

## Den vanskelige samtalen med eleven

En kvalitativ studie av læreres tanker og erfaringer ved bekymring om vold og overgrep og fra samtaler for å avdekke slik mishandling

ISELIN BAY MJAALAND

VEILEDER

Per Einar Garmannslund

**Universitetet i Agder, 2020**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

## Sammendrag

Denne oppgaven viser til læreres tanker og erfaringer ved bekymring om vold og overgrep. Problemstillingen har vært: *Hva gjør og hvilke erfaringer har lærere ved bekymring om vold og overgrep med vekt på samtalen til å oppdage slik mishandling?*

For å svare på denne problemstillingen er det benyttet kvalitative intervjuer med grunnskolelærere fra ulike skoler ved bruk av semistrukturerte intervjuer. Studien viser til en sammensatt side av læreres arbeid ved bekymring om vold og overgrep. Lærerne har en opplevelse av et gap mellom hvor mye omfangsstudier på vold og overgrep viser og hva de avdekker i praksis. Dermed fremmer de et kompetansebehov når det gjelder vold, overgrep og hvordan snakke med barn om vanskelige ting. Ved bekymring om vold og overgrep benytter lærerne seg særlig av samtaler som verktøy for å avdekke. De gjennomfører bekymringssamtaler for å avkrefte eller bekrefte bekymringen og for at elever kan få mulighet til å fortelle om sin virkelighet. Videre fremmer lærerne i studien viktigheten av at elevens perspektiv og premisser er gjeldende i samtalen. Her benytter de seg av fremmede kommunikasjonsprinsipper som åpen spørsmålsstilling, gjentakelse og bekreftelse av det barnet sier for å åpne opp for at eleven kan fortelle. I tillegg er noen inspirert av spørsmålsstilling fra Den Dialogiske Samtalemotoden (DCM), som fremmer barnets perspektiv og dets frie fortelling (Langballe, et.al., 2010; Langballe & Schultz, 2016, s.118). Lærerne viser forutsigbarhet, informerer og klargjør målet med samtalen. Det blir også betydningsfullt å ha respekt for dersom elever ikke ønsker å fortelle.

Videre kan ikke samtaler sees alene, men sees i en større sammenheng. Læreren har en plikt og ansvar til oppfølging i etterkant av bekymringssamtaler. Her opplevde flere lærere de ikke skulle være psykologer eller behandlere, men samtidig samtale med elever ved bekymring, hjelpe og ivareta. I tillegg vises det til utfordringen med bekymringsmeldinger, som kunne føre et utfordrende skole-hjem-samarbeid og en opplevelse av en uavklart rolle av hvem som skulle ivareta barnet i et slikt arbeid. Selv om resultatene kan tyde på en uavklart rolle og utfordringer blir det likevel av betydning å være der for eleven. Funnene tyder samtidig på at lærerne selv ser hvor viktige de er i et slikt arbeid og at de ønsker å oppdage og hjelpe elever utsatt for vold og overgrep og ser sin plikt og ansvar i møte med dette.

## **Forord**

Da var jeg ferdig med masteroppgaven og seks år som student! Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg lært mye og det har vært en spennende, utfordrende, men lærerik prosess. I den forbindelse har jeg flere personer jeg ønsker å takke.

Først vil jeg takke veileder Per Einar Garmannslund som har vært til stor hjelp, gitt nyttige innspill og tilbakemeldinger gjennom hele prosessen i skrivingen av masteroppgave. Takk!

Takk til lærerne som stilte som informanter! Takk for at dere ønsket å dele noe av deres tanker og erfaringer.

Takk til mine medstudenter Kristin og Karoline for samtaler, hjelp og turer gjennom masterstudiet og masterskrivingen. Studiehverdagen hadde ikke vært den samme uten dere!

Takk til mamma og pappa for gjennomlesning av oppgaven og for at dere har troa på meg.

Til slutt ønsker jeg å takke mannen min Petter for gjennomlesning, hjelp, tålmodighet, støtte og at du heier på meg. Jeg gleder meg til mer tid med deg framover!

Kristiansand, mai, 2020

Iselin Bay Mjaaland

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema	7
1.2 Problemstilling	7
1.3 Avgrensning og begrepsavklaringer	8
1.4 Barnets rettigheter	9
<b>2.0 Teori</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Vold og overgrep</b>	<b>10</b>
2.1.1 Vold i nære relasjoner	10
2.1.2 Forekomst av vold og overgrep	11
2.1.3 Barns vansker med å fortelle om vold og overgrep	11
<b>2.2 Bekymring om vold og overgrep og bruk av samtaler for å avdekke</b>	<b>13</b>
2.2.1 Bekymringssamtaler	13
2.2.2 Kommunikasjonsprinsipper i samtaler med barn	16
<b>2.3 Samtalemetodikk</b>	<b>17</b>
2.3.1 Den dialogiske samtalemetoden (DCM)	18
2.3.2 DCM i skolesammenheng	19
<b>2.4 Skolens rolle ved bekymring om vold og overgrep</b>	<b>20</b>
2.4.1 Lærerrollen i bekymringssamtaler	22
2.4.2 Oppfølging i etterkant av bekymringssamtaler	23
<b>3.0 Metode</b>	<b>24</b>
<b>3.1. Det kvalitative forskningsintervju</b>	<b>24</b>
3.1.1 Fenomenologi	24
3.1.2 Forforståelse	25
<b>3.2 Datainnsamling</b>	<b>26</b>
3.2.1 Utvalg og rekruttering	26
3.2.2 Intervjuguide	27
3.2.3 Prøveintervju	27
3.2.4 Gjennomføring av intervjuer	28
<b>3.3. Bearbeiding av data</b>	<b>29</b>
3.3.1 Transkribering	29
3.3.2 Analysestrategi	29
<b>3.4. Kvalitet på forskningen</b>	<b>31</b>
3.4.1 Reliabilitet	31
3.4.2. Validitet	31
<b>3.5 Etikk</b>	<b>32</b>
<b>4.0 Resultater</b>	<b>34</b>
<b>4.1 Kunnskap og refleksjoner</b>	<b>34</b>
4.1.1 Gap mellom forskning og avdekking i praksis	34
4.1.2 Kompetansebehov	34
4.1.3 Respekt for elevens valg om å fortelle eller å la være	35
<b>4.2 Refleksjoner omkring bekymringssamtaler om vold og overgrep</b>	<b>35</b>
4.2.1. Kommunikasjonsprinsipper	35
<b>4.3 Samtalepraksis</b>	<b>37</b>
4.3.1 Planlegging	37
4.3.2 Relasjon og trygghet til grunn i forkant av samtalen	37
4.3.3 Gjennomføring	38
<b>4.4 Samtalemetodikk</b>	<b>39</b>

<b>4.5 Skolens rolle ved bekymring om vold og overgrep .....</b>	<b>39</b>
4.5.1. En sammensatt lærerrolle.....	40
<b>4.6 utfordringer .....</b>	<b>41</b>
4.6.1 Meldeplikten og bekymringsmeldinger.....	41
4.6.2 Samarbeid med barnevernet og andre aktuelle instanser.....	42
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>43</b>
<b>5.1. Lærernes kunnskap og refleksjoner .....</b>	<b>43</b>
5.1.1 Kompetansebehov .....	43
5.1.2 Barns vansker med å fortelle om vold og overgrep.....	44
5.1.3 Bekymringssamtaler .....	45
<b>5.2 Samtalepraksis - lærernes erfaringer fra bekymringssamtaler .....</b>	<b>45</b>
5.2.1 Forberedelse.....	45
5.2.2 Relasjonens betydning i forkant av og i samtalen.....	46
5.2.3 Gjennomføring.....	46
<b>5.3 Samtalemotodikk og kommunikasjonsprinsipper .....</b>	<b>47</b>
5.3.1 Barneperspektivet .....	49
5.3.2 Barnets rett til å bli hørt og barnets premisser .....	50
<b>5.4 Skolens rolle.....</b>	<b>52</b>
5.4.1 Lærers rolle .....	52
<b>5.5 Oppfølging i etterkant av bekymringssamtaler.....</b>	<b>53</b>
5.5.1 Bekymringsmeldinger .....	53
5.5.2. Utfordring med rolleavklaring og samarbeid med aktuelle instanser .....	54
<b>6.0 Oppsummering.....</b>	<b>58</b>
6.1 Styrker og svakheter ved studien .....	59
6.2 Videre forskning .....	59
<b>Litteratur.....</b>	<b>60</b>
<b>Vedlegg 1.....</b>	<b>65</b>
<b>Vedlegg 2.....</b>	<b>67</b>
<b>Vedlegg 3.....</b>	<b>71</b>

## 1.0 Innledning

Barn har et rettslig vern mot vold og overgrep blant annet gjennom FNs barnekonvensjon (1989, §19), Grunnloven (1914, §104) og Opplæringslova (1998, §15-3). Dermed er det en samfunnsoppgave at barn og unge skal bli beskyttet mot vold og overgrep (Hafstad & Augusti, 2019). Likevel viser studier at et betydelig antall barn og unge er utsatt for dette (Hafstad & Augusti, 2019; Mossige & Stefansen, 2016; Myhre, Thoresen, & Hjemdal, 2015). Dermed har ikke alle de samme forutsetningene eller kommer fra trygge hjemmeforhold. Barn og unge tilbringer store deler av tiden sin i arenaer som skolen og barnehagen (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013a; Justis- og beredskapsdepartementet 2013b). Barn som har opplevd eller opplever vold eller overgrep, er også i skolen (Langballe & Schultz, 2016). De som jobber i skolen har en særlig mulighet til å kunne oppdage disse barna (Dybsland, 2019). Lærere kan dermed være sentrale personer i et barns liv, og utgjøre en stor forskjell for dem. Nyere studier viser at barn og unge utsatt for vold eller overgrep ofte ønsket å fortelle det til læreren (Barneombudet, 2018; Hafstad & Augusti, 2019). I denne sammenheng er det viktig at lærere er trygge i samtaler med barn om sensitive tema, samt at de har tilstrekkelig kompetanse i denne formen for dialog (Langballe og Schultz, 2016, s.117). Likevel opplever flere lærere å ikke ha nok kunnskap om det. Eksempelvis i en studie av Øverlien og Moen (2016) utgitt av Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress viste blant annet at særlig lærerstudenter ikke opplever å få nok kunnskap om barnekonvensjonen, vold, overgrep og samtalemetodikk i sin utdanning.

Skolen har et ansvar til å involvere seg om det oppstår bekymringer om vold eller overgrep overfor elever (Langballe & Schultz, 2016). Lærere har både en plikt til å være oppmerksomme dersom elever har det vanskelig, og meldeplikt ved mistanke (Opplæringslova, 1998, §15-3). I Barneombudets (2018) rapport “Hadde vi fått hjelp tidligere hadde alt vært annerledes” kommer det frem at barn forsøker å fortelle, men ikke blir tatt på alvor. Videre opplever flere at volden fortsetter og de aldri tør å fortelle mer. Det kommer frem at det virker noe tilfeldig hvem som hjelper disse barna, og det undres over om de faktisk får hjelp i etterkant til å bearbeide det de har opplevd og hvordan de kan mestre livet videre (Barneombudet, 2018). I denne sammenheng fremhever Barneombudet (2018) at skoleeier og rektor bør sikre at skolen har voksne som barn kan samtale med om vanskelige ting. Videre bør disse voksne ha kunnskap om vold og seksuelle overgrep. Dette innebærer å vite hvilke signaler de særlig bør legge merke til, hvordan de skal snakke med barn som har det vanskelig, men også hvordan de skal reagere dersom barnet først forteller. I tillegg

kommer det frem at disse voksne bør være kjent for barna og at det burde være noen som barna har tillit til på skolen (Barneombudet, 2018).

### 1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

Høsten 2016 var jeg på et kurs som omhandlet barn som lever med vold i nære relasjoner og hvordan profesjonelle rundt barnet kan oppdage og hjelpe dem. Videre ble det vist til forekomsten av vold og hva dette innebærer. I tillegg ble Den Dialogiske Samtalemotoden (DCM) presentert. Dette er en type samtalemotodikk utarbeidet av Langballe og Gamst (2004). Den er først og fremst brukt av barnevernspedagoger, men metodiske aspekter av den anbefales også å brukes av andre profesjonelle voksne i møte med barn, eksempelvis i skolesammenheng (Helsekompetanse, 2015; Langballe & Schultz, 2016). Temaet i kurset satte noen vonde følelser i meg som gjorde at jeg ønsket å finne ut mer av hvordan man kan oppdage og hjelpe disse barna. Jeg skrev dermed bacheloroppgave om læreres samtaler med utsatte barn, samt om refleksjoner rundt DCM som eventuelt verktøy å bruke i skolen.

I denne masteroppgaven har jeg ønsket å finne ut mer om hva lærere gjør, og hvilke erfaringer de har ved bekymring om elever er utsatt for vold og overgrep. Dermed valgte jeg å intervjuere lærere i grunnskolen hvordan de arbeider for å oppdage vold og overgrep og bruk av bekymringssamtaler for å avdekke slik mishandling. Spørsmålene omhandler erfaringer fra samtaler med elever de har bekymret seg om er utsatt for vold eller overgrep. I tillegg var det ønskelig å finne ut mer om eventuelle utfordringer rundt bekymringssamtaler og ved oppfølging i etterkant av slike samtaler. For å undersøke mer om læreres erfaringer og tanker om temaet i deres hverdag, valgte jeg en kvalitativ metode i form av det kvalitative forskningsintervju.

### 1.2 Problemstilling

Formålet med denne studien er å få mer kunnskap om hva lærere gjør og hvilke erfaringer de har ved bekymring og mistanke om vold og overgrep. Videre hvilke refleksjoner og erfaringer de har fra bekymringssamtaler med elever der de forsøker å avdekke om en elev er utsatt for vold eller overgrep. Problemstillingen for dette masterprosjektet er:

*Hva gjør, og hvilke erfaringer har lærere ved bekymring om vold og overgrep og fra bekymringssamtaler med elever for å oppdage slik mishandling?*

### 1.3 Avgrensning og begrepsavklaringer

I denne studien velger jeg ikke å gå inn på konsekvenser eller skadevirkninger av vold eller overgrep. Studiens formål er rettet mot læreres bekymring om vold og overgrep og på samtalen som verktøy for å oppdage dette. Det vil ikke settes søkelys på generelle samtaler eller faglige elevsamtaler, men samtaler der læreren har en bekymring om at en elev opplever vold og/eller overgrep i nære relasjoner. Formålet har ikke vært å se på enkeltsaker, eller enkeltindivider, men rettet mot hva lærerne selv gjør og bruker av kommunikasjonsprinsipper og hvordan de arbeider for å oppdage og ivareta elever utsatt for vold og overgrep med vekt på samtalen som verktøy.

#### Bekymringssamtaler

Ulike begreper blir brukt om samtaler ved bekymring om vold og overgrep som: “avdekkende samtaler”, “målrettede samtaler”, “bekymringssamtaler”, “planlagte samtaler” med mer. Jeg velger å omtale det som bekymringssamtalen også grunnet lærerne i denne studien brukte dette begrepet.

#### Den Dialogiske Samtalemotoden (DCM)

DCM er utviklet gjennom studier av dommeravhør og utarbeidet til en samtalemotodikk (Gamst, 2017, s. 18-19). Den fremmer barnets frie fortelling (Langballe, et.al., 2010). DCM er også anbefalt å bruke blant annet i pedagogisk sammenheng (Langballe & Schultz, 2016; Gamst, 2017). Jeg velger å ikke fremstille hele metoden, men å vise til noen metodiske aspekter ved den. I denne studien benyttes DCM for “Den dialogiske samtalemotoden”.

Når det gjelder definisjoner på vold og overgrep, er det flere definisjoner på dette i litteraturen. Jeg har valgt å bruke Per Isdals (2018) definisjon av begrepet vold og Siri Søftestad (2018) sin definisjon av seksuelle overgrep. Begrepene vold og overgrep avgrenses i denne studien til å gjelde barn og unge utsatt for vold og overgrep i nære relasjoner. Gamst (2017, s. 99) definerer vold i nære relasjoner slik: “Vold i nære relasjoner handler hovedsakelig om familievold eller vold i hjemmet, men har etter hvert kommet til å favne andre, nærliggende forhold i tillegg”. I denne studien omhandler det familievold, dersom det nevnes at et barn er utsatt for vold og/eller overgrep.

#### Vold

Per Isdal (2018) definerer vold som “(...) enhver handling rettet mot en annen person, som



gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får den personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil” (Isdal, 2018, s. 39). Definisjonen viser til at handlingen har et mål og at det er å påvirke andre personer til å gjøre noe de ikke ønsker, eller slutte å gjøre noe. Når det gjelder vold og ulike former for vold er det flere formeninger og definisjoner på hva dette er. Isdal (2018, s. 41) deler voldsformene i fem undergrupper som er fysisk vold, materiell vold, seksuell vold, psykisk vold og latent vold. Jeg går ikke nærmere inn på de ulike voldsformene, da dette ikke er fokuset i denne studien.

### Seksuelle overgrep

Ifølge Isdal (2018) er seksuell vold “(...) alle handlinger rettet mot en annen persons seksualitet, som gjennom at de smerter, skader, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil” (Isdal, 2018, s. 47). I denne definisjonen vektlegges det også at den utsatte må slutte å gjøre noe den vil, eller å gjøre noe mot sin vilje, men her er handlingen rettet mot seksualitet, som smerter eller krenker den andre personen. Søftestad (2018, s. 22) bruker begrepet “seksuelle overgrep” for alle overgrep der barn blir seksuelt misbrukt. I denne oppgaven er begrepene vold og overgrep benyttet i datainnsamlingen, og underveis i arbeidet med oppgaven.

### 1.4 Barnets rettigheter

I Barnekonvensjonen artikkel 3 står det at alle handlinger som berører barn skal ta hensyn til barnets beste (FN-sambandet, 1989). Videre i artikkel 12 fremheves barns rett til å gi uttrykk for egne synspunkt som angår dem i samsvar med modenhet og alder (FN-sambandet, 1989). Artikkel 19 omhandler barns beskyttelse mot alle former for skade, misbruk, psykisk eller fysisk vold, vanskjøtsel, forsømmelig behandling og seksuelt misbruk (FN-sambandet, 1989). Barnets beste fremheves også i Grunnloven (1814, §104). Videre blir det fastslått at barn har krav på respekt for sitt menneskeverd, at de har rett til å bli hørt i spørsmål som angår dem, og at en skal ta hensyn til deres meninger ut ifra alder og utvikling (Grunnloven, 1814, §104). Det overnevnte gjelder også for lærere å arbeide for at elever skal beskyttes mot vold og overgrep og for barnets beste.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet gjøres det rede for relevant teori. Først redegjøres det for vold i nære relasjoner. Videre blir omfanget av vold og overgrep presentert. Deretter blir bekymringssamtaler, kommunikasjonsprinsipper og Den Dialogiske Samtalemotoden redegjort for. I tillegg vises det til lærerens rolle i møte med elever utsatt for vold og overgrep og arbeidet med å oppdage og støtte de utsatte elevene. I tillegg vises det blant annet til oppfølging gjennom bekymringsmeldinger og samarbeid med andre instanser.

### 2.1 Vold og overgrep

#### 2.1.1 Vold i nære relasjoner

Vold i nære relasjoner er et alvorlig og omfattende samfunnsproblem (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013a; Justis- og beredskapsdepartementet 2013b; Myhre, et.al., 2015). I Meld. St. 15 (2012-2013) «Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner. Det handler om å leve» drøftes arbeidet mot vold i nære relasjoner hvor målet er at alle hjem skal være en trygg arena uten vold (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013a). Videre har det blitt utgitt en handlingsplan mot vold i nære relasjoner “et liv uten vold - handlingsplan mot vold i nære relasjoner” som følger opp St. meld 15 med konkrete tiltak (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013b). Disse tiltakene omhandler forebygging, kunnskap og kompetanse, ulike hjelpetilbud, samarbeid og samordning (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013b).

Ifølge Øverlien (2015) er barn mer sårbare enn voksne og har blant annet gjennom FNs barnekonvensjon rett til omsorg og beskyttelse. En slik beskyttelse har de fleste barn innen familien, men når noen bryter ned og skader barnet, kan det få konsekvenser for barnets atferd og utvikling. Når foreldrene selv er de som utsetter barnet for noe vanskelig, er det mindre sannsynlig for hjelp og avdekking (Øverlien, 2015). Her hevder Øverlien (2015) at terror og naturkatastrofer skiller seg fra vold i nære relasjoner. Dette innebærer at terror og naturkatastrofer ofte får bred mediedekning og hjelpeapparatet settes i gang. Slik er det ikke med vold i nære relasjoner, der barn og unge som utsettes ofte opplever at dette skjer flere ganger. Når det foregår i hverdagen kan det være skadelig for dem, og de kan få utviklingstraumer. I naturkatastrofer er den voksne ofte der for å trøste barnet. Slik er det ikke dersom voksenpersonen er den som utøver volden, og dermed den viktigste omsorgspersonen svikter. Da kan det føre til at barna blir mer overlatt til seg selv (Øverlien, 2015). Hjemmet

skal være et sted der barn kjenner seg tryggest, men det kan oppleves som farlig der det foregår vold fra en voksen de stoler på (Gamst, 2017, s. 99).

