

Se meg, og forstå meg!

**Hvordan ivaretar ansatte i skolen barn ved bekymring om seksuelle overgrep?
– et fenomenologisk og hermeneutisk arbeid**

RITA GUNDERSEN REINERTSEN

VEILEDER
Camilla Herlofsen

Universitetet i Agder, 2020
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk

Master

Forord

Nå er studietiden ved Universitetet i Agder snart ved veis ende, og masteroppgaven skal leveres. Det har vært fem lærerike år. Jeg er veldig takknemlig for at jeg har fått gjennomføre denne studien om et tema som er så viktig for meg.

Jeg ønsker å rette en stor takk til informantene, som ikke bare gav meg av sin tid og sine erfaringer, men også sin tillit. Takk til Martin Hristov ved SMSO Agder, for gjennomgang og veiledning av intervjuguide. Deres deltakelse har gjort det mulig å ferdigstille oppgaven.

Tusen takk til medstudent Silje for faglige diskusjoner, ufaglige diskusjoner, godt samarbeid og mye latter.

En ekstra stor takk til min veileder, førsteamanuensis Camilla Herlofsen. Du har vært tilgjengelig, har gitt nyttige og konstruktive tilbakemeldinger og råd gjennom hele prosessen. Takk for ditt brennende engasjement og støtte.

Til slutt vil jeg rette en takk til venner og min kjære familie som har støttet meg gjennom denne lange prosessen. Deres oppmuntring har vært uvurderlig.

Det har vært krevende, men spennende og lærerikt å skrive denne oppgaven. Det er en opplevelse jeg aldri ville vært foruten.

Kristiansand, 29.05.2020.

Rita Gundersen Reinertsen

Masterstudent ved Universitetet i Agder

Sammendrag

Seksuelle overgrep rammer ifølge prop. 12 S *Opptrappingsplan mot vold og overgrep* (2017-2021) offeret hardest, men angår også resten av samfunnet. I preposisjonen beskrives dette som et samfunnsproblem og et folkehelseproblem som kan innebære betydelige fysiske og psykiske vansker. Konsekvensene av overgrep kan føre til økt behov for spesialpedagogiske tiltak i skolen, fysisk og psykisk helsehjelp eller barneverntiltak. Overgrep utsetter barn for store belastninger som kan gi skader for livet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016).

Overgrepsopplevelsene har individuelle uttrykk. Konsentrasjonsproblemer og uregulert atferd opptrer ofte som følge av overgrepstraumene. Tiltak som kan avhjelpe utsatte barn krever at omsorgspersoner rundt dem får nødvendig opplæring og grunnleggende kunnskap (Kripos, 2016; Askeland, Jensen & Moen, 2017). Det er urovekkende at ansatte i skolen ikke oppdager barn som kan være utsatt. Kunnskap om utøvelse av omsorg som er overgrepsbevisst er grunnleggende for å kunne hjelpe barn mot en tryggere framtid. I tillegg til trygghet i form av rutiner, regelverk og et kompetent miljø for den ansatte å henvende seg til.

Denne oppgaven har følgende problemstilling: *Hvordan ivaretar ansatte i skolen barn ved bekymring om seksuelle overgrep?* For å vurdere og besvare problemstillingen ble det gjennomført kvalitative semistrukturerte intervju med fire informanter fra grunnskolen og videregående skole. Intervjuguide ble vurdert av representant ved SMSO Agder.

Problemstillingen blir besvart ved hjelp av to forskerspørsmål: *Hvilken kompetanse har ansatte om signaler på seksuelle overgrep?* Og, *Hvilke retningslinjer og praksis utøver skolen ved håndtering av mistanke om overgrep?*

Overordnede funn indikerer behov for etablering av rutiner for oppfølging ved mistanke om seksuelle overgrep. I tillegg utpreges behovet for tematisk kompetanseutvikling på ulike nivå. Ansatte erfarer støtte og samarbeid i kollegiet og ledelsen, men opplever usikkerhet rundt egen kunnskap om tematikken. Det kreves kjennskap til signaler på overgrep og hvordan de kommer til uttrykk for å kunne oppdage og hjelpe utsatte barn. I tillegg har ansatte behov for å vite hvordan de skal gå fram når mistanke foreligger. Resultatene viser forskjeller i tilnærmingen til prosedyrer, intensjoner og hvilke handlinger som i realiteten utøves ved mistanke eller avdekking av overgrep. Det vesentlige er hvorvidt de ansattes vurderinger, i forhold til de omtalte spørsmål, gir seg utslag i den beste omsorg og støtte for barnet.

