidet også oversendt informantene for gjennomlesing og eventuell korrigerings.

4.11 Refleksjon over valg av metode

Valget av metode falt raskt på kvalitativt forskningsintervju. Denne metoden innebærer individuelle beretninger av informantenes livshistorie. Årsaken til valg av metode var at jeg ønsket at informantene skulle formidle sine egne tanker og opplevelser. Dette kunne jeg ikke få tydelig frem på et spørreskjema. Jeg begrenset utvalget kraftig siden jeg antok at det ville bli vanskelig å få tak i informanter, samt frykten for at informantene ikke orket å fortelle meg så mye om overgrepene, når alt kom til alt.

Møtet med informantene var positivt. Jeg opplevde begge informantene som interesserte og engasjerte. Jeg tror også at intervjusituasjonen ble oppfattet som positiv og fortrolig av informantene, og jeg merket ikke at bruk av lydopptaker virket negativt inn på intervjusituasjonen. Det å fortelle en livshistorie er i følge Breivik en sterkt sosialt ladet handling som inkluderer både aktuelle og forventede reaksjoner fra den andre (Breivik, i Froestad, Solvang og Söder, 2000). Dette innebærer at menneske konstruerer sin identitet i interaksjon og kommunikasjon med andre mennesker, og at det er svært vanskelig å ikke forholde seg til andres fortolkninger av seg selv. Samspillet mellom intervjuer og informant vil derfor påvirke undersøkelsens resultat.

Det å ha flere intervjuer med de samme informantene, både ansikt til ansikt og over telefon, har vært veldig positivt. Kontakten som har blitt etablert i denne prosessen har ført til at jeg kan ringe informantene når det er noe jeg ønsker å spørre om. Når man arbeider med en oppgave hender det jo rett som det er at man lurer på, eller ting man burde ha spurt informanten om. Begge

informantene har sagt at det bare er å ringe, så for min del har dette vært en svært gunstig måte å arbeide på. Denne arbeidsformen bidrar til å skape tillit mellom forsker og informant. I tillegg er denne arbeidsformen med på å styrke validiteten av oppgaven. Jeg som forsker kan spørre dersom jeg blir i tvil om enkelte utsagn, og informanten korrigerer dersom noe er misforstått.

5.0 Resultat og analysedel - beskrivelser

5.1 Innledning

Med utgangspunkt i problemstilling, med teorien som bakgrunn og med tanke på de metodiske valgene som er tatt, vil jeg analysere det empiriske materialet i denne delen av oppgaven. Formålet med dette er å gi et bilde av hvordan informantene opplevde skolen og lærerne i tiden etter overgrepene. Hva kan gjøres annerledes, og hvilke kunnskaper er i følge informantene nødvendige hos lærere, dersom seksuelt misbrukt barn skal bli oppdaget? Analysen av datamaterialet har til hensikt å avdekke og beskrive de likheter og forskjeller som informantene gav uttrykk for. For å oppnå en god struktur og en oversiktelig fremstilling av data, har jeg valgt å legge funnene frem i hver sin profil.

5.2 Oppsummering

I gjennomføringen av intervjuene ble det funnet mange likheter hos mine informanter. Særlig gjelder dette bruk av mestringsstrategien *snill pike*, og at begge informantene brukte idretten som et fristed. I tillegg har begge informantene valgt å være åpne om sin fortid, selv om dette i større grad gjelder Merete. Vi ser også at informantene er oppdatert på temaet, og at de har gjort seg tanker om hva som bør gjøres videre for å rette søkelyset mot seksuelle overgrep. Begge informantene nevner media som den viktigste faktoren for å opplyse samfunnet om seksuelle overgrep, og begge mener at mer informasjon er nødvendig i skolen - både for lærere og elever. De største forskjellene mellom informantene, er slik jeg ser det, at overgrepene i Meretes tilfelle startet mye tidligere, varte lengre, involverte flere personer og involverte vold. Dette sammenlagt har nok bidratt til at Meretes bearbeidelse av overgrepene har vært en tøffere påkjenning enn i Torhilds tilfelle. I tillegg har informantene forskjellig syn på hvordan læreren bør håndtere dette problemet, men begge ser vanskelighetene dette medfører.

5.3 Merete

5.3.1 Bakgrunnshistorie

I det første intervjuet fortalte Merete at hun ble seksuelt misbrukt av to overgripere, både av morfar og en onkel, som var bror til mamma. Overgrepene startet allerede da Merete var 4 år gammel, og gjennom hele oppveksten opplevde hun veldig mye overgrep. Merete fortalt aldri noen om overgrepene. Årsaken til dette var fordi hun ”visste” at hun ikke ville bli trodd. I tillegg til å bli seksuelt misbrukt fikk Merete som ung flere diagnoser. Deriblant muskelsykdommen Bechterew og manisk depressiv. Da Merete var 18- 19 år gammel døde begge overgriperne, og det var først på denne måten at overgrepene tok slutt. Likevel vedkjente ikke Merete seg overgrepene, verken for seg selv eller for andre. Først da Merete var 40 år klarte hun ikke å skjule overgrepene mer, og måtte fra nå av starte en bearbeidingsprosess. Siden det var ventetid i det offentlige hjelpeapparatet, og Merete hadde behov for hjelp umiddelbart, havnet hun hos SMSO- Agder. Her fikk hun terapi gjennom både enesamtaler og samtaler i gruppe. I denne prosessen valgte Merete å gå ut med sin historie. Hun holdt foredrag og kurs der hun fortalte sin historie i håp om å hjelpe andre. Etter en tid ble dette for stor påkjenning. Merete måtte legge overgrepene bak seg for å gå videre med livet. I det første av de oppfølgende telefonintervjuene kom det frem at Merete også hadde blitt seksuelt misbrukt av to av sine egne brødre.

5.3.2 Atferd i ulike kontekster

I arbeidet med min oppgave har det vært viktig å få frem opplysninger om informantenes atferd i skolen kontra andre kontekster. Mener informantene at de viste en spesiell atferd på skolen som tilsier at læreren kunne ha oppdaget noe?

I følge teorien er det ofte slik at barn som har blitt utsatt for seksuelle overgrep endrer sin atferd. Enkelte endrer atferd i en eller flere kontekster, mens andre stort sett viser samme atferd uansett kontekst. Atferden kan være ubevisst og vise seg som en direkte konsekvens av overgrepene, men det kan også være at offeret sender ut bevisste signaler i håp om å bli oppdaget (Breivik, 2003). Symptomene på at barn eller ungdom utsettes for seksuelle overgrep kan variere fra observerbare indikasjoner som angst, sinne, konsentrasjonsvansker i skolen, depresjon,

innesluttethet, isolering og generell mistriivsel, til smerter i magen, hodet eller underlivet, plutselige problemer med vannlating, problemer med å sitte eller gå normalt, hyppige urinveisinfeksjoner eller spisevegring (Breidvik). Andre signaler kan være enda vanskeligere å oppdage. Dette gjelder for eksempel at noen kompenserer ved å bli veldig flinke og perfekte i alt de gjør. De er snille og viser omsorg overfor andre. Disse signalene er vanskelig å avdekke. Alt ser ut til å være i orden og eleven er stort sett et prakteksemplar. Det er gjennom samtaler med vedkommende at man kan finne skjulte årsaker til denne atferden. Ved å stille de riktige spørsmålene kan man få frem informantens personlige følelser. Til dette formålet er intervju en flott arbeidsform.

”Helt fra jeg var veldig liten ble jeg den som skulle være flink i alt. Jeg gjorde mitt ytterste for alltid å være best og jeg gjorde aldri noe galt” (Merete).

Merete forklarer hvordan denne typen atferd etter hvert ble et kjennetegn ved hennes atferd i de fleste kontekster.

”Atferden min var nok stort sett lik i alle kontekster. Jeg gikk på en måte inn i det andre ville at jeg skulle gjøre. Dersom jeg bare klarte å følge med og gjøre alle til lags, ville nok alt bli mye bedre” (Merete).

I samtalens løp sier Merete at det å opprettholde rollen som *snill pike* ikke alltid var like lett. Overgrepene ser ut til å ha medført et lavt selvbilde hos Merete. Merete forklarer hvordan hun var redd for ikke å være god nok og at hun måtte jobbe enormt med seg selv for å tilfredsstille de krav og forventninger hun trodde omgivelsene hadde til henne. Merete hadde liten tro på at det å være Merete var godt nok i seg selv. Hun måtte derfor være flink i alle settinger, og aller helst måtte hun være best. På skolen merket hun dette ved at hun måtte lese vanvittig mye på leksene. Merete opplevde ikke seg selv som faglig sterk, og målet om å innfri forventningene ble derfor en stor byrde. Hun stilte urealistiske forventninger til egne prestasjoner, og fikk dermed mindre tid til lek og moro.

”Jeg er ikke typen som lærer fort, og måtte derfor lese utrolig masse. Dette kostet meg svært mye” (Merete).

Hjemme ble det også stilt store krav til Merete. Slik hun opplevde det, ble det stilt større krav til henne enn til brødrene. Merete måtte alltid være snill og blid. Moren var i følge Merete en streng mor. Alt skulle være perfekt, og det ble stilt svært høye krav til datteren.

På fritiden var Merete veldig sosial. Hun var redd for å være alene sammen med brødrene sine og tilbrakte derfor masse tid sammen med venner. Hun var svært aktiv og drev med fritidsaktiviteter hun var flink i. Håndball, ridning og friidrett var populært:

”Jeg flykta på en måte inn i idretten. Jeg likte lagspill, likte å ha folk rundt meg. I idrett var det forventninger til meg fordi jeg var flink. Jeg visste at jeg var flink og at folk så opp til meg. På denne måten ble sporten mitt fristed” (Merete).

Mens Merete i de fleste sammenhenger prøvde å leve opp til folks forventninger ved hjelp av snill- pike- strategien, var ikke dette nødvendig på idrettsarenaen. Her var Merete god nok og kunne nyte det. På skolen var det annerledes. En ting Merete mener å ha strevd med i skolearenaen i motsetning til andre kontekster, var forholdet til de mannlige lærerne. Siden lærerne ikke er noen man kan velge å unngå, havnet Merete ofte i situasjoner på skolen hvor hun følte seg utilpass.

”I skolen var jeg ekstra redd for, og skeptisk til, voksne menn” (Merete).

5.3.3 Opplevelse av skolen

I Meretes tilfelle startet overgrepene før Merete begynte på skolen. Hun kan derfor ikke si oss noe om hun opplevde skolen annerledes før og etter overgrepene startet. På spørsmål om hvordan hun opplevde skolen, måtte Merete tenke seg om før hun svarte. Siden hun i skolealderen hadde fortrenget overgrepene, og på sett og vis ikke var bevisst at overgrepene fant sted, var det på det tidspunktet heller ikke naturlig å tenke seg til at andre skulle ha oppdaget noe. Om sin egen forståelse av situasjonen sier Merete,

”Jeg forstod aldri selv at ting ikke var slik det skulle være, og at andre ikke hadde det på samme måte som meg ” (Merete).

Videre sier Merete at den atferden hun viste i skolen, etter hennes mening, er den typen atferd som er vanskeligst å avdekke. Det at barn er flinke på skolen og bruker mye tid på leksene, blir som oftest betraktet som utelukkende positivt i skolesammenheng. I ettertid, når Merete er voksen og overgrepene har blitt satt ord på, har hun brukt en del tid på å reflektere over om lærerne burde ha sett noe. Merete fikk tidlig problemer med stiv nakke. Det er dette Meretes tanker oftest vender tilbake til. Hvorfor stilte ingen spørsmål om hva som forårsaket hennes stive nakke?

”En ting jeg undrer meg over er at jeg i 4. klasse hadde så stiv nakke at jeg ble henvist til fysioterapeut. Desto mer han løsnet opp desto mer stivnet jeg til. Fysioterapeuten fortalte dette til de voksne og sa at han undret seg over årsaken til dette. I voksen alder har jeg tenkt at her var det et eller annet de burde ha oppdaget. Hvorfor i all verden var jeg så overanspent?” (Merete).

Merete fikk som nevnt diagnosen Bechterew ganske tidlig. Bechterew er en sykdom som medfører at det oppstår betennelse i leddene i korsryggen og mellom hoften og ryggspylen. Leddene kan forkalkes og bli stive på grunn av betennelsen. Merete mener selv at mye av problematikken med muskler og ledd ble pakket inn i denne diagnosen. Fremfor at de voksne tok tak i problemet og stilte spørsmål til diagnosen og leddsmertene, lot de diagnosen i seg selv være årsaken til alle disse problemene.

En annen ting som skolen etter Meretes mening kunne ha tatt tak i, var hennes manglende behov for å tilfredsstille seg selv. Det eneste som betydde noe for Merete, var å gjøre alle andre fornøyd. Hun satte alltid seg selv i andre rekke, og foretok seg sjelden ting ut i fra egne ønsker og interesser. I stedet for at skolen tok tak i dette problemet, var de kanskje blant dem som stilte flest krav til Merete. Mange fag som skulle mestres og mange lærere som skulle tilfredstilles medførte at skolen opptok en stor del av Meretes barndom, og svært mye tid gikk med på å tilfredsstille skolens mange forventninger:

”Jeg hadde den samme læreren hele barneskolen. En mann som var veldig streng. Han hang ut folk og gjorde narr av oss foran medelevene. Skamfølelsen som jeg hadde etter overgrepene satte nok stort preg på mitt forhold til denne læreren. Hvis han spurte om noe jeg ikke kunne svare på, så fikk jeg kjeft og følte skam. Derfor gjorde jeg leksene veldig nøye og jobbet masse med dette. Jeg grudde meg masse til skolen. Jeg hadde stor redsel for å gjøre noe galt på skolen. Truslene

jeg ble utsatt for i forbindelse med overgrepene, det at jeg ikke måtte si det til noen, har satt dype spor. Jeg er veldig redd for ikke å gjøre/ si ting riktig. Sliter enda litt med dette selv om det er mye bedre nå. Jeg er enda veldig opptatt av å bli forstått riktig og av å si ting i beste mening. På skolen medførte dette at jeg måtte kunne alt. Skamfølelsen var grunnleggende og jeg var livredd for å gjøre feil. I tillegg minnet nok læreren en del om bestefar” (Merete).

Læreren oppdaget aldri hva Merete ble utsatt for. Først da Merete var 40 år ble overgrepene avdekket. Dette skjedde da en lege påpekte at Meretes somatiske plager bunnet i seksuelle overgrep.

5.3.4 Mestringsstrategier

I løpet av samtalen med Merete var det nok mestringsstrategier hun hadde tenkt mest over og var mest bevisst. Mestringsstrategier vil si måten barnet forsøker å gjenvinne kontrollen over sin vanskelige livssituasjon på (Breidvik, 2003). Merete fortalte som nevnt i avsnittet over at hun tok på seg rollen som en *snill pike*.

”Jeg husker jeg pleide å tenke at dersom jeg bare blir snillere, greiere, flinkere eller mer omgjengelig så skal nok tingene gå bra” (Merete).

Mestringsmetoden *snill pike* vedvarte hele skolealderen, og til dels også i hennes voksne liv, men etter hvert som Merete vokste til, ble også andre mestringsstrategier mer synlige. Merete fikk etter hvert en del fantasier. En av disse gav utslag i at hun glorifiserte familien. Selv om Merete ble seksuelt misbrukt av fire personer i sin nærmeste familie, verdsatte hun familien svært høyt. Til andre fortalte hun alltid om hvor greit hun hadde det, hvor flott familie hun hadde og lignende. Litt lengre opp i skoleårene reagerte hun slik at hun drev med idrett, og da helst idrett hun var god i, og som hun kunne hevde seg i.