### 2.1.2 Forekomst av vold og overgrep

Omfangsstudier viser at et betydelig antall barn og unge er utsatt for vold og overgrep (Hafstad & Augusti, 2019; Mossige & Stefansen, 2016; Myhre, et.al., 2015). Omfanget av vold og overgrep kan være noe krevende å beregne (Mossige & Stefansen, 2016, s. 9). Ofte er tallene på omfanget usikre grunnet at barn sjeldent blir spurt og at det skjer i det private rom (Hafstad & Augusti, 2019). Det kan også ha noe å gjøre med at det er krevende å få en tydelig oversikt over omfanget med bakgrunn i lite solide studier (Kvello, 2010, s. 38). Dette kan blant annet være på grunn av utydelig begrepsbruk, underrapportering, kliniske utvalg og selvrapportering (Kvello, 2010, s. 38). I studien til Mossige og Stefansen (2016) oppga 21 prosent at de har opplevd fysisk vold, 23 prosent at de har opplevd en form for seksuell krenkelse. Når det ble spurt om voldtekt svarte 5 prosent av jentene ja, og 1 prosent av guttene (Mossige & Stefansen, 2016, s. 9).

UEVO studien er en nasjonal omfangsundersøkelse av erfaringer fra vold, overgrep og omsorgssvikt blant ungdom fra 12 til 16 år (Hafstad & Augusti, 2019). Her kommer det frem at nærmere 20 prosent av ungdommer har opplevd vold i en eller annen form, én eller flere ganger av ulik grad (Hafstad & Augusti, 2019). Tallene på seksuelle overgrep viser til at det ligger mellom 6 prosent og 36 prosent for jenter og mellom 1 prosent og 15 prosent hos gutter (Søftestad, 2018, s. 26). Selv om tallene på forekomst er høye, kan det være sannsynlig at man ikke vet om den reelle forekomsten av seksuelle overgrep som begås mot barn (Søftestad, 2018, s. 27). Dette er grunnet at få saker blir meldt til offentlige myndigheter, og at mange ikke forteller om overgrepene før de blir spurt mer direkte i en undersøkelse, eller at mange venter flere år med å fortelle. Det kan også omhandle et tabu om å snakke om det og fortelle (Søftestad, 2018, s. 27).

### 2.1.3 Barns vansker med å fortelle om vold og overgrep

Barn forteller sjelden av seg selv om vold og overgrep og spesielt ikke dersom den foregår i nære relasjoner (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Årsakene kan være at barnet ikke har språk for det, de har fått trusler eller er redde for at ingen skal tro på dem (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Videre kan det omhandle lojalitet, ikke bli fremstilt som offer eller at de ikke orker å bli minnet på hva de har opplevd

(Ruud, 2011, s. 43-44). Noen barn tror at alt blir verre hvis de forteller, at de er i fare for at nye overgrep skal skje, at de viser svakhet dersom de forteller eller kjenner på skyldfølelse (Gamst, 2017, s. 259). At barnet er lojal og frykter foreldrene hindrer ofte at ting kommer frem (Killén, 2004, s. 260). I tillegg kan noen oppleve at det sjeldent er nok tid til å kunne fortelle om det som er vanskelig (Dybsland, 2019).

En kvalitativ studie fra Jensen, Gulbrandsen, Mossige, Reichelt og Tjersland (2005) om seksuelle overgrep viser til barns perspektiver og konteksten for å få fortalt om å være utsatt for seksuelle overgrep. Her kommer det frem at barn opplever det som vanskelig å snakke om erfaringer fra seksuelle overgrep. Noen ganger går det flere år, andre ganger kommer det aldri frem. Studien viser videre til at flere av barna som hadde blitt utsatt for overgrep flere ganger holdt det som en hemmelighet opp til flere år. Bare én av dem fortalte om sin erfaring rundt en uke etter overgrepet hadde funnet sted. Flere av barna sa at de aldri hadde blitt spurt direkte om mulig misbruk og at de aldri hadde følt på den rette tiden til å fortelle om det. Videre kommer det frem at barna fryktet for konsekvensen for overgriperen, at vedkommende skulle komme i fengsel eller at de aldri skulle se vedkommende igjen (Jensen, et.al., 2005).

Barn kan ønske å fortelle, men samtidig ønsker de ikke nødvendigvis å være den som skal fortelle det (Dybsland 2019, s.27). Da blir det av betydning å legge merke til signaler om at barn har det vanskelig (Gamst, 2017). Flere barn legger merke til den voksnes reaksjoner og velger ut hva de ønsker å fortelle ut fra hvordan den voksne takler det de sier (Jensen, et.al., 2005; Kvello, 2010, s. 324). Videre kan barn utsatt for vold i nære relasjoner ofte kjenne på skyld og skam (Kinge, 2015; Øverlien, 2015). Dermed er det sentralt at de er fri fra disse følelsene for at de skal kunne fortelle om det de opplever (Kinge, 2015).

Lærere kan også vegre seg til å ta opp temaer som vold og overgrep overfor elever selv om de har mulighet til å gjøre det (Goldschmidt-Gjerløw, 2019). Dette kan omhandle tabuet rundt overgrep, frykt for å stigmatisere eller re-traumatisere dem (Goldschmidt-Gjerløw, 2019). Det kan også omhandle frykt for å ta feil eller at det blir mer virkelig om de spør (Ruud, 2011, s. 46). Likevel må en spørre barna om hva som har skjedd og hvordan de har det for å avdekke vold (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Gamst (2017, s. 250) hevder at barn som er misbrukt ofte ønsker at noen skal oppdage hva de går gjennom og å bli beskyttet mot at overgrep skal gjentas. Da må den voksne tørre å tre inn i det som er vanskelig og å bryte tausheten slik at barnet kan få fortalt om de vanskelige opplevelsene (Gamst, 2017, s. 251). Her vektlegges at den voksne er empatisk, forståelsesfull, har en ekte interesse, er

tydelig, trygg og ivaretar barnet (Gamst, 2017, s. 251). Videre bør en være sensitiv i samtaler med barnet, da barnet kan være sårbart (Gamst, 2017, s. 250). I tillegg bør barna bli trodd på og få den hjelpen de trenger (Langballe, 2011).

## 2.2 Bekymring om vold og overgrep og bruk av samtaler for å avdekke

Ifølge Langballe (2011) er det behov for mer kunnskap om samtalemetodikk for at fagfolk skal føle seg trygge nok til å gjennomføre avdekkende samtaler med barn. Dette kan underbygges gjennom undersøkelser fra NKVTS om studenters kunnskap om samtalemetodikk, vold og overgrep og barnekonvensjonen (Øverlien & Sogn, 2007; Øverlien & Moen, 2016). Utvalget bestod av kommende barnevernspedagoger, førskolelærere og grunnskolelærere. I den førstnevnte rapporten svarte alle studentgrupper at de opplevde mangler i deres utdanning innenfor alle disse kunnskapsområdene (Øverlien & Sogn, 2007). Resultatene fra lærerstudentene viste blant annet at 57 prosent ikke hadde hatt undervisning om samtalemetodikk og at 90 prosent av dem ikke opplevde å ha fått tilstrekkelig undervisning i dette. De opplevde ikke kunnskapen som god nok for å kunne samtale med barn. Som en konsekvens kan det føre til at de ikke ser de utsatte barna (Øverlien & Sogn, 2007). Resultatene fra oppfølgingsstudien i 2016 viste et økt antall studenter hadde fått undervisning i disse temaene (Øverlien & Moen, 2016). Likevel viste omtrent et likt antall som fra forrige studie at de ikke hadde fått tilstrekkelig kunnskap om dette. 40 prosent svarte at de ikke hadde fått undervisning om samtalemetodikk og 71 prosent opplevde ikke å få tilstrekkelig kunnskap om det (Øverlien & Moen, 2016). For at læreres kunnskap skal føre til handling i arbeidet med vold og overgrep bør en øke kunnskapen gjennom å ha mer om slike tema i utdanningen (Dybsland, 2019). I denne sammenheng endret Kunnskapsdepartementet i 2016 rammeplanene for blant annet lærerutdanningen der de har tydeliggjort hva studentene skal ha kunnskap om når det gjelder vold og overgrep (Kunnskapsdepartementet, 2016).

### 2.2.1 Bekymringssamtaler

I NOU 2017:12 "Svikt og svikt" kommer det frem at barn har fått lite mulighet til å uttale seg om deres situasjon. Dette gjelder blant annet i samtaler fra saker som omhandler vold, overgrep og omsorgssvikt. Videre fremgår det at selv om det har omhandlet vold og barnet selv har fortalt om dette, har flere bekymringsmeldinger blitt henlagt. Det ble flere ganger unngått å sette i gang undersøkelser, eller samtaler med barnet grunnet at foreldre forsikret om at alt gikk bra (NOU 2017: 12, s. 49). I denne sammenheng fremhever utvalget viktigheten av en økt kompetanse i å samtale med barn og rutiner for barns medvirkning.

Ettersom det kan oppleves vanskelig å snakke med barn om vanskelige situasjoner, kan rutiner og standardiserte eksempler på spørsmål gjøre det lettere å snakke med barn (NOU 2017:12, s. 111). Her blir skolen trukket frem som et eksempel hvor man bør få utviklet rutiner i å samtale med barn både når det gjelder rammer for samtale og spørsmålsstillingen. Dermed kan betydningen av å samtale med barn tydeliggjøres og det blir hevdet at det kan gjøre tjenestepersonene mer trygge i å snakke med barn om sensitive og utfordrende situasjoner (NOU 2017:12, s.111). Videre poengteres betydningen av barnets stemme, og at det bør dokumenteres dersom en ikke velger å samtale med barn. Her vektlegges samtaler med barn som noe en bør gjøre både i skolen, barnehagen og helsetjenesten ved bekymring om et barn (NOU 2017:12, s. 111-112). I tillegg mener utvalgets flertall at en bør styrke oppfølging og ressurser også i skolen når det gjelder forebyggingen av dette (NOU 2017:12, s. 180). I denne sammenheng viser Gamst (2017, s.16) til NOU (2017:12) og hevder at barns medvirkningsrett må bli løftet frem og at gode barnesamtaler blir en forutsetning for dette.

Øvreeide (2009) viser til hvordan man gjennom undersøkende eller avdekkende samtaler kan få frem barnets erfaring, oppfatning og lignende. Undersøkende samtaler er bekymringssamtaler man blant annet kan ha i skolen (Lundesgaard & Salamonsen, 2019, s. 42). I denne sammenheng kan barnet gi informasjon om opplevelser som den voksne ikke vet, og det kun er gjennom at barnet selv forteller at en får vite dette (Øvreeide, 2009). I slike tilfeller er det betydningsfullt å få avdekket om det er grunn til å ha en bekymring eller mistanke for å kunne ivareta barnet (Øvreeide, 2009). Samtalesituasjoner kan være uformelle, formelle, spontane eller planlagte samtaler og livssituasjonen til barn og unge kan være forskjellig (Ruud, 2011, s. 27). En kan enten ha noen få samtaler eller ha flere samtalerekker (Gamst, 2017, s. 129). På pedagogiske arenaer mener Gamst (2017, s. 130) at det er sentralt å tilrettelegge for samtaler der en hjelper barnet til å fortelle i saker man har en bekymring. Ifølge Gamst (2017, s. 45) kan det pedagogiske fagfeltet gi rom for ulike typer samtaler der man kan få barn til å fortelle om sin virkelighet.

Ifølge Barneombudet (2018, s. 34-35) bør barnet få mulighet til å kunne si ifra. Det fremheves at de voksne bør bli bedre på å se, lytte og ha kunnskap til å fange opp signaler og ta dem på alvor. Videre står det at den voksne må være forutsigbar, bruke tid, bry seg og ha en trygghet i bunn. Det blir også trukket frem at den voksne bør tørre å spørre, men samtidig se an barnet og tre forsiktig frem. I tillegg skal barnet skal kunne snakke når det trenger det, men samtidig

få slippe dersom det ønsker å la være. Videre bør en ikke gå for fort frem, da barnet kan lukke seg. Barnet trenger støtte og forståelse. I tillegg må en ikke fokusere på barnets atferd, men se barnet (Barneombudet, 2018, s. 34-35).

Det kan være utfordrende å nærme seg temaer som vold eller overgrep i samtaler med elever (Langballe & Schultz, 2016, s.119). Det kan enten oppleves som vanskelig, eller man er redd for lojalitetskonflikt og lignende. Videre kan følelsen av ubehag eller at man er usikker på sin egen kompetanse når det gjelder å samtale med barn, føre til barrierer rundt å snakke med barn om bekymringer man har (Dybsland, 2019, s.27). Likevel dersom den voksne ikke spør, får en ikke vite noe om hvordan barnet har det heller (Dybsland, 2019). Og hvis den voksne unngår å snakke med barn de bekymrer seg over, får ikke barnet mulighet til å fortelle om det som er vanskelig (Dybsland, 2019). Dermed blir det sentralt å "tørre å spørre" (Gamst, 2017, s. 27; Langballe, 2011, s.4; Langballe & Schultz, 2016, s. 117; Øverlien & Sogn, 2007). I tillegg blir det betydningsfullt at en viser at en tåler å høre det barnet forteller (Dybsland, 2019, s. 32; Langballe, 2011, s.4).

Selv om barn har rett til å bli hørt, har de også rett til å ikke si noe (Langballe, Gamst & Jacobsen, 2010, s. 22). Alle kriminelle handlinger bør stoppes, men en bør ha respekt for at barn og unge selv velger å fortelle eller ikke (Ruud, 2011). Noen trenger hjelp til å fortelle, mens andre ønsker å la være akkurat der og da. Da kan det bli sentralt å fokusere på det enkelte barns behov (Ruud, 2011, s. 32). Likevel er det ifølge Langballe (2011) bedre å snakke med et barn som har opplevd å bli krenket om vold eller overgrep enn å la være. Dersom samtalen bærer preg av tydelighet, anerkjennelse og varsomhet kan det hjelpe barnet til å forstå og bearbeide opplevelsene (Langballe, 2011). I tillegg kan det være sentralt å tro at vold og overgrep skjer. I denne sammenheng hevder Thorkildsen (2015) at du ikke ser det før du tror det. Her trekker hun frem dersom det er en elev i klassen som forsøker å fortelle at de blir misbrukt eller mishandlet, må en tro at dette kan skje med barn. "For hvis vi ikke tror det, så ser vi det heller ikke, selv ikke når barnet står der rett framfor oss" (Thorkildsen, 2015, s. 11). Eksempelvis kan det vises til Christoffer-saken som omhandler en gutt som ble mishandlet til døde og bare ble åtte år (Gangdal, 2010). Ingen våget å gjøre noe med bekymringen og det ble forferdelige konsekvenser (Gangdal, 2010). For å oppdage barn som er utsatt for vold og overgrep må dermed voksne ta initiativ til samtaler dersom barnet gir signaler om at de har det vanskelig (Dybsland, 2019, s. 38). Sitatet under kan tydeliggjøre viktigheten av dette:

*«Det finnes ingen konkret fasit for hvordan vi skal få det enkelte barn i tale om det vanskelige, men vi vet at kunnskap om samtalemetodikk, blant annet hva som åpner og lukker, gjør oss tryggere. Har man en mistanke om at et barn er utsatt for vold eller overgrep, er det likevel viktigere at man tør å spørre, enn at man spør på helt riktig måte. Vi må ha mot til å møte barnet, bry oss og spørre, mot til å møte oss selv og våre reaksjoner, og tåle det som kommer» (Dybsland, 2019, s. 38).*

Sitatet over beskriver hvordan samtalemetodikk kan gjøre en tryggere, samtidig som at det blir viktigere å tørre å spørre enn hvordan en spør. Det blir sentralt å bry seg, spørre og tåle det som kommer (Dybsland, 2019, s. 38).

### 2.2.2 Kommunikasjonsprinsipper i samtaler med barn

Når man skal utføre samtaler med barn om sensitive temaer er det ifølge Langballe (2011) av betydning å vite noe om holdninger og kommunikasjon som kan skape tillit og kontakt. Da kan barnet få en opplevelse av at de kan åpne seg og dele om det som er særlig vanskelig (Langballe, 2011, s.4). Hvordan en ordlegger seg kan ha noe å si for hvordan barneperspektivet kommer frem (Gamst, 2017, s. 156). Her viser Gamst (2017, s. 156-157) til fremmende eller hemmende kommunikasjon. Gamst (2017, s. 45) fremhever fremmende kommunikasjonsprinsipper fra DCM som en god tilnærming som kan åpne opp i samtaler og kan få en naturlig plass i pedagogisk arbeid. Eksempler på dette er åpne spørsmål, aktiv lytting, bekreftelse og gjentakelse av det barnet sier (Gamst, 2017). Her kan den voksne forsøke å åpne opp, eksempelvis gjennom å si “fortell” (Gamst, 2017, s. 234). Hemmende kommunikasjon kan eksempelvis være lukkede/ledende spørsmål og passiv lytting. En slik kommunikasjon kan føre til ja/nei svar, og en stiller eksempelvis spørsmål som “hvorfor” istedenfor “fortell mer om det” (Gamst, 2017). Videre kan samtaler med anerkjennelse og varsomhet være med å hjelpe barnet til å bearbeide tidligere opplevelser og gi forståelse (Langballe, 2011). I tillegg bør en ha en genuin interesse i møte med barnet (Langballe & Schultz, 2016, s. 126; Ruud, 2011, s. 26). Videre bør en ikke trøste for raskt, men vise empati, være der for barnet, ta barnets perspektiv og anerkjenne dets følelser (Ruud, 2011, s. 36-37).

Alle barn har rett til å bli hørt (FN-sambandet, 1989, §12). Dette legger også føringer for hvordan skolen skal imøtekomme barn. Også i samtaler der man snakker om vanskelige erfaringer som vold og overgrep bør barnet være i sentrum (Lundesgaard & Salamonsen, 2019). I denne sammenheng vektlegger Kvello (2010, s. 22) at en bør samtale med barnet slik at det får uttrykt sitt perspektiv uten at å legge føringer på hva barnet skal si og at en videreformidler det barnet sier på en lojal måte. Videre velger barnet selv hva det ønsker å fortelle og en bør ikke presse (Barneombudet, 2018; Øverlien, 2015, s. 143). I tillegg bør en



planlegge samtalen godt slik at asymmetrien kan reduseres (Øverlien, 2015, s. 143). For at samtalen skal være på elevens premisser blir det sentralt at barnet kjenner seg trygg, kan fortelle fra sitt eget perspektiv og forstår samtalens hensikt (Langballe & Schultz, 2016, s.119). Derfor bør den voksne gi tydelig informasjon, være ærlig og forutsigbar. Den voksne må ikke love taushet dersom det ikke kan overholdes (Barneombudet, 2018; Gamst, 2017, s. 317; Ruud, 2011, s. 36; Øverlien, 2015) Dermed bør den voksne som gjennomfører samtalen være tydelig på hva som skal videreformidles og gi informasjon om videre saksgang. Her bør den voksne avklare meldeplikt og taushetsplikt (Gamst, 2017).

Videre har åpne spørsmål i samtaler vist seg å ha betydning på hvordan barn svarer (Berg, Munthe-Kaas, Baiju, Muller, Brurberg, 2019). I en rapport fra Folkehelseinstituttet kommer det frem betydningen av åpne spørsmål for å få nøyaktig informasjon i strukturerte samtaler med barn (Berg, et.al., 2019). Den viste at åpne spørsmål gav mer sannferdige svar og informasjon enn lukkede spørsmål (Berg, et.al., 2019). Samtidig viser en annen studie en annen side. I en studie med 70 barn svarte bare ett av dem at de var utsatt for seksuelle overgrep da de ble spurt om det gjennom et åpent spørsmål (Mordock, 2011, referert i Kvello, 2010, s. 322-323). Videre svarte de fleste barna at de var utsatt for overgrep da de ble spurt om det direkte (Mordock, 2011, referert i Kvello, 2010, s. 322-323). Dermed kan det samtidig være aktuelt å stille direkte spørsmål dersom en får “(...)indikasjon fra barnet på at det har vært utsatt for seksuelle overgrep (...)” (Sternberg, mfl., 1997, referert i Kvello, 2010, s. 323). Dette kan vise at selv om det kan være aktuelt å unngå lukkede spørsmål, kan det av og til være nyttig for å få nødvendig informasjon (Gamst, 2017, s.157). I denne sammenheng tydeliggjør Gamst (2017, s. 157) at ved avklaring av vanskelige forhold blir det nødvendig å benytte seg av ledende og lukkede spørsmål. Dette er mot slutten av samtalen dersom andre muligheter er forsøkt. Samtidig gir åpne spørsmål “(...)mer korrekte svar og fortellinger, fordi de er konstruert slik at de ikke spesifiserer innholdet i den informasjonen barnet skal hente frem i minnet” (Gamst, 2017, s. 157).

### 2.3 Samtalemotodikk

Noen ganger kan voksne stille for ledende spørsmål eller at barnet blir påvirket for en form for press (Lundesgaard & Salamonsen, 2019, s. 50). I denne sammenheng kan metodiske samtaler være med å redusere at dette skjer, og være med på å gjøre at barnet kan fortelle fritt og spontant (Langballe, 2011, referert i Lundesgaard & Salamonsen, 2019, s. 50). Møller

(2018, s. 93) viser til at samtalemetoder med barn kan variere, men at de fleste av dem har en innledende fase, en hovedfase og en avsluttende fase. I starten i innledningen omhandler det å skape tillit og kontakt, og justere maktforholdet mellom den voksne og barnet. Hovedfasen omhandler temaet som skal snakkes om og man forsøker å få barnet til å fortelle fritt, og deretter mer detaljerte spørsmål ved behov. Her blir åpne spørsmål aktuelt. I avslutningen oppsummerer man, og en forsikrer seg om at barnet er rolig i etterkant (Møller, 2018, s. 93).

### 2.3.1 Den dialogiske samtalemetoden (DCM)

Profesjonelle samtaler med barn kan være et verktøy for å kunne få frem barneperspektivet og være med på å ivareta barnets rettigheter (Lundesgaard & Salamonsen, 2019, s. s.49).