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.2 Oppgavens oppbygging.....	5
2. Teoretisk referanseramme.....	6
2.1 Ivaretagelse og omsorg i skolen.....	6
2.2 Begrepsavklaring.....	9
2.3 Et krenket barn- et krenket liv.....	11
2.4 Barnets trygghet.....	12
2.4.1 Tilknytningsteori.....	13
2.4.2 Tilknytningskvalitet.....	14
3. Forskningsmetodisk tilnærming.....	16
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	16
3.2 Redegjørelse og valg av metode.....	17
3.2.1 Semistrukturert intervju.....	17
3.3 Utvalg og rekruttering.....	18
3.4 Gjennomføring av intervju.....	19
3.5 Transkribering.....	21
3.6 Analyse og fremstilling av data.....	21
3.6.1 Analyseprosessen.....	22
3.7 Studiens kvalitet.....	23
3.7.1 Validitet.....	23
3.7.2 Reliabilitet.....	23
3.7.3 Generaliserbarhet.....	24
3.8 Etske refleksjoner.....	24
4. Presentasjon av resultat og drøfting.....	26
4.1 Innledning.....	26
4.2 Kunnskap og erfaring om seksuelle overgrep.....	26
4.2.1 Erfaring med tematikken.....	26
4.2.2. Den vanskelige samtalen.....	28
4.2.3 Oppsummering og drøfting.....	29
4.3 Forebygging og rutiner.....	32
4.3.1 Forebygging.....	32
4.3.2 Rutiner.....	33
4.3.3 Oppsummering og drøfting.....	35
4.4 Ansvar.....	38

4.4.1 Skolens ansvar og kompetanse.....	38
4.4.2 Oppsummering og drøfting	40
4.5 Ivaretagelse og trygghet.....	42
4.5.1 Ivaretagelse	42
4.5.2 Trygghet.....	44
4.5.3 Oppsummering og drøfting	45
5. Avslutning og konklusjon	49
5.1 Oppsummering og konklusjon.....	49
5.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning	51
5.2.1 Praktisk pedagogiske implikasjoner	51
5.2.2 Implikasjoner for videre forskning	51
Litteraturliste	53
Vedlegg 1	60
Vedlegg 2.....	62
Vedlegg 3.....	65

1. Innledning

Statistikk indikerer at barn som utsettes for seksuelle overgrep er til stede i klasserommet (Søftestad, 2018; Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2018). Mer enn 1 av 20 har opplevd seksuelle overgrep fra en voksen (Hafstad & Augusti, 2019). En av foreldrene (ofte far) bekreftes som gjerningsperson blant 1 av 4 av dem som har vært utsatt for overgrep. Få barn forteller hva de har vært utsatt for, eller de venter til mange år etter at overgrepene er avsluttet (Søftestad & Aschjem, 2016; Hafstad & Augusti, 2019; Forandringsfabrikken, 2019). Forskning viser at det tar i gjennomsnitt 17,5 år fra overgrep skjer til den som er utsatt forteller om det (Steine, Winje, Nordhus, Milde, Bjorvatn, Grønli & Pallesen, 2016). Små barn mangler gjerne begrep som kan forklare krenkelsene. I tillegg foretar om lag halvparten av overgriperne sitt første overgrep som barn eller unge (Søftestad & Andersen, 2014). Dette understreker viktigheten av tidlig innsats på området.

Den norske stat har forpliktet seg til å følge FNs barnekonvensjon som skal beskytte barn mot alle former for fysisk eller psykisk vold og seksuelle overgrep (Barne- og familiedepartementet, 2003, artikkel 19). Beskyttelsen utøves i form av regelverk, administrative, sosiale og opplæringsmessige tiltak. Likevel vet vi at dette ikke er tilfelle for alle. Noen barn lever under forhold preget av overgrep og traumatiske opplevelser som vil kunne prege dem resten av livet. Seksuelle overgrep kan føre til begrensninger for barnets muligheter til å realisere sine drømmer og ambisjoner (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016)

Overgrep mot barn er for mange et vanskelig og tabubelagt tema. Voksne som får mistanke om at barn kan være utsatt for overgrep tier gjerne om det i frykt for å ta feil. Hensynet kommer den voksne til gode, og ikke barnet. Det er viktig at voksne i arbeid med barn er bevisst sitt ansvar, tør stå i stormen, og varsle ved mistanke for barnets skyld. En forutsetning for at overgrepsutsatte barn får hensiktsmessig oppfølging og omsorg er at de som forvalter planer og prosedyrer har kjennskap til gjeldende regler og retningslinjer og forsøker å følge disse i sitt arbeid (Herlofsen 2014; Nilsen 2015). I skolen blir ansatte som arbeider med barn forvalterne av retningslinjene. Dermed står de ansvarlig for å ivareta barns uuttalte behov for rett oppfølging.