I voksen alder ble mestringsstrategiene mer synlige og i følge Merete selv, nesten ekstreme;

”Jeg kjøpte en 30 fots båt. Jeg tok båtsertifikat og navigerte norskekysten og til Danmark, danskekysten og svenskekysten. Jeg gjorde alt dette kun for å imponere mannen min, som visste

at jeg ikke kunne dette. Jeg begynte til og med på kystskippereksamen og jeg klarte å føre båten til punkt og prikke” (Merete).

Etter hvert som årene gikk flyktet Merete inn i alkoholen. Hun hadde begynte å gi opp i denne tiden og ville helst skyve alle problemer unna og unngå alt og alle.

”Jeg flyktet inn i alkoholen. Ikke for rusens skyld men fordi jeg så gjerne ville få sove. Det eneste jeg ønsket var å få være i fred. Jeg ville sove og sove og på denne måten slippe å verken se eller snakke med noen” (Merete).

Merete fant i etter hvert ut at hun ikke kunne flykte via alkohol, siden dette ødela for familien. Merete valgte å søke hjelp for alkoholproblemene, men legen konfronterte henne med at problemene bunnet i noe helt annet.

”Jeg klarte ikke lenger å komme meg unna faktumet, jeg forstod at han traff spikeren på hodet, men jeg forstod fortsatt ikke helt hva dette hadde med meg å gjøre. Han ba meg komme ned på kontoret fordi han ville hjelpe meg med å takle overgrepene. Men det var ventetid på det kliniske og jeg fikk derfor ingen hjelp. Alt ble bare verre og verre siden jeg hadde begynt å åpne på noe som hadde ligget skjult. Jeg ønsket å få slutt på det hele. Jeg ønsket å ta mitt eget liv” (Merete).

Det var ved tanke på at familien slet så mye at hun ikke ville leve mer. Hun trodde at familien ville få det så mye enklere uten henne. Uten å snakke med noen om disse tankene, begynte Merete å planlegge hvordan det skulle gjøres. Hun prøvde å legge til rette for at selvmordet skulle være greit nok for alle. Merete ble på dette tidspunktet oppdaget, og fikk hjelp. Hun begynte etter hvert å arbeide seg ut av problemene. Merete innså at hun måtte finne noen egne verdier, et eget ståsted og egne behov.

”Før dette hadde jeg ingen egne verdier og ingen egne behov. Jeg kunne gjerne si hva jeg kunne gjøre for alle andre, men ikke hva jeg kunne gjøre for meg selv” (Merete).

Mestringsstrategiene er slik Merete ser det som alltid har holdt henne oppe. Samt det at hun selv mener at hun alltid har vært ”positiv av natur”. Nå som hun har jobbet seg gjennom

overgrepene, ser hun at ressursene ligger i at hun har funnet sine strategier etter hvert. Hun har villet kjempe seg igjennom det traumatiske, selv om hun ikke visste hva det var før hun var 40 år.

”Hodet kan si hva det vil, men kroppen reagerer på sin måte, kroppen glemmer aldri” (Merete).

Som siste ledd i rekken av mestringsstrategier har Merete valgt å gå ut med sin historie. Hun har hold foredrag og lignende, men har nå innsett at hun må komme seg videre i livet og legge overgrepene bak seg.

5.3.5 Bruk av makt

I løpet av overgrepene ble det benyttet mye makt. Dette gjaldt flere former for makt, sånn som trusler og vold. Trusler gikk helst på Meretes forhold til foreldrene. Overgriperne sa at foreldrene ikke ville være glad i henne lenger, og at de sannsynligvis ville sende henne bort dersom Merete fortalte noen om overgrepene, men makten var også fremtredende på andre måter. Bestefar var en kjent mann i byen. Han var forstander i en av byens menigheter og godt likt av folk generelt. For Merete fikk bestefaren en dobbel rolle. Merete mislikte det han gjorde mot henne, men hun var likevel svært glad i han. Bestefaren var en snill mann som var høyt respektert i familien. Når det gjaldt onkelen var forholdet annerledes. Onkelen drakk en del, og var ikke spesielt snill. Merete forbant onkelen mer med trusler og redsel. Onkel var fotograf av yrket, noe han utnyttet i overgrepsituasjonene. Onkelen truet Merete slik at han fikk ta bilder av henne. Onkelen brukte også fysisk makt:

”En gang da jeg var 15 år gammel, voldtok onkelen min meg. Han benyttet mye makt og jeg ble nesten kvalt. Jeg var 15 år og trodde jeg skulle dø” (Merete).

Merete tror selv at det er dette maktmisbruket under overgrepene som har ført til hennes valg av menn senere i livet. Hun har vært vant til at den andre parten har hatt makten, og dette har slik hun ser det ført til destruktive valg av menn. Flere ganger har Merete involvert seg med menn som har hatt makten over henne og ”holdt henne nede”.

”Mannen min likte best dersom jeg ikke fikk ting til. Hver gang jeg fikk til noe prøvde han å holde meg tilbake. Dersom folk roste meg, ble han forbannet, og alt ble bare mye verre” (Merete).

Merete har som nevnt bearbeidet overgrepene, og hun har valgt å være åpen om sin fortid.. Meretes mor derimot har i følge Merete et veldig glorifisert bilde av sin far, og hennes første reaksjon når Merete fortalte om overgrepene var at dette var løgn. .

”Da jeg var liten fortalte jeg ingen om overgrepene fordi jeg visste at jeg ikke ville bli trodd. I voksenalder har jeg erfart at dette var sant. Mamma vil ikke vedkjenne seg overgrepene. Hun begynner vel å forstå det nå, men den første reaksjonen var at dette er løgn og etter dette har overgrepene aldri blitt snakket om oss imellom. Det at mamma ikke tror meg og ikke vil snakke om dette har vært svært vanskelig for meg” (Merete).

5.3.6 Syn på endringer som må til i skolen

Jeg spør Merete om hun synes at lærere har nok kunnskap om seksuelle overgrep, eller hva som eventuelt må til for at lærere skal bli i stand til å oppdage flere barn som blir / har blitt seksuelt misbrukt. På dette svare Merete at hun tror dette er et vanskelig emne som alltid kommer til å være vanskelig.

”Jeg tror det er så individuelt. Noen barn sender ut signaler om at de er lei seg, andre om at de er sinte. Noen reagerer som meg, med å være ekstra snille. Det er ikke så lett for lærerne å vite hva de skal se etter. Dessuten kan jo slik atferd skyldes mange andre ting også. Men jeg tror det er ekstra viktig å legge merke til det hvis barna plutselig viser store endringer i atferden. Hvis en rolig og snill elev plutselig begynner å ruse seg for eksempel. Jeg reagerte jo med å trekke meg tilbake, det er nok ikke like lett å se” (Merete).

Merete påpeker at media heldigvis er med på å opplyse folk om dette emnet, men selv om folk får mer kunnskap om seksuelle overgrep, tror hun at skolene har behov for mer kunnskap om hvordan man skal gå frem ved mistanke om overgrep. Kanskje er det aller viktigste at lærerne opparbeider seg tillit hos barna, slik at barna forstår at læreren bryr seg om dem.

"I første omgang tenker jeg at det å skape tillit og trygghet er viktigst for at elevene skal åpne seg. Det at eleven blir sett, skaper trygghet. De voksne må tørre å bry seg. Tillit til en voksen person er nok. Det behøver ikke å være læreren men kan godt være helsesøster, assistent og lignende" (Merete).

Jeg spør Merete om hun tror at barn vet mer om seksuelle overgrep i dag. På dette svarer hun at hun tror det, fordi det er masse om dette i media, og fordi dagens barn surfer jo så mye på internett. Men Merete sier at man ofte bare advarer barn mot fremmede overgripere og ikke om at overgriperen kan være noen barnet kjenner godt. Derfor er det viktig med undervisning i skolen. Både for lærere og elever. På spørsmål om læreren bør ta opp dette temaet med eleven dersom han/ hun har mistanke om seksuelle overgrep, svarer Merete:

"Det er et veldig skummelt og veldig "touchy" tema, men jeg tror lærere må tørre å spørre. Men man kan jo ikke spørre på alle måter heller, man må opparbeide seg et tillitsforhold. Man kan prøve seg litt frem dersom man får i gang en god samtale. Men man må være veldig forsiktig og trø varsomt. Egentlig tror jeg det er best å overlate dette til profesjonelle. Vi må huske at det kan være livsfarlig for et barn å fortelle om overgrepene" (Merete).

5.4 Torhild

5.4.1 Bakgrunnshistorie

Torhild flyttet til Sørlandet da hun var 9 år og skulle begynne i 3. klasse. Hun startet på en forholdsvis ny skole, hun kom inn i et nytt miljø og fikk nye venner. En av årsakene til at familien flyttet til denne byen var nok at de hadde familie her fra før av. Torhilds tante (mors søster) bodde i byen sammen med sin sønn. Torhild kom godt overens med fetteren sin. De var på omtrent samme alder og hadde mange felles interesser. Derfor besøkte Torhild fetteren sin svært ofte. Torhilds tante hadde på dette tidspunkt en ny mann. En snill mann som var veldig flink med barn og godt likt av folk flest. Det var nå overgrepene startet for Torhilds del. Torhild var 9-10 år og besøke fetteren sin ofte. I helgene hendte det ikke så rent sjelden at Torhild bodde hos fetteren hele helga. Hun hadde til og med fått seg et eget rom i huset. Det var her overgrepene startet. Etter at alle hadde lagt seg, kom onkelen ned på Torhilds rom, og

overgrepene fant sted. Overgrepen fant sted jevnlig. Selv om Torhild hatet det onkelen gjorde med henne, var hun svært glad i han. Onkelen fant på mange gøy ting med barna, og på dagtid hadde de det som regel veldig fint sammen. Det var derfor vanskelig for Torhild å unngå samvær med onkelen. Hennes sterke følelser for onkelen medførte også at hun ikke fortalte noen om overgrepene. Da Torhild var 14 år gikk tante og onkelen hvert til sitt. Onkelen flyttet nordover og overgrepene tok på denne måten slutt for Torhild.

”Først etter at overgrepene hadde tatt slutt fortalte jeg det til min fetter. Jeg var på dette tidspunkt 14 år, fetteren min var 16. Jeg fortalte om overgrepene for å forklare han hvorfor jeg ikke hadde hatt lyst til å besøke dem i den senere tiden. Jeg var redd han skulle tro at det var på grunn av ham” (Torhild).

5.4.2 Atferd i ulike kontekster

Torhild forteller at hun valgte å late som om ingen ting hadde skjedd. Hun visste at det som hadde skjedd var galt, men siden hun aldri hadde hørt noe særlig om seksuelt misbruk, trodde hun at hun var den eneste i verden dette skjedde med. Torhild valgte derfor å late som ingen ting og hun brukte nok en del energi på å skjule hvordan hun egentlig hadde det. Dette var, slik Torhild ser det, felles for de fleste kontekster.

Hjemme var Torhild en snill jente som gjorde lite av seg. Mor var ganske opptatt med sitt, og Torhild lot henne være det. Torhild ble mye overlatt til seg selv på dette tidspunktet. Årsaken var at mor hadde funnet seg en ny kjæreste og var av den grunn svært opptatt av dette. I tillegg var mors nye kjæreste en dame. Det å stå frem som lesbisk var ikke hverdagskost på denne tiden, og mor brukte derfor mye tid på dette. På bekostning av dette ble det liten tid til Torhild.

På fritiden gikk Torhild på mange aktiviteter. Turn, speider og politikk opptok mye av hennes tid:

”På fritiden drev jeg med masse aktiviteter. Jeg var flink til dette, og gjorde det nok fordi jeg ville mestre og hevde meg. Jeg trengte det. Det gav meg stor selvtillit” (Torhild).

I skolesammenheng var Torhild en snill jente. Hun fortalte aldri noen om overgrepene. Derimot oppførte hun seg så normalt som mulig. Hun gjorde stort sett de riktige tingene, og var opptatt av at alle hadde det greit.

”På barneskolen ble jeg den snille jenta i klassen. Jeg var den som var flink til å snakke for seg og alltid passet på at ting foregikk på en rettferdig måte” (Torhild).

Da Torhild kom i puberteten endret atferden seg radikalt. Særlig gjaldt dette i tiden det ble aktuelt å skaffe seg kjæreste. Det å skulle innlede et nært og intimt forhold til en annen person ble svært vanskelig for Torhild. Dette gav seg utslag i mange somatiske plager. Torhild hadde ofte vondt i hodet og magen. Hun var også veldig ofte kvalm på denne tiden, noe som fikk store konsekvenser, særlig i skolesammenheng. Torhild gav stort sett blaffen i skolen, og allerede da hun var 14 år tok rusen overhånd.

5.4.3 Opplevelse av skolen

På barneskolen opplevde Torhild skolen som et greit sted å være - et fristed. Hun forsøkte å late som om overgrepene ikke fant sted, og prøvde stort sett å oppføre seg så normalt som overhodet mulig. Selv om Torhild hadde et sterkt ønske om å bli oppdaget, hadde hun også følelsen av stor skam. Det ville vært kjempeflaut for Torhild om noen fikk greie på det som hun mente skjedde. På barneskolen hadde Torhild den samme læreren fra 3. klasse til hun gikk ut av barneskolen. Torhild tror ikke læreren noen gang forstod at det ble begått overgrep, hun tok i alle fall aldri opp det temaet med Torhild. På spørsmålet mitt om læreren burde ha oppdaget noe, må Torhild tenke seg om. Etter litt svarer hun at hun i ettertid er klar over at det er vanskelig å oppfatte denne typen signaler. Likevel synes hun nok at læreren kunne ha sett noe. Hun dømmer ikke læreren for ikke å ha oppdaget hva Torhild ble utsatt for, men mener læreren burde ha stilt spørsmål til Torhilds oppførsel. Torhild satte alltid alle andre høyere enn seg selv, og viste mye omsorg for medelever.

”Jeg tok alltid vare på folk. Jeg var utrolig rettferdig og hadde en enorm omsorg for alle andre. I ettertid lurer jeg på hvorfor læreren ikke reagerte på dette. De burde ha stilt spørsmål ved hva som var årsaken til min ”overdrevne” omsorg for andre” (Torhild).

På ungdomskolen endret som nevnt Torhild atferd. Hun var fremdeles svært snill, flink og rettferdig, men skoledagen ble et ork og det var vanskelig for Torhild å motivere seg for 6 timer på skolebenken. Torhilds somatiske plager ble også mer og mer fremtredende på dette tidspunktet. Torhild selv hadde et sterkt ønske om å bli sett, men orket ikke selv å fortelle om overgrepene. Vissheten om at hun ikke ville bli trodd stod sentralt her. På hjemmefronten var alle svært glad i denne snille onkelen. Det ble derfor utenkelig for Torhild at noen ville tro på hennes historie. På skolen hadde Torhild en og samme lærer gjennom alle de tre årene. Han gikk det i Torhilds øyne heller ikke an å betro seg til:

”Jeg forstod at det som skjedde var feil, men ville ikke at folk skulle få vite noe. Jeg følte stor skam og trodde jeg var den eneste i verden som hadde det slik. I tillegg var lærerne gamle menn med vaktmesterfrakker som man ikke kunne snakke om slike ting med. De turte jo ikke en gang å snakke om mensen” (Torhild).