Langballe og Gamst (2004) forsket på barn som vitner og kommunikasjonen mellom avhører og barn i dommeravhør. Her forsøkte de å vise til en utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming og utarbeidet en samtalemetodikk. Den har blitt kalt for Den Dialogiske Samtalemetoden (DCM) og fremmer barnets perspektiv og dets frie fortelling (Langballe, et.al., 2010; Langballe & Schultz, 2016, s.118). Det er en forskningsbasert metode (Helsekompetanse, 2015). Langballe og Schultz (2016) påpeker at aspekter ved DCM kan bli brukt som en støtte for andre profesjonelle utenom politiet også og avklarer bruken i et tverrfaglig perspektiv, med skolen i sentrum. På samme måte hevder Gamst (2017, s. 127) at DCM kan anvendes i en pedagogisk sammenheng med ulike rammer og framgangsmåter for samtalen.

Ifølge Gamst (2017, s.44) kan man gjennom DCM oppdage om barn lever under vanskelige forhold. Videre beskriver hun DCM som en samtalemetodikk der en forsøker å fremme barns muligheter til å bli hørt og forstått. Kommunikasjonsferdigheter som anerkjennelse, aktiv lytting, empati og fleksibilitet er av stor betydning i en slik samtalemetode (Gamst, 2017). Gamst (2017, s. 21) peker på at metoden snarere kan sees på som en kommunikasjonsmodell du tilpasser det enkelte barn, utgangspunkt, arbeidsplass og arbeidsoppgaver du har. Gamst (2017) trekker frem at kommunikasjonsprinsippene i DCM kan være en god pedagogisk tilnærming som kan åpne opp for gode samtaler. Det er sentralt at barnet kjenner seg trygg, kan fortelle fra sitt eget perspektiv og forstår samtalens hensikt (Langballe & Schultz, 2016, s.119). I tillegg kan kvaliteten på relasjonen være betydningsfull for hvordan samtalen går, hvilke temaer en snakker om og hvordan det foregår (Langballe & Schultz, 2016, s.119).

DCM er inndelt i ulike faser. Først er det en forberedende fase der en blant annet undersøker, skaffer informasjon om saken og barnet og planlegger samtalen (Gamst, 2017, s. 187-197). Neste fase er kontaktetablering, som omhandler etablering av kontakt, tillit og trygghet (Gamst, 2017, s. 198-199). Videre er det innledende prosedyrer, med avklaring av voksenrollen, informasjon om saksgang, taushetsplikt og meldeplikt og oppfordring til å snakke sant (Gamst, 2017, s. 213). Deretter går en over til en introduksjon av tema der barnet skal være den betydningsfulle informanten (Gamst, 2017, s. 229-239). Videre oppfordres det til fri fortelling der en tilrettelegger for at barnet kan fortelle fritt. Her blir det sentralt med aktiv lytting. Barnet forteller fritt med sine ord og detaljer kan fremkomme (Gamst, 2017, s. 241-243). Videre er det en sonderende fase der en forsøker å få frem nødvendig informasjon (Gamst, 2017, s. 269). Tilslutt er det en avsluttende fase der en sammenfatter det barnet har fortalt, tar farvel og eventuelt gjør nye avtaler (Gamst, 2017, s. 312-313). Det vises også til en oppfølgende fase i etterkant av samtalen som skal sikre god oppfølging av barnet (Gamst, 2017, s. 324-328). Flere av fasene kan gå i hverandre ut ifra hva barnet forteller (Gamst, 2017).

Ifølge Langballe (2011) kan metodiske framgangsmåter være konkrete, lett forståelige og ikke vanskelige å lære seg. Samtidig hevder Søftestad (2018, s.169) at det ikke fungerer å følge en metode slavisk eller pugge teori dersom man har en kommunikasjonsform som en ikke kan være seg selv eller komfortabel med. Da er man ikke tilstede i samspillet med den andre. I tråd med dette peker Langballe (2011) på at ingen metoder dekker virkeligheten, men at situasjoner og mennesker er ulike. Dermed mener hun at metoder bør bli tilpasset i den virkeligheten man er i. Selv om hun trekker frem at metoder ikke dekker virkeligheten, mener hun likevel at DCM er utprøvd i flere situasjoner og at de metodiske prinsippene her er nyttige i vanskelige samtaler med sensitive tema. Hvis det skal brukes mener hun at det er sentralt å ha kjennskap til hvert enkelt barn og sak og at dette først og fremst skal styre hvordan man bruker prinsippene i metoden (Langballe, 2011, s.15).

### 2.3.2 DCM i skolesammenheng

Langballe & Schultz (2016) viser til metodiske aspekter ved DCM blant annet i skolesammenheng. Struktur på samtalen kan hjelpe læreren til å lytte til det eleven forteller og holde seg til samtalens tema (Langballe & Schultz, 2016, s. 124). Først vises det til fysiske rammefaktorer, der klasserommet eller korridoren ikke er den beste løsningen for samtaler, men at en bør tilrettelegge for en plass å sitte uten uro, mulighet til øyekontakt og at eleven

føler seg trygg. Deretter bør læreren forberede seg mentalt til samtalen, tenke over holdninger og eventuelle tiltak som det kan føre til dersom noe kommer frem i samtalen (Langballe & Schultz, 2016, s. 124-125). Videre kan en starte med introduksjon til temaet der en forsøker å være åpen og målrettet. Deretter går man over i en fri fortelling hvor eleven kan fortelle fritt fra sitt perspektiv. Her bør en ikke spørre «hvorfor», da eleven kan føle at den må begrunne og forklare sitt utsagn og ha et «riktig» svar. Da blir det sentralt å vise respekt og anerkjennelse i møte med det eleven forteller (Langballe & Schultz, 2016, s. 126-129). Videre går samtalen inn i en slags trakteform, der samtalen blir zoomet noe inn. Her kan læreren oppsummere, men likevel stille åpne spørsmål. Likevel, dersom man har en vag bekymring må en stille direkte spørsmål. Avslutningsvis oppsummeres samtalen i grove trekk, læreren forsikrer seg om å ha forstått barnet riktig, er oppriktig og gir informasjon om hva som skal skje videre. Det blir sentralt å være oppriktig, lytte, vise forståelse og få eleven til å ikke føle seg alene. Samtalen lukkes og en kan gå over på et mer hverdagslig og trygt tema igjen (Langballe & Schultz, 2016, s.130-131).

#### 2.4 Skolens rolle ved bekymring om vold og overgrep

Alle har et ansvar for å avdekke seksuelle overgrep og vold, spesielt skole og barnehage (Langballe & Schultz, 2016, s. 122; Søftestad, 2018, s.140). Lærere har en mulighet til å legge merke til og oppdage barn som kan være utsatt for vold og overgrep (Gamst, 2017; Søftestad, 2018). Lærere kan enten ha en generell bekymring om en elev, eller en spesifikk mistanke om at elever er utsatt for vold eller overgrep (Langballe & Schultz, 2016, s. 118). Dersom barnet forteller om vold eller overgrep må det føre til handling (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Opplæringslova (1998, §15-3) fremhever den ansattes opplysningsplikt og å være oppmerksom på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernet. Her står det blant annet at ansatte i skolen skal melde i fra til barnevernstjenesten “(...)når det er grunn til å tru at eit barn blir eller vil bli mishandla, utsett for alvorlege manglar ved den daglege omsorga eller anna alvorleg omsorgssvikt (...)” (Opplæringslova, 1998, §15-3). Lærere har dermed en plikt og et ansvar til å melde ifra dersom det skulle være grunn til å tro at en elev er utsatt for vold og overgrep.

Barnehagen og skolen er den viktigste arenaen i barns liv utenom hjemmet (Gamst, 2017, s. 44). De ser barnet hver dag (Killén, 2010, s.70-71). Skolen er en stor del av barns hverdag, og lærerne kan utvikle en relasjon og bli kjent med elever over tid (Langballe & Schultz, 2016, s.117). De kan dermed ha en viktig rolle i barns hverdag, lytte til og hjelpe elever utsatt for

vold eller overgrep. Flere ungdommer utsatt for vold eller overgrep mener at læreren var en voksen de ønsket å samtale med om vanskelige ting (Hafstad & Augusti, 2019). I rapporten til Barneombudet (2018, s.46) kommer det frem at barn fremmet betydningen av skolen både i forebygging, avdekking og oppfølging av barnet. Ifølge Gamst (2017) er barnets pedagog den signifikante voksne som bryr seg. I tillegg hevder hun at dersom en har mistanke om at barn er utsatt for noe, vil det være sentralt å skape muligheter for samtaler med dem (Gamst, 2017, s. 44-45). Ved bekymring om en elev kan læreren gjennomføre samtaler med eleven. Gamst (2017, s. 45) viser til at en gjennom tilrettelegging av samtaler med elever i skolen gir barnet tid til å sette ord på følelser og hva de har opplevd. Lærere kan blant annet gjennom å samtale med barnet få informasjon om hvordan barnets livssituasjon er på flere måter (Gamst, 2017). Læreren kan være den ene som barnet forteller det til (Gamst, 2017, s. 44).

Faglitteraturen bruker ulike begreper på samtaler ved bekymring om vold og overgrep, eksempelvis målrettede samtaler (Langballe & Schultz, 2016, s. 120) og spontane og planlagte bekymringssamtaler (Helsekompetanse, 2015). Det omhandler mye av det samme, men utgangspunktet skal være at eleven vet mest og læreren vet minst (Langballe & Schultz, 2016, s.120). Dette kan oppleves noe krevende for læreren, fordi læreren ofte kan være vant til å ta styringen for eksempel i vanlige elevsamtaler (Langballe & Schultz, 2016, s.120). Det kan ofte hende at den voksne begynner å ta over samtalen hvis barnet begynner å fortelle om noe vanskelig (Langballe, 2011, s.4). Men i slike samtaler skal barnets perspektiv være gjeldende (Langballe & Schultz, 2016, s.120). Det blir sentralt å ikke “gå rundt grøten” eller være utydelig da det kan skape usikkerhet (Langballe & Schultz, 2016, s. 126). Læreren kan være direkte, men ikke presse og si at: “jeg ønsker at du skal fortelle meg om det” (Langballe & Schultz, 2016, s. 127).

RVTS i samarbeid med UiT har utviklet et nettkurs om vold og overgrep for ansatte i skole og barnehagen (Helsekompetanse, 2015). Det skal gjøre de ansatte mer trygge på å samtale med elever for å kunne oppdage vold og overgrep og til å melde i fra til politi og barnevern. Her står det at alle kan gjennomføre spontane bekymringssamtaler og at noen i skolen skal kunne gjennomføre planlagte bekymringssamtaler. Man kan ha spontane bekymringssamtaler først i hverdagen og eventuelt mer planlagte bekymringssamtaler ved behov for å vite mer. I denne sammenheng henvises det til DCM og det står at noen av grunnprinsippene her kan hjelpe i bekymringssamtaler med elever i skolen. Samtidig blir det påpekt at dersom en allerede har «grunn til å tro» at barnet lever under vanskelige forhold, skal det ikke gjennomføres slike

samtaler, men meldes bekymring til barnevernet. I tillegg anbefales det å søke råd hos barnevernet dersom man er usikker (Helsekompetanse, 2015).

#### 2.4.1 Lærerrollen i bekymringssamtaler

I samtaler der en forsøker å avdekke vold og overgrep skal en først og fremst finne ut omfanget av og hva som foregår (Gamst, 2017, s. 128). En skal ikke gå i detaljer, men henvise til aktuelle instanser og la politiet og barnevern ta ansvar for etterforskning (Gamst, 2017, s. 128; Raundalen & Schultz, 2016, s. 18). Likevel kan det hende at noen lar være å snakke med barnet grunnet frykt for å “ødelegge” en sak for én av instansene (Langballe & Schultz, 2016, s.121) Dette betyr at noen tror de bør vente til de er avhørt av politiet, eller å ikke snakke om vanskelige ting med elever fordi man tenker en burde ha psykologisk kompetanse for å gjøre det (Langballe & Schultz, 2016, s.121). Andre ganger rapporterer politiet om enkelte barn som ikke vil fortelle i avhør fordi de allerede har fortalt om dette til andre profesjonelle personer (Langballe & Schultz, 2016, s.121). Likevel påpeker Raundalen og Schultz (2016, s. 18) at lærere skal følge opp elever som forteller om overgrep. De mener samtalen er det viktigste redskapet, og at læreren bør få eleven til å fortelle mer dersom man har en bekymring. Her bør læreren planlegge og tilrettelegge for at elever kan få fortalt (Raundalen & Schultz, 2016, s. 18). Lærere bør ikke være redde for å sette inn tiltak, men de kan utgjøre stor forskjell gjennom å kunne se til at oppdaging av overgrep skjer og å skape trygghet i etterkant av dette (Langballe & Schultz, 2016, s. 133). Dersom barn forteller, skal en ikke stoppe det, men lytte til det barnet forteller og eventuelt gi videre informasjon til andre instanser (Gamst, 2017, s. 128).

Samtidig skal ikke lærere gi terapeutisk behandling (Langballe & Schultz, 2016, s.133).

Likevel kan lærere hjelpe uten å inngå i en rolle som psykolog eller terapeut ved bruk av mer hverdagslige samtaler der man lytter og har tillit (Øverlien, 2015, s.139). Tillit er grunnleggende for at de kan fortelle om ting, og den blir ofte skapt gjennom hverdagen med den voksne (Øverlien, 2015, s. 140). I tillegg har en god lærer-elev relasjon stor betydning (Federici & Skaalvik, 2017, s.199; Pianta, 1999; referert i Killén, 2010, s. 71). Det kan ha mye å si for elevenes trivsel, psykiske helse og for et godt læringsmiljø (Federici & Skaalvik, 2017, s.187). Lærere kan være en viktig nøkkelperson Øverlien (2015, s. 143).

#### 2.4.2 Oppfølging i etterkant av bekymringssamtaler

Gamst (2017, s. 47) mener en er ansvarlig for oppfølging i etterkant av samtaler der det er avdekket at barnet har blitt utsatt for alvorlige hendelser. I tillegg er den voksne ansvarlig for en ivaretagelse av barnet og å arbeide på individ og systemnivå (Gamst, 2017). Læreren skal først og fremst lytte og ta det eleven sier på alvor, men samtidig videreformidle nødvendig informasjon til barnevernet (Søftestad, 2018, s. 119). Likevel mottar barnevernet få meldinger fra skoler og barnehager (Baklien, 2009). Fagpersoner, blant annet lærere kan ofte gå med en bekymring i årevis før de tar det opp med barnevern eller foreldre (Killén, 2004, s. 259). Noen lærere har vist seg å være usikre på om det bedrer barnets situasjon, opplever saker bli henlagt, ikke føler seg som en likeverdig partner og ikke opplever å bli tatt på alvor (Baklien, 2009). I tillegg har flere mistillit til barnevernet og opplever det som et lukket system grunnet taushetsplikten (Baklien, 2009, s. 239-240). Flere meldinger har blitt henlagt av barnevernet uten at de undersøkte, også ved informasjon om mistanke om vold og overgrep (Søftestad, 2018, s.128). Man får ofte en behandling på de voksnes og ikke barnets premisser, uten å lytte til hva barnet vil eller har av behov (Killén, 2004, s. 260). Likevel blir det sentralt å samarbeide og melde fra til politi ved mistanke om alvorlige ting (Langballe & Schultz, 2016, s.121).

Ved bekymring om et barn kan pedagoger stille spørsmål rundt avklaring av ansvar og hvem en kan samarbeide med (Killén, 2010, s. 60). Det kan oppleves som et vanntett skott mellom ulike faginstanser som skal arbeide for å ivareta barnet (Gamst, 2017, s. 47). Dermed kan det være sentralt at de ulike instansene til en viss grad “trækker i hverandres bed” (Gamst, 2017, s. 47; Langballe & Schultz, 2016, s. 121). Ved mistanke om vold og overgrep bør instanser være åpne med hverandre og «benytte hverandres ekspertise» for et større bilde av barnets situasjon (Gamst, 2017, s. 48). Virksomheter bør ikke legge begrensninger på hverandre og et godt tverretattlig samarbeid kan gjøre at tjenestene kjenner mer til hverandres arbeid (Søftestad, 2018, s. 119). Rapporten fra Barneombudet (2018, s. 36) viser at skolen som arena må ha et tett samarbeid med ulike tjenester for å forebygge, avdekke og følge opp barn utsatt for vold og overgrep. Det fremmes et behov for en tydeligere avklaring av det overordnede ansvaret for arbeidet med elever utsatt for vold og overgrep og at én tjeneste bør ha et særlig ansvar for dette (Barneombudet, 2018, s. 47-49).

## 3.0 Metode

I dette masterarbeidet har jeg valgt en kvalitativ tilnærming der jeg har gjennomført kvalitative forskningsintervjuer. I kvalitativ forskning studerer man et fenomen og ønsker å finne ut av det individene eller grupper ser på som en utfordring (Creswell, 2007). I tillegg er det ønskelig å lære mer om utfordringen eller temaet fra deltakerne og å bruke forskningen til å få tak i den informasjonen (Creswell, 2007). Studien omhandler et sammensatt og sensitivt tema og det er flere sider verdt å utforske. Ifølge Creswell (2007) bruker man kvalitativ forskning fordi et problem eller et tema trenger å bli utforsket og dersom en har behov for en kompleks detaljert forståelse av et tema. For å få en slik forståelse kan en snakke direkte med personer, dra til arbeidsplassen eller hjemmet deres og la dem fortelle selv, uavhengig av hva en har lest i litteraturen eller hva man forventer å finne ut (Creswell, 2007). I kvalitativ forskning er man ofte tett på informantene og de som “forskes på” (Tjora, 2017, s. 15). Man kan høre informantenes tanker og de kan fortelle om erfaringer som man som forsker ikke kunne tenkt ut på forhånd, eller stilt spørsmål om gjennom et spørreskjema (Tjora, 2017, s. 30-31).

### 3.1. Det kvalitative forskningsintervju

Ved intervju kan man få kunnskap om menneskers opplevelser av sin livssituasjon, deres perspektiver og synspunkter på temaet som intervjuet omhandler. Intervjupersonene forteller om sine erfaringer og blir dermed preget av sin forståelse av opplevelsene de har (Thagaard, 2013). Dette var nyttig for meg å være klar over i forkant og underveis i intervjuene. I denne studien har formålet vært å få frem hva lærere gjør og hvilke erfaringer de har ved bekymring om vold og overgrep og fra bekymringssamtaler med elever i skolen. Jeg ønsket å finne ut av dette ved bruk av det kvalitative forskningsintervju, der man ifølge Kvale og Brinkmann (2009) søker etter å forstå verden fra intervjupersonens side. Videre er målet å få frem personers erfaringer og opplevelse av noe (Kvale & Brinkmann, 2009). Man ser på intervjupersonen som et subjekt som både har sin egen forståelse, samtidig som den kan være påvirket av andre rundt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I forskningsintervju skapes kunnskapen i samspillet mellom menneskene.

#### 3.1.1 Fenomenologi

I denne studien har jeg blitt inspirert av fenomenologi. Jeg har spurt hva lærere gjør og hvilke erfaringer de har fra bekymringssamtaler og i forkant og etterkant av slike samtaler. I fenomenologien søker man etter en forståelse av personers erfaringer av et fenomen



(Creswell, 2007; Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Gjennom å undersøke pedagogenes egne uttalelser fikk jeg mulighet til å få vite mer om det fenomenet jeg ønsket å vite noe om. Fenomenologi kan gi en dyp forståelse av et fenomen som er erfart av flere individer. Utvalget må være nøye gjennomtenkt i en fenomenologisk tilnærming, for eksempel at en velger informanter som har erfart fenomenet, slik at forskeren kan skape en felles forståelse gjennom at informantene får en felles stemme (Creswell, 2007, s.62).

### 3.1.2 Forforståelse

I innledningen har jeg gjort rede for min personlige motivasjon og bakgrunn for valg av tema og problemstilling for studien. Jeg har også forsøkt å være bevisst min egen forforståelse og faglig perspektiv gjennom hele studiet. I hele den kvalitative forskningsprosessen, forsøker forskeren å vite mer om hva deltakerne tenker om problemet eller temaet og ikke egne perspektiver som forskeren selv har med seg til forskningen eller fra litteraturen (Creswell, 2007, s. 39). Forskeren bør legge til side han eller hennes erfaringer så mye som mulig for å ta inn nye perspektiver i møte med fenomenet som blir utforsket, som om det ble sett på for første gang (Moustaka, 1994, s. 34, referert i Creswell, 2007, s. 60). På samme måte forsøkte jeg å legge til side egne antakelser og perspektiver i forkant av intervjuene, og å være åpen i møte med hva som kom frem. I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å stille spørsmål på informantenes premisser og å legge merke til hva de selv vektlegger og lytte til deres erfaringer. Selv om jeg har en forforståelse gjennom bacheloroppgaven min og å ha lest i relevant litteratur og forskning forsøkte jeg å legge dette bort i den grad det lot seg gjøre, både i gjennomføringen av intervjuet, men også i etterkant, for å tolke og analysere funnene i lys av deres tanker. I denne sammenheng viser Kvale og Brinkmann (2015, s.48) til begrepet “bevisst naivitet”, som omhandler at intervjueren bør vise åpenhet og vise fordomsfrihet. Dette kan åpne opp for uventede og nye fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Samtidig kan jeg ikke se helt bort fra min forforståelse, og jeg vil være påvirket av den i større eller mindre grad. I denne sammenheng kan det tenkes at min forforståelse i forkant av studiet kan ha gitt en retning på hva jeg skal se etter eller forkunnskaper på ulike begreper informantene forteller om. Det kunne også føre til at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål dersom noe nytt kom frem i intervjuet eller jeg har hørt noe om det fra før av. I tillegg brukte jeg intervjuguide etterhvert som et bakteppe i analysen. Dermed har jeg kombinert med forhåndsbestemte kategorier og forkunnskaper, samtidig som jeg har forsøkt å være åpen for hva funnene viser meg.