Historisk sett har nasjonale tiltak blitt utført for å øke handlekraft og kunnskap om tematikken. Etter ratifisering av FNs barnekonvensjon i 1991, vedtok stortinget i 2003 at konvensjonen skulle bli norsk lov (Scheie, 2005). Straffelovens § 299 om voldtekt av barn under 14 år ble tilføyd ved lov i 2009 (Straffeloven, 2005). I Norge har vold og overgrep i nære relasjoner vært synliggjort siden slutten av 1970 tallet (Saur, 2007). Fra 1980 og utover ble kunnskap om tematikken produsert og formidlet fra flere ståsteder, og i 1987 kom den første norske forekomstundersøkelsen om seksuelle overgrep (Saur, 2007). Seksuelt misbruk av barn ble satt på norsk agenda i form av kurs, faglitteratur, oppretting av støttesenter, omtale i offentlige dokumenter m.m. Forskning (Søftestad, 2018) tyder likevel på at vi som samfunn ikke klarer å forebygge seksuelle overgrep mot barn.

1.1 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med studien er å få økt kunnskap og forståelse for kompetansen skolens ansatte har når det gjelder håndtering av mistanke om seksuelle overgrep. Herunder hvilke signaler og atferd som kan være uttrykk for overgrep barnet er utsatt for. I tillegg framgangsmåter, rutiner og regelverk som legges til grunn, og hvordan omsorg for barn ved mistanke om overgrep utøves. Forskning (Hafstad og Augusti, 2019; Killèn, 2017; Søftestad, 2018) viser at overgrep kan få alvorlige konsekvenser for skolegang og senere i livet. Dette kan være konsekvenser som resulterer i behov for spesialpedagogiske tiltak. Det er en viktig spesialpedagogisk oppgave å forebygge og avhjelpe den traumatiske opplevelsen det er å bli utsatt for seksuelle overgrep. Basert på dette formålet er det formulert følgende problemstilling:

Hvordan ivaretar ansatte i skolen barn ved bekymring om seksuelle overgrep?

Gjennom en kvalitativ undersøkelse basert på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming tas intervju og innsamling av ulike dokumenter i bruk. Problemstillingen blir besvart ved hjelp av to forskerspørsmål:

- *Hvilken kompetanse har ansatte om signaler på seksuelle overgrep?*
- *Hvilke retningslinjer og praksis utøver skolen ved håndtering av mistanke om overgrep?*

Det er intet som tyder på at omfanget av seksuelle overgrep mot barn er i ferd med å reduseres. Medienes søkelys på operasjoner som «Dark Room» og «Operasjon Duck» omfatter etterforskningen politiet driver for å avdekke overgrep, chat eller bildedeling av barn på internett (Teigstad, 2017). Nylig belyste dagsavisen Fædrelandsvennen arbeidet en leder i politiet gjør i kampen mot overgrep. Han beskriver dette slik:

«Sedelighetsbrudd er noe folk oftest ikke vil høre om eller snakke om. Når jeg får spørsmål om hva jeg jobber med, svarer folk oftest «det kunne jeg aldri jobbet med». Men hvis ingen tok tak i det, ville det løpe fritt. Vi må innse at samfunnet har en skyggeside og at mennesker er kapable til å gjøre mye grusomt. (Kubens, 2019)

Personer som ønsker å forgripe seg på barn finnes ifølge politilederen i alle samfunnslag. I tillegg finnes det oppskrifter på hvordan overgriper kan nærme seg barn og samtidig lure foreldrene (Kubens, 2019). Utfordringen er at de største tilbydere av overgrepssbilder på nett faktisk er barna selv. Det fins enorme mengder videoer og bilder av barn helt ned i sjuårsalder som gjennomfører overgrep på seg selv i sine egne barnerom, ofte som ledd i utpressing fra en voksen (Kubens, 2019).