I tillegg til at Torhild opplevde lærerne som gamle menn, som man ikke kunne snakke med om nære og personlige ting, var de også på samme alder som overgriperen. Lærerne på ungdomskolen minnet Torhild om overgriperen, og det ble derfor vanskeligere for Torhild å holde overgrepene på avstand. Nok et moment som ikke gjorde dette lettere for Torhild var at hennes onkel og overgriper arbeidet som lærer.

Mens Torhild i dag må tenke seg om hvorfor ingen oppdaget noe på barneskolen, kommer svaret ganske konstant når det gjelder ungdomskolen. Torhild mener selv at lærerne på ungdomskolen helt klart så at noe var galt. Begrunnelsen for dette gir hun på denne måten:

”På skolen var jeg mye trøtt og hadde en del somatiske plager. Jeg ble tildelt et eget rom på skolen, en madrass inne på materialrommet som jeg kunne sove på når jeg måtte ønske det. Jeg kunne gå til å fra rommet som jeg selv ville. Jeg hadde helt egne regler på skolen. På denne måten ble problemene skjøvet unna fremfor snakket om” (Torhild).

Langt fra alle får et eget rom på skolen, med muligheten til å komme og gå som de selv måtte ønske. Torhild mener derfor at lærerne så at noe var galt, men de visste ikke hva det var. Derfor valgte de slik Torhild ser det den enkleste løsningen for å behandle symptomene. De gjorde det

så enkelt og greit de kunne for Torhild mens hun var på skolen, uten å måtte gå noe mer i dybden på problemene.

Under det første telefonintervjuet spurte jeg Torhild hvordan hun opplevde det at lærerne på ungdomskolen ordnet ting på den måten, med å gi henne ”egne” regler og eget rom, uten å snakke med henne om hva problemene bunnet i? Torhild tenkte seg litt om, men svarte at det nok var litt rart.

”Det var litt rart. Rommet var jo et materialrom der jeg fikk ligge på en madrass. Det var rett ved siden av lærernes personalrom, og lærerne gikk ut og inn av materialrommet rett som det var. I ettertid har jeg lurt på hva de må ha tenkt, men på det tidspunktet var jeg bare glad for å få være i fred” (Torhild).

Torhild ønsket at noen skulle ha spurt hva som var galt. Det fantes både helsesøster og sosiallærer på skolen, men det var aldri noen disse som tok tak i problemet, og læreren, som var en mann på rundt 60 år, hadde Torhild ikke lyst til å henvende seg til. På dette tidspunktet syntes Torhild at dette var en helt grei løsning. Det at hun fikk lov til å være i fred og trekke seg unna var vesentlig for at hun kom på skolen i det hele tatt. I dag sier hun at hun ser at dette opplegget var svært mangelfullt. Jeg spør Torhild om hennes mor ble informert om hvordan Torhilds skoledag ble tilrettelagt. På dette svarer Torhild at det tror hun ikke.

Jeg spør Torhild om hva hun tror er grunnen til at ingen spurte henne om årsaken til problemene. På dette svare Torhild at hun alltid har tenkt at lærerne trodde problemene skyldes mors kjæresteforhold til en dame og at dette ble vanskelig for Torhild å takle. Mor brukte som nevnt mye tid på sin lesbiske kjæreste, noe som gikk på bekostning av Torhild, og Torhilds problemer ble på denne måten ”pakket inn i ” denne forklaringen. Torhild mener i dag at også klassekameratene visste at noe var galt. Torhild tror at også de forklarte problemene med blant annet moren lesbiske forhold.

5.4.4 Mestringsstrategier

Torhild var fra første stund klar over at overgrepene som ble begått mot henne ikke var verken lovlig eller slik det skulle være. Likevel følte hun seg sikker på at ingen ville tro at hun snakker sant dersom hun fortalte hva som egentlig skjedde når hun besøkte onkelen. I frykt for ikke å bli trodd, valgte Torhild en annen mestringsstrategi. Hun forsøkte å fortrenge at overgrepene fant sted. Dersom hun bare lot være å snakke om det og å tenke på det, kunne hun kanskje klare å late som ingenting. Denne måten å handle på er en atferdsmessig mestring som omhandler at man utviser normal atferd, selv om man føler seg trist og har det vondt (Borge i Helgeland, 1996).

”Siden overgrepene bare skjedde i helgene når jeg var på besøk hos denne familien, forsøkte jeg så godt jeg kunne og trekke meg unna ellers i uka. Jeg prøvde å distansere meg fra overgrepene, ved å late som om de aldri hadde funnet sted” (Torhild).

Mens Torhild brukte masse energi på å fortrenge overgrepene, viste hun utad helt andre former for mestringsstrategier. Torhild var en snill og grei pike av natur, og det var ved å spille på dette hun forsøkte å mestre hverdagen. På skolen kom dette til syne i stor omsorg og en enorm rettferdighetssans. Hjemme lot hun være å gjøre opprør. Torhild holdt seg stort sett for seg selv og lot moren og den nye kjæresten få drive på som de ville. Også i forhold til overgriperen var Torhild snill. Spesielt en hendelse har kostet henne mye - dette har hun angret vanvittig mye på:

”En natt etter at onkel hadde hatt samleie med meg, spurte han om det var godt. Jeg var livredd for å si sannheten, var redd jeg skulle skuffe onkel og gjøre han lei seg. Derfor svarte jeg ja. Jeg angret veldig på dette i ettertid. Var det kanskje min skyld at overgrepene fortsatte? Hadde overgrepene tatt slutt dersom jeg hadde sagt nei? ” (Torhild).

Mens Torhild strevde hardt for å blidgjøre alle andre, glemte hun seg selv. Problemene ble som nevnt ekstra store da hun begynte å få kjæresten. Mestringsstrategiene Torhild hadde benyttet, var ikke nok lenger. Problemene økte i omfang og Torhild begynte å ruse seg allerede i 7. klasse. Fra hun var 15 år havnet hun virkelig på kjøret. Hun begynte på amfetamin og rømte hjemmefra. Slik Torhild opplevde det, hadde hun ikke konsentrasjon til noe annet. Da Torhild var 19 år hadde hun fått nok. Hun sluttet med rus og dro hjem.

5.4.5 Bruk av makt

Når jeg først spurte Torhild om det ble benyttet noen former for makt under overgrepene, var hennes umiddelbare svar.

”Nei, han trengte ikke det, jeg fant meg i det uansett” (Torhild).

Etter å ha tenkt litt over spørsmålet blir svaret litt mer utfyllende. Fysisk makt ble aldri benyttet. Torhild var en snill jente som stort sett gjorde det voksne sa. I tillegg var onkelen en godt likt mann. Torhild var svært glad i ham, og hun hadde stor respekt for han. Onkelen var flink med barn. I helgene gjorde de masse artig sammen, og onkelen ordnet slik at Torhild fikk gå på rideskole. Torhild kommer frem til at maktforholdet likevel var til stede. Torhild var en søt og snill liten jente, mens onkelen var en voksen og svært respektert mann.

”Siden jeg var et barn, og han var både lærer og onkel, var jeg ikke i posisjon til å si noe. Jeg så opp til ham, og var redd for at han skulle bli sint dersom jeg fortalte det til noen. Ingen hadde trodd meg om jeg hadde sagt det likevel” (Torhild).

Torhild vet ikke om onkelen har misbrukt flere barn eller om hun har vært hans eneste offer. I denne forbindelsen spurte jeg Torhild om hun har tenkt over hva som var årsaken til at hun ble valgt som offer. Her svarer Torhild bekreftende.

”Jeg har ei søster, men henne hadde det aldri nyttet med. Hun var veldig temperamentsfull, mens jeg fant meg i det meste” (Torhild).

Når det gjelder Torhilds mulighet til å mestre overgrepene i ettertid, ser vi at voksne personer rundt henne har benyttet sin maktposisjon til å dysse historien om overgrepene ned. Da Torhild i en alder av 14 år fortalte om overgrepene til sin fetter, sa han umiddelbart at dette måtte de voksne få greie på. Torhild ble trodd av de voksne, men etter hennes mening kun fordi tanta og onkelen nå var skilt og onkelen allerede var en ”drittsekk” i deres øyne.

”Da jeg omsider fortalte mor og tante om overgrepene, ble jeg trodd, men historien min ble likevel dysset ned. Det var jo ikke noe problem lenger siden onkel nå var borte likevel. Mor og tante har aldri snakket om overgrepene i ettertid, og de er begge sosionomer i dag” (Torhild).

5.4.6 Syn på endringer som må til i skolen

Torhild mener at få lærere oppdager disse barna, og hun tror årsaken ligger i manglende kunnskap hos lærerne, men fremfor alt i manglende mot.

”Jeg tror at mange lærere synes det er vanskelig å tørre å spørre om slike ting. Jeg tror mange lærere er redd for å feile, og at temaet kan treffe noe i dem selv som er ubehagelig”.

I tillegg mener Torhild at alle som er seksuelt misbrukt viser et eller annet mer eller mindre synlig tegn på dette. At barn blir seksuelle, eller at de viser tydelig frykt for spesifikke ting er kanskje blant de tydeligste tegnene på at de har blitt misbrukt. Torhild synes derfor det er viktig at lærere alltid må se på seksuelle overgrep som en mulig årsak til elevens problemer. Når læreren skal samtale med en elev om dette, synes Torhild det er viktig at læreren begrunner hvorfor han / hun stiller disse spørsmålene. Torhild kommer med en forslag til en mulig innfallsvinkel lærere kan benytte for å innlede en slik samtale med barn:

”Jeg ser at du har det vanskelig. Det kan være flere grunner til dette. Noen har det vanskelig fordi mor og far krangler mye, kanskje har noen gjort noe dumt med deg, eller kanskje noen har gjort ting med deg og kroppen din som du ikke likte og som ikke er lov... ” (Torhild).

Torhild ble aldri oppdaget selv, men hun tror at dersom noe skulle fått henne til å åpne seg, var om læreren hadde spurt. At han hadde tatt henne til side og spurt. Videre poengterer Torhild hvor viktig hun synes det er at lærerne får undervisning i emnet slik at de kan temaet, og tør å snakke om dette.

”Lærere må ta ansvar, de må gjøre det temaet mer vanlig å snakke om, ikke gjøre det verre enn det er” (Torhild).

Jeg spør Torhild om hun tror barn vet mer om seksuelle overgrep i dag. På dette svarer Torhild at hun så absolutt tror det, fordi det er så masse om dette i media, men at det fremdeles er viktig å høre mer om dette, for eksempel ved hjelp av undervisning tav både lærere og elever. Selv mener Torhild at dette bør gjøres allerede fra femte klasse. Lærerne må lære eleven at det ikke bare er lov, men at man skal sette grenser for egen kropp, og at det er lov å fortelle noen om eventuelle overgrep. Det er dette som skaper trygghet.

6.0 Drøftningsdel.

6.1 Oppsummering

I denne delen av oppgaven skal resultatene drøftes. Det vil si at jeg skal se nærmere på hva mestrings teorien kan hjelpe å belyse om informantenes utsagn i forhold til problemstillingen, og hva lærere kan gjøre for å hjelpe barn i vanskelige situasjoner. De viktigste funnene som ble gjort i dette forskningsarbeidet er at: 1) Begge informantene benyttet *snill- pike* strategien for å mestre den vanskelige situasjonen de befant seg i. En av informantene skiftet imidlertid over til å reagere negativt da hun kom i tenårene. 2) Informantene har forskjellig syn på hvordan læreren bør håndtere dette problemet, men begge ser vanskelighetene dette medfører. 3) Begge informantene nevner media som den viktigste faktoren for å opplyse samfunnet om seksuelle overgrep, og begge mener at mer informasjon er nødvendig i skolen - både for lærere og elever.

Når resultatene skal drøftes, har jeg valgt å gjøre dette i fire deler. Disse fire er basert på forskningsprosjektets viktigste funn, og på utfallet av intervjuene:

6.2 Informantenes mestringsstrategier og indikasjonsatferd

6.3 Lærers håndtering av problemet

6.4 Medias rolle i forbindelse med seksuelle overgrep

6.5 Utfallet av intervjuene.

6.2 Informantenes mestringsstrategier og indikasjonsatferd

6.2.1 Generelt

Statistikken indikerer at opp mot 20% av barn utsettes for seksuelt misbruk, og at så mye som 5% av alle barn utsettes for gjentatte, grove seksuelle overgrep (Redd Barna, 2007). Likevel blir

kun et fåtall av disse overgrepssakene anmeldt til politiet. Av saker som blir anmeldt, kommer kun 11 % fra skolen og kun 3 % fra barnehagen (Vedlegg nr.1). Hva er årsaken til at ansatte i skole og barnehage ikke oppdager flere av disse barna? Verken Merete eller Torhild fortalte noen om overgrepene de ble utsatt for. Dette er de ikke alene om. Barn som er utsatt for seksuelle overgrep forteller sjelden om dette. En av årsakene til dette kan være at barnet har satt seg mentalt utenfor overgrepene, og av den grunn mangler ord for å formidle hva de har vært utsatt for (Breidvik, 2003). På grunn av dette blir det enda viktigere at lærere er i stand til å oppdage barn som utsettes for seksuelle overgrep. Selv om disse barna ikke forteller om overgrepene de er utsatt for, sender de ofte ut signaler som tyder på at noe er galt. Signaler som de ønsker skal bli oppfattet av andre (Breidvik). Disse signalene kan utarte seg på ulike måter (Lazarus, 1984). Ofte er ikke barnet selv klar over at det sender ut signaler, men det kan også hende at barnet bevisst sender ut signaler på at noe er galt (Breidvik, 2003). En annen mulighet er at læreren oppfatter signalene, men ikke forstår hvorfor barnet handler på denne måten, men selv om man lager en lang liste over kjennetegn som indikerer seksuelle overgrep, er det langt fra alle som utsettes for seksuelle overgrep som viser tegn til disse indikasjonene. Det er også slik at barn kan vise indikasjoner på dette men likevel ikke være seksuelt misbrukt. På tross av dette mener Torhild at barn som blir seksuelt misbrukt sender ut et eller annet signal om dette. Videre sier hun at det må endringer til i skolen, og at lærerne må få mer kunnskap om emnet, slik at de kan oppdage disse barna. For at barn som blir seksuelt misbrukt skal bli tatt på alvor og få den hjelpen de trenger, er det derfor svært viktig at ansatte i skolen har kunnskap om indikasjonsatferd (Breidvik). Men for å kunne skille mellom normal og avvikende atferd kreves det også at lærerne har god kunnskap om barns atferd og utvikling generelt (Breidvik). At barnet handler som det gjør, har også en bakenforliggende årsak. Det er derfor viktig at lærere har kunnskap om mestringsatferd fordi dette kan hjelpe lærere til å forstå barnas atferd. Mestringsteorien sier at barn som befinner seg i vanskelige situasjoner benytter ulike metoder for å mestre disse (Lazarus, 1984). Informantenes utsagn bekrefter dette. Informantene oppførte seg veldig eksemplarisk. De benyttet en problemorientert mestringsmetode (Lazarus) i form av snill- pike strategien, for å mestre den vanskelige situasjonen de befant seg i. Ved å tro at alt ville bli bedre dersom de oppførte seg fint, forsøkte de å sette andres behov foran sine egne, og oppførte seg så pent som overhodet mulig.