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Utvalg og rekruttering

I kvalitative intervjustudier velger en ofte informanter som kan uttale seg om temaet som blir forsket på (Tjora, 2017). Jeg valgte å intervjuere lærere i skolen som hadde erfaring fra samtaler med elever de var bekymret om var utsatt for vold eller overgrep. Her måtte lærerne selv definere om de opplevde å ha en slik erfaring. Jeg valgte et lite antall informanter da det er av betydning at en ikke velger et for stort antall informanter da det kan bli for tidkrevende å gjennomføre (Dalen, 2011, s.45).

Det kan tenkes at rekrutteringsprosessen startet med en strategisk utvelgelse (Tjora, 2017). Den kan også være inspirert av snøballmetoden, der forskeren først kontakter personer som er relevante for problemstillingen, som videre gir navn på andre de mener er relevante (Thagaard, 2013). For å sikre at en ikke kun velger personer i samme miljø, kan en ta kontakt med personer som kjenner til flere miljøer og kan komme med forslag til utvalget (Thagaard, 2013). I denne sammenheng kontaktet jeg en profesjonell fagperson innen det pedagogiske arbeidsfeltet som har jevnlig kontakt med flere skoler. Fagpersonen har god oversikt over situasjonen for flere skoler på mange områder og anbefalte to sosiallærere med erfaring fra ulike skoler. Videre kontaktet jeg en kontaktlærer fra en annen skole. Kontaktlæreren anbefalte videre en spesialpedagogisk koordinator som også ble med. Dermed la det seg til rette med rekruttering av informanter. Det endelige utvalget ble fire lærere i grunnskolen fra tre ulike skoler med erfaringer fra å samtale med elever de er bekymret om opplever vold eller overgrep. Dette var to sosiallærere, én spesialpedagogisk koordinator og én kontaktlærer. Disse har noe ulike roller i skolen, samt erfaringer fra ulike skoler. Dermed hadde jeg en forventning om noe ulike perspektiv og erfaringer angående temaet. Informantene har mellom 16 og 25 års ansiennitet i grunnskolen.

*Oversikt over informantene:*

Informanter	Utdannelsesbakgrunn og yrkeserfaring
Informant 1	Har jobbet flere år som lærer og noen år som sosiallærer. Informanten har videreutdanning.
Informant 2	Har jobbet mange år i skolen som lærer og sosiallærer. Har videreutdanning.
Informant 3	Informanten er kontaktlærer og har jobbet flere år i skolen som lærer.

Informant 4	Har jobbet flere år som lærer og i de siste årene som spesialpedagogisk koordinator. Tilleggsutdanning.
-------------	---

### 3.2.2 Intervjuguide

Jeg valgte et delvis strukturert intervju slik at samtalen delvis var styrt ut fra noen gitte tema, men i tillegg ga tilstrekkelig frihet til å utdype interessante forhold og synspunkter (Thagaard, 2013). Jeg forsøkte å legge opp intervjuguiden slik at det var noe lettere spørsmål i starten (utdannings- og yrkesbakgrunn) og mer komplekse spørsmål (kunnskaper og erfaringer innenfor det konkrete tema, skolens forbedringspotensiale) og om utfordringer mot slutten av intervjuet. Da var intensjonen at informantene kunne snakke seg varme, og forhåpentligvis bli mer komfortable i løpet av intervjuet til å fortelle om eventuelle utfordringer (Dalen, 2011). Her starter forskeren med generelle spørsmål som skal gjøre at informanten føler seg noe avslappet (Dalen, 2011). Jeg delte inn intervjuguiden etter 5 hovedtema:

- Bakgrunn og informasjon
- Kunnskap og tanker om å samtale med utsatte barn
- Erfaringer rundt å samtale med utsatte barn
- Skolens arbeid med utsatte barn
- Utfordringer og eventuelle forbedringspotensial

Det var 4 til 8 spørsmål under hvert hovedtema. Jeg prøvde å legge opp til åpne spørsmål, samtidig som det noen ganger måtte være mer konkrete spørsmål for å få konkrete svar der jeg trengte det.

### 3.2.3 Prøveintervju

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en lærer i forkant av det første intervjuet. Her fikk jeg testet ut båndopptaker, meg selv som intervjuer, gått gjennom spørsmålene, gjort eventuelle endringer og forbedringer i forkant av intervjuene. Ifølge Dalen (2011) bør forskeren gjennomføre et prøveintervju der man får gått gjennom intervjuguide, vurdere hvordan intervjusituasjon vil være og teste ut det tekniske utstyret og kvaliteten på det. Jeg tok både notater underveis og i etterkant av prøveintervjuet. Jeg hørte også gjennom intervjuet i etterkant og la merke til hvordan jeg stilte spørsmålene, og skrev ned noen tanker og råd til meg selv i forkant av intervjuene. Enkelte spørsmål i intervjuguiden ble noe omredigert eller tatt bort ut ifra prøveintervjuet og formålet med studien (Dalen, 2011, s. 31).

### 3.2.4 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble gjennomført i løpet av februar. Informasjonsskriv ble sendt ut i forkant for nødvendig informasjon. Det kan ha gjort at informantene gjorde seg opp flere tanker i forkant. Likevel kan det ha vært fornuftig med tid til forberedelse på grunn av studien omhandler et sensitivt tema, det kan være vanskelig for noen å snakke om og for å forsøke å unngå å si noe taushetsbelagt. Da kunne de tenke over i forkant hvordan de eventuelt burde formulere seg i henhold til dette. Samtidig sendte jeg ikke ut intervjuguiden. Intervjuene varte mellom 45 minutt og 1 time og 15 minutter. De fleste intervjuene varte under en time. Informantene skrev under på samtykke før vi startet selve intervjuet. Gjennomføringen av intervjuene fant sted etter informantenes eget ønske hjemme hos dem eller på arbeidsplassen deres.

I starten av intervjuene gikk vi gjennom informasjonsskriv, taushetsplikt og hva det innebar for dem å være med på studien. Videre ble bruk av båndopptaker avklart og vårt ansvar for at det ikke skulle komme frem taushetsbelagte opplysninger. Jeg opplevde meg noe mer forberedt etter å ha gjennomført et prøveintervju i forkant av intervjuene. Da følte jeg mer trygg i intervjusituasjonen, på bruk av båndopptaker og mer fleksibel på rekkefølgen av spørsmålene. Hvis jeg opplevde å få svar på det jeg lurte på stilte jeg ikke alle spørsmålene og kunne fjerne spørsmål som var mindre aktuelle.

Noe jeg tenkte på underveis og i etterkant var at grunnet vi skulle forsøke å unngå å si noe taushetsbelagt eller konkrete eksempler, at vi noen ganger antakeligvis ble nokså generelle i hvordan vi snakket om enkelte tema. På den ene siden var det fornuftig å ikke spørre for spesifikt og at informantene selv valgte å ikke beskrive for konkret. På den andre siden kunne det føre til noe generelle svar enkelte ganger. Men grunnet respekten for personvern og taushetsplikt, er jeg likevel glad for at jeg gjorde det slik, enn å være i tvil eller å spørre mer enn jeg opplevde var komfortabelt eller riktig i den situasjonen. Likevel opplevde jeg stort sett informantene som åpne og at de gav reflekterte og utdypende svar.

Avslutningsvis spurte jeg om de hadde mer de ønsket å få frem eller lurte på. Da det kunne hende de hadde noen andre tanker jeg ikke hadde fått spurt om, eller noe de ønsket å utdype. Jeg takket for at de stilte til intervju og forsøkte å få til en god avslutning der vi rundet av og fikk landet intervjuet.

### 3.3. Bearbeiding av data

#### 3.3.1 Transkribering

I intervjuene i denne studien benyttet jeg meg av en båndopptaker hvor en kan konsentrere seg mer om de som forteller, kommunikasjonen flyter bedre og det er rom for oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2017, s. 166). Videre blir tonefall, pauser, ordbruk registrert slik at man kan gå tilbake og lytte flere ganger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Transkripsjonen utgjorde totalt 74 sider. I tillegg hadde jeg skrevet feltnotater under og i etterkant av alle intervjuene. Når intervjuene blir transkribert til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert for å bli egnet for analyse og få oversikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte å ta med “eh” og liknende i transkriberingen, men tok det bort i bruk av sitater i oppgaven for at det skulle se mer ryddig ut. Når en selv transkriberer får man en annen oversikt over og nærhet til datamaterialet (Dalen, 2011, s. 58). Jeg transkriberte intervjuene selv, og gjorde det tidligst samme dag og senest to dager etter. Da lå intervjuene friskt i minnet. I intervjusituasjonen får man med tonefall, kroppsspråk, følelser og stemning. Dette får man ikke frem på samme måte i en transkribering med kun tekst. Første transkribering ble gjort ordrett. Samtidig gjorde jeg om dialekt første eller andre gang jeg hørte gjennom lydopptaket og gikk gjennom transkribering. Dette var for å gjøre det noe mindre gjenkjennbart.

Jeg skrev ned “...” der det var pause, og eventuelt utropstegn eller ord det ble lagt trykk på. Jeg skrev også ned det jeg opplevde at informantene la ekstra vekt på i løpet av intervjuet. Dalen (2011) påpeker at forskeren må ta vare på egne refleksjoner rundt hendelser og eventuelle følelsesmessige reaksjoner på informantenes utsagn, da det kan ha analytisk verdi. I tråd med dette skrev jeg ned slike refleksjoner i form av feltnotater kort tid etter gjennomføringen av intervjuene. Jeg skrev blant annet ned tema som gikk igjen, hva som ble særlig vektlagt, stemningsleie og andre refleksjoner. I tillegg hørte jeg gjennom lydopptak minst to ganger og leste gjennom transkripsjonene flere ganger.

#### 3.3.2 Analysestrategi

Intervjuene ble transkribert og deretter analysert gjennom å sortere i tema eller kategorier (Creswell, 2007). I analyseprosessen har jeg kombinert med ulike innfallsvinkler for å bli kjent med data. Her har jeg blitt inspirert av hva dataene i sin helhet har vist meg, samtidig som jeg har hatt temaer fra intervjuguide, teori og formålet med undersøkelsen som et bakteppe etterhvert utover i analysen. Jeg har også blitt inspirert av en form for

fenomenologisk basert meningsfortetting (Giorgi, 1975; referert i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 233, Creswell 2007). Jeg har valgt en egen vri på tilnærmingene. Dermed har jeg benyttet en kombinasjon av å ha forhåndsbestemte kategorier samtidig som jeg har vært åpen for hva dataene viste meg. Jeg gjennomførte en meningsfortetting i tre steg som gikk fra en reduksjon i tekst som var i informantenes språkdrakt til en fortetting som var i en faglig språkdrakt. Til sist ble det identifisert tema. Her er en oversikt over rekkefølgen:

1. Gjennomlesing av intervjuene
2. Komprimering av tekst
3. Utvelging av tema.

I starten av analysen leste jeg gjennom alle intervjuene på nytt for å få et bilde av helheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 233). Deretter gjorde jeg en meningsfortetting ved å komprimere informantenes utsagn til kortere formuleringer. Først ble den naturlige meningsenheten uttrykt slik det blir fortalt av informanten. Videre ble disse uttalelsene tematisert slik informanten forstod dette. Deretter ble det gjort om til en faglig språkdrakt. Tilslutt ble det identifisert tema og kategorier.

I tillegg kombinerte jeg med en annen innfallsvinkel der jeg leste transkriberingene på nytt, delte dette inn i fargekoder og la dem inn under ulike kategorier. Dette var fordi det var ønskelig at analysen skulle gi datamaterialet best mulig fortjeneste (Dalen, 2011). Dermed prøvde jeg ut ulike innfallsvinkler, også for å forsøke å få frem det informantene faktisk har ønsket å formidle om det fenomenet som studeres (Dalen, 2011). I etterkant av meningsfortettingen og fargekodingen opplevde jeg at jeg fant de samme tema/kategoriene jeg allerede hadde funnet og opplevde at jeg ikke fant flere nye tema eller kategorier.

På den ene siden har meningsenheten blitt undersøkt i lys av hva som har vært formålet til undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Da tok jeg noe utgangspunkt i det som står i intervjuguiden og med tanke på det som er relevant for å belyse problemstillingen (Dalen, 2011). Her så jeg gjennom meningsfortettingen, og fargekodingen. Jeg markerte det som var særlig relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene, og la alle disse i et eget dokument. På den andre siden har jeg samtidig også blitt inspirert av hva funnene viste meg. Jeg har brukt mye tid på å bli kjent med og bearbeide datamaterialet. I analysen ble det betydningsfullt å forsøke å få frem de ulike perspektivene i dataene (Creswell, 2007). Det ble

betydningsfullt å forsøke å få frem hva informantene virkelig ønsket å fortelle om det fenomenet som ble studert (Dalen, 2011). Dette kan en ikke fastslå med sikkerhet, men jeg har benyttet meg av ulike innfallsvinkler for å forsøke å få dette frem. Samtidig har jeg hatt en forforståelse, samt hatt temaer fra intervjuguide som et bakteppe i den videre analysen. Dette har naturligvis også preget analysen.

De forhåndsgitte temaene var «kunnskap og refleksjoner», «erfaringer fra samtalepraksis», «skolens rolle» og «utfordringer». «Samtalemetodikk» var noe jeg hadde noen tanker om, men likevel ikke et eget tema om i forkant. En del av datamaterialet (informantenes uttalelser) lå på dette og jeg tok det med som et tema da det ble relevant. I tillegg har det dukket opp noen underkategorier under analysearbeidet som var overraskende og uventet, men som opptar informantene. Dermed ble det mest sentrale fra dette også tatt med. Dette var «gap mellom forskning og avdekking i praksis», «kompetansebehov», «respekt for elevers valg til å fortelle eller la være», «kommunikasjonsprinsipper», «en sammensatt lærerrolle», «meldeplikten og bekymringsmeldinger» og «samarbeid med instanser». Hvor mye uttalelser man har om et tema, kan vise hva man bør fokusere mest på i analysen (Dalen, 2011). Samtidig kan det hende at der informantene har sagt mindre, der man merker en taushet, at dette burde ha blitt undersøkt nærmere (Dalen, 2011). Likevel har jeg forsøkt å ikke låse meg fast i noen type kategorier, men å være åpen for at nye ting kunne dukke opp underveis (Dalen, 2011). Av informantenes uttalelser har jeg mest vektlagt der hovedtyngden av uttalelser lå, samtidig som jeg også har vist noe til variasjon.

### 3.4. Kvalitet på forskningen

#### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet i forskning omhandler troverdighet og om forskningen kan gjøres på et annet tidspunkt av andre forskere og likevel gi samme resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Denne studien vil ikke nødvendigvis gi samme resultater for andre, da informantene er forskjellige, og hver og en har sin oppfatning og erfaring. Det kan være lurt å tenke over at deltakernes tolkninger ikke kan separeres fra deres egen bakgrunn, kontekst, historie eller tidligere forståelse (Creswell, 2007).

#### 3.4.2. Validitet

Validitet i kvalitativ forskning omhandler om metoden undersøker det den var tenkt til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validering kan foregå i flere stadier, og ikke

bare når det gjelder selve intervjuet. Dette kan blant annet omhandle tematisering, planlegging, intervjuing og analysering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Ifølge Dalen (2011, s.94-95) er det blant annet i spesialpedagogikk at flere studenter og forskere velger en problemstilling de selv er berørt av. Dermed så jeg på det som viktig å vise noe til min tilknytning til fenomenet som jeg skulle studere. Da får leseren mulighet til å vurdere om noen forhold er med å påvirke tolkning av resultatene (Dalen, 2011, s. 94). Videre kan forskerens fortolkninger påvirkes av hvordan forholdet mellom forskeren og informanten er (Dalen, 2011, s. 95). I denne sammenheng kjente jeg noen av informantene og andre kjente jeg ikke. Jeg er klar over at dette kan være noe som kan påvirke forskersituasjonen, samspillet oss i mellom og hvordan jeg eventuelt kan ha tolket hva de sa. Likevel forsøkte jeg å være åpen til den enkeltes utsagn og prøve å tolke det ut fra deres ståsted. Informantene hadde flere års erfaring i skolen, men også erfaring når det kom til bekymringssamtaler med elever i skolen. Ettersom informantene selv hadde opplevd og delte fra egne erfaringer, kan det styrke troverdigheten på oppgaven. Det var ikke bare abstrakte tanker om et tema, men egne opplevelser og refleksjoner fra deres arbeid med tematikken.

### 3.5 Etikk

Etiske problemstillinger kan forekomme gjennom alle forskningsstadiene (Kvale & Brinkmann, 2015). En sentral del av presentasjon av forskning omhandler transparens eller gjennomsiktighet (Tjora, 2017). Dette omhandler blant annet hvilke valg som er tatt underveis, hvordan undersøkelsen ble gjennomført, rekrutteringen av deltakere, utfordringer underveis og teorier som er benyttet (Tjora, 2017, s. 248). Ved tematiseringen måtte jeg ta hensyn til hvilken menneskelig situasjon som skulle utforskes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I min studie handlet det om et sensitivt tema og jeg måtte være nøye med skille formulering av spørsmål for å ikke si noe taushetsbelagt, og tenke over hvem som skulle intervjues. Her ble det sentralt å tenke over at en involverer deltakere inn i studien, skaffer personlig og emosjonelle data som viser detaljer av livet (Creswell, 2007). Jeg forsøkte å ta hensyn til at det kan ha vært vanskelig for noen av informantene å snakke om fordi det er et sensitivt tema og informantenes egne personlige erfaringer rundt temaet. Her prøvde jeg å ikke stille spørsmål som gjorde at intervjupersonene angret på at de svarte i etterkant (Thagaard, 2013). Det førte heller til at det enkelte ganger kunne bli generelle spørsmål og igjen generelle svar. Likevel gav informantene fyldige og gode beskrivelser ellers i intervjuene. Studiet mitt var meldepliktig, og jeg måtte sende inn til Norsk



samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Her sendte jeg inn informasjonsskrivet og intervjuguiden, formålet med studien med mer. Det ble vurdert og jeg fikk blant annet beskjed om å være nøye med at jeg som intervjuer og informantene skulle overholde taushetsplikten (Se vedlegg 3). Det har vært sentralt å ikke fokusere på enkeltsaker, enkeltpersoner eller lignende. Det ble skrevet et avsnitt om taushetsplikten i informasjonsskriv og i tillegg valgte jeg å beskrive dette nøye til informantene i forkant av intervjuet.

I alle deler av forskningen må man forsøke å ta hensyn til forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Dette omhandler blant annet krav om fritt og informert samtykke (NESH, 2016). I min studie gjorde jeg dette i form av informasjonsskrivet jeg sendte ut i forkant. Ved et fritt samtykke skal det ikke innebære noe form for press, eller begrensning av hva personen selv kan velge (Dalen, 2011). Dette ble tydeliggjort i forkant av intervjuene, og stod i informasjonsskrivet at informantene når som helst kunne trekke seg uten negative konsekvenser og at jeg skulle anonymisere dataene for å unngå gjenkjenning. Jeg forsøkte å ivareta anonymiteten til informantene og være nøye på hva jeg valgte å ha med av informantenes utsagn og hva som kom frem i intervjuet. Informantene skal stole på at det de sier underveis i intervjuet blir behandlet slik at det ikke kan gjenkjennes (Dalen, 2011). Det blir sentralt å behandle dataene konfidensielt (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forsøkte å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene og eventuelt dersom andre personer eller institusjoner skulle komme frem i intervjuet. Anonymisering er spesielt viktig dersom følsomme temaer blir tatt opp (Tjora, 2017). I følsomme tilfeller bør intervjupersonens identitet allerede i transkripsjonene bli skjult, også personer og hendelser i intervjuet som kan kjennes igjen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Dette forsøkte jeg også å overholde da jeg transkriberte data fra tale til tekst. Videre bør en lagre transkripsjonene og opptakene trygt, og slette opptakene når de ikke skal brukes mer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). I denne sammenheng la jeg eksempelvis ikke lydopptakene over på datamaskin, men jeg lyttet med høretelefoner rett fra båndopptaket under transkribering. Dette var for å sikre at lydopptaket kun lå på båndopptakeren og ingen andre steder. Jeg hadde også båndopptakeren utenom bruk i en låst boks. Transkriberingen ble også lagt over på en harddisk og lå ikke lagret på selve datamaskinen, men ble lagt i en annen boks skjult i et skap. Lydopptak og transkriberinger ble slettet ved prosjektslutt.

## 4.0 Resultater

Formålet med studien har vært å undersøke hvilke erfaringer lærere har ved bekymring om vold og overgrep, og hva de gjør med dette, med vekt på samtalen som redskap til å oppdage slik mishandling.