Søftestads (2018) undersøkelser viser også at overgrepssituasjonen i Norge er bekymringsfull. 1 av 5 kvinner og 1 av 10 menn rapporterer om seksuelle overgrep i barndommen (Barne- og familiedirektoratet, 2018). Antallet av seksuelle overgrep mot barn er oppsiktsvekkende høyt. Tabuiseringen kan, ifølge Søftestad (2018) være et hinder for at voksne fanger opp og handler ved signaler på overgrep. Dette kan også føre til færre bekymringsmeldinger. Felles for alle barn er at de skal fungere i livet og på skolen. De skal få venner og karakterer, og forberede seg på et selvstendig voksenliv.

Barn som blir seksuelt misbrukt vil ifølge Killén (2017) ikke ha mye energi igjen å bruke på sin sosiale og kognitive utvikling. Utsatte barn som ofte opplever frykt og skremmende situasjoner, vil bruke store deler av seg selv på å forsøke å forstå. Når barnet ikke forstår hvorfor omsorgspersonene er voldelige mot dem, legger de skylden på seg selv, og bruker mye energi på å forandre seg (Søftestad & Aschjem, 2016). Barnet må i tillegg være ekstra årvåkent, for å være forberedt på det som kan komme. Hafstad & Augusti (2019) fant at overgrepsopplevelser i barndommen svært sjelden oppstår alene. De fleste som har vært utsatt

for én type overgrep, opplevde også andre former for vold eller overgrep. Har ungdommen funksjonsnedsettelse viser funnene flere overgrepserfaringer enn ungdom uten.

Forskerne fant også at overgrep i løpet av barndom og oppvekst er forbundet med psykiske og somatiske helseplager senere i livet. De viser til nedsatt livskvalitet, søvnvansker og økt skolefravær blant utsatte barn. Dette støttes av Felitti mfl. (1998) i undersøkelsen *adverced childhood experience* (ACE). Studien undersøkte sammenhengen mellom krenkende barndomsopplevelser og medisinske, sosiale, psykologiske og økonomiske konsekvenser i voksen alder. Basert på studiens funn uttrykte forskeren følgende:

Krenkede barn blir syke voksne (Vincent J. Felitti, 1998).

De fant krenkende barndomsopplevelser (ACE), som sterke prediktorer for senere sosial fungering, risikofylt helseatferd, sykdom, atferdsvansker og død. Innenfor kategorien ACE finnes blant annet fysiske, psykiske eller seksuelle overgrep utført i nære relasjoner eller andre. Erfaring med en ACE gir 87% sjans for erfaring med minst en annen kategori, og 50% sjans for 3 eller mer (Felitti et al., 1998).

Killén (2017) hevder seksuelle overgrep kan føre til at barn utvikler læreproblemer. Dette fordi utrygge og desorganiserte barn har lite energi og ro til å utforske omgivelsene og lære. Schibbye & Løvlie (2017) sier tidlige samspill kan utgjøre et fundament for barnets emosjonelle selv. Trygge og gode relasjoner gjennom livet hjelper barn til å utvikle en robust selvfølelse og opplevelse av egenverd. Dersom barnet er traumatisert, vil slike relasjoner bli enda viktigere. Barn som utsettes for vold i nære relasjoner har gjerne liten tiltro til voksne mennesker generelt. Evnen til å knytte bånd, forstå, lære av og stole på andre, er viktig for utviklingen (Schibbye & Løvlie, 2017). Det blir et arbeid i seg selv å opptre som den trygge voksne slik at barnet igjen kan få tillit.

Oppgavens fokus vil være rettet mot overgrepstematikken og kompetansen på et overordnet nivå. Det vil ikke bli gjengitt konkrete historier om barn som har opplevd overgrep. Anerkjennelse, trygghet og relasjonelle aspekt vektlegges gjennomgående i oppgaven. Resultatet fra denne undersøkelsen aktualiserer behovet for styrket kompetanse om vold og overgrep i nære relasjoner, slik at ansatte kan bli i stand til å fange opp og intervensere. Det er behov både for teoretisk kompetanse, handlingskompetanse og metodeferdigheter som

samtalemotodikk med barn. For å tørre å hente inn tabuiserte temaer som en del av et fortolkningsrepertoar, er det også viktig at ansatte har klare retningslinjer og et kompetent miljø å rådføre seg med.