6.2.2 Mestringsstrategier

Teorien indikerer at barn som utsettes for seksuelle overgrep ønsker å bli sett. Dette stemmer også overens med utsagn fra både Torhild og Merete. Likevel er det vanskelig for læreren å avdekke at noe er galt. Dette kan henge sammen med barns bruk av mestringsstrategi (Borge i Helgeland, 1996). Kunnskap om mestringsteori kan hjelpe lærere til å forstå hvorfor barnet handler slik det gjør. For at man skal kunne mestre den vanskelige situasjonen man står overfor, nevner Lazarus to typer mestring; problemorientert og emosjonelt orientert mestring (Lazarus og Folkman, 1984). Under hver av disse finnes det mange mulige måter å handle på. Mine informanter benyttet fortrinnsvis snill- pike strategien, som er en problemorientert mestringsstrategi (Lazarus og Folkman, 1984). Merete var alltid snill og blid, og gjorde det hun regnet med at folk forventet av henne. Hun forteller hvor viktig det ble for henne å gjøre det bra på skolen. Hun var redd for ikke å svare riktig på lærerens spørsmål og hun ofret mye fritid for å lese leksur i håp om å prestere på skolen. I likhet med Merete benyttet Torhild snill- pike strategien. Torhild var alltid snill og grei, og hun var ekstremt opptatt av rettferdighet. Hun viste stor omsorg for andre, og hun passet alltid på at andre hadde det greit, men mine informanter representerer også den emosjonelt orienterte mestringsstrategien som går ut på at man prøver å endre sine egne følelser i forhold til situasjonen (Lazarus og Folkman). I Meretes tilfelle kommer dette til uttrykk ved at hun forsøkte å glorifisere familien og ga uttrykk for at alt var i skjønneste orden. Torhilds utsagn vitner også om bruk av en emosjonelt orientert mestring. Torhild var livredd for at andre skulle finne ut at nettopp hun var seksuelt misbrukt. Torhild synes det som hadde skjedd var kjempeflaut, og hun trodde hun var den eneste i verden som hadde det slik. Derfor forsøkte Torhild å late som om ingen ting hadde skjedd. I tenårene forandret imidlertid Torhild mestringsstrategi. Overgrepene hun var utsatt for medførte i følge Torhild at hun ikke taklet presset rundt det å plutselig skulle få seg en kjæreste og måtte forholde seg så nært til en av det andre kjønn. Presset på Torhild medførte at hun mistet både pågangsmot og konsentrasjon. Torhild begynte å gi fullstendig blaffen i skolen, og allerede da hun var 14 år tok rusen overhånd. Torhild flyktet inn i alkohol, og begynte deretter et liv på amfetamin. I følge Nasjonalt ressurscenter for seksuelt misbrukte barn er dette et kjent problem. Barn som utsettes for alvorlige seksuelle overgrep av en nær omsorgsperson, vil kunne knytte seg til den voksne på måter som skader utviklingen av barnets selvopplevelse og tilpasningsevne, og begrenser dets muligheter til å etablere intime og stabile forhold til andre (Nasjonalt ressurscenter for seksuelt

missbrukte barn, 2003). Dette bekreftes også av Killèn (2004) og Sosial- og helsedirektoratet i samarbeid med Barne- og familiedepartementet. (2003). Det psykiske maktmisbruket som Torhild opplevde, kalles i følge Antonovsky for ”patogenese”, det vil si noe som gjør oss syke (Antonovsky, 1987). Lazarus på si side forklarer dette med at Torhild mistet kontrollen over situasjonen og seg selv (Lazarus and Folkman, 1984). Mens kontroll i følge Lazarus betyr individets mulighet til å påvirke sine omgivelser, blir tap av personlig kontroll sett på som en faktor for dårlig mestring (Lazarus og Folkman). Merete strevde også med det å skulle etablere et fast forhold til en annen person. Problemene gav utslag i at Merete giftet seg flere ganger, med menn som behandlet henne dårlig. Selv mener hun at det er maktmisbruket under overgrepene som har ført til hennes valg av menn senere i livet. Meretes tidlige erfaringer med menn som har hatt makten over henne, har medført at Merete tok det for gitt at det skulle være slik.

Verken Merete eller Torhild ble oppdaget. I følge Borge kan dette altså henge sammen med deres bruk av mestringsstrategi (Borge i Helgeland, 1996). Informantene benyttet en mestringsstrategi som kan sammenlignes med egenskaper som er høyt aktet i skolen. Kan man da forvente at læreren skal anse dette for et problem? Denne problemstillingen påpekes også av Lazarus (Lazarus and Folkman, 1984). Mens Torhild ikke brydde seg så mye om de faglige resultatene, forsøkte Merete i følge Lazarus å oppnå kontroll over situasjonen ved å gjøre det ekstra bra på skolen. Kontroll står sentralt i Lazarus sin teori om mestring (Lazarus and Folkman). Kontroll betyr i dette tilfellet individets mulighet til å påvirke sine omgivelser (Lazarus and Folkman). Problemet med dette er i følge Lazarus at omgivelsene får vansker med å oppdage disse barna når alt tilsynelatende er i orden (Lazarus og Folkman). Torhild på sin side forsøkte så godt hun kunne å skjule overgrepene ved å late som ingenting hadde hendt, men Thorhild forteller også at hun viste en overdreven omsorg for andre. Denne omsorgen var så ekstrem at Torhild i etterkant undrer seg over hvorfor lærerne ikke tok tak i dette. Som forsker stiller jeg spørsmål ved om dette er underlig eller ikke? Det at barn viser empati og omsorg for andre er jo kjent som et godt tegn, en egenskap ved individet som skolen skal forsøke å oppnå gjennom sitt arbeid med å utvikle sosial kompetanse. Kan man da forvente at en lærer skal stille spørsmål ved denne typen atferd, og muligens se det i årsakssammenheng med seksuelle overgrep? Sett fra den andre siden er overdreven omsorg også en indikasjon på at noe er galt. I slike tilfeller kan barnet oppleve å sende ut signaler, men erfare at læreren likevel ikke griper inn (Breidvik, 2003). Hvor går så

grensen mellom omsorg og overdreven omsorg, og skal det være lærerens ansvar å definere forskjellen og avdekke bakenforliggende årsaker? Omsorg vil si å ta ansvar for eget og andres liv (Seljelid, 2002). Det vil si å ha solidaritet med andre og bry seg om andre. Dersom vi viser omsorg er, vi i stand til å sette oss inn i den andres situasjon, og vise empati (Seljelid). Overdreven omsorg vil si at vi er unaturlig opptatt av rettferdighet og at alle rundt oss har det greit, eller at omsorgen vi viser for andre går på bekostning av oss selv i den forstand at egne behov blir tilbakeholdt. Det er en glidende overgang mellom omsorg og overdreven omsorg, og man kan ikke alltid forvente at lærere skal kunne oppdage forskjellen og avdekke bakenforliggende årsaker. Likevel bør lærere være oppmerksomme på denne mestringsstrategien. Dersom en lærer gjentatte ganger anser barnets oppførsel som underlig, er det viktig at læreren tar egne følelser på alvorlig. I like tilfeller kan det være lurt å samtale med kollegaer som omgås barnet. Har de reagert på barnets atferd?

Aaron Antonovsky snakker også om mestring og hvordan dette påvirker individets atferd. Han bruker som nevnt begrepet ”salutogenese” som beskriver hva som holder oss friske, i motsetning til ”patogenese” som beskriver hva som gjør oss syke (Antonovsky, 1987). Informantene mine er tydelig med på å belyse dette gjennom idretten. De sier at idretten var noe de mestret, og her opplevde de positive tilbakemeldinger. Merete går så langt som å si at hun flyktet inn i idretten. Idretten ble hennes fristed. I følge Antonovsky er de erfaringene mine informanter har fra idrettsmiljøet kanskje den viktigste faktoren til at de mestret den vanskelige situasjonen. Gjennom å tilrettelegge for mestringsopplevelse i skolesammenheng kan læreren bli en viktig brikke i barnets streben mot å mestre situasjonen det befinner seg i. Fokus på mestring er også viktig for at barn skulle føle seg trygge i skolesammenheng. Det at barna føler at de får til noe, og at de er flinke til noe, er i følge informantene avgjørende for å kunne ha det trygt og godt på skolen. Dette står også i samsvar med Antonovskys teori om mestring (Antonovsky). I tillegg nevner begge informantene at man må bruke tid på barnet, vise omtanke og støtte, og rett og slett vise at man bryr seg.

6.2.3 Indikasjonsatferd

En av indikasjonene på seksuelle overgrep er som nevnt angst og konsentrasjonsvansker (Breidvik, 2003). Informantene forteller om dette. Deres utsagn forteller hvordan de gruet seg til

skolen og begge forteller at læreren minnet dem om overgriperen. Dette kan sees i forhold til deres skolefaglige prestasjoner. Det at Merete store deler av skoletiden følte seg redd og utrygg kan ha tatt fokus bort fra det faglige. Selv om Merete fikk gode resultater på skolen kan redselen ha medført at hun ikke var i stand til å lære på skolen, og derfor fikk mye å gjøre i hjemmelekse. I Torhilds tilfelle var det annerledes. For Torhild var det nok å i det hele tatt skulle være til stede på skolen. Den faglige biten hadde hun ikke konsentrasjon til å bry seg særlig om. Begge disse måtene å handle på er i følge tidligere forskning typiske måter å handle på (Killèn, 2004). Læreren oppfatter i slike tilfeller ofte at noe er galt, men siden konsentrasjonsvansker kan skyldes så mangt, det er ikke like lett å vite hva som er den egentlige årsaken til problemet. Maslow forklarer slik atferd med at mestring forutsetter at eleven føler seg noenlunde trygg (Maslow, 1970). Et ønske eller et behov må være tilfredstilt, før et nytt melder seg (Maslow). Ut fra det både Merete og Torhild har fortalt, ser vi at forutsetningene for å lære ikke er optimale for barn som utsettes for seksuelle overgrep. Deres trygghetsbehov er ikke dekket, og frykten for nye overgrep de forventer vil komme, er stor. I følge Maslows behovshieraki er trygghet en absolutt forutsetning for all utvikling (Maslow, 1970). Informantene, fortrinnsvis Merete, forteller om bruk av makt i forbindelse med overgrepene. Bruk av både fysisk og psykisk makt har bidratt til at Meretes behov for trygghet ikke var tilfredsstilt. Dette er i følge Førvoll felles for mange seksuelt misbrukte barn (Førvoll, 2003). I Torhilds tilfelle var det annerledes. Fysisk makt ble ikke benyttet. Derimot har den psykiske makten overgriperen hadde over Torhild bidratt til Torhilds store skyldfølelse. En skyldfølelse som i sin tur tok oppmerksomhet og konsentrasjon bort fra skolen. Merete forteller i tillegg om en streng mor og en streng lærer. Merete var derfor redd for ikke å gjøre det bra nok på skolen, og dette førte til at forventningene om mestring i skolekonteksten i Meretes tilfelle ble lagt på lærerens, og til dels moras, premisser og ikke på Meretes. Merete søkte ikke mestring ut fra egne behov, men for å tilfredsstille læreren og mora. Forutsetningene for å mestre er derfor heller ikke optimale (Bandura, 1997).

En annen årsak til barns konsentrasjonsvansker er som nevnt skyldfølelse. Lazarus sier at barnet får skyldfølelse fordi barnet tror at dersom det oppfører seg enda bedre, vil dette gi en positiv effekt på omgivelsene (Lazarus, 1984). Meretes utsagn viser tydelige tegn på dette. Hun sier at hun som liten trodde at dersom hun bare ble litt snillere og flinkere, ville nok alt bli mye bedre. I Torhilds tilfelle var det som nevnt den psykiske makten overgriperen hadde over Torhild som

bidro til Torhilds skyldfølelse. I frykt for ikke å oppføre seg bra nok, og i frykt for å skuffe onkelen svarte Torhild ja på spørsmålet om hun syntes samleiet med onkelen var godt. Dette svaret har hun angret veldig på. Svaret gav henne enorm skyldfølelse som hun strever med den dag i dag. Resultatene av denne oppgaven indikerer at barnets skyldfølelse påvirker deres selvbilde og konsentrasjon. I en litteraturstudie av Hildur Vea ble det samme resultatet funnet. Vea konkluderer med at desto mindre skyldfølelse den seksuelt misbrukte hadde, desto bedre helse hadde hun/ han (Vea, 2001). For å kunne øke disse elevenes konsentrasjon for skolearbeidet, er det å skape trygghet og sikkerhet en viktig del av lærerens oppgave. Videre må læreren arbeide for å bygge opp et positivt selvbilde hos elevene. Dette gjelder alle barn, men særlig dem som lever i overgrepssituasjoner, fordi mange av disse barna blir fratatt sin identitet ved at overgriper gjør dem til et objekt. Barnet får på denne måten en rolle som kan medføre at det mister sin egen identitet (Rønnestad og von der Lippe, 2002). Meretes utsagn belyser dette. Hun hadde etter sin mening ingen verdier, og ingen behov. Det å bli seksuelt misbrukt av fire nære familiemedlemmer har satt dype spor i Meretes syn på seg selv. Hennes oppgave ble slik hun så det å tilfredsstille andre. Siden flere barn har samme type bakgrunn som Merete er det ekstra viktig at skolen jobber med utvikling av et positivt selvbilde. Meretes utsagn om skolen vitner ikke om at utvikling av et positivt selvbilde opptok store deler av skoledagen. Merete nevner ikke dette i det hele tatt. Skolen var for hennes del bare noe man gruet seg til, og noe man måtte jobbe veldig hardt med for ikke å få kjeft. I stedet for å utvikle et positivt selvbilde hos elevene, bidro Meretes lærer, etter hennes mening, til å henge elevene ut og gjøre narr av dem. I Torhilds tilfelle var det noe annerledes. Torhild ble ofte bedt om å lese høyt for klassen, siden dette var noe hun var flink til. Torhild hadde også oppgaver i skolens elevråd. Det å gi elever ros for positive egenskaper og tildele dem verv som elevrådsrepresentant er en måte å bidra til å øke elevens selvbilde på. Likevel tyder Torhilds utsagn på at hun ikke oppfattet dette. Torhild nevner ingenting om at læreren forsøkte å øke hennes selvbilde. I stedet henviser Torhild til læreren som ba henne om å lese høyt de gangene teksten handlet om pubertet, fordi han selv ikke turte. Utvikling av positivt selvbilde er noe alle barn har stort behov for, selv om behovet kanskje er aller størst hos dem som blir seksuelt misbrukt. Et godt selvbilde kan hjelpe seksuelt misbrukte barn til å håndtere overgrepene og minske skyldfølelsen. Et godt selvbilde kan også bidra til å redusere skyldfølelsen hos barnet. Bandura påpeker at utvikling av et positivt selvbilde er viktig, men at barnet trenger mye mer enn dette (Bandura, 1997). I tillegg til et positivt selvbilde er det

viktig at barnet har troen på egne evner, altså forventning om mestring (Bandura).