### 4.1 Kunnskap og refleksjoner

#### 4.1.1 Gap mellom forskning og avdekking i praksis

Informantene stiller spørsmål ved i hvor stor grad elever er utsatt for vold og overgrep. De har en opplevelse av å avdekke lite vold og overgrep sammenlignet med det undersøkelser viser når det gjelder omfang av dette. En informant uttrykker det slik:

*«(...)De er her. Hvor er de hen?» (...) Det har vært noe av det som jeg synes har vært ubehagelig. At vi ikke har oppdaget flere. For de er helt sikkert der. Og det er jo ikke sånn at, «å, heldigvis har vi ikke det hos oss for vi har ikke sett det.» De har vært der. Det er ekkelt å tenke på.» (I1).*

Flere deler samme erfaring som informanten i sitatet over og påpeker at de har oppdaget langt færre enn det undersøkelser viser på omfang av vold og overgrep. Samtlige stiller spørsmål ved om en er for godtroende eller ikke har nok kunnskap til å avdekke. Informant 3 at det er vanskelig «å tenke tanken», men forsøker likevel å gjøre det. En annen informant påpeker at hun “tør å tenke tanken”, men likevel ikke oppdager dem:

*“Hvis man skal tro på statistikker, og det gjør jeg jo... Så er det jo så og så mange, ikke sant, som er utsatt for vold og overgrep og... Hvor er de hen? Ja, for vet du hva, jeg tør å tenke tanken, men likevel ser jeg de ikke. Og det er skremmende altså.” (I4).*

#### 4.1.2 Kompetansebehov

Med bakgrunn i en opplevelse av å oppdage færre enn det omfangsstudier viser på vold og overgrep, gir informantene uttrykk for et kompetansebehov. Samtlige mener en må bli flinkere til å tolke elevers signaler og atferd. De mener de har lært lite eller ingenting om vold, overgrep og samtalemotodikk i sin utdanning. Videre har alle fått noe kunnskap i jobbsammenheng gjennom kurs, erfaring og på eget initiativ. Informantenes innspill her går på behov for mer kunnskap, spesielt i lærerutdanningen, men også i form av kurs og seminarer knyttet til lærerjobben. Videre fremmes et behov for ytterligere informasjon om vold og overgrep til elever, samt å ha noen i skolen med god kunnskap om samtalemotodikk.

#### 4.1.3 Respekt for elevens valg om å fortelle eller å la være

I tillegg til et kompetansebehov, peker informantene også på en annen årsak til at de antageligvis ikke oppdager flere. Dette omhandler når elever velger å la være å fortelle.

Informantene har erfart at elever finner det utfordrende å fortelle om vold og overgrep. Noen påpeker at det kan gå flere år før noen elever forteller. Informantene har erfart at elever gir uttrykk for at de frykter konsekvenser, å utgi foreldre, eller at de føler de må beskytte noen. Noen forteller at enkelte barn frykter at alt blir verre dersom utøver av volden får vite noe. Dermed kan det ta noe tid før de forteller. Av og til må de ha flere samtaler før eleven er klar for å fortelle. De opplever at det varierer om elever forteller om vanskelige forhold, men påpeker at en bør ta hensyn og respektere elevens valg til å fortelle om det de er utsatt for eller å la være. Selv om informantene ønsker å oppdage flere, poengterer samtidig informant 3 at lærere ikke bare kan bestemme seg for å oppdage noen, men at eleven selv må være klar for å fortelle. Samtlige vektla at en ikke skal presse barna til å fortelle hvis de ikke er klare for det.

### 4.2 Refleksjoner omkring bekymringssamtaler om vold og overgrep

Informantene gjennomfører samtaler med elever de bekymrer seg for. Noe som understrekes av flere er at de gjennomfører slike samtaler for at elever kan sette ord på det som er vanskelig og for ytterligere informasjon ved bekymring om vold og overgrep. Eksempelvis forteller informant 3 at han benytter seg av bekymringssamtaler for å avdekke om det er en bekymring. Videre mener han at fordelen med slike samtaler er at man blir mer trygg på at det barnet forteller og at man unngår feiltolkning. Resultatene kan tyde på at lærerne hadde noe mer spontane samtaler først for å undersøke mer i forkant, og deretter mer planlagte bekymringssamtaler etterhvert ved behov for mer informasjon. Mens sosiallærerne som satt på et kontor, kan tenkes å ha hatt noe flere planlagte bekymringssamtaler. Noen ganger har de flere samtalerrekker for kontaktetablering, undersøke mer og for å kunne avdekke. Likevel tyder funnene på at samtalepraksisen og kommunikasjonsprinsippene ser ut til å være noe likt uavhengig om samtalen var spontan eller planlagt. I tillegg uttrykker flere av informantene at de ofte planlegger hva de skal spørre om i forkant av bekymringssamtaler.

#### 4.2.1. Kommunikasjonsprinsipper

Informantene fremmet flere betydningsfulle kommunikasjonsprinsipper i samtaler med elever ved bekymring om vold og overgrep. Eksempler på dette er åpen spørsmålsstilling, aktiv lytting, empati og anerkjennelse. Samtlige informanter mener at det er læreren som må stille de rette spørsmålene og være den som åpner opp. Flere mener man bør unngå lukkede

spørsmål som gir ja/nei svar. Informant 2 fremmer betydningen av spørsmålsstillingen i sensitive saker og sier at: *«det å lære seg måter å åpne opp samtalen på, er litt sånn alfa og omega i sånne barnesamtaler da»* (I2). Samtlige informanter finner det utfordrende dersom samtalen stopper opp og eleven lukker seg. Da mener eksempelvis informant 1 at det blant annet har noe med spørsmålsstillingen å gjøre og sier at: *«da har ikke jeg klart å stille de riktige spørsmålene, og være den som åpner opp»* (I1).

Videre fremheves viktigheten av at elevens perspektiv er gjeldende i samtalen. I denne sammenheng poengterer informantene at en ikke skal legge ord i elevens munn, men at det skal være elevens fremstilling av sin situasjon. Her benytter de seg av åpen spørsmålsstilling og gjentakelse og forsøker å åpne opp ved å si «fortell» istedenfor “kan du fortelle”. Følgende sitat kan illustrere en slik oppfatning:

*«(...)Det er ikke dine ord som skal gjelde i samtalen, men det er (...) barnet sin framstilling av situasjonen, ikke din tanke om hva som kan ha skjedd. For når du går inn i en samtale med barn, så har du ofte en tanke om «jeg tror at dette barnet er utsatt for overgrep», eller «jeg tror at dette barnet er utsatt for vold». Og så har du dine tanker om hvem det kan være. Og så har du dine tanker om hva som kan ha skjedd. Og så har du egentlig ikke peiling...»(I2).*

Informant 4 ønsker at “*eleven selv setter ord på det som er utfordrende*” og påpeker at når eleven forteller kan det forandre situasjonen deres. I tillegg forsøker hun å være avventende og tålmodig og vise at hun tåler det eleven forteller. Hun peker på at den voksne må huske på at det er “*barns sannhet*”. Informant 3 vektlegger også dette, men forteller at det kan oppleves utfordrende å la være å legge ord i barnets munn, men at man ikke skal antyde noe. Han fremhever viktigheten av at barnet skal fortelle det selv. Her mener noen at en ikke må gå for fort frem eller være for pågående. Informant 2 mener at den voksne ikke kan bestemme på forhånd hvordan samtalen skal gå og hva barnet skal fortelle. Hun sier at: *«kanskje så har ikke barnet lyst til det, og kanskje tør det ikke.»* (I2)

Videre fremkommer det viktigheten av aktiv lytting og å være stille. I tillegg hevder flere at pauser i samtalen kan få barnet til å fortelle. En informant påpeker at: *«(...)hvis ikke du lytter aktivt og...lytter etter det som er viktig, så vil du aldri få avdekket noe»* (I3). En annen informant uttrykker at en får gode samtaler ved bruk av stillhet og sier videre at: *«(...) Jeg tror du går glipp av veldig mye informasjon hvis du bare snakker og invaderer de med*

*spørsmål*”(I2). Samme informant mener at flere voksne fyller stille perioder med snakk, men at en heller bør være mer stille sammen.

Samtlige fremhever også at læreren bør vise empati, anerkjennelse og tålmodighet, ikke følelsene eller trøste for fort, men å vise forståelse og tilstedeværelse. Videre fremhever flere å sette av tid og å være tilgjengelig. Tid var noe informant 4 mente det var en mangel på, der en var for opptatt av hva elevene skulle lære i stedet for å høre hvordan de hadde det. I denne sammenheng mener informant 1 at det er sentralt med en “*genuin interesse*” for å samtale med barn. Hun hevder at det kan ikke leses på et papir, men at vedkommende må bry seg og at det er en sammensatt jobb. I tillegg mener hun at det er sentralt å ikke bagatellisere og ikke avfeie elevens smerte.

### 4.3 Samtalepraksis

Informantene benyttet seg av de nevnte kommunikasjonsprinsippene underveis i gjennomføringen av bekymringssamtaler ut ifra den enkelte elev og situasjon.

#### 4.3.1 Planlegging

Flere informanter la merke til elever som de undret og uroet seg over. De forteller at de observerer, undersøker, og dokumenterer og drøfter med kollegaer ved bekymring om elever er utsatt for vold og overgrep. Noen drøftet i spesialpedagogisk team eller med barnevernet om sin bekymring om en elev. Dette kunne enten være i forkant eller i etterkant av samtaler med eleven ut ifra hvor stor bekymringen kunne være. Videre tilrettelegger samtlige informanter for en hyggelig setting. Det blir viktig å skape trygge rammer i forkant. Flere informanter vektlegger tid, tillit og å bli kjent før en starter samtalen. Enkelte ser for seg utfallet av samtalen. Det blir sentralt å være innstilt på å lytte og å være sensitiv i møte med eleven.

#### 4.3.2 Relasjon og trygghet til grunn i forkant av samtalen

I forkant av samtalen ble det å ha en relasjon i bunn betydningsfullt og sentralt for at barnet kunne kjenne seg trygg til å fortelle. Alle fremhever trygghet og relasjon som sentralt til grunn for bekymringssamtaler. Samtlige mener at læreren må bry seg hele tiden og ikke bare stykkevis. Her fremheves tid som sentralt i samtaler med elever for å skape relasjon. De fremmer viktigheten av at det er opprettet tillit, ha flere samtaler og møte barnet der det er for å skape trygghet. Flere viser til at kontaktlærere ofte har en god relasjon med elever. Her sier

informant 3 at en sosiallærer ikke kan komme inn å «trylle» uten relasjon til eleven. Videre mener informant 2 at: *“relasjon er nøkkelen i alt, også i samtaler med barn”*(I2).

#### 4.3.3 Gjennomføring

I starten av samtalen vektla informantene å være tydelig og informere om hensikten med samtalen slik at elevene visste hvorfor de var der. Videre vektlegger flere å være ærlig, forutsigbar og klargjøre intensjonen med samtalen. Selv om flere elever kan finne det utfordrende å fortelle om vold og overgrep vektlegger flere informanter at en likevel ikke skal love taushet: *«Det tenker jeg er kjempeviktig å aldri love at en ikke skal fortelle det videre»* (I2), *«Jeg sier aldri at jeg aldri skal fortelle det til noen.»*(I1). Dermed ble det betydningsfullt å avklare og tydeliggjøre taushetsplikt og meldeplikt ut ifra det eleven forteller. Etter å ha fått en slik informasjon og gjennom å vite hensikten med samtalen, kan da eleven selv ta stilling til hva de ønsker å fortelle. Flere forsøker å stille spørsmål uten å være pågående. Informant 1 oppretter tillit, gir nødvendig informasjon og gir rom for spørsmål. Videre sier hun at eleven kan fortelle, men også å la være. Informanten sier til eleven at hun ser at den er nedfor og dermed ønsker en samtale og å bli bedre kjent. Flere ønsker å vise at de tar eleven på alvor.

Underveis i samtalen forsøker informantene å fremme barneperspektivet og la samtalen være på elevens premisser. Noen informanter benytter seg av kommunikasjonsprinsipper inspirert fra Den dialogiske samtalemetoden (DCM). Blant annet åpen spørsmålsstilling, bekreftelse og gjentakelse av det eleven sier. Med en mild bydende tone ber de eleven om å fortelle, istedenfor å spørre om de kan fortelle. Videre viser informantene forståelse og avventer for at de skal kunne fortelle. I tillegg bekrefter og gjenforteller de det barnet sier. I tillegg kom det frem at mange la vekt på å vise eleven at de tålte å høre det eleven sa. Dette var for å gjøre eleven trygg og vise at man er der for eleven. I tillegg mener samtlige viktigheten av å sette ord på det som er vanskelig. Da ble det sentralt å bruke god tid.

I avslutningen vektlegger informantene ærlighet, tydelighet og forutsigbarhet. De informerer eleven hva som skjer videre. Her spør de eleven om videre plan for dagen og forsøker å være mer praktisk i avslutningen av samtalen. Samtidig mener enkelte at mange forsøker å avslutte positivt, men at det er unaturlig og sier at noen elever er preget etter de har fortalt. Dermed blir det betydningsfullt å vise forståelse og tilstedeværelse. Flere informanter forteller om barn som frykter konsekvenser i etterkant. Likevel tydeliggjør flere informanter at en ikke skal love taushet. Derfor hevder informant 2 at en kan miste noen historier, men at den voksne

ikke kan bestemme samtalsforløp. Samtlige mener at barn vil fortelle eller å la være og at læreren måtte ha respekt for det. I avslutningen av samtalen forsikrer flere seg om at eleven er klar for å gå ut igjen. Samtalen lukkes og de viser at de er tilgjengelige for flere samtaler ved behov. Oppfølging i etterkant blir også viktig.

#### 4.4 Samtalemotodikk

Samtlige informanter forteller at de bruker noe samtalemotodikk i bekymringssamtaler med elever. Her forteller blant annet informant 1 og 3 at de har blitt noe inspirert fra Den Dialogiske Samtalemotoden (DCM) i bekymringssamtaler. Informant 1 har lest om DCM av eget initiativ og interesse og bruker spørsmålsstillingen fra DCM. De ber eleven fortelle med en mild bydende tone og sier «fortell», istedenfor å spørre om de kan fortelle. Informant 3 bruker åpne spørsmål fra DCM, men legger de bort dersom barnet begynner å fortelle for å ikke låse seg fast i spørsmålsstillingen. Informantene har hørt om DCM på kurs og leser om den i forkant av bekymringssamtaler med elever. Informant 3 mener at lærere hører mer overfladisk om DCM sammenliknet med barnevernspedagoger som får lange kurs og opplæring.

Informant 2 og 4 benytter seg ikke av en bestemt samtalemotodikk. Her mener samtlige at det er betydningsfullt å være sensitiv overfor eleven i slike samtaler. Informant 4 gir uttrykk for at det er utfordrende dersom verktøyet "*overgår hjertet*". Informant 2 mener man ikke bør legge for mye vekt på samtalen som verktøy og at det ikke er én måte å samtale med barn. Hun mener DCM er bra, men hevder at noen barnevernspedagoger kan låse seg fast i spørsmålsstillingen i stedet for å følge barnet. Dermed kombinerer hun ulike innfallsvinkler ut ifra den enkelte elev. Videre poengterer informant 3 at fallgraven ved å legge for mye vekt på samtalen som redskap kan bli at den voksne ikke mestrer samtalen og får ja og nei svar. Da mener han at det kan virke mot sin hensikt dersom den ikke mestres og at det ville vært bedre med en uformell samtale.

#### 4.5 Skolens rolle ved bekymring om vold og overgrep

Informantene fremmer skolens rolle som sentralt i arbeidet med å oppdage vold og overgrep. Flere hevder at skolen har den viktigste rollen når det gjelder dette. Enkelte informanter kommenterer dette slik: «skolen er den viktigste arenaen for å avdekke vold og overgrep» (I2), «vi har vel den viktigste rollen vil jeg si» (I4). Her nevner enkelte at barna er i skolen store deler av hverdagen og har et stort ansvar. Informant 4 hevder at skolen er mer sentral

enn barnevernet på grunn av opplæringsplikten, som gjør at lærere ser eleven nesten hver dag. I tillegg ønsker hun å bli tatt mer på alvor. I tråd med dette opplever informant 2 at selv om skolen er den viktigste arenaen, blir de likevel ikke «*anerkjent nok i fagmiljøet*». Hun uttrykker at det er den instansen som blir minst anerkjent for sitt arbeid, mens alle andre instanser blir løftet frem. Hun mener det er i skolen vold og overgrep blir avdekket, men at det likevel er for lite anerkjennelse av skolens arbeid rundt dette. Videre påpeker hun at lærere har kompetanse, ser barnet hver dag og har en nær relasjon med eleven. Dermed opplever hun det som «kunstig» at andre instanser kommer inn som «eksperter» når de ikke har samme relasjon. Samtidig fremmer også enkelte informanter at noe av skolens rolle også er å henvise videre til aktuelle instanser. Eksempelvis mener informant 3 at skolens rolle er “*å undersøke og avdekke*” og deretter å “*bringe det videre til nye instanser som er spesialister på disse tingene*»(13).

#### 4.5.1. En sammensatt lærerrolle

Informantene nevnte hva lærerens rolle var og ikke var ved mistanke om vold og overgrep. De poengterte at de ikke var «psykolog», «behandler», «barnevern» og «familieterapeut». Samtlige mente det ikke var lærerens fagområde. Eksempelvis mener informant 1 at rollen som pedagog stopper et sted og at en dermed bør se sin begrensning. Dersom barnet åpner helt opp, hevder hun at det kan ødelegge en sak dersom barnet skal vitne på barnehuset. Dette omhandler særlig i avhør og barnet skal fortelle sin historie. Her mener hun det kan ødelegge fordi barnet da tenker at det allerede har fortalt det til en voksen og at det da må fortelle én gang til det vanskelige de har opplevd. Derfor mener hun at en bør klargjøre med barnevern. Videre påpeker hun at lærerens jobb er å åpne opp og hjelpe elever når de forteller, men også å stoppe i tide.

Informant 4 opplever et dilemma mellom å kjenne seg usikker, men samtidig å fremstå som en trygg voksen foran eleven. Samtidig påpeker hun at læreren kan være en viktig nøkkelperson og sier at: “*muligheten er jo selvfølgelig å være den ene som utgjør en forskjell. Som kan gjøre livet levelig. Ja. Det er både en plikt og en byrde*”(14). Videre poengterer hun at barn ikke er vanskelige, men at de kan ha det vanskelig. I tråd med dette fremmer informant 1 et ønske om å bli flinkere til å tolke elevers atferd. Hun mener det er lærerens jobb å hjelpe elever når de forteller. Samtidig kjenner hun på et dilemma mellom å hjelpe barnet, samtidig som en skal hjelpe eleven videre. Likevel har hun en opplevelse av at ingen står der som en kan sende de til. Samtlige mener at læreren må holde seg til sin stilling da



andre har den profesjonaliteten. Flere informanter viser til elevens behov for hjelp fra andre instanser. Samtidig opplever informant 4 ved henvisning til instanser at de ikke gjennomfører samtaler med barnet fordi de mener læreren har relasjonen, mens hun ikke føler hun har kompetansen. Videre får de høre at de ikke skal være behandlere og stoppe i tide. Dermed føles det vanskelig hvem som skal ivareta barnet i etterkant av avdekking og rolleavklaringen.

## 4.6 utfordringer

### 4.6.1 Meldeplikten og bekymringsmeldinger

Noe som understrekes av de fleste informantene er utfordringen når det gjelder meldeplikten og bekymringsmeldinger. Alle informantene har erfaring fra å melde. De viser til et utfordrende foreldresamarbeid og foreldres kritiske blikk til skolen ved bekymringsmeldinger. En informant uttrykker at: *“(...)meldeplikten gjør at ... forholdet ditt til foreldrene blir veldig vanskelig. Så det syns jeg kanskje er den største utfordringen med sånne samtaler... Alt det som det utløser på et vis.»* (I2)

Informantene opplever avveiningen med å sende bekymringsmelding som utfordrende. Her viser noen til en opplevelse av at enkeltelever får det verre og kan få flere vanskelige år foran seg. I denne sammenheng hevder en informant at: *“(...)nei, det tørr jeg å si altså. Det er ikke barnets beste»* (I4). Videre forteller samme informant at når instanser viser til meldeplikt, har de manglende forståelse grunnet at de ikke må ha foreldresamarbeid. Hun opplever mangel på forståelse av hvilke mekanismer meldeplikten utløser. Informant 1 mener at “å melde” er et forferdelig ord og foreslår at det bør kalles «å søke hjelp» istedenfor. Samtidig fremhever hun at tunge saker må meldes. Da drøftes saken med barnevern og de gir deres syn på saken. Informant 4 forteller at barnevern henlegger mange bekymringsmeldinger med bakgrunn i dårlig formulering. Dermed ønsker hun en annen praksis. Videre opplever informant 2 det som utfordrende i etterkant av bekymringsmelding der hun ikke opplever at det skjer noe og at eleven kommer tilbake som om ingenting har skjedd. Videre forteller hun om saker som kommer i retur. På samme måte opplever informant 1 en frustrasjon over at det ikke skjer noe når hun har sendt bekymringsmeldinger flere ganger. Her påpeker informant 1 at: *«De blir jo bare stablet i høyden, holdt jeg på å si»* (I1).

#### 4.6.2 Samarbeid med barnevernet og andre aktuelle instanser

Informantene har noe ulike opplevelser av samarbeidet med barnevernet og andre instanser. Samtlige drøfter saker med barnevern ved bekymring om elev. Noen opplevde ikke samarbeidet med barnevernet som godt nok og mente det var utfordrende. Her mener informant 4 at ivaretagelse av barnet er det viktigste for de som skole, men at samarbeidet med instanser gjør dette vanskelig. Her uttrykker hun at de ikke får gjort det sentrale og at de tar foreldrenes perspektiv. I tillegg opplever hun en mangel på hjelp rundt fra instanser som kan hjelpe til i oppfølgingsfasen. Videre finner noen informanter samarbeidet utfordrende grunnet utilstrekkelig informasjon til flere parter. Samtlige viser til at flere instanser er bundet av taushetsplikten og at lærere dermed får lite informasjon. Informant 2 mener det er behov for tettere samarbeid med instanser og mer anerkjennelse av skolens arbeid. Et samarbeid som kan være til barnets beste og at en ikke henger seg opp i de ulike rollene. Videre har hun vært tillitsperson i samtaler med barnevern der det er sendt bekymringsmelding. Da følte hun seg som «tause Birgitte» og fikk ikke lov å bidra eller involvere seg i samtalen og opplevde det unaturlig.

Selv om samtlige informanter hadde flere negative erfaringer av samarbeidet med barnevernet, var det også en annen side som kom frem fra informantenes erfaringer med barnevernet. Informant 3 opplevde på sin side samarbeidet med barnevernet som tilstrekkelig. Informanten mener det er en tydelig avklaring av ansvaret for avdekking. Videre sier han at barnevernet har ansvaret for videre saksgang og mener samarbeidet med dem fungerer. Samtidig hevder informanten at barnevernets konkluderinger ikke alltid er korrekt og at ikke de alltid gjør det lærerne tenkte de skulle gjøre. Likevel fremmet informanten at dette ikke er lærerens rolle.

## 5.0 Drøfting

Formålet med denne studien har vært å se på hva lærere gjør og hvilke erfaringer de har ved bekymring om vold og overgrep. Fokus har vært å undersøke hvordan lærerne bruker samtaler som redskap til å oppdage slik mishandling.

### 5.1. Lærernes kunnskap og refleksjoner

#### 5.1.1 Kompetansebehov

Studier viser at et betydelig antall barn og unge er utsatt for vold og overgrep (Hafstad & Augusti, 2019; Mossige & Stefansen, 2016; Myhre, et.al., 2015). Slik det fremkommer i resultatene i denne studien mener flere av lærerne at de oppdager få sammenliknet med hva undersøkelser viser når det gjelder forekomst på vold og overgrep. De gir uttrykk for et kompetansebehov, særlig til å oppdage elever som er utsatt for dette. I denne sammenheng påpeker de at de har lært svært lite eller ingenting om tematikken i lærerutdanningen. Dette samsvarer med det Øverlien og Moen (2016) fant i sin studie, der blant annet lærerstudenter ikke opplevde å få tilstrekkelig kunnskaper om vold, overgrep og samtalemotodikk i sin utdanning. Som en konsekvens kan det føre til at de ikke ser de utsatte barna (Øverlien & Sogn, 2007). Mangel på kompetanse kan føre til at mindre hendelser av vold og overgrep blir avdekket og at færre elever får den hjelpen de trenger. Pedagogers kompetanse i samtaler og kunnskap om vold og overgrep blir sentralt for at skolen skal kunne forebygge og avdekke vold og overgrep (Hafstad & Augusti, 2019, s. 151).

Videre forteller lærerne at de hadde fått noe kunnskap gjennom kurs i jobbsammenheng. Likevel kom det frem at de på tross av å ha vært på kurs, har behov for mer kunnskap. Her hadde de forslag til tiltak som mer kurs og seminarer, samt å ha en person i skolen med god kunnskap om samtalemotodikk, som videre kunne informere andre lærere. I tillegg ønsker de mer kompetanse i å fange opp signaler og lignende. Dette kan sees i lys av Barneombudets (2018) anbefalinger, der det påpekes at en bør sikre at skoler har voksne med kunnskap om vold, overgrep og som kan snakke med barn om vanskelige ting. Videre viser rapporten til at en bør vite hvilke signaler en særlig bør legge merke til, hvordan en skal snakke med barn som har det vanskelig, men også hvordan en skal reagere dersom barnet først forteller (Barneombudet, 2018).

For at læreres kunnskap skal kunne føre til handling i arbeidet med barn utsatt for vold og overgrep kan en øke kunnskapen gjennom å ha mer om vold, overgrep og samtalemotodikk i

utdanningen (Dybsland, 2019). Samtidig må det bemerkes at det er mange tema som tas opp i lærerutdanningen. Det er derfor en viss konkurranse om hvilke tema man i utdanningen skal gå i dybden på. Likevel kan det stilles spørsmål ved hva som er det mest sentrale en bør sette fokus på i pensumet i lærerutdanningen. Om det er å lære i detaljer om teoretiske fag eller om kunnskap til å forebygge og hjelpe barn som er utsatt for vold og overgrep. Samtidig må det bemerkes at vold og overgrep er kommet inn i rammeplaner for lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dermed har det blitt mer fokus på det, da det er lagt inn som et tema i lærerutdanningen. Videre har barn et rettslig vern mot vold og overgrep blant annet gjennom FNs barnekonvensjon (1989, §19) og Grunnloven (1814, §104). I tillegg er vold i nære relasjoner et alvorlig og omfattende samfunnsproblem (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013a; Justis- og beredskapsdepartementet 2013b). Dermed er det en samfunnsoppgave at barn og unge skal bli beskyttet mot vold og overgrep (Hafstad & Augusti, 2019). Derfor kan det hevdes at det er på sin plass at lærere får nok kompetanse til å avdekke og hjelpe elever utsatt for vold og overgrep. Dette gjelder både i lærerutdanningen og i jobben som lærer for øvrig.

### 5.1.2 Barns vansker med å fortelle om vold og overgrep

Flere av lærerne i denne studien har erfaringer som tilsier at elever utsatt for vold og overgrep finner det vanskelig å fortelle om det de har opplevd og at de frykter konsekvenser i etterkant. Dermed mener lærerne at dette også kan være en grunn til at det ikke blir avdekket mer i praksis. Mange barn utsatt for vold og overgrep forteller ikke om det, eller synes det er vanskelig å snakke om (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013; Jensen, et.al., 2005; Ruud, 2011; Søftestad, 2018). Dermed blir det ikke nødvendigvis alltid avdekket i tidlig alder, eller i det hele tatt. Samtidig ønsker flere barn at noen skal legge merke til signalene og se hva som foregår (Barneombudet, 2018; Gamst, 2017). Da er det viktig at den voksne tør å gå inn i det vanskelige og bryte tausheten slik at barnet får fortalt (Gamst, 2017). Barna kan også kjenne på følelser som skyld eller skam (Dybsland, 2019; Gamst, 2017; Øverlien, 2015). Her kan det være sentralt at de kan bli fri fra disse følelsene for at de skal kunne fortelle om det de opplever (Kinge, 2015). I denne sammenheng kan det å vise forståelse, empati, åpen spørsmålsstilling og trygghet være av betydning (Gamst, 2017). Videre blir det viktig at læreren velger å gjennomføre bekymringsamtaler for at elevene skal få fortalt om det som er vanskelig. Da kan det være sentralt at lærere får bedre kompetanse i samtalemetodikk.

### 5.1.3 Bekymringssamtaler

Lærerne i studien benytter seg av bekymringssamtaler for å avdekke om de har en bekymring, og for at elever skal få mulighet til å fortelle om vanskelige ting. Noen peker på at når eleven forteller kan det forandre situasjonen deres. Dersom en har mistanke at elever er utsatt for mer eller mindre alvorlige hendelser blir det sentralt å tilrettelegge for samtaler med dem (Gamst, 2017, s, 130). Læreren får ytterligere informasjon gjennom at barnet selv forteller (Øvreeide, 2009). Da blir det av betydning å få avdekket om det er grunn til å ha en bekymring for å kunne ivareta barnet (Øvreeide, 2009). Gamst (2017, s. 45) viser til at det pedagogiske fagfeltet kan gi rom for ulike typer samtaler slik at barn får mulighet til å fortelle om sin virkelighet. Raundalen og Schultz (2016, s. 18) hevder at samtalen er det viktigste redskapet for å oppdage, og at lærere bør få eleven til å fortelle mer dersom de har en bekymring. Her bør læreren planlegge og tilrettelegge for at elever kan fortelle (Raundalen & Schultz, 2016, s. 18). Dette kan være med å belyse at samtaler kan være et viktig redskap for å avdekke om elever er utsatt for vold og overgrep.

## 5.2 Samtalepraksis - lærernes erfaringer fra bekymringssamtaler

Det er glidende overganger fra starten, underveis og avslutningen av samtalen. Det kommer an på barnet, situasjonen og relasjonen en har. En kan enten ha noen få samtaler eller ha flere rekker av samtaler (Gamst, 2017, s. 129). Videre fremhever lærerne i denne studien å bygge relasjonen mer for at barnet skal bli trygt.

### 5.2.1 Forberedelse

Lærerne observerer, undersøker, dokumenterer og drøfter med kollegaer ved bekymring om elever er utsatt for vold og overgrep. Noen drøfter i spesialpedagogisk team eller med barnevernet om sin bekymring om en elev i forkant eller etterkant av samtaler med barnet ut ifra hvor stor bekymringen kan være. Videre tilrettelegger samtlige lærere for en hyggelig setting for samtalen. Det blir betydningsfullt å være innstilt på å lytte og å være sensitiv i møte med eleven. Dette kan sees i samsvar med den forberedende fase fra DCM der man undersøker, skaffer nødvendig informasjon og planlegger samtalen (Gamst, 2017, s. 187-197). Her bør læreren tilrettelegge for en plass å sitte uten uro, mulighet til øyekontakt og for trygghet. I tillegg å forberede seg mentalt til samtalen, tenke over holdninger og eventuelle tiltak som det kan føre til dersom noe kommer frem i samtalen (Langballe & Schultz, 2016, s. 124-125).

### 5.2.2 Relasjonens betydning i forkant av og i samtalen

I forkant av samtalen så lærerne på relasjon i bunn som betydningsfullt og sentralt for at barnet kunne kjenne seg trygg. En bør bruke tid, bli kjent med barnet og ha en trygghet i bunn (Barneombudet, 2018, s. 34-35). Det kan være en fordel for læreren dersom de har en relasjon fra før av. Samtlige lærere i denne studien peker på at relasjonen er svært sentral generelt og i samtaler med barn. I denne sammenheng har lærer-elev-relasjoner vist seg å være av betydning (Federici & Skaalvik, 2017; Pianta, 1999; referert i Killén, 2010, s. 71). Kvaliteten på relasjonen kan også spille inn på samtalen (Langballe & Schultz, 2016, s. 119). I denne sammenheng uttrykte lærerne i denne studien at dette særlig gjelder kontaktlærere, som ser barnet mye og ofte har en god relasjon fra før av i forkant av slike samtaler. Dette kan trekkes til kontaktetablering fra DCM (Gamst, 2017). Dette er en fase i DCM som omhandler betydningen av etablert kontakt i forkant eller i starten av vanskelige samtaler (Gamst, 2017). Læreren ser barna hver dag (Killén, 2010, s.71). Dermed kan det tenkes at de ikke nødvendigvis trenger å jobbe for å etablere en slik kontakt i forkant, da de kanskje allerede har en slik relasjon. Det kan bli av betydning for elevens trygghet, som ellers lever under vanskelige hjemmeforhold. Dette kan belyse viktigheten av en god relasjon i bunn ved bekymringssamtaler.

### 5.2.3 Gjennomføring

I starten av samtalen vektlegger lærerne å være tydelig, forutsigbar og informere om hensikten med samtalen slik at elevene vet hvorfor de er der. Her fremhever de at de ikke lover taushet, men avklarer og tydeliggjør meldeplikten overfor barnet. Etter å ha fått en slik informasjon og gjennom å vite samtalsens hensikt, kan eleven selv ta stilling til hva den ønsker å fortelle. Det blir sentralt å ikke “gå rundt grøten” eller å være utydelig da det kan skape usikkerhet (Langballe & Schultz, 2016, s. 126).

Underveis i samtalen la lærerne vekt på å fremme barnets fortelling og at samtalen skulle være på elevens premisser. Her så de på kommunikasjonsprinsipper som aktiv lytting, åpen spørsmålsstilling og anerkjennelse som betydningsfullt. Noen benytter seg av spørsmålsstilling fra Den dialogiske samtalemotoden (DCM) som åpen spørsmålsstilling, gjentakelse og lignende. Enkelte legger spørsmålsstillingen bort når barnet begynner å fortelle. Flere av lærerne bruker en mild, bydende tone og sier “fortell” istedenfor “kan du fortelle”, for å forsøke å åpne opp samtalen. Gamst (2017, s. 234) viser også til dette. Likevel var flere lærere tydelige på at de ikke ønsket å presse, og at de forsøkte å gå forsiktig frem.

Læreren kan være direkte, men ikke presse og si at: “jeg ønsker at du skal fortelle meg om det” (Langballe & Schultz, 2016, s. 127). Deretter kan læreren gå over i en fri fortelling- fase hvor eleven kan fortelle fritt fra sitt perspektiv. Her bør en ikke spørre «hvorfor», da eleven kan føle at den må begrunne sitt utsagn og ha et «riktig» svar. Da blir det sentralt å vise respekt og anerkjennelse i møte med det eleven forteller (Langballe & Schultz, 2016, s. 126-129). Videre kan samtalen bli mer zoomet inn hvor læreren kan oppsummere, men likevel stille åpne spørsmål. Likevel, dersom læreren har en vag bekymring bør det stilles direkte spørsmål (Langballe & Schultz, 2016, s. 130-131).

I avslutningen vektlegger lærerne å være tydelig, forutsigbar og å informere barnet om hva som skjer videre. Videre ble det viktig å lande, være ærlig og snakke om mer hverdagslige ting. Videre at en ikke trøster for raskt, men at barnet selv bør være klar for å avslutte. Det blir betydningsfullt å lukke samtalen (Langballe & Schultz, 2016, s. 131; Øverlien, 2015). Flere av lærerne har erfaringer som tilsier at elever frykter konsekvenser i etterkant. Noen elever frykter det skal gå utover foreldrene dersom den voksne forteller. Likevel tydeliggjør flere lærere at en ikke skal love taushet. På samme måte fremmer Ruud (2011, s. 36) og Gamst (2017, s. 317) at en ikke må love taushet hvis det ikke kan overholdes, og tydeliggjøre at dersom det er av alvorlig karakter må en ta det videre. Med bakgrunn i dette mener en av lærerne at en kan miste noen historier, men at den voksne ikke kan bestemme samtalsforløp. Samtlige fremhever viktigheten av respekten for at barn kan fortelle eller å la være. Flere vektlegger at eleven må være klar for å gå ut og viser til at de er tilgjengelige for flere samtaler ved behov og tar ansvar for oppfølging. Dette fremmer Gamst (2017) også, at den som har utført samtalen også har et ansvar til å følge opp i etterkant.

### 5.3 Samtalemotodikk og kommunikasjonsprinsipper

Noen av lærerne i studien har blitt inspirert av en samtalemotodikk i bekymringssamtaler med elever om vold og overgrep. NOU 2017:12 (s. 111) fremmer at rutiner og standardiserte eksempler på spørsmålsstilling kan gjøre det enklere å snakke med barn. I tillegg at skolen bør utvikle rutiner for samtaler med barn. Dermed kan det hevdes at å ha noen kommunikasjonsprinsipper eller eksempler på spørsmålsstilling kan gjøre det lettere for lærere å snakke med elever ved bekymring om vold og overgrep. I denne sammenheng kan metodiske samtaler gjøre at en unngår ledende spørsmålsstilling, og gjøre at barnet kan fortelle mer fritt (Langballe, 2011, referert i Lundesgaard og Salamonsen, 2019, s. 50). I

tillegg kan profesjonelle samtaler med barn være et verktøy for å fremme barneperspektivet og bidra til å ivareta barnets rettigheter (Lundesgaard & Salamonsen, 2019, s. 49).

Det kommer frem at lærerne benytter seg av kommunikasjonsprinsipper når de tar opp sensitive tema med elever. Dette er blant annet åpen spørsmålsstilling, aktiv lytting, bekreftelse og gjentakelse av det barnet sier, som er viktige kommunikasjonsprinsipper i DCM metoden (Gamst, 2017). Gamst (2017) understreker at det er viktig når man benytter disse virkemidlene å få frem barneperspektivet slik at en kan oppdage barn som lever under vanskelige forhold. Flere av prinsippene fra DCM kan være nyttig å bruke i bekymringssamtaler med elever i skolen (Helsekompetanse, 2015; Langballe & Schultz, 2016). Struktur på samtalen kan hjelpe læreren til å lytte til det eleven forteller og holde seg til samtaleens tema (Langballe & Schultz, 2016, s. 124). Samtlige lærere påpekte at de til nå ikke får flere timers kurs om DCM slik barnevernspedagoger gjør, men mer overfladisk om det. Dermed kan det tenkes at det antakeligvis kan oppleves noe komplisert å skulle benytte seg slavisk av alle fasene og kommunikasjonsprinsippene fra DCM. Samtidig kan det tenkes at en ikke nødvendigvis trenger å bruke alle fasene i samtalen, men å bli inspirert eller kombinere med de mest sentrale prinsippene fra DCM. Eller eventuelle andre relevante verktøy en finner aktuelt å bruke.

Det var også noen av lærerne som ikke benyttet seg av et spesielt verktøy eller metode, men en kombinasjon av ulike innfallsvinkler. Det ble også sentralt for noen å først og fremst bry seg fremfor bruk av et verktøy. Dette samsvarer med det Søftestad (2018, s. 169) fremhever, at det ikke hjelper å følge en metode slavisk dersom det gjør at en ikke kan være seg selv eller være komfortabel. Da mener hun man ikke er tilstede i samspillet med den andre. Ingen metode dekker virkeligheten, men må bli tilpasset i virkeligheten en er i (Langballe, 2011). Her kan det likevel tenkes at en kan bruke samtaleverktøy som en hjelp, men tilpasset den enkelte elev og situasjon. Selv om metoder ikke dekker virkeligheten, viser Langballe (2011, s.15) til at DCM er utprøvd i flere situasjoner og prinsippene kan være nyttige i samtaler med sensitivt tema. Hvis det skal brukes kan det være sentralt å ha kjennskap til hvert enkelt barn og sak og at dette bør styre bruken av prinsippene i metoden (Langballe, 2011, s.15). Flere anbefaler DCM til bruk i skolesammenheng og i samtaler med barn man bekymrer seg over (Barneombudet, 2018; Helsekompetanse, 2015). Det er likevel sentralt å bemerke at lærere eventuelt også kan bruke andre forskningsbaserte metoder for å avdekke vold og overgrep.



Det kan tenkes at hvilken type samtale lærerne har kan variere noe ut fra hvilken formell rolle de har i skolen. Eksempelvis kan muligens sosiallærerne oftere gjennomføre samtaler som er mer formelle og planlagte ut ifra rollen de har. De har tilrettelagt tid for å kunne samtale med enkeltelever på en annen måte enn det andre lærere har. Kontaktlærere derimot, kan tenkes å ha noe mindre tid til å ha slike planlagte og formelle samtaler. I stedet har lærerne for øvrig oftere uformelle samtaler med elevene enn det sosiallæreren har. I tillegg har de ofte en relasjon i bunn fra før av. Likevel tyder funnene på at alle har erfaringer fra planlagte bekymringssamtaler. Selv om ikke alle benytter seg av en bestemt samtalemetodikk, tyder funnene på at lærerne vektlegger flere av de samme kommunikasjonsprinsippene i deres samtalepraksis. Samtalepraksisen ser også ut til å være nokså lik, men det må likevel bemerkes at sosiallærerne nok oftere har flere formelle samtaler ut ifra deres formelle rolle i skolen. Om det er en spontan eller planlagt samtale er det mye av de samme prinsippene som likevel går igjen. Møller (2018) viser til at selv om det finnes ulike samtalemetoder, er det likevel en innledningsfase, hovedfase og avslutningsfase som ser ut til å gå igjen i flere av dem. Dette la jeg også merke til i mine funn, at selv om lærerne hadde noe ulike roller i skolen, viste de til noe lik samtalepraksis, der de hadde en mer innledende fase for å gjøre eleven trygg, deretter en hovedfase der de forsøkte å få eleven selv til å fortelle om sin situasjon. Og tilslutt en avslutning der de forsøkte å lande, informere om hva som skjer videre og eventuelle avtale nytt møtepunkt ved behov.

### 5.3.1 Barneperspektivet

Lærerne i denne studien poengterer viktigheten av at det er elevens perspektiv som skal være gjeldende i samtalen. I vanlige elevsamtaler er det vanligvis den voksne som snakker mest (Langballe & Schultz, 2016). Slike samtaler er mer preget av en asymmetri hvor den voksne styrer samtalen (Øverlien, 2015). Slik er det ikke i bekymringssamtaler. Her bør den voksne forsøke å gjøre dialogen i samtalen slik at asymmetrien kan reduseres (Øverlien, 2015). Da får barnet større mulighet til å få frem sin opplevelse av egen situasjon. I denne sammenheng har barn en rett til å uttale seg om saker som angår dem (FN-sambandet, 1989, §12). Dette gjelder også å fortelle om vanskelige tema som vold og overgrep. For å få dette frem viser lærerne i denne studien til åpen spørsmålsstilling som sentralt. Noen mente det var viktig for å unngå lukkede spørsmål med ja/nei svar. Videre ved bruk av åpne spørsmål, får eleven selv mulighet til å svare ut fra sitt eget perspektiv. Åpne spørsmål er sentralt i samtaler med barn (Øverlien, 2015). Det har vist seg å gi mer sannferdige svar og informasjon enn lukkede spørsmål (Berg, et.al., 2019). Samtidig kan det være aktuelt å stille direkte spørsmål dersom en får

indikasjoner på at barnet har vært utsatt for vold eller overgrep (Sternberg, mfl., 1997, referert i Kvello, 2010, s. 323).

Videre vektla flere lærere i denne studien empati og anerkjennelse i møte med elevene. Her påpekte noen at en ikke skulle overse følelsene eller trøste for fort, men å vise forståelse og tilstedeværelse. Ruud (2011, s.36-37) mener at en ikke må trøste for raskt, men vise empati og være der for barnet, ta barnets perspektiv og anerkjenne følelsene. I denne studien ble det også fremmet betydningen av en genuin interesse i samtaler med barn og viktigheten av å bry seg. En bør ha en genuin interesse i møte med barnet (Langballe & Schultz, 2016, s. 126; Ruud, 2011, s. 26). I tillegg nevnte flere å lytte som et viktig prinsipp i slike samtaler. Dette kan også fremme barneperspektivet (Gamst, 2017). Samtlige poengterte også at en bør ta seg tid og ta eleven på alvor. Dette er i samsvar med Barneombudet (2018, s.34-35) som fremhever at man bør ta barn på alvor. Å ta barn på alvor blir sentralt for at de skal oppleve å bli hørt og videre få den hjelpen de trenger.