En annen indikasjon på at noe er galt, er at barnet helst vil unngå gym, dusjing og svømming (Breidvik, 2003). Årsakene til dette er at disse situasjonene skaper ubehagelige følelser i forhold til kropp og nakenhet (Breidvik). Mine informanternes utsagn tyder på at dette også kan virke stikk motsatt. Årsaken til dette ligger i at disse fagene ble lystbetont, fordi jentene mestret dem svært bra (Bandura, 1997). I gymtimene hadde jentene den samme læreren som i andre fag. Likevel følte de seg tryggere i gymsalen enn i klasserommet. Siden begge mine informanter var flinke i sport, har deres forventning om mestring vært mye større i denne typen fag enn andre fag, noe som igjen medførte at det ble mulig å mestre. Det faktum at informantene søkte aktiviteter de visste de var flinke til og kunne mestre, passer godt overens med Albert Banduras teori om forventning om mestring (1997). Den viktigste kilden til forventning om mestring, er i følge Bandura egne erfaringer (Bandura). Det blir derfor en viktig utfordring for lærere å gi elevene oppgaver de har mulighet til å klare, slik at de kan få positive opplevelser, for deretter å få forventning om mestring. Mine informanter forventet å mestre i idrettsmiljøet fordi de hadde positive opplevelser herfra. I idrettsmiljøet havnet de, slik jeg ser det, i en god sirkel. Det at de mestret oppgaven og fikk ros for dette, førte til at idrett ble noe positivt. Både Merete og Torhild brukte derfor mye tid på å trene, noe som igjen førte til at de ble bedre. Det er en slik positiv sirkel lærerne må arbeide for å få hver enkelt elev inn i. Videre sier Bandura at folks motivasjon henger tett sammen med i hvilken grad ekstra innsats vil kunne påvirke resultatet nevneverdig (Bandura). I følge Bandura vil elevene vise større innsats og utholdenhet i situasjoner der de har høy forventning om mestring. Faktorer som er bestemmende for graden av forventning om mestring kan i følge Bandura være egne prestasjoner, vikarierende erfaringer, verbal oppmuntring (Bandura). Utsagn fra mine informanter er med på å belyse dette med verbal oppmuntring. Mens Merete opplevde å bli latterliggjort av læreren og få kjeft av mora dersom hun ikke var flink nok på skolen, var Torhilds mor, slik Torhild opplevde det, opptatt med sitt, og læreren fornøyd med at hun i det hele tatt var tilstede. Dette påvirket informantenes forventning om mestring i negativ retning. I idretten derimot opplevde begge informantene mye verbal oppmuntring. De fikk mye ros og de var klar over at folk så opp til dem.

En annen ting som er verd å merke seg her er at en av indikasjonene på seksuelle overgrep i følge Breidvik er at eleven vegrer seg for å gå hjem etter skole (Breidvik, 2003). Meretes utsagn

bekrefter dette. Merete grudde seg til skolen og ville nok derfor helst vekk derifra. Likevel ville hun ikke hjem. Merete kom fra et hjem med strenge foreldre. Merete måtte være både blid, snill og flink dagen lang. Dette var nok ikke så lett siden Merete i ung alder fikk diagnosen manisk depressiv. Merete ble ofte deprimert år hun var hjemme, og i tillegg var hun redd for å være alene sammen med brødrene sine. Derfor valgte Merete å være minst mulig hjemme, og ville derfor helst bare være sammen med venner. I Torhilds tilfelle var det annerledes. Overgrepene fant ikke sted hjemme, og derfor var ikke dette noe problem for henne, Snarere tvert i mot. Torhild syntes det var vanskelig å konsentrere seg på skolen, og det å kunne gå hjem å slappe av ble derfor deilig. Torhilds utsagn forteller at det faktisk at barn gleder seg til endt skoledag, slik at de kan få komme hjem, ikke nødvendigvis er et tegn på at alt er greit.

Mens begge informantene har benyttet mestringsstrategier som er vanskeligere for en lærer å oppdage enn for eksempel utagerende atferd, forteller de at deres somatiske plager har vært svært synlige. Merete strevde masse med muskel og leddsmerter. Hun hadde svært stiv nakke, noe som var unaturlig med tanke på hennes unge alder. I tillegg var hun svært deprimert. Merete fikk på et tidspunkt diagnosen manisk-depressiv. Hun sier selv at hun var manisk på idrettsplassen og depressiv når hun var hjemme. Med Torhild var det noe annerledes, men også her var de somatiske plagene etter hennes mening svært synlig. Torhild hadde mye hodepine, og var ofte kvalm. Problemene var så store at hun måtte ligge på madrassen på materialrommet store deler av skoledagen. Begge informantene mener i dag at dette var en indikasjon på at noe var galt. Dette stemmer overens med teorien som også nevner somatiske plager som en indikator på at seksuelle overgrep finner sted. Likevel stiller jeg spørsmål ved om man kan forvente at en lærer skal oppdage dette? Torhilds tilfelle er en ting. Her kunne muligens læreren gjort mer. I Meretes tilfelle er det slik jeg ser det ikke like enkelt. Meretes somatiske plager ble ”pakket inn” i de diagnosene hun fikk i ung alder. Dersom man har diagnoser manisk depressiv samtidig med en muskel og leddsykdom, er det vel ikke så rart at en lærer ikke forstår at elevens stive nakke skyldes seksuelle overgrep. Hvis noen i det hele tatt burde ha avdekket dette, er det etter min mening heller en helsesøster eller fysioterapeuten, eller andre med erfaring innen helsevesenet. Sett fra den andre siden hender det også ofte at de som har blitt utsatt for seksuelle overgrep i barneårene blir feildiagnostisert (Nasjonalt ressurscenter for seksuelt misbrukte barn, 2003). Det vil si at de f. eks. får diagnosen ADHD, mens atferden egentlig skyldes seksuelle overgrep. Det

er derfor viktig at lærere reflekterer over og gjør seg opp en mening om hva plagene/ atferden skyldes, selv om ikke det er deres jobb å diagnostisere.

6.2.4 Tillit

Det er altså vesentlig at lærere har kunnskap om indikasjonstferd dersom de skal kunne oppdage barnet, men er dette nok? Killèn sier at "Løvetannbarn" er barn som klarer seg mot alle odds, og at dette trolig skyldes en blanding av "medfødt robusthet" og at barnet lykkes i å etablere et godt samspill med betydningsfulle personer som omgås barnet, mennesker som har tro på barnet og formidler håp og stå-på-vilje. (Killèn, 2004). En undersøkelse foretatt av Ann Margrith Klingenberg og Tonje Lovang bekrefter dette (Klingenberg og Lovang, 2006). Metoden de benyttet var et spørreskjema med 19 påstander som skulle besvares. 69 informanter deltok i undersøkelsen, noe som tilsvarte en svarprosent på 55,2 % (Klingenberg og Lovang). De konkluderer med at de informantene som selv mener å ha klart seg bra, er de informantene som hadde signifikante andre til stede i oppveksten (Klingenberg og Lovang). Undersøkelsen viste en sammenheng mellom det å ha en signifikant annen til stede, skaffe seg venner, lykkes i det sosiale samspillet og å ha et godt selvbilde som voksen (Klingenberg og Lovang). Siden lærere tilbringer mye tid sammen med barna, har lærerne god mulighet til å bli den betydningsfulle voksne. Dersom man vil hjelpe barnet på veien mot å bli et "løvetannbarn", blir dermed også tillit en viktig forutsetning. Tillit er også etter informantenes mening en viktig forutsetning for at lærere skal kunne opparbeide seg et godt forhold til alle barn. Men for seksuelt misbrukte barn blir dette med tillit ekstra viktig. Siden ingen av mine informanter ble oppdaget, var det heller ingen signifikante andre som trodde på deres historie og hjalp dem med å mestre overgrepene. Derimot kan idretten sies å ha hatt en viktig rolle her. Idretten har hjulpet informantene til å oppnå status, få et godt selvbilde på idrettsbanen og å lykkes i det sosiale samspillet.

Tillit er en viktig forutsetning for mestring (Bandura, 1997, Maslow, 1970, Antonovsky 2003, Lazarus, 1999). Tillit handler om å bli akseptert, verdsatt, respektert og å få positive tilbakemeldinger (Østvik, 2007). Ut fra denne måten å definere tillit på kan vi si at tillit er det stikk motsatte av det maktmisbruket Merete ble utsatt for som barn. Å oppnå tillit er en lang prosess. En prosess som må foregå hele tiden i skolen (Østvik), og gjelde for lærerens relasjon med alle elevene, ikke bare dem man er bekymret for. Tillit kan bygges opp på flere måter. Man kan bygge opp tillitt ved å vise elever at man ser dem, gi ros og vise interesse for elevene

(Østvik) Det å bry seg om elevene, samtale med dem og sjekke at de har det greit på skolen, er en måte å gjøre dette på. (Østvik). Tillit handler om å bli akseptert, verdsatt, respektert og å få positive tilbakemeldinger. Det handler om å bli anerkjent, få støtte, tilbakemeldinger og oppmuntring (Østvik). Et forhold preget av tillit gir en følelse av å være trygg. At en lærer er rettferdig og tar seg tid til den enkelte elev, blir også sentralt her. I tillegg er det viktig å vise elevene at man er til å stole på, og at man er villig til å hjelpe. Å skape tillit kan sammenlignes med en bro som skal bygges (Østvik). Det må gjøres skikkelig arbeid med brofestet for at broen skal tåle belastninger (Østvik). Likevel er det langt fra sikkert at en elev vil betro sine innerste hemmeligheter til læreren, selv om man har tillit til ham/ henne, men det kan i alle fall føre til at skolen blir et tryggere sted å være.

Det er heller ikke sikkert at alle lærere kan gjøre dette i like stor grad. For noen faller en slik oppgave mer naturlig. Begge mine informanter påpekte at læreren minnet dem om overgriperen. Både kjønn, alder, personlighet og yrke ble nevnt som felles trekk mellom overgriperen og læreren. Det er klart at det å sitte seks timer daglig i et rom sammen med noen som minner deg om overgriperen, er vanskelig og får uheldige konsekvenser. Forutsetningene er ikke tilstede for verken å lære eller å få full tillit til læreren, slik at man eventuelt kan betro seg til ham/ henne. I slike tilfeller vil det nok bare oppleves ekkelt dersom læreren forsøker å vise interesse, og det blir nesten umulig å oppnå tillit. Kanskje må man i slike tilfeller hente inn hjelp fra skolens sosiallærer, helsesøster eller en annen lærer på trinnet? Barn som lever under omsorgssvikt kan få en positiv utvikling hvis de bare oppnår én god relasjon til en voksen (Killèn, 2004). Mange ganger kan dette være en person på skolen. Det blir derfor svært viktig at læreren ikke tar dette som et personlig nederlag, men prøver å finne en annen voksen på skolen som kan få en god relasjon til barnet, dersom man av en eller annen grunn selv ikke kan dette.

6.3 Lærerens håndtering av problemet

Det viktigste funnet som ble gjort i dette forskningsarbeidet, er nok at informantene har forskjellig syn på hvordan læreren bør håndtere mistanke om seksuelle overgrep. Begge informantene ser at håndtering av dette problemet kan være vanskelig for læreren. Etter å ha foretatt de første intervjuene med informantene, så det ut som en god ide at læreren samtalte med elevene om dette vanskelige temaet, både i klassesammenheng og på tomannshånd. Torhild

påpekte viktigheten av dette. I klassesammenheng mente Torhild at man burde samtale om dette allerede fra femte klasse. Man burde ikke samtale om seksuelle overgrep i direkte forstand, men om det å sette grenser for egen kropp. Merete var enig i dette. Torhild viste i tillegg stor interesse da hun fortalte om hvordan hun mente læreren kunne gripe dette an på tomannshånd. Torhild mente at dersom læreren var bekymret for en elev burde han/ hun samtale med eleven om dette. Dersom eleven viste tegn til at noe var galt, burde læreren i følge Torhild alltid anse seksuelle overgrep som en mulig årsak på lik linje med andre årsaker. En mulig innfallsvinkel til en slik samtale kunne i følge Torhild være å innlede samtalen slik: *”Jeg ser at du har det vanskelig. Det kan være mange grunner til dette. Kanskje du blir ertet på skolen, Kanskje mor og far krangler mye, eller kanskje noen gjør ting med deg som du ikke liker...”* Torhild var veldig klar på at slike samtaler burde finne sted. Hun tror også at en slik konfrontasjon hadde vært det som skulle til for at hun skulle ha åpnet seg for sin lærer. To norske studier gjennomført av Jensen i 2005 og Søftestad i 2006, hvor barn og ungdom ble spurt om hvorfor det var vanskelig å fortelle om pågående seksuelle overgrep, bekrefter hvor viktig det kan være at voksne tilrettelegger for at barn kan fortelle om overgrep (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, 2007). Disse funnene støtter opp om Torhilds utsagn. I studiene kom det frem at barna synes det var lettere å fortelle om overgrep dersom de oppfattet at de hadde en anledning til å fortelle, at det hadde en hensikt å fortelle og at det i samtalen var skapt en forbindelse til temaet overgrep (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, 2007). Undersøkelsen om seksuelle overgrep som Klingenberg og Lovang gjennomførte i 2006 viser også til resultater som støtter opp om Torhilds utsagn. 73,9 % av informantene svarte at læreren ikke hadde oppdaget hvordan de hadde det. Likevel mener de at et direkte spørsmål fra læreren var det som skulle til dersom de skulle ha åpnet seg (Klingenberg og Lovang). Konsekvensene av ikke å stille spørsmålet er mye større enn å stille det feil, hevdet informantene (Klingenberg og Lovang).

Etter at de første intervjuene var unnagjort, bearbeidet og analysert, så dette med enesamtaler med elevene ut som en mulig innfallsvinkel til videre arbeid. Jeg ønsket i den forbindelse å finne ut hvordan læreren burde gripe en slik samtale an, og om elevene var tjent med at læreren tok slike samtaler med dem. I tillegg ønsket jeg å finne ut noe om foresattes tanker om dette. Synes barnas omsorgspersoner at det er i orden at læreren samtaler med barna om så alvorlig ting?

Etter å ha gjennomført et nytt intervju med hver informant, der enesamtaler med elever man var bekymret for var et av temaene, ble det tydelig at Merete ikke delte Torhilds syn om at dette var noe læreren burde samtale med elevene om. Merete mente at siden hun selv hadde reagert så voldsomt da hun ble konfrontert med overgrepene som 40-åring, kunne man tenke seg hvilke følelser som stod på spill hos et barn. Slike samtaler burde derfor i følge Merete foretas av profesjonelle. Merete mente at læreren kunne lirke etter utsagn for å styrke sin mistanke, men at man så fort man fikk mistanke sterk nok, måtte kontakte profesjonelle. Etter å ha tatt Meretes ekspertise i betraktning, virket ikke lenger det å samtale med elevene som en god ide. Dette stemmer også overens med Sosial- og helsedirektoratet anbefalinger. I deres veiledningshefte står det at det å etterforske hva som eventuelt har skjedd, er politiets ansvar og skal derfor utføres av politiet (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Dersom læreren snakker med barnet, skal han /hun ikke gå i detalj, men stoppe når det er nok informasjon til å avgjøre hva som skal skje videre (Sosial- og helsedirektoratet). Skal barneverntjenesten ha en bekymringsmelding, og/eller skal politiet informeres? (Når lærere er pålagt å sende bekymringsmeldinger til barnevernet blir behandlet nedenfor). Samtaler med barn bør foregå i trygge omgivelser, og av personell som har kompetanse på området (Sosial- og helsedirektoratet).

Dersom læreren ikke skal samtale med eleven om de seksuelle overgrepene han/ hun utsettes for, hva skal læreren da gjøre for å håndtere problemet? Læreren har en viktig rolle i forhold til barnet som er utsatt for seksuelle overgrep. Det er en økende erkjennelse av betydningen lærer-barn-relasjonen, både når det gjelder tilknytting, mestring og bearbeiding av vanskelige opplevelser (Killèn, 2004). Lærere flest vil nok føle seg rådville i situasjoner som dette. Da kan det være godt å vite at man ikke er alene. Lærere har en hel del folk rundt seg, og sammen utgjør de et profesjonelt nettverk som kan hjelpe barnet (Killèn). Saken skal henvises videre til barnevernet, men før vi gjør dette, må vi gjennomgå en prosess der vi vurderer grunnlaget for vår bekymring, samt våre egne følelser og holdninger (Killèn). Dette kan vi gjøre via en tretrinnsprosess.