### 5.3.2 Barnets rett til å bli hørt og barnets premisser

Lærerne i denne studien vektla at samtalen skulle foregå på elevens premisser. Det skulle også være slik at man respekterte om de ikke ønsket å si noe. Barn har en rett til å bli hørt, men også rett til å la være (Langballe, et.al., 2010, s.82). I denne sammenheng har lærerne erfaringer som tilsier at det er utfordrende for elever å snakke om det de er utsatt for og at det tar tid for dem å fortelle. Flere barn finner det vanskelig å snakke om ting de er utsatt for og det kan ofte ta lang tid før de velger å fortelle om det (Jensen, et.al., 2005; Søftestad, 2018; Ruud, 2011). Noen kjenner på skyld, skam og en tabuisering av temaet (Øverlien, 2015). Dermed blir dette også et perspektiv som er sentralt å ha med seg, at eleven selv bestemmer hva den ønsker å fortelle.

Videre påpekte samtlige lærere i denne studien at den voksne ikke presser frem svar og at en bør unngå å legge ord i barnets munn. De vektlegger at barnet selv skal være klar til å fortelle om sin situasjon. Videre påpeker samtlige lærere at en må se bak atferden og se barnet. Dette kan trekkes til en rapport fra Barneombudet (2018) som viser til at den voksne ikke skal presse eller gå for fort frem for å unngå at barnet lukker seg. I tillegg blir det fremhevet at en ikke må fokusere på barnets atferd, men å se barnet (Barneombudet, 2018). Videre mener noen lærere at en ofte har samtaler på de voksnes premisser og ikke barnets og at de voksne snakker for mye. Ifølge Killén (2004, s. 260) kan det ofte skje at man får en behandling på de

voksnes og ikke barnets premisser, der man ikke lytter til barnets ønsker og behov. Dette var også noe samtlige lærere påpekte i tillegg til viktigheten av at barnets premisser skulle være styrende i samtalen. I denne sammenheng påpeker enkelte at den voksne må huske på at det er barns sannhet. Det blir viktig “å tørre å spørre” og ha “trygghet til å handle” (Øverlien og Sogn, 2007), samtidig som det kan hevdes at det også finnes en annen side av dette. Dette omhandler at barnet kunne snakke når det trenger det, men samtidig få slippe å fortelle dersom det ønsker å la være (Barneombudet, 2018, s. 34). Her kan det nemlig oppstå et dilemma der man skal hjelpe barnet i tale, samtidig som man må respektere dersom barnet lar det være (Langballe et, al., 2010, s. 82). Dermed kan det tenkes at selv om læreren tør å tenke tanken, “tør å spørre” og har “trygghet til å handle” ved blant annet å ha samtaler, kan det likevel hende at en noen ganger ikke får avdekket. Dette kan ha noe å gjøre med at elever selv synes det er vanskelig å snakke om og dermed unngår å fortelle. Dette viser at selv om læreren gjennomfører bekymringssamtaler og bruker fremmede kommunikasjonsprinsipper kan det likevel hende at eleven ikke er klar for å fortelle. Med bakgrunn i dette kan det hevdes at denne siden også er sentralt for læreren å være klar over i samtaler med elever om vold og overgrep. Det kan fremstå som et sammensatt og komplekst tema og det er av betydning at læreren tar hensyn til dette i bekymringssamtaler med elever.

Likevel har det vist seg å være bedre å snakke med barn om vold og overgrep enn å la være (Langballe, 2011). Dersom samtalen bærer preg av tydelighet, anerkjennelse og varsomhet kan det hjelpe barnet til å forstå det det har opplevd og bearbeide opplevelsene (Langballe, 2011). For å kunne avdekke vold og overgrep må en spørre barna om hva som har skjedd og hvordan de har det (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Flere barn ønsker at noen skal legge merke til signalene og se hva som foregår (Barneombudet, 2018; Gamst, 2017) Likevel kan lærere vegre seg til å ta opp temaer som vold og overgrep overfor elever selv om de har mulighet til å gjøre det (Goldschmidt-Gjerløw, 2019). Dette kan omhandle tabuet rundt overgrep, frykt for å stigmatisere eller re-traumatisere dem (Goldschmidt-Gjerløw, 2019). Det kan også omhandle frykt for å ta feil eller at det blir mer virkelig om de spør (Ruud, 2011, s. 46). Samtidig dersom den voksne ikke spør, får en ikke vite noe om hvordan barnet har det heller (Dybsland, 2019). Videre hvis voksne unngår å snakke med barn de bekymrer seg over, får ikke barnet mulighet til å fortelle om det som er vanskelig (Dybsland, 2019). Dermed blir det samtidig viktig at læreren tør å spørre (Gamst, 2017, s. 27; Langballe & Schultz, 2016, s. 117; Øverlien & Sogn, 2007). I tillegg bør en vise at en tåler å høre det som blir fortalt (Dybsland, 2019, s. 32; Langballe, 2011, s.4). Barn utsatt

for vold og overgrep har vist seg å vurdere den voksnes reaksjon, og dermed velge hva det forteller ut i fra det (Jensen, et.al., 2005; Kvello, 2010). I tillegg har barn en rett til å bli hørt (Barnekonvensjonen, 1989, §12; Grunnloven, 1814, §104). Da blir det vesentlig at det tilrettelegges slik at de faktisk får muligheten til å fortelle.

## 5.4 Skolens rolle

Resultatene i studien bærer preg av at lærerne ser på skolen som en viktig arena for å avdekke vold og overgrep. På samme måte viser faglitteraturen til at skolen har en stor mulighet til å oppdage elever som er utsatt for vold og overgrep (Dybsland, 2019; Gamst, 2017; Killén, 2010; Langballe & Schultz, 2016; Søftestad, 2018). Ansatte i skolen har ikke bare en mulighet, men også et ansvar til å involvere seg ved bekymring om vold og overgrep (Langballe & Schultz, 2016).

### 5.4.1 Lærerens rolle

Resultatene kan tyde på at lærerne tar sin rolle på alvor. De er oppmerksomme, undersøker, observerer, drøfter med aktuelle samarbeidspartnere, gjennomfører samtaler ved bekymring og de melder ved mistanke om vold og overgrep. Likevel opplever de utfordringer knyttet til lærerrollen i dette arbeidet. I denne sammenheng påpeker lærerne at de ikke er behandlere, psykologer eller terapeuter, men pedagoger. Dette samsvarer med det Langballe og Schultz (2016) peker på at lærere ikke skal gi terapeutisk behandling. Det kan være tilstrekkelig med en kort forklaring på hvorfor en er bekymret og deretter rapportere det slik at de med den aktuelle kompetansen kan etterforske (Raundalen og Schultz (2016, s.18). En skal ikke gå i detaljer, men henvise til aktuelle instanser og la politiet og barnevern ta ansvar for etterforskning (Gamst, 2017, s. 128; Raundalen & Schultz, 2016, s. 18). Lærere kan enten ha en generell bekymring om en elev, eller en spesifikk mistanke om at elever er utsatt for vold eller overgrep (Langballe & Schultz, 2016, s. 118). Det må likevel fremheves at lærere ikke skal bekymre seg for å sette inn tiltak, men at de kan utgjøre stor forskjell ved å oppdage vold og overgrep (Langballe & Schultz, 2016, s. 133). Øverlien (2015) viser også til at lærere kan bruke samtaler uten å gå inn i en rolle som terapeut eller psykolog, men ha mer hverdagslige samtaler med tillit og at man lytter til eleven. Tillit er grunnleggende for at de kan fortelle og den blir ofte skapt gjennom hverdagen med den voksne (Øverlien, 2015, s. 140).

Samtidig tyder også funnene på at lærerne ser på seg selv som viktige i møte med elever utsatt for vold og overgrep. En lærer poengterte at lærere kan være en viktig nøkkelperson, på

samme måte som Øverlien (2015, s. 143) fremhever. Nyere studier viser at barn og unge utsatt for vold eller overgrep ofte ønsket å fortelle det til læreren (Barneombudet, 2018; Hafstad & Augusti, 2019). Videre påpeker Gamst (2017, s. 44) at læreren kan være den ene som barnet forteller det til. Dermed blir det samtidig av betydning at lærere gjennomfører samtaler med elever ved bekymring om vold og overgrep. I tillegg viser dette at selv om de ikke skal være terapeuter eller psykologer, har de en sentral rolle overfor barn utsatt for vold og overgrep. Her kan det også tenkes at det blir betydningsfullt at læreren selv vet hvor viktige de er i møte med utsatte barn.

### 5.5 Oppfølging i etterkant av bekymringsamtaler

I analysene kommer det frem at etterarbeid er viktig i forlengelsen av bekymringsamtaler. Den voksne som har gjennomført samtaler med barn har også en plikt og et ansvar i etterkant for å ivareta barnet (Gamst, 2017, s. 47). Dette er spesielt viktig når det avdekkes at barnet har blitt utsatt for alvorlige hendelser som vold og overgrep. Dersom barnet forteller om vold eller overgrep må det føre til handling (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). I tillegg er den voksne ansvarlig for en ivaretagelse av barnet og å arbeide på individ og systemnivå (Gamst, 2017, s 47). Dermed går lærerens rolle ved mistanke om vold og overgrep utover mer enn samtaler. Langballe (et.al., 2010, s. 82) viser til at barnesamtaler ikke kan bli løsrevet fra det store bildet og at man må jobbe på individ og systemnivå. Her vises det til barnevernsammenheng, men det kan tenkes at dette også kan trekkes til skolesammenheng. Dette innebærer at når lærere har slike samtaler, har de også en plikt til å ivareta eleven i etterkant av samtalen blant annet gjennom eventuelle samtalerrekker i etterkant, bekymringsmeldinger, samarbeid med hjem og instanser som barnevernet.

#### 5.5.1 Bekymringsmeldinger

Når det gjelder bekymringsmeldinger, bærer resultatene i denne studien preg av at lærerne tar meldeplikten på alvor. Lærerne poengterte likevel utfordringen når det gjaldt å sende bekymringsmelding. Her peker de på et vanskelig skole-hjem-samarbeid og barn som noen ganger får det verre. Her mente noen at andre instanser ikke så denne siden like tydelig, da de ikke var pliktig til et foreldresamarbeid på samme måte. Videre hadde noen en følelse av å ikke bli tatt på alvor og bekymringsmeldinger som blir henlagt. I tråd med dette viser Baklien (2009) til at barnevernet mottar få meldinger fra skoler og barnehager (Baklien, 2009). Fagpersoner, blant annet lærere kan ofte gå med en bekymring i årevis før de tar det opp med barnevern eller foreldre (Killén, 2004, s. 259). Noen lærere har vist seg å være usikre på om

det bedrer barnets situasjon, opplever saker bli henlagt, ikke føler seg som en likeverdig partner og ikke opplever å bli tatt på alvor (Baklien, 2009). I tillegg har flere mistillit til barnevernet og opplever det som et lukket system grunnet taushetsplikten (Baklien, 2009, s. 239-240). Dette viser også noe av resultatene i min studie, at det var samtlige som hadde en lignende oppfatning av barnevernet og bekymringsmeldinger.

Selv om lærere kan finne det utfordrende med foreldresamarbeid ved bekymringsmelding, bør det ikke overgå lærerens plikt og ansvar. Ansatte i skolen skal melde i fra til barneverntjenesten “(...) når det er grunn til å tru at eit barn blir eller vil bli mishandla, utsett for alvorlege manglar ved den daglege omsorga eller anna alvorleg omsorgssvikt (...)” (Opplæringslova, 1998, §15-3). Dermed kan ikke læreren ikke distansere seg bort fra ansvaret ved å la være å spørre eller å la være å melde. Da kan det hevdes at det blir sentralt å ta den vanskelige samtalen, melde og våge å bli upopulær for barnets skyld. I tillegg kan det bli betydningsfullt at læreren ser sin plikt og ansvar, har kunnskap til å se, gjennomfører samtaler og har en relasjon og trygghet i bunn.

#### 5.5.2. Utfordring med rolleavklaring og samarbeid med aktuelle instanser

Resultatene bærer preg av at lærerne tar sin rolle på alvor ved mistanke om vold og overgrep. De undersøker, observerer, har bekymringssamtaler og forsøker å følge opp i etterkant av eventuell avdekking. Videre fremmer de skolens rolle som sentral i arbeidet med å avdekke vold og overgrep. Samtidig kan funnene også tyde på at lærerrollen opplevdes noe utfordrende ved bekymring om vold og overgrep. På den ene siden opplevde lærerne at de burde ha kunnskap til å se, gjennomføre samtaler og å sende bekymringsmelding i etterkant ved mistanke om vold og overgrep. Videre må lærerne forholde seg til lovverk ovenfra (Opplæringslova, 1998, §15-3). I tillegg har barn en rett til å fortelle i saker som angår dem (FN-sambandet, 1989). Dermed bør læreren gi elever mulighet til å fortelle om det som er vanskelig ved å samtale med dem. På den andre siden påpekte lærerne at de ikke skulle være behandlere, psykologer eller terapeuter, men pedagoger. Dette innebar blant annet å skulle stoppe i tide i samtaler for å ikke ødelegge for en politisak eller avhør. Videre ved henvisning til instanser, opplevdes det som at instanser fremmet at de ikke hadde relasjonen, mens læreren ikke opplevde å ha kompetansen som skulle til for å ivareta barnet i etterkant av avdekking og for videre saksgang. Enkelte opplever lite anerkjennelse av deres rolle fra fagmiljøet. Samtlige fikk også flere bekymringsmeldinger sendt i retur. I tillegg følte en lærer seg som “tause Birgitte” i noen saker og en annen følte ikke hun hadde noen å sende barnet til

i etterkant av avdekking. Dermed kan det se ut til at enkelte informanter opplevde en følelse av utydelig ansvar og rolleavklaring. Med bakgrunn i dette kan det tyde på en rollekonflikt rundt hvem som skulle ivareta barnet i etterkant på en riktig og god måte. Utfordringen rundt lærerrollen kan også tenkes å være lærerens opplevelse av å være “mellom barken og veden” i et slikt arbeid.

Når blant annet pedagoger bekymrer seg for hvordan barnet har det hjemme, kan de stille spørsmål rundt avklaring av ansvar og hvem de kan samarbeide med (Killén, 2010, s. 60). Dette opplevde lærerne i denne studien. I tillegg pekte noen på at en ikke skulle ødelegge for avhør. Langballe & Schultz (2016, s.121) viser også til at noen kan tenke at de ikke skal snakke med barnet før de er avhørt av politiet, eller ikke snakke om vanskelige ting med elever fordi fagpersoner tenker at en burde ha en psykologisk kompetanse for å gjøre det. Andre ganger kan politiet rapportere om enkelte barn som ikke vil fortelle i et avhør fordi barnet allerede har fortalt om dette til andre profesjonelle personer (Langballe & Schultz, 2016, s.121). Man må samtidig samarbeide og melde fra til politi dersom det er mistanke om alvorlige ting (Langballe & Schultz, 2016, s.121).

Videre finner noen av lærerne i studien samarbeidet med instanser utfordrende grunnet utilstrekkelig informasjon til flere parter. Noen mener flere instanser er bundet av taushetsplikten og at lærere dermed får lite informasjon. Videre mener noen det er behov for tettere samarbeid med instanser og mer anerkjennelse av skolens arbeid. Dette samarbeidet hevder enkelte bør være til barnets beste og at en ikke bør henge seg opp i de ulike rollene. Dette kan sees i lys av det Gamst (2017, s. 47) påpeker som en utfordring når det gjelder ulike faginstanser. Her nevner hun at det kan oppleves som et vanntett skott mellom dem som skal arbeide for å ivareta barnet, men at en bør samarbeide på tvers av faginstansene. Dermed kan det være sentralt at instansene i noen grad “trækker i hverandres bed” (Gamst, 2017, s. 47; Langballe & Schultz, 2016, s. 121). Ved mistanke om vold og overgrep blir det betydningsfullt at instanser er åpne med hverandre og “benytter hverandres ekspertise” for et større bilde av barnets situasjon (Gamst, 2017, s. 48). Det kan tenkes at én tjeneste bør ha ansvaret for barn som er utsatt for vold og seksuelle overgrep (Barneombudet, 2018, s. 49).

Noen lærere kan la være å snakke med barnet av frykt for å “ødelegge” en sak for en av instansene (Langballe & Schultz, 2016, s.121). Likevel har de en plikt og et ansvar til å være oppmerksomme på om elever har det vanskelig og plikt til å melde ved mistanke om blant

annet vold og overgrep (Opplæringslova, 1998, §15-3). Det fordrer at barnet blir sett, hørt og ivare tatt uavhengig av om det er ubehagelig for læreren å spørre eller om en «trækker i den andres bed» eller ikke. Dermed må læreren ta ansvar og ikke definere seg bort fra barnet av respekt for andre fagpersoner (Langballe & Schultz, 2016, s. 121). Hvis ikke kan konsekvensen bli at en distanserer seg bort fra barnet, og fra ansvaret en har. Da kan man risikere at det i større grad ikke blir oppdaget, at ikke barnet blir hørt eller får den hjelpen det trenger. Dermed kan det hevdes at læreren må tørre å tre inn i det vanskelige for elevens skyld. Eksempelvis kan det vises til Christoffer-saken som omhandler en gutt som ble mishandlet til døde og bare ble åtte år (Gangdal, 2010). Tegnene var der, men få gjorde noe. Ingen våget å handle eller gjøre noe med mistanken og det ble forferdelige konsekvenser (Gangdal, 2010). Dette er et eksempel på hvor viktig det er at lærerne har mot til å gjøre noe med det dersom de har en bekymring omkring vold eller overgrep. Særlig hvis det gir en mistanke om at noe ikke er som det skal. Har lærere den vonde magesfølelsen blir det sentralt å undersøke mer og gjennomføre bekymringsamtaler for å avdekke. Dermed må ikke lærere være redde for å ta ansvar og snakke med barn de er bekymret for.

Samtidig skal ikke læreren stå i et slikt arbeid alene. Det blir aktuelt å henvise til andre instanser, men likevel vise at en fortsatt er der overfor eleven i etterkant av sendt bekymringsmelding. Det kan være noe krevende å fastsette nærmere innholdet i prinsippet om barnets beste (Kvelling, 2010, s. 20). Det kan oppfattes noe tilslørende da det ikke står så mye om hva det innebærer (Kvelling, 2010, s.21). Likevel kan det tenkes at et arbeid for barnets beste bør være noe lærere bør forsøke å arbeide mot. Da kan det hevdes at en ikke bør være redd for å «trække hverandre på tærne» både i et foreldresamarbeid eller i møte med aktuelle instanser. Læreren bør tørre å spørre, ta imot det barnet forteller og vise at en tåler å høre det som blir fortalt (Langballe, 2011, s.4). Læreren skal se eleven, la eleven bli hørt, ta eleven på alvor, fremme barneperspektivet og melde videre ved mistanke. Elever utsatt for vold og overgrep trenger den trygge læreren som er der på tross av uavklarte roller eller utfordringer som måtte oppstå.

For å oppdage barn som er utsatt for vold og overgrep må voksne ta initiativ til å snakke med dem dersom barnet gir signaler om at det har det vanskelig (Dybsland, 2019, s. 38). Dette viser viktigheten av at lærere gjennomfører samtaler med barn ved bekymring om vold og overgrep. Selv om det ikke finnes en fasit for hvordan man kan få barn til å fortelle om vanskelige ting, har det vist seg at kunnskap om samtalemetodikk kan skape mer trygghet til å



gjennomføre slike samtaler (Dybsland, 2019, s. 38). Hvis man har en mistanke om at barn utsettes for vold og overgrep blir det mer sentralt at den voksne tør å spørre, enn å gjøre det på en korrekt måte (Dybsland, 2019, s. 38). Dette viser at dersom læreren har mistanke om at elever er utsatt for vold eller overgrep blir det mer viktig at de faktisk tør å spørre enn hvordan de spør.

Dybsland (2019, s. 38) hevder at en må ha mot til å spørre, bry seg, møte barnet og seg selv, sine reaksjoner og tåle hva som kommer. Videre må lærere må tro at det skjer (Thorkildsen, 2015), ha kunnskap til å se og trygghet til å handle (Øverlien & Sogn, 2007). Videre blir det sentralt at lærerne vet hvordan de kan snakke med barn på deres premisser slik at de får fortalt sin historie. For å bli trygge i slike krevende samtaler må det også være fokus på i skolen at lærere ikke skal være alene om dette, men støtte seg på de ressursene som er i form av sosiallærer og ledelse ved skolen. Det kan tenkes at det blir viktigere at eleven får fortalt om sin virkelighet, enn at den voksne skal være redd for å «ødelegge» for avhør. I tillegg bør en jobbe for barnets beste uavhengig av rollene eller om noe er ubehagelig. Da må lærere legge til rette for dette, ta ansvar og være den trygge, gode voksenpersonen i barnets liv. Læreren har en plikt og ansvar til å ta disse samtalerne og tørre og gå inn i det. Da blir det sentralt å ta den vanskelige samtalen og våge å være upopulær for barnets beste.

## 6.0 Oppsummering

Problemstillingen i studien har vært: *Hva gjør og hvilke erfaringer har lærere ved bekymring om vold og overgrep og fra bekymringssamtaler med elever for å oppdage dette?*

Studien viser til en sammensatt side av læreres arbeid ved bekymring om vold og overgrep. Resultatene viser at lærerne ønsker å fange opp elever utsatt for vold og overgrep. De har kunnskap om vold, overgrep og samtalemotodikk, men de uttrykker et behov for mer. Videre har de en opplevelse av at de ikke oppdager så mange som omfangsstudier viser på vold og overgrep. Ved bekymring om vold og overgrep benytter de seg av samtaler som redskap til å oppdage. Da får eleven selv mulighet til å fortelle om det vanskelige, samt at de kan få bekreftet eller avkreftet bekymringen de har vedrørende eleven. Her vektlegges fremmede kommunikasjonsprinsipper med et ønske om å få frem elevens perspektiv. Dette er blant annet åpen spørsmålsstilling, aktiv lytting, gjenfortelling, empati og anerkjennelse. Dette kan minne om kommunikasjonsprinsipper fra DCM (Gamst, 2017). Videre forsøker lærerne å vise forutsigbarhet og å tydeliggjøre samtalens hensikt overfor eleven. Dette innebærer blant annet å ikke love taushet, men å avklare forpliktelsene en har (Øverlien, 2015, s.145). Selv om læreren bør tørre å spørre, blir det også sentralt å ha respekt for dersom eleven ikke ønsker å fortelle. Flere utsatte barn synes det er vanskelig å snakke om (Jensen, et.al., 2005; Ruud, 2011; Søftestad, 2018). Samtidig blir det likevel sentralt å ha med seg at det har vist seg å være viktig å spørre (Langballe, 2011). I tillegg har barn en rett til å bli hørt (FNs barnekonvensjon §12; Grunnloven, 1814, §104). Og dersom læreren ikke spør får en ikke vite noe heller (Dybsland, 2019).

Videre viser funnene viktigheten av etterarbeid i forlengelsen av bekymringssamtaler. Samtaler kan ikke sees alene, men sees i en større sammenheng. Læreren har også et ansvar når det gjelder oppfølgingen i etterkant av bekymringssamtaler. Læreren har plikt til å melde til barnevern der det har blitt avdekket vold eller overgrep eller «grunn til å tro» at et barn blir mishandlet (Opplæringslova, 1998, §15-3). Denne siden har vist seg å være utfordrende. Her opplevde lærerne et utfordrende skole-hjem-samarbeid, at det noen ganger opplevdes verre for barnet i etterkant, eller saker sendt i retur. Samtlige lærere opplevde lite anerkjennelse for skolens rolle i et slikt arbeid fra andre instanser. På den ene siden kan det se ut til at lærerne ser sin rolle og ansvar i arbeidet med å oppdage og ivareta elever utsatt for vold og overgrep. De forsøker å undersøke, observere, samtale og sende bekymringsmeldinger ved mistanke om slik mishandling. På den andre siden kan noen av

utfordringene tyde på et dilemma av å være “mellom barken og veden”. Det kan hevdes at det er et rolledilemma der det trengs et tydeligere skille på hvilken rolle de ulike instansene har i møte med barn utsatt for vold og overgrep. Da kan det hevdes at de kan få større mulighet til å kunne oppdage, støtte og ivareta disse elevene på best mulig måte. Likevel kan resultatene tyde på at lærerne selv ser hvor viktige de er i et slikt arbeid, at de ønsker å oppdage og støtte elever utsatt for vold og overgrep og ser sin plikt og ansvar i møte med dette. I tillegg blir det sentralt at de velger å gjennomføre samtaler ved bekymring om et barn og tåle å stå i det som er ubehagelig for barnets beste.

### 6.1 Styrker og svakheter ved studien

Det finnes flere perspektiver, teorier og forskning om vold, overgrep og samtaler med barn. Videre er skolens rolle ved bekymring om vold og overgrep sammensatt. Jeg har valgt ut deler av dette arbeidet, men jeg er klar over at det finnes flere sider som også er sentralt i et slikt arbeid. Likevel er det gjort et utvalg grunnet oppgavens omfang og relevans for formål/problemstilling for studien.

Resultatene i studien kan være nyttige for fagfolk i det pedagogiske feltet ettersom det belyser noen sider fra enkelte læreres erfaringer fra et komplekst fenomen. Samtidig er det ikke generaliserbart. Dette er enkelte læreres egne erfaringer og refleksjoner. Dermed kan det hende at andre lærere hadde sagt noe annet. Likevel gir det et bilde på hvordan noen enkelte lærere opplever dette.

### 6.2 Videre forskning

I et videre arbeid hadde det blant annet vært interessant å undersøke mer om læreres opplevelse av rolleavklaringen i arbeidet med å oppdage og støtte elever utsatt for vold og overgrep. En kunne også ha stilt flere spørsmål rundt kulturen i skolen for å snakke om vold og overgrep, samarbeid internt og skolens samarbeid med barnevernet og andre aktuelle instanser. I tillegg mer om bekymringsmeldinger ettersom flere lærere i denne studien opplevde det som utfordrende og noen mente det noen ganger gjorde det verre for elever i etterkant. Vold og overgrep er sammensatt, komplekst og er et samfunnsproblem. Dermed er mer forskning rundt flere sider av denne tematikken nødvendig.

## Litteratur

- Baklien, B. (2009). *Skole, barnehage, barnevernstjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid*. Tidsskriftet Norges barnevern, (04), 236-244. Hentet fra:  
<https://www.idunn.no/file/pdf/38357939/art03.pdf>
- Barne- og likestillingsdepartementet (2013). *En god barndom varer livet ut. Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*. Hentet fra  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld\\_overgrep\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf)
- Barneombudet. (2018). *Hadde vi fått hjelp tidligere hadde alt vært annerledes*. Hentet fra  
[http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2018/03/Barn\\_og\\_unge\\_vold\\_og\\_overgrep.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2018/03/Barn_og_unge_vold_og_overgrep.pdf)
- Berg R.C., Munthe-Kaas, H.M., Baiju N., Muller AE., Brurberg K.G. (2019). *The accuracy of using open-ended questions in structured conversations with children: a systematic review*. Report – 2019. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra:  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2019/the-accuracy-of-using-open-ended-questions-in-structured-conversations-with-children-rapport-2019.pdf>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2.utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dybsland, R. (2019). *Samtaler med barn når vi er bekymret*. I Lillevik, O., Salamonsen, J., & Nordhaug, I. (Red.), *Vold i nære relasjoner : Diskurser og fenomenforståelse*. (s. 26-40). Oslo: Gyldendal.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E. M. (2017). *Lærer-elev-relasjonen*. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-200). Oslo: Gyldendal akademisk.

- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*.  
Hentet fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Gangdal, J. (2010). *Jeg tenker nok at du skjønner det sjøl: historien om Christoffer*. Oslo: Kagge
- Gamst, K.T. & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner: en empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør: utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. (Doktorgradsavhandling). Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Gamst, K. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: å ta barn på alvor* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2019). Children's rights and teachers' responsibilities: reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse?. *Human Rights Education Review*, 2(1), s. 25-46. Hentet fra:  
<https://journals.hioa.no/index.php/human/article/view/3079/3182>
- Grunnlova (1814). (LOV-1814-05-17). Kongeriket Noregs grunnlov. Hentet fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Hafstad, G. S., & Augusti, E.M. (Red). (2019). Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten. En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år. Hentet fra  
[https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport\\_4\\_19\\_UEVO.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf)
- Helsekompetanse (2015). *Vold og seksuelle overgrep mot barn. Et nettkurs for deg som jobber i barnehage og skole*. Hentet fra: <http://kurs.helsekompetanse.no/vold/34299>
- Isdal, P. (2018). *Meningen med volden* (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget
- Jensen, T., Gulbrandsen, W., Mossige, S., Reichelt, S., & Tjersland, O. (2005). Reporting possible sexual abuse: A qualitative study on children's perspectives and the context for disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 29(12), s. 1395-1413. Hentet fra:  
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0145213405002565?token=171683E057D19>

[28EE7BC13A08FEF9587BE0FFF32C198D576A36008B6700AF9846E67C5D8C4009E6E1A46FD0C61245C9](https://www.regjeringen.no/contentassets/1cea841363e2436b8eb91aa6b3b2d48e/no/pdfs/stm201220130015000dddpdfs.pdf)

Justis- og beredskapsdepartementet (2013a). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner. Det handler om å leve.* (Meld. St. 15 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1cea841363e2436b8eb91aa6b3b2d48e/no/pdfs/stm201220130015000dddpdfs.pdf>

Justis- og beredskapsdepartementet (2013b). *Et liv uten vold. Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2014-2017.* Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/97cdeb59ffd44a9f820d5992d0fab9d5/hplan-2014-2017\\_et-liv-uten-vold.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/97cdeb59ffd44a9f820d5992d0fab9d5/hplan-2014-2017_et-liv-uten-vold.pdf)

Killén, K. (2004). *Sveket : Omsorgssvikt er alles ansvar* (3. utg.). Oslo: Kommuneforl.

Killén, K. (2010). *Sveket : II : Ansvar og (be)handling* (4. utg.) Oslo: Kommuneforl.

Kvale og Brinkmann (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal forlag

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Langballe, Å., Gamst K.T., & Jakobsen M. (2010). *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse.* Hentet fra: <https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/denvanskeligesamtalen.pdf>

Langballe, Å. & Schultz, J.H. (2016). Elever utsatt for vold og seksuelle overgrep – samtalen som redskap for å oppdage og hjelpe. I K. Mevik, O.G. Lillevik & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn: Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s. 114-134). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lundesgaard, A. & Salamonsen, J. S. (2019). Hvordan ivareta barnets perspektiv i samtaler om vold og overgrep. Om barns hukommelse, pålitelighet og samtalekompetanse. I

- Lillevik, O., Salamonsen, J., & Nordhaug, I. (Red.), *Vold i nære relasjoner: Diskurser og fenomenforståelse*. Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 20. april). *Lærerstudenter skal lære mer kunnskap om vold og overgrep*. Hentet fra: <https://regjeringen.no/no/aktuelt/larerstudenter-skal-fa-mer-kunnskap-om-vold-og-overgrep/id2484908>
- Mossige, S & Stefansen, K. (Red.) (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015*. (NOVA rapport 5/2016). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Myhre, M.C., Thoresen, S., & Hjemdal, O.K. (2015). *Vold og voldtekt i oppveksten: En nasjonal intervjuundersøkelse av 16- og 17-åringer*. (Rapport 1/2015). Oslo Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Møller, G. (2018). *Kunnskapsgrunnlag – Metoder for tidlig identifisering av risiko hos barn og unge*. (rapport fra Helsedirektoratet IS-2696). Hentet fra: <http://tidliginnsats.forebygging.no/Global/Rapport-risiko-hos-barn-og-unge.pdf>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. hentet fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- NOU 2017:12. (2017). *Svikt og svik. Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a44ef6e251cd443396588483e97402ab/nou/pdfs/nou201720170012000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_17](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_17)
- Raundalen, M., & Schultz, J. (2016). *Seksuelle overgrep og vold: Forebyggende undervisning i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

- Ruud, A. K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende situasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Søftestad, S. (2018). *Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn*. Oslo: Universitetsforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thorkildsen, I. M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det: Et kampskrift for barns rettigheter*. Bergen: Vigmostad Bjørke
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep – skolen som forebygger og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet: barns strategier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverlien, C. & Moen, L.H. (2016). «Takk for at du spør!». *En oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere*. (Rapport 3/2016). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Øverlien, C. & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle*. (Rapport 3/2007). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.



# Vedlegg 1

## Intervjuguide

Problemstilling: «*Pedagogers erfaringer fra samtaler med elever de er bekymret om er utsatt for vold eller overgrep i nære relasjoner.*»

Informasjon om studien, informantens samtykke, anonymitet og taushetsplikt. Avklare bruk av båndopptaker samt sletting av dette når studien er planlagt å være avsluttet. Informere godt om at det ikke skal hentes inn opplysninger som er taushetsbelagte. I tillegg at både informant og jeg som student har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet.

### Bakgrunn og informasjon

- Kan du fortelle litt om din yrkeserfaring og utdanningsbakgrunn?
- Ansiennitet?
- Hva har du lært i din utdanning om hvordan samtale med barn som har det vanskelig?
- Har du vært på kurs eller lignende om vold, overgrep, eller hvordan samtale med barn om sensitive tema?
  - a) Hvis ja, var dette i jobbsammenheng eller utfra eget initiativ?

### Kunnskap og tanker om å samtale med utsatte barn

*Noen ganger kan ansatte i skolen ha en bekymring for enkeltelever. Dette kan være i form av en generell bekymring, eller en mer spesifikk mistanke (Langballe & Schultz, 2016). En måte å undersøke videre på kan være at pedagogen gjennomfører en samtale basert på en slik bekymring. Dette kan være i form av en undersøkende/bekymringssamtale.*

- Hva ønsker du å få til gjennom en bekymringssamtale med en elev?
- Hvilke fordeler og ulemper ser du med bruk av slike samtaler?
- Hvilken kompetanse bør pedagoger ha for å gjennomføre en slik samtale?
- Hva tenker du er din rolle og ansvar når det gjelder å samtale med elever man bekymrer seg for er utsatt for vold eller overgrep i nære relasjoner?
- Hvordan kan man støtte og ivareta eleven på best mulig måte underveis og i etterkant av slike samtaler?
- På hvilken måte kan elevens perspektiv komme frem i vanskelige samtaler?
- Hvilke faktorer tror du spiller inn for at elevene eventuelt velger å fortelle om vanskelige ting?
- Kjenner du til eller har erfaring med en type samtalemetode i møte med barn?
  - a) hvis ja, hvordan bruker du det evt. i samtaler med sensitive tema?

### Erfaringer rundt å samtale med utsatte barn

- Ut ifra din rolle på skolen, fortell om hvilken type samtale du mest har i møte med barna du har bekymring om? (hverdagslig, spontant, planlagt, strukturert mm...)
- Hvilke forberedelser gjør du deg i forkant av en bekymringssamtale med en elev?

- Hvordan tilrettelegger du for slike samtaler?
- Hvilke erfaringer har du når det kommer til å samtale med barn man bekymrer seg om opplever vold eller overgrep i nære relasjoner?
  - a) Evt. hvilke erfaringer har du når det kommer til å samtale med elever om sensitive tema?
- Hva er viktig i starten av slike samtaler?
- Hva legger du vekt på underveis i samtalen?
- Hva er sentralt å vektlegge i avslutningen av slike samtaler?

### **Skolens arbeid med utsatte barn**

- Hvem på skolen har hovedansvaret for å gjennomføre samtaler med barn om sensitive/vanskelige/tabubelagte tema?
- Hvordan opplever du at ledelsen arbeider med det/setter fokus på det?
- Hva tenker du er skolens rolle sammenliknet med andre instanser når det gjelder samtaler med barn som man mistenker opplever vold eller overgrep?
- Hva gjør skolen for å ivareta barnet i etterkant av samtaler der man har avdekket at barnet opplever vold eller overgrep i nære relasjoner?
  - a) Hvilke erfaringer har du med å melde fra om mistanke om overgrep eller vold? Evt. kjenner du noen andre som har gjort det av kollegaer? Hvordan oppleves dette?

### **Utfordringer og eventuelle forbedringspotensial**

- Hva er utfordrende når det gjelder å samtale med elever man bekymrer seg for at opplever vold eller overgrep?
- Hva tenker du kan være fallgruven med å legge for mye vekt på samtalen som redskap i møte med utsatte elever?
- Fortell om det er noen områder du eller andre ansatte opplever det skulle vært mer kunnskap om når det gjelder å samtale med elever om sensitive tema.
- Hva tenker du kunne gjort samtalene bedre?
- Hvilke tiltak kan evt. gjøres for å forbedre skolens arbeid med å avdekke og ivareta elever som opplever vold eller overgrep?

Har du eventuelt andre tanker om dette?

Oppklarende spørsmål eller kommentarer.

Takk for at du stilte opp på intervju!

## Vedlegg 2

### **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***”Pedagogers erfaringer fra samtaler med elever de er bekymret om er utsatt for vold eller overgrep i nære relasjoner”?***

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke pedagogers refleksjoner og erfaringer omkring samtaler med elever der det er mistanke om at de opplever vold eller overgrep. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Mitt navn er Iselin Bay Mjaaland. Jeg går på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder og skal skrive masteroppgave denne våren. Temaet for masteroppgaven omhandler pedagogers erfaringer med samtaler med elever hvor det er bekymring om vold eller overgrep. Formålet med studien er å få mer kunnskap om hvilke tanker og erfaringer pedagoger i skolen har når det gjelder slike samtaler. Fokuset i undersøkelsen vil være på bekymringssamtaler der pedagogen forsøker å oppdage om en elev er utsatt for vold eller overgrep i nære relasjoner. Spørsmålene i intervjuet legger vekt på ulike sider ved slike bekymringssamtaler. Jeg ønsker å sette søkelys på hvordan pedagoger kan oppdage og hjelpe elever utsatt for vold eller overgrep med mest vekt på samtalen som redskap.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Det er ønskelig å intervju 4-5 pedagoger i grunnskolen som har erfaring i større eller mindre grad når det kommer til å samtale med elever som man bekymrer seg for. Men det vil særlig være sentralt å undersøke deres tanker og erfaringer rundt samtaler de har med elever de mistenker opplever vold eller overgrep. Her vil jeg både spørre om forberedelser i forkant av samtalen, gjennomføringen av den og hva man kan gjøre i etterkant for å ivareta eleven. Jeg ønsker også å høre deres tanker om hvordan eventuelt elevens perspektiv kommer frem i slike samtaler. I tillegg vil det bli spurt om hva man gjør i etterkant av en slik samtale, særlig når pedagogen får en sterk mistanke om at barnet opplever vold eller overgrep. Her inngår spørsmål om meldeplikt, samarbeid internt i skolen og med eksterne instanser og hva pedagogen opplever at skolens rolle er i et slikt arbeid. Intervjuene vil bli utført i perioden februar-mars 2020. Det vil bli avtalt nærmere tidspunkt, møtested og lignende med informantene som takker ja til å være med.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du ønsker å være med å delta i studien vil dette innebære å være med på et intervju som tar inntil 60 minutter. Hensikten med intervjuet er å høre om dine refleksjoner og erfaringer omkring samtaler med elever man har en bekymring om er utsatt for vold eller

overgrep. Det vil bli brukt båndopptaker for senere transkribering og for å sikre at data blir ivarettatt på en presis måte. Lydopptaket og transkribering vil bli slettet etter 15.05.20 når prosjektet er planlagt å bli avsluttet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det er ønskelig at du har skrevet under på samtykkeerklæringen i forkant av intervjuet. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/ansatte, arbeidsplassen/arbeidsgiveren din.

### **Informantens taushetsplikt**

Som beskrevet tidligere har jeg ikke til hensikt å innhente opplysninger av taushetsbelagt karakter knyttet til enkeltelever (tredjepersoner) eller enkeltsaker. Informanten og jeg som student har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Det er viktig at du som informant og jeg som student tar hensyn til taushetsplikten. Jeg som student skal også være nøye på å stille spørsmål på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Videre vil jeg forsøke å informere tydelig om dette i forkant av intervju, og være observant på dette underveis i gjennomføringen av intervjuet. Det er ønskelig at du som informant unngår å komme med for konkrete eksempler. I tillegg vil det være av betydning at du utviser varsomhet ved bruk av identifiserende bakgrunnsopplysninger (feks navn, alder, kjønn, diagnoser, spesielle hendelser, tid, sted mm...) og forsøker å utelate dette. Skulle det likevel fremkomme taushetsbelagt informasjon eller personopplysninger om tredjepersoner under intervjuet, vil jeg som student stanse lydopptaker eller gå tilbake og slukke dette så snart som mulig.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Som informant vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det er kun dine tanker og erfaringer rundt tematikken, uten søkelys på konkrete enkeltsaker eller enkeltindivider. Og dersom noen utsagn vil kunne gjenkjennes, blir ikke dette tatt med. Du kan også selv si ifra dersom det er deler av intervjuet du ikke ønsker skal bli med. Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til lydopptak og transkribering. Lydopptaket og transkriberingen vil bli lagret på en egen mappe med passord, jf UiAs regler for forskningsdata.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.20. Lydopptak og transkriberinger vil bli slettet ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan du finne ut mer?

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

- Personvernombudet hos Universitetet i Agder, telefon 38142140, eller på epost [ina.danielsen@uia.no](mailto:ina.danielsen@uia.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.
- Veileder: Per E. Garmannslund, telefon 38141858 eller epost [per.e.garmannslund@uia.no](mailto:per.e.garmannslund@uia.no)
- Student: Iselin Bay Mjaaland, telefon 47390965 eller på epost [iselinbay@hotmail.com](mailto:iselinbay@hotmail.com)

Med vennlig hilsen  
Iselin Bay Mjaaland

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*pedagogers erfaringer fra samtaler med elever de er bekymret om er utsatt for vold eller overgrep i nære relasjoner*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At det blir gjort lydopptak og transkribering av intervjuet som slettes ved prosjektets avslutning.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.20.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

19.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Pedagogers erfaringer fra samtaler med elever de er bekymret om er utsatt for vold eller overgrep

#### Referansenummer

382377

#### Registrert

28.01.2020 av Iselin Bay Mjaaland - iselig14@student.uia.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Einar Garmannslund, per.e.garmannslund@uia.no, tlf: 38141858

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Iselin Bay Mjaaland, iselinbay@hotmail.com, tlf: 47390965

#### Prosjektperiode

10.01.2020 - 15.05.2020

#### Status

04.02.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 04.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 04.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

## TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærere er underlagt taushetsplikt og har ikke lov til å dele personopplysninger om elevene, eller komme med opplysninger som kan identifisere dem. Vennligst vær obs på dette under intervjuet og pass på at lærer kun omtaler elever på generelt grunnlag.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

## **Vurdering (2)**

---

### **25.05.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 25.05.2020.

Vi har nå registrert 29.05.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)