I det *første trinnet* må vi vurdere om bekymringen står i forhold til observasjonene som er gjort (Killèn, 2004). Her kan det være lurt å forhøre seg med de andre lærerne som omgås barnet. Kan de bekrefte mistanken? Det kan også være lurt å samtale med rektor og andre fagpersoner på området. Hva mener de om saken, og hvordan skal man gå videre? På et så tidlig stadium i

etterforskningen kan man konsultere sakkyndig personer som for eksempel politi, PPT eller barnevern, der barnet forblir anonymt. Ved å legge frem dokumentasjonen og konkretisere bekymringen sammen med en som ikke kjenner familien, men som har kompetanse når det gjelder seksuelle overgrep, kan en vurdere grunnlaget for bekymringen (Killèn). Men dersom offentlige myndigheter, deriblant lærere, har tilstrekkelig grunn til å tro at et barn utsettes for alvorlig omsorgssvikt eller mishandling, har de plikt til å melde saken videre til barnevernet (Bufetat, 2004). Meldeplikten går på tross av taushetsplikten, og i motsetning til privatpersoner kan ikke offentlig ansatte kreve anonymitet (Bufetat).

I det *andre trinnet* må vi bli bevisst våre egne følelser i saken (Killèn). Her kan man spørre seg selv om hvilke følelser barnet utløser i oss? Blir vi redde, sinte eller frustrerte? Uansett må vi vokte oss for at disse følelsene forstyrrer vårt arbeid (Killèn).

Det *tredje trinnet* handler om å forsøke å sette seg inn i barnets og den eventuelle overgriperens situasjon (Killèn, 2004). Det å kunne prøve å forstå de ulike partene, gir mulighet for et bedre arbeid. Ved foreldresamtaler kan man da være mer bevisst på om utsagn fra de foresatte bidrar til å bekrefte vår mistanke eller ikke, men vi må som tidligere nevnt ikke nevne vår mistanke for foreldrene.

Finner man ut at bekymringene er urovekkende, må saken som nevnt henvises til barnevernet. Hvor gode observasjoner og informasjoner læreren bidrar med, er da svært viktig for det faglige grunnlaget saksbehandleren får (Killèn, 2004). En annen viktig ting er at henvisningen er saklig og konkret. Roller og forventninger til samarbeidet med blant annet barnevernet må også avklares, slik at frustrasjon ikke ødelegger for et godt samarbeid. Når saken er henvist til barnevernet, er det viktig at læreren fortsetter sine observasjoner, samtidig som vi ser barnet og gir det omsorg (Killèn). Siden mine informanter ikke ble oppdaget før mange år senere, var ikke dette nettverket og støtteapparatet på plass. Likevel ser vi et annet støtteapparat som har vært viktig for informantene. Begge har hatt kontakt med SMSO- Agder, som er et lavterskeltilbud for folk som utsettes for seksuelle overgrep. Her har de mottatt både hjelp og støtte, noe som har betydd mye for informantene og deres positive utvikling.

I arbeidet med seksuelt misbrukte barn er det også viktig å forstå hvordan barnet selv opplever sin situasjon, samt å forstå hvilke muligheter barnet selv ser at det har. Ut fra dette kan man ha mulighet til å hjelpe barnet ved å gi hjelp til å mestre, eller rett og slett ved å vise omsorg. Det å gi barnet støtte og vise omsorg, er ekstremt viktig siden manglende tilhørighet og opplevelse av meningsløshet er en av de største truslene mot mestring. Lev Vygotsky sa: ”*Det barnet kan mestre med kyndig hjelp i dag, kan det mestre alene i morgen*”. Vygotsky kalte dette potensialet for den proksimale sonen, eller den nærmeste utviklingssonen. Å styrke gode sider er mestringsmetodikkens kjerne. Selv om problemene er så store at de kan virke uoverkommelige, har det vist seg at en styrking av gode sider i mange tilfelle har skapt et gjennombrudd.

6.4 Medias rolle i forbindelse med seksuelle overgrep

Begge informantene nevner at media i dag er den viktigste faktoren for å opplyse samfunnet om seksuell overgrep. Grove seksuelle overgrep tar ofte stor plass i mediebildet. Bare i første kvartal av 2008 har saker som Lommemannen i Norge og Josef Fritzl-saken i Østerrike preget nyhetsbildet. Det er nesten umulig å ikke få med seg disse sakene, og de seksuelle overgrepene blir de nærmeste dages store samtaleemne. Likevel er ikke dette nok, i følge informantene. De mener at mer informasjon er nødvendig i skolen - både for lærere og elever. Årsaken til dette er først og fremst at media har en tendens til å fokusere på disse spesielle sakene. Det elevene i følge informantene trenger, er kunnskap om at de fleste overgrep blir begått av noen man kjenner godt, noen som står barnet nær. Barn trenger også kunnskap om at seksuelle overgrep aldri er offerets skyld, og at man har lov til å sette grenser for egen kropp. I tillegg mener informantene at barn trenger å få vite at de har lov til å fortelle om de seksuelle overgrepene de eventuelt utsettes for. På lærernes side er det etter informantenes mening behov for kunnskap om mestringsatferd, indikasjonsatferd og hvordan lærere bør håndtere problemet.

Selv om det ser ut til at samfunnet blir mer opplyst om seksuelle overgrep, er det dessverre også et faktum at seksuelle overgrep fremdeles er et tabuemne i vårt samfunn. Parallelt med samfunnsholdningen som ønsker åpenhet om seksuelle overgrep, ser det ut til at krefter i hver enkelt av oss motvirker initiativ, engasjement og økt kunnskap på området. Dette tabuet opprettholdes i følge Søftestad på grunn av mangel på og vegring mot kunnskap, mangel på forståelse av dynamikken i overgrepsrelasjoner, bagatellisering eller bortforklaring av tvetydige signaler, samt liten vilje til å gå inn i vanskelige saker med mange sterke følelser involvert

(Søftestad, 2005). Derfor er mot til å handle en viktig forutsetning for å oppdage barnet. Dette er også Torhilds synspunkt. Hun mener at det viktigste av alt er at lærerne tør å ta tak i emnet. Torhild tror hovedproblemet ligger i at det er vanskelig for lærere å tørre, fordi de er redde for å feile, og fordi temaet kan treffe noe ubehagelig i dem selv. Lærerne må tørre å snakke om dette og de må gjøre det mer vanlig, i stedet for å gjøre det verre enn det er. Dersom er barn er seksuelt misbrukt, og de voksne som omgås barnet ikke tør å snakke om det, sender de ut signaler på at dette er tabubelagt og flaut. Slike signaler kan i sin tur føre til at barnet tror det er det eneste i verden som har det slik. Torhild synes man skal snakke med elever om dette emnet allerede fra femte klasse. Det er ikke dermed sagt at man skal snakke om seksuelle overgrep i direkte forstand, men at man skal ha fokus på det å sette grenser for egen kropp, samt at det er lov å fortelle noen om det osv. Andre ville kanskje synes at dette var et litt vel drastisk tiltak. Har skolen rett til å informere om så voldsomme ting, selv om hensikten er å beskytte barnet? Eller er dette ansvaret forbeholdt foreldrene? I prosjektet "Livskraft og verdighet", som har blitt til i samarbeid mellom Redd Barna, SMI og Forandringsfabrikken, har 12 jenter, som alle har vært utsatt for overgrep, bidratt med innspill om hvordan de vil møtes og hva slags hjelp de vil ha (Redd Barna, SMI og Forandringsfabrikken, 2007). Hovedbudskapet fra jentene støtter opp om Torhilds synspunkt om at seksuelle overgrep ikke må forbli et tabu, men at det må snakkes om i skolen. Rapporten sier at det per i dag gis minimal informasjon om overgrep i skolen, og at det er utrolig viktig å gjøre noe med dette (Redd Barna, SMI og Forandringsfabrikken). Det er også nødvendig med mer kunnskap om seksuelle overgrep til dem som arbeider med barn ,fordi det dessverre er det slik at verken lærere, førskolelærere eller barnevern føler at de har nok kompetanse når det gjelder å håndtere seksuelle overgrep mot barn (Redd Barna, SMI og Forandringsfabrikken).

Ett av de virkemidlene som har vært tatt i bruk for å forhindre seksuelle overgrep mot barn, er såkalte "Seksuelt overgrepsforebyggende program rettet mot barn"(Letnes, 1999). Det mest utbredte av slike program i Norge, er "Trygg og sterk". "Det er min kropp" er et annet eksempel. Slike programmer har i følge Letnes vært brukt av en rekke barnehager og skoler i Norge siden 1986. For å nå alle barn må slike program iverksettes i alle barnehager og skoler landet over, men selv om barn blir opplyst om seksuelle overgrep, er de ikke i stand til å forstå dette fullt ut. I tillegg er det ofte slik at når vi voksne forteller og advarer barn mot overgrep, bruker vi gjerne fremmede personer som eksempel på overgripere. Internett, fremmede menn som lokker med

godteposer og lignende blir brukt som eksempel, og sjelden noen i nær familie. Faktum er jo at de aller fleste overgrep begås av noen som står barnet nær. Sett ut fra dette kan i alle fall bruk av "Seksuelt overgrepforebyggende program rettet mot barn" være en hjelp for lærere og andre til å informere barn om seksuelle overgrep.

Et annen årsak til at mange gruer seg for å oppdage seksuelt misbrukte barn, er at mistanke om seksuelle overgrep kan føre til at uskyldige parter blir berørt. Torhild mener at lærerne må trosse sin egen frykt dersom man skal kunne oppdaget seksuelt misbrukte barn. Men er dette så enkelt? Hvordan ville vi som foreldre takle at vårt barn kom hjem fra skolen og fortalte at læreren har samtalt med ham/ henne om noe så alvorlig? Muligens var vi selv mistenkt som overgriper? Mange vil nok være enig i at det er bedre å ta feil enn ikke å fange opp dem som faktisk er misbrukt. Sett fra den andre siden er det ikke sikkert man er enig, dersom det den gangen de tok feil rammet oss. Mot til å oppdage barnet innebærer også at læreren tør å lytte til barnets historie, og at læreren må reflektere over egne holdninger til hva som er en ideell barndom. Lærerens oppgave er ikke å tvinge frem en historie, men å orke å ta inn over seg barnets historie dersom barnet selv vil fortelle.

6.5 Utfallet av intervjuene

Holme og Solvang fremhever som nevnt fire hovedelementer som vil være avgjørende for hvordan utfallet av det kvalitative intervjuet skal bli. Disse fire er; *undersøkelsestemaene, rollene, aktørene* og *kulissene* (Holme og Solvang, 1991). Under metoddelen nevnte jeg at mitt undersøkelsestema fort kunne ført informantene i en sårbar og utilpass situasjon, men at dette viste seg å ikke bli så aktuelt som jeg hadde fryktet, fordi begge mine informanter i lengre tid hadde vært åpne om overgrepene, selv om dette i større grad gjaldt Merete.

Det er fullt mulig at jeg ville fått frem en annerledes historie dersom mine informanter ikke hadde vært så fortrolige med å snakke om overgrepene. Kanskje ville jeg som intervjuer følt at de gav meg en større bit av deres hemmelighet dersom historien var forholdsvis ufortalt. På den andre siden er det ikke sikkert det hadde vært en fordel. Undersøkelsestemaet medførte som nevnt at jeg som intervjuer var ganske nervøs på forhånd. Da jeg møtte mine informanter ble jeg derimot beroliget av at de var såpass trygge på å snakke om de seksuelle overgrepene. Dette førte i sin tur

til at jeg følte meg tryggere i intervjusituasjonen, og at jeg, slik jeg ser det i ettertid, turde å stille flere spørsmål enn jeg sannsynligvis ville ha gjort dersom informantene virket usikre.

Jeg nevnte også i metodedelene at Merete i større grad enn Torhild hadde valgt å gå åpent ut med sin historie. Mens Merete hadde holdt foredrag om egenopplevde seksuelle overgrep, hadde Torhild bare fortalt om overgrepene til sine nærmeste. Torhild var derfor svært fortrolig med å snakke om seksuelle overgrep generelt og tiltak som kunne iverksettes, mens hun måtte tenke seg litt mer om før hun svarte på spørsmål som gjaldt egne opplevelser. Merete derimot fortalte i vei, og svarte gjerne på mine spørsmål før jeg i det hele tatt rakk å stille dem. Likevel ser vi at noe ble holdt tilbake. Selv om Merete var fortrolig med å fortelle sin historie, var det først under telefonintervjuet som kom etter vårt møte at hun nevnte at hun også var blitt seksuelt misbrukt av sine egne brødre. Siden Merete nølte når hun fortalte dette, snakket litt fort, og raskt fortsatte på noe annet, tolket jeg det som om dette var noe hun ikke fortalte om så veldig ofte. Da Merete nevnte disse overgrepene gikk hun som nevnt raskt over på nytt emne. Jeg dvelte litt ved tanken før jeg turde å spørre noe nærmere om disse overgrepene. Selv om Merete i utgangspunktet ikke fortalte meg dette svarte hun på mine oppfølgingsspørsmål. Dette var spørsmål jeg ikke ville ha turt å stille dersom Merete ikke hadde vært så åpen som hun var, og tillitsforholdet mellom oss ikke hadde vært så etablert. Dette er årsaken til at jeg anser det at mine informanter var fortrolige med å snakke om overgrepene som en fordel for mitt arbeid.

7.0 Begrensninger

Det finnes mange ulike måter å mestre vanskelige situasjoner på (Lazarus, 1984). Begge mine informanter har benyttet *snill- pike* strategien, som innebærer at man stort sett oppfører seg slik det er forventet i de ulike situasjonene. Det at mine informanter her benyttet samme strategi, samt at begge er fortrolige med å snakke med meg om overgrepene, kan henge sammen med utvalget. Mine informanter ble som nevnt valgt ut ved hjelp fra faglig leder ved SMSO- Agder. Begge informantene har vært brukere ved dette støttesenteret, noe som i sin tur kan reflektere bruk av mestingsstrategi, også i ung alder. I tillegg hadde en av informantene valgt å bruke sin erfaring til å undervise andre om seksuelle overgrep, noe som kan ha påvirket undersøkelsens resultat.

Andre begrensninger ved dette forskningsarbeidet er at utvalget er begrenset til to informanter og at det er lang tid siden overgrepene fant sted. Mye av informasjonen som er gitt er derfor basert på informantenes hukommelse. Det kan derfor være en glidende overgang mellom hvordan de mener å ha opplevd skolen i tiden etter overgrepene, og hva de mener om dette i dag.

Likevel bidrar dette studiet med viktig informasjon. Informantenes opplevelser, følelser og erfaringer blir satt fokus på, og det er nettopp ved å lytte til informantenes historier vi får frem vesentlig informasjon som bare dem som selv har opplevd seksuelle overgrep sitter inne med. Denne forskningen kan bidra til en bedre forståelse for hvorfor barn som utsettes for seksuelle overgrep handler slik de gjør. Men forskningen kan også bidra med å finne ut hva som må til for at lærere skal bli tryggere på emnet og tørre å ta tak i problemet.

8.0 Konklusjon

Til tross for det faktum at det finnes en del litteratur knyttet til temaet seksuelle overgrep, er det først og fremst denne type undersøkelse som kan bidra til å skape en helhetlig forståelse av problemet. Gjennom samtaler med informanter som selv har opplevd seksuelle overgrep, kan vi få en innsikt som mangler i litteraturen. Det er sannsynlig at både lærere og elever har mer kunnskap om seksuelle overgrep i dag enn tidligere. Det er sikkert flere årsaker til dette. Blant annet finnes det mer litteratur om emnet nå enn det gjorde før, og i tillegg eksisterer det organisasjoner som arbeider for å opplyse om seksuelle overgrep. Dette er organisasjoner som gir støtte og hjelp til ofre for seksuelle overgrep, og som i tillegg hjalp meg å komme i kontakt med personene som sa seg villige til å være informanter til denne oppgaven. Det har også blitt større åpenhet om seksuelle overgrep generelt, noe som tydelig kommer til syne ved at informantene var villige til å dele sine erfaringer med meg – i utgangspunktet en totalt fremmed person for dem. Det er lett å argumentere for at størst innflytelse på folks økte kunnskap om seksuelle overgrep skyldes media, som må sies å ha både god og dårlig påvirkning. God påvirkning i den forstand at seksuelle overgrep blir snakket om og satt fokus på. Negativ påvirkning i den forstand at enkelte former for seksuelle overgrep kan bli ansett som lovlig og ufarlig.

Siden media i tillegg ofte belyser store, sensasjonelle overgrepsaker som sjokkerer befolkningen, er det viktig at media ikke forblir eneste instans som opplyser folk om seksuelle overgrep. Det er

behov for andre former for informasjon i tillegg, både til folk generelt, lærere og elever, informasjon som baseres på forskning og som blir lagt frem på en gjennomtenkt måte, med mål om å opplyse, ikke sjokkere. Dette blir bekreftet av informantene, som også nevner behovet for å informere om overgriperen. Årsaken til dette er at kun 5 % av seksualforbrytelsene har en ukjent overgriper (Breidvik, 2003). Likevel har folk flest som vane å opplyse barn om fremmede overgripere, og ikke om at overgriperen kan være en barnet kjenner.

Behovet for mer kunnskap er stort. Tall fra Redd Barna indikerer at fem prosent av alle barn utsettes for gjentatte, grove seksuelle overgrep (Redd Barna, 2007). Utsagn fra boka "Løvetannbarn" og fra mine informanter tyder på at disse barna ønsker å bli oppdaget. Likevel blir bare et fåtall av disse barna oppdaget. Det ville være feil å si at det er lærerens ansvar å oppdage disse barna, men siden alle barn i Norge går på skolen, har læreren en sentral rolle med tanke på å oppdage barn som utsettes for seksuelle overgrep. Læreren kan, gjennom sin oppmerksomhet og plikt til å melde fra til barnevernet, bidra til at barnet får den hjelp og støtte det trenger. Det er derfor nødvendig at læreren og førskolelæreren har tilstrekkelig kunnskap om seksuelle overgrep mot barn, både som et samfunnsproblem og som et individuelt problem. Det er også viktig at lærere har god kunnskap om indikasjonene på seksuelle overgrep, kunnskap om hva barnets atferd kan signalisere, og kunnskap om hvem de kan samarbeide med og hvordan de skal gå frem dersom de mistenker at seksuelle overgrep finner sted.

Informantenes erfaring reflekterer behov for mer kunnskap på dette området, også blant lærere. En undersøkelse gjennomført av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) peker i samme retning. Rapporten "Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle" indikerer at kun en tredjedel av allmennlærerstudentene og halvparten av førskolelærerstudentene oppgir at de har fått noe som helst undervisning om fysiske og seksuelle overgrep, mens kun 6 % av allmennlærerstudentene mente de hadde fått tilstrekkelig undervisning om seksuelle overgrep mot barn og unge (Øverlien og Sogn, 2007). I tillegg indikerer rapporten at undervisningen om dette emnet i hovedsak ble holdt av utenforstående forelesere, og at kunnskap om seksuelle overgrep i liten grad finnes på den enkelte høyskole eller universitet (Øverlien og Sogn, 2007). Dersom lærere mangler denne kunnskapen, er det en risiko for at læreren ikke evner å fange opp de indikasjonene på seksuelle overgrep barnet viser og får meldt sin bekymring til barnevernet.

Det at lærere muligens mangler nødvendig kunnskap om seksuelle overgrep mot barn, må tas på alvor, men utsagn fra både informanter og litteratur tyder på at det er enda mer vesentlig at lærerne har mot til å oppdage disse barna. Det å oppdage seksuelle overgrep kan sette sterke følelser i sving, følelser man helst vil unngå. Mange vil nok kvie seg for å ta barnets historie innover seg. Det å drøfte problemet med andre kan være til god hjelp i slike situasjoner. At avgjørelser tas sammen med andre er ikke nødvendigvis riktigere, men det kan ofte oppleves enklere. Funnene i denne undersøkelsen indikerer at en mer generell åpenhet om emnet seksuelle overgrep mot barn derfor burde inngå i lærernes utdanning, kurs og kompetanseheving. På mange skoler eksisterer det team der medlemmene har kjennskap til de samme elevene. Slike team kan benyttes til å drøfte de enkelte sakene og eventuelt sende sin bekymring til barnevernet samlet. En annen viktig bit i denne sammenheng er at hver enkelt skole har en plan over hva som skal gjøres ved mistanke om/ bekreftelse på seksuelle overgrep, men enda viktigere er det at alle lærerne på skolen er kjent med denne planens innhold slik at man vet hva man skal gjøre når slike situasjoner oppstår. Dersom læreren innehar nødvendig kompetanse på dette området medfører dette en trygghet til å handle riktig. Sist men ikke minst indikerer resultatene fra denne undersøkelsen at behovet for fremtidig forskning og kartlegginger er stort.

9.0 Litteraturliste

- Aasland, Margrete Wiede. (2005) *"Hvordan hadde du det?"* Redd Barna, Oslo.
- Antonovsky, Aaron. (1988) *"Unraveling the mystery of health"* Jossey- Bass Publishers, San Francisco, California, United states of America, 1987, second printing.
- Antonovsky, Aaron. (2003) *"Helbredets mysterium"* Oversat af Amnon Lev, Hans Reitzels Forlag, København, Danmark, 2000, 3.oplag.
- Bandura, Albert. (1997) *"Self- efficacy: The Exercise of Control"* W.H.Freeman Company, United States of America.
- Bang, Lisbeth og Hydle Ida. (1992) *"Mishandling og seksuelle overgrep"* Tano AS, Otta.
- Barne- og familiedepartementet. (1992-93) *"Stortingsmelding nr.53, om seksuelle overgrep mot barn" (1992-93), Oslo.*
- Barne- og familiedepartementet (2005) *"Strategi mot seksuelle og fysiske overgrep mot barn (2005-2009)"*, Oslo.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2003) *"FNs barnekonvensjon"*, Oslo,
- Barneombudet. (1994) *"Når rødhetten møter ulven"* Jebsen trykk og kopi AS.
- Borgen, Geir, Dyd, Grete, Hafstad, Gertrud, m. flere. (2007) *"Seksuelle og fysiske overgrep mot barn og unge – kunnskapsstatus 2007"*. Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress (NKVTS), Oslo.
- Breidvik, Gro. (2003) *"Misbrukte barn"* Sigma forlag, Bergen.
- Bunkholdt, Vigdis og Sandbæk, Mona. (2000) *"Praktisk barnevernsarbeid"* Gyldendal akademiske forlag, Oslo, 2000, 4. utgave 1998, 2. opplag.
- Børresen, Pål. (1991) *"Barnevern & familievern"* Høyskoleforlaget AS, Kristiansand, 1. opplag.
- Cederborg, Ann Christin. (2002) *"Intervju med barn"* Psykologisk forlag AS, Danmark.
- Cyvin, Mette. (1997) *"Noen ganger ser de som hauker, men hva ser de egentlig?"* Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo/ Avdeling for pedagogikk, Høgskolen i Agder.
- Dalland, Olav. (2007) *"Metode og oppgaveskriving for studenter"* Gyldendal akademiske forlag, Oslo, 2007, 1.utgave 1993, 4. utgave.
- Ellingsen, Dag og Lilleaas Siw Beate. (1999) *"Samfunnsspeilet nr. 3,1999, Øker sedelighetskriminaliteten?"* Statistisk Sentralbyrå, Oslo

- Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag. (1993) "*Barne og ungdomspsykologi*" Ad Notam Gyldendal AS, Oslo, 3 utgave, 4 opplag.
- Fog, Jette. (1997) "*Med samtalen som utgangspunkt*" Akademiske Forlag AS, København, Danmark, 1. utgave, 1994, 3. opplag, 1997.
- Froestad, Jan, Solvang, Per og Söder, Mårten. (2000) "*Funksjonshemming, politikk og samfunn*" Gyldendal Akademiske, Oslo, 1. utgave, 1. opplag, 2000.
- Furniss, Tilman. (1991) "*The multiprofessional handbook of child abuse*" Routledge, 11 New Fetter Lane, London.
- Førvoll, Reimunn. (2003) "*Fra synd, fra sorg, fra fare*" Verbum, Oslo.
- Gjærum, Bente, Grøholdt, Berit og Sommerschild, Hilchen. (2001) "*Mestring som mulighet*" Universitetsforlaget, 3. opplag.
- Hammersley, Martin og Atkinson Paul. (1996) "*Feltmetodikk*" Oversatt av Andersen, Tone M og Sjøbu, Ane, Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Hasle, John Aasted. (1998) "*Omsorgssvigt Hvorfor- hvad gør vi?*" S. M Olsen, Farum, Danmark, 1. utgave, 4. oplag.
- Haugsgjerd Hilde. (1994) "*Hva skal vi tro? Etter Bjungsaken*" Aschehoug Argument, Otta.
- Heap, Kari Killèn. (1988) "*Omsorgssvikt og barnemishandling*" kommuneforlaget, Oslo.
- Helgeland, Ingeborg Marie. (1996) "*Forebyggende arbeid i skolen*" Kommuneforlaget, Stavanger.
- Hollway, Wendy and Jefferson, Tony. (2001) "*doing qualitative research differently*" SAGE Publications, Great Britain, 2000, reprinted 2001.
- Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn. (1991) "*Metodevalg og metodebruk*" TANO A.S. Otta, 1986, 2. utgave.
- Imsen, Gunn. (2000) "*Elevens verden*" Tano Aschehoug, 1998, 3. opplag.
- Ingnes, Eli Knudsen og Aas, Karin Haarberg. (1984) "*Seksuelle overgrep mot barn*" Universitetsforlaget, Oslo.
- Justis- og politidepartementet. (2003) "*NOU 2003:31 Retten til et liv uten vold. Menns vold mot kvinner i nære relasjoner*", utgitt 4. desember 2003.
- Justis- og politidepartementet (1902) "*LOV 1902-05-22 nr 10: Almindelig borgerlig Straffelov (Straffeloven)*" Oslo.

- Killèn, Kari. (2004) ”*Sveket*” kommuneforlaget, WS Bookwell, Finland, 3. utgave.
- Kirkevold, Marit og Ekern, Kari Strømsnes. (2001) ”*Familien i sykepleierfaget*” Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Klingenberg, Ann Margrith og Lovang, Tonje. (2006) ”*Seksuelle overgrep, resiliens og selvoppfatning*” Masteroppgave, Universitetet i Oslo
- Konsmo, Trulte. (1995) ”*En hatt med slør...*” Tano As, Otta.
- Kvale Steinar. (1997) ”*Den kvalitative forskningsintervju*” Studentlitteratur, Lund, Sweden.
- Kvale, Steinar. (2000) ”*InterView En introduction til det kvalitative forskningsinterview*” Hans Reitzels forlag, København, Danmark, 1997, 5.oplag.
- Kvam, Marit Hoem. (2001) ”*Seksuelle overgrep mot barn*” Universitetsforlaget, Oslo.
- Lazarus, Richard S. and Folkman, Susan. (1984) ”*Stress, appraisal, and coping*” Springer Publishing Company, Broadway, New York, United States of America.
- Lazarus, Richard S. (1999) ”*Stress and emotion, a new synthesis*” Free Association Books, London, Great Britain.
- Letnes, Odd (1994) ”*Tiltak mot overgriper viktigere enn informasjon til barn*” i Forskning nr. 1.1994,
- Lindberg, Unni Wenche og von Schantz. (2002) ”*Vet du hva det koster? Konsekvenser av seksuelle overgrep*” Emilia forlag, 2001, Trykk og innbinding: AIT AS e-dit, Oslo, Norway, 2002.
- Madsen, Ulla Ambrosius. (2003) ”*Pædagogisk etnografi*” Klim, Århus, Danmark.
- Maslow, Abraham H. (1970) ”*Motivation and personality*” Second Edition, Harper & Row, Publishers, Inc., 49 East 33rd Street, New York NY10016.
- Maslow, Abraham H. (1970) ”*Motivation and personality*” Third Edition, Harper & Row, Publishers, Inc., 10 East 53rd Street, New York NY10022.
- Mellin- Olsen, Stieg. (1996) ”*Samtalen som forskningsmetode*” Caspar forlag AS, Bergen.
- Miles, Matthew B. and Huberman A. Michael. (1994) ”*Qualitative Data Analysis*” SAGE Publications, California, United States of America, 1994second edition.
- Mo, Hilde. (1999) ”*Stopp- opp- dag*” *Seksuelle overgrep mot barn*” Bistandsteamet, Barne- og familieetaten i samarbeid med Seksjon for Sosialpediatri, Ullevål sykehus, Oslo.

- Mossige, Svein og Stefansen, Kari. (2007) ”*Vold og overgrep mot barn og unge*” Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Rapport 20/07.
- Nasjonalt ressurscenter for seksuelt misbrukte barn (2003) ”*Seksuelle overgrep mot barn*”, Oslo.
- NORA senteret (2007) ”*Veiledningshefte*” Kirkenes.
- Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger, Terje og Tveit, Arne. (2005) ”*Atferdsproblemer blant barn og unge*” Fagbokforlaget, Bergen.
- Normann, Erik Kreyberg. (1993) ”*Barn og seksuelle overgrep*” ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Ogden, Terje. (2001) ”*Sosial kompetanse og problematferd i skolen*” Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Olsen, Marianne (1998) ”*Der vi bor gråter alle damene, En rapport om tiltak for barn på Oslo krisesenter*”. Barne- og likestillingsdepartementet,
- Redd Barna, SMI og Forandringsfabrikken (2007). ”*Livskraft og verdighet*” Finansiert av stiftelsen Helse og rehabilitering, Oslo.
- Repstad, Pål. (2000) ”*Mellom nærhet og distanse*” Universitetsforlaget, Oslo, 2000, 1.utgave 1987, 3.utgave 1998, 2.opplag 2000.
- Ringheim, Gunnar og Throndsen, Jane. (1997) ”*Løvetannbarn, de klarte seg – mot alle odds*” J.W. Cappelens forlag AS, Spydeberg.
- Ropstad, Hege og Tønnessen, Liv Kari B. (1998) ”*Elever i vanskelige livssituasjoner*” Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Rye, Henning. (2000) ”*Tidlig hjelp til bedre samspill*” Universitetsforlaget 1993, Gyldendal Akademiske forlag, 2000, 1. utgave 1993, 5.opplag, 2000.
- Rønnestad, Michael Helge og von der Lippe, Anna. (2000) ”*Det kliniske intervjuet*” Gyldendal Norsk Forlag AS, 1. utgave, 1. opplag.
- Sandström- Taylor, Solveig. (1993) ”*Den största hemligheten*” Informationsförlaget, Lidingö, Sverige.
- Schmidt, Finn Lykke. (1999) ”*Misbrukt og krænket*” Klim, Århus, Danmark, 1.utgave, 2. oplag, 1999.
- Schou Line, Dyb Grete og Graff-Iversen Sidsel. (2007) ”*Voldsutsatt ungdom i Norge resultater fra helseundersøkelser i seks fylker*” Nasjonalt folkehelseinstitutt, Rapport 2007:8, Nydalen.

- Schwartz-Kenney, Beth M. McCauley, Michelle and Epstein, Michelle A. (2001) "*Child abuse, a global view*" Greenwood Press, Westport, United States of America.
- Seljelid, Elisabeth. P. (2002) "*Kan omsorg læres?*" Fagbokforlaget, Bergen.
- Sosial- og helsedirektoratet i samarbeid med Barne- og familiedepartementet. (2003) "*Seksuelle overgrep mot barn, en veileder for hjelpeapparatet*" Oslo.
- Stene, Reid J. (2001) "*Samfunnsspeilet nr. 3, 2001, Seksualforbrytelser – skjebner i rettsystemet*" Statistisk sentralbyrå, Oslo.
- Søftestad, Siri. (2005) "*Seksuelle overgrep, Fra privat avmakt til tverretattlig handlekraft*" Universitetsforlaget, Oslo.
- Tambs Kristian. (1994) "*Undersøkelse av seksuelle overgrep mot barn*" Statens institutt for folkehelse, Oslo.
- Thagaard, Tove. (1998) "*Systematikk og innlevelse*" Fagbokforlaget, Bergen.
- Toverud, Ruth. (1998) "*Barn, terapi og seksuelle overgrep*" Tano Aschehoug, Otta.
- Tønder, Johan-Kristian, Ellingsen, Dag og Østby, Lars med flere. (2003) "*Samfunnsspeilet nr 4, 2003*" Statistisk sentralbyrå, Oslo.
- Vea Hildur (2001) "*Mestring av virkninger etter seksuelle overgrep*" Hovedoppgave, Universitetet i Bergen.
- Widerberg, Karin. (2001) "*Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*" Universitetsforlaget AS, Oslo.
- Wiersma, William. (2000) "*Research methods in education*" Allyn and Bacon, Boston, United States of America, 1969, 7th.ed. 2000.
- Øverlien, Carolina og Sogn, Hanne. (2007) "*Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle*" Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS), rapport nr.3 / 2007, Oslo.

9.1 Andre kilder

Barneombudet (2008) ”Informasjon” lastet ned fra: <http://www.barneombudet.no/> (10.01.08).

Berntsen, Hasse (12.08 2004) ”Mennesker i omløp”, FN-sambandet, lastet ned fra <http://www.fn.no/> (09.01. 08).

Brækken, Gro (11.10.06) ”Vold mot barn er en internasjonal krise” Redd Barna, lastet ned fra; <http://www.reddbarna.no/> (26.03.08).

Bufetat (22.01.04) ”Lover og regler” lastet ned fra: <http://www.bufetat.no/> (26.04.08).

Ellestad, Anne Buer, (29.08.06) ” Barns opplevelser av egen mestring under tsunamikatastrofen” Norsk kunnskapssenter for vold og traumatisk stress, Lastet ned fra: <http://www.nkvts.no/> (05.03.08).

FMSO (2004) ”Statistikk fra Norge og andre land” lastet ned fra: <http://www.fmso.no/> (23.04.08)

Grimstad, May- Helen Molvær, (21.11.07) ”Interpellasjoner” lastet ned fra; <http://epos.stortinget.no/> (23.02.08).

Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (2007) ”Definisjon og omfang- seksuelle overgrep” Lastet ned fra: <http://www.nkvts.no/> (04.05.08).

Redd Barna (2007) ”Vold mot barn i Norge” lastet ned fra; <http://www.reddbarna.no/> (26.03.08).

Redd Barna (2008) ”Utfordringer” lastet ned fra; <http://www.reddbarna.no/> (28.03.08).

Reinholdtsen, Linda (10.10.06) ” Seksuelle overgrep ikke kartlagt på 13 år” Dagsavisen, Lastet ned fra; <http://www.dagsavisen.no/> (13.02.08).

Samuelsen, Reidun J. (2007). Stadig flere saker for barnevernet. *Aftenposten* 26.09.07.

Solhaug, Randi M. (08.09.04) ”Målet av mestring” *Forskning.no*, Lastet ned fra: <http://www.forskning.no/> (02.01.08).

Statistisk sentralbyrå (19.09.07) ”Straffereaksjoner 2006” Lastet ned fra <http://www.ssb.no/> (16.04.08).

Statistisk sentralbyrå (25.09.07) ”Stor auke i talet på undersøkingar” Lastet ned fra <http://www.ssb.no/> (07.04.08).

Ulleberg, Hans Petter (22.10.02) lastet ned fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/VITEORI.htm> (13.02.08).

Vinsrygg, Gudrun (12.05.02) ”*Stress, mestring og helse*” Helsenytt for alle, lastet ned fra; <http://www.helsenytt.no/artikler/stressmestring.htm> (13.02.08)

Østvik, Kristin (mars, 2007) ”*Klasseledelse*” lastet ned fra: <http://www.ppt-ofoten.no/> (26.04.08).

Øverlien, Carolina og Sogn, Hanne. (2007) ”Utsatte barn sees ikke”, *Aftenposten.no* (11.09.07).

10.0 Vedlegg

Vedlegg nr.1 - Samuelsen, Reidun J. (2007). Stadig flere saker for barnevernet. *Aftenposten* 26.09.07.

Vedlegg nr. 2 - Barne- og familiedepartementet, (2005) ”*Strategi mot seksuelle og fysiske overgrep mot barn (2005-2009)*”.

Vedlegg nr. 3 – Intervjuguide.

Vedlegg nr. 4 - Brev til SMSO- Agder.

Vedlegg nr. 5 - Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Stadig flere saker for barnevernet

Hver femte barnevernssak blir meldt inn av mor eller far – mens barnehagen melder sin bekymring bare i tre prosent av tilfellene.

REDDIN I SAMMELSEN

Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB) startet barnevernet nesten 23 500 undersøkelser i fjor, og halvparten av disse resulterte i tiltak. Det er en økning på rundt 10 prosent i forhold til 2005.

Det er foreldrene som står for flesteparten av bekymringsmeldingene, og slik har det vært siden SSB begynte å registrere melderne i 1993.

– Dette reflekterer at foreldre er opptratt av unggene sine, og at de tror barnevernet kan hjelpe når de ikke takler hverdagen slik de selv kunne ønske. Vår vurdering er at folk etterhvert vet at hovedinnsatsen fra barnevernets side er knyttet til hjelpetiltak, der foreldre fortsatt har den daglige omsorgen for sine barn,

sier avdelingsdirektør Marit Gjerum i Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.

Barnehagene har tradisjonelt ligget lavt i forhold til barnevernet. Bare 750 saker ble påbegynt som følge av tips fra barnehagene.

– Kanskje man er mer forsiktig med å identifisere problemene når barna er yngre. Dette er en utfordring både for barnehagene og for barnevernet, sier Gjerum. Naboer melder fra i tre prosent av saken, dette tallet har vært

stabilt lavt siden SSB begynte å føre denne typen barnevernsstatistikk i 1993.

– Jeg tror de fleste av oss har en terskel som er relativt høy for å bry oss i et nabolag. Problemene skal være ganske synlige før vi går til det skritt å melde fra, sier Gjerum.

Statistikken inneholder ikke opplysninger om alle meldinger til barnevernet, bare der barnevernet fant det nødvendig å undersøke saken.

reddin.sammelsen@afteiposten.no

Hvem melder fra til barnevernet?

Mor/far	19%
Politi	11%
Barnevernstjeneste	11%
Skole	11%
Barnevernssentralen	7%
Helsestasjon	6%
Legge	5%
Andre i familien	4%
Naboer	3%
Barnehage	3%
Barnet selv	2%

Tall for 2006, kilde SSB

Barne- og familiedepartementet, (2005) ”Strategi mot seksuelle og fysiske overgrep mot barn (2005-2009)”.

- Utvikling og pilotprosjekt med veiledningsprogram for barnehage/helsestasjon – Hvordan styrke små barns autonomi og mestring. Fokus er på eierskap til kropp og seksualitet. Tatt i bruk fra 2001.
- Gjennomføring av undervisningsprogrammet ”Du bestemmer” i grunnskolen.
- Lett tilgjengelige oversikter til barn og unge over hvor man kan få hjelp i en voldssituasjon finnes på www.unghelse.no.
- Læringscenteret utviklet i 2001 en ressursbok for lærere til bruk i undervisningen om samliv og seksualitet. I 2002 ble det også utviklet informasjonshefter som årlig sendes ut til alle elever i 10. klasse. Disse vektlegger blant annet grensesetting og seksuell helse. Sammen med heftet sendes også ut et eget informasjonshefte til foreldre. Heftet er tilgjengelig på 15 ulike språk
- Et nettsted for lærere som underviser i samliv og seksualitet eller beslektede emner er utviklet og finnes på skolenettet (www.skolenettet.no/samliv). Dette nettstedet er en ressurs for lærere som trenger informasjon om blant annet seksuelle overgrep.
- Det er lovpålagt at blant annet personer som søker stillinger i barnehager, grunnskolen, kommunale barneverntjenester og barneverninstitusjoner, skal legge fram politiattest som viser om søkeren er siktet, tiltalt eller dømt for seksualforbrytelser mot barn.
- I henhold til barnevernloven har alle offentlige myndigheter plikt til å gi barneverntjenesten opplysninger når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet, eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt. Opplysningene gis uten hinder av taushetsplikten.
- Undervisningen om fysiske og seksuelle overgrep i aktuelle grunnutdanninger er begrenset. Det bør derfor stimuleres til at det blir et større fokus på slike temaer i profesjonenes grunnutdanninger. Kunnskap om barns seksuelle utvikling og om avvikende seksualitet er viktig for å oppfatte barns signaler om overgrep. Slik kunnskap

bør formidles i grunn- og spesialistutdanningene for yrkesgrupper som arbeider med barn og unge, for eksempel førskolelærere, lærere, barnevernarbeidere og helsepersonell (inkludert vernepleiere).

- For mange fagfolk ligger grunnutdanningen tilbake i tid. Det er derfor viktig å fokusere på disse temaene i videre- og etterutdanningene for de aktuelle yrkesgruppene.
- Personell som arbeider med barn i barnehager, skoler, helsestasjoner osv., vil ofte ha liten eller ingen erfaring med hvordan de skal forholde seg når de mistenker at et barn er blitt utsatt for overgrep. De samme personellgruppene kan også ha behov for informasjon og råd under iverksetting av tiltak for utsatte barn.
- I forhold til seksuelle overgrep mot barn finnes det en del skriftlig veiledningsmateriell. Veilederen om seksuelle overgrepssaker ”Seksuelle overgrep mot barn” (IS-1060, 2003) og i enda større grad veilederen ”Mistanke om ansattes seksuelle overgrep mot barn” (Q-1047, 2002) fokuserer mye på avdekkingsfasen av overgrepssaker. Det samme gjelder publikasjonen ”Trygg og tilstede” (LNU 2003) fra Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner.

(Barne- og familiedepartementet, 2005).

INTERVJUGUIDE

Problemstilling:

”Hvilken kunnskap og ressurser er nødvendig for at lærere skal kunne fange opp de signaler barn som lider av seksuelle overgrep sender ut?”

Spørsmål jeg ønsker å samtale om:

- Kan du fortelle hvordan du opplevde skolen, klassen, lærerne etter overgrepene?
 - Startet overgrepene før du startet på skolen?
 - Var din atferd annerledes på skolen enn i andre kontekster?
 - Enkelte barn som blir seksuelt misbrukt viser en endret atferd som signal på at noe er galt. Mener du at du gjorde dette? Kan du i så fall fortelle litt om hva slags signal du viste på dette?
 - Ble disse signalene oppfattet? I så fall når og av hvem?
 - Hvis ikke- hva tror du var årsaken til det?
 - Hva ble gjort for å hjelpe deg?
 - Er det ting som ikke ble gjort, men som etter din mening burde ha blitt gjort?
- Hva slags strategier har du benyttet for å mestre tilværelsen etter overgrepene?
- Hvilke endringer tror du må til i skolen for å øke fokus på seksuelle overgrep?

HEI.

Mitt navn er Karianne Sire. Jeg er student ved Universitetet i Agder og holder nå på med min masteroppgave om seksuelle overgrep. Det er etter min mening for liten kunnskap om seksuelle overgrep blant lærere i norsk skole. Jeg tror også at mange lærere ikke helt tør å ta tak i dette problemet, og det er dette jeg ønsker å sette fokus på i min oppgave

Oppgavens problemstilling er som følger; *Hvilken kunnskap og ressurser er nødvendig for at lærere skal kunne fange opp de signaler barn som lider av seksuelle overgrep sender ut?"*

For å få svar på dette spørsmålet ønsker jeg å komme i kontakt med to personer som selv har opplevd seksuelle overgrep. Jeg ønsker å samtale med disse personene om hvilke signaler på at de ble seksuelt misbrukt de mener å ha sendt ut. Hva de mener er grunnen til at mange lærere ikke oppfatter disse signalene, og hva som etter deres mening må til for at lærere skal kunne se signalene, samt tørre å ta tak i problemet?

Det vil med andre ord ikke bli samtalt om selve overgrepene, men om personenes opplevelse av ikke å bli sett. Alle personopplysninger blir selvsagt konfidensielle.

Er det en mulighet for at dere kan hjelpe meg med å komme i kontakt med to mulige informanter?

Med vennlig hilsen Karianne Sire.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

David L. Cameron
Institutt for pedagogikk
Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 17.03.2008

Vår ref: 18388 / 2 / PB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.01.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 16.03.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18388	<i>Seksuelle overgrep. Hvilke kunnskaper og ressurser er nødvendige for at ansatte i skolen skal kunne ta tak i dette problemet?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>David L. Cameron</i>
Student	<i>Karianne Sire</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

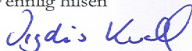
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Karianne Sire, Tunveien 41, 4790 LILLESAND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@svf.uib.no



I prosjektet skal 2-3 voksne personer som har vært utsatt for seksuelle overgrep som barn intervjues om atferd, mestringsstrategier og opplevelse av skolen i tiden etter overgrepene. Personvernombudet utelukker ikke at det vil kunne bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold og om seksuelle forhold i prosjektet (jf. POL § 2 pkt. 8 c og 8 d).

Studenten opplyser at det allerede er opprettet kontakt med informantene. Førstegangskontakt med informantene ble opprettet av ansatte ved Støttesenter for seksuelt misbrukte (SMSO). Personvernombudet forutsetter at informantene blir presentert for det reviderte informasjonsskrivet (mottatt 16.03.2008) før de endelig samtykker til deltagelse og datainnsamlingen kan begynne.

Senest ved prosjektslutt 01.08.2008 skal datamaterialet anonymiseres ved at lydfiler/lydopptak slettes og alle indirekte personidentifiserbare opplysninger som måtte foreligge i intervjumaterialet (transkriberinger/notater) blir slettet eller endret/grovkategorisert slik at datamaterialet i sin helhet fremstår som anonymt.

Personvernombudet forutsetter at det er avklart med Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk om hvorvidt prosjektet er fremleggelsespliktig eller ikke. Dette siden informantene kan sies å tilhøre en sårbar gruppe og at ombudet ikke utelukker at tema for intervjuene potensielt vil kunne fremkalle sterke reaksjoner hos informantene.