1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler. I det første kapitlet blir oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål presentert. Dette inkluderer argumenter for viktigheten av forskning som innhenter kunnskap om overgrep mot barn, samt en gjennomgang av tidligere forskning. Kapittel 2 omhandler relevant teori som benyttes i studien. Her formidles det teoretiske utgangspunkt som oppgaven er basert på, hvor intensjonen er å belyse formålet, problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kapittel 3 presenterer studiens metodekapittel. Her begrunnes valg som er tatt i ulike deler av forskningsprosessen. I kapittel 4 presenteres resultater av analysen og drøfting av disse mot det teoretiske rammeverket. I kapittel 5 besvares problemstillingen og forskningsspørsmålene. Her redegjøres det for antydninger ved studien, i tillegg til tanker om videre forskning. Litteraturliste og vedlegg kommer til slutt.

2. Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet blir det gjort rede for den teoretiske referanserammen som benyttes i studien.

2.1 Ivaretagelse og omsorg i skolen

Store deler av barns og unges oppvekst tilbringes på skolen. Ansatte i skolen blir dermed blant de mest sentrale personene i den unges liv (Bru, Idsøe & Øverland, 2018). Den enkelte og samfunnet er avhengig av god kvalitet på kunnskapen som formidles i skolen.

Utdanningsløpet handler om faglig læring, men også om mennesket som helhet.

Kunnskapsløftets generelle del (side 1) påpeker dette slik:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi

For mange er dette en prosess det kan være vanskelig å lykkes med. Menneskets livskvalitet og velferd er ifølge Bru mfl. (2018) avhengig av god psykisk helse. Barn som erfarer seksuelle overgrep, har vesentlig forhøyet risiko for psykiske belastninger som angst og depresjon. Ansatte i skolen har en unik mulighet til å oppdage overgrep, og intervensere til barnets beste. Dette krever en nødvendig kompetanse om barns ulike smerteuttrykk og hvordan dette viser seg i skolesammenheng. Ansatte må i tillegg ha god kunnskap om hvilken praksis som skal benyttes ved bekymring om at barn er utsatt for overgrep (Bru et al., 2018).

Det er også viktig at skolen har kompetanse til å sette i verk aktuelle tiltak, og ved behov formidler kontakt med andre instanser som, kommunepsykolog, barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) (Bru et al., 2018). Killén (2017) støtter dette, og mener slik kunnskap må inn i utdanningene og bli til en forståelse som anvendes. Hun vedgår at overgrep er et tema som berører følelsesmessig. Motstridende følelser vekkes og kan lede til fornektelse av at krenkelsene skjer. Dette er et svik mot barnet og familien. Ifølge Killén har overgrepsutsatte barn lite overskudd igjen til faglig læring. Dette kan gå på bekostning av barnets mestringsfølelse og komme til uttrykk på ulike måter.

Barn kan blant annet opptre svært aggressivt, bli ekstremt oppofrende, eller forholde seg til omgivelsene i stillhet. Uavhengig av hvilke uttrykk eller strategi som benyttes kan det ifølge

Killén (2017) være utenfor barnets kontroll. Seksuelle overgrep er svært traumatiserende og kan skape uante emosjonelle reaksjoner (Killén, 2017). Tremblay (2009) mener barn i liten grad kan styre atferd som er forårsaket av intense emosjoner. Videre sier han at barn ofte ikke evner å forstå alvorlighetsgraden av konsekvenser handlingen kan medføre. Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2018) sier at barn med emosjonsstyrt atferd ofte utestenges av medelever, og kan ha et problematisk eller konfliktylft forhold til voksenmiljøet. Slike vansker vil ifølge Ogden (2015) kunne virke inn på barnets skoleprestasjoner, samt økte utfordringer for klassens og skolens læringsmiljø.

Han hevder vansker med å håndtere barns signaler eller atferd kan råde blant skoler med svake fellesstrukturer. Slike utfordringer retter ifølge Roland mfl. (2018) store krav til skolens ansatte i form av kompetanse, motivasjon og verdier. Viktigheten av å bygge kapasitet hos ansatte, stimulere deres motivasjon, samt å arbeide etter inklusjonsprinsippet fremheves, da svært mange overgrepsutsatte barn vil trenge mye tilpasning og støtte gjennom hele skoleløpet. Forståelse for bakenforliggende årsak til atferd eller smerteuttrykk vil kunne lede ansatte til en bedre håndtering av omstendighetene (Roland et al., 2018).

Killén (2017) sier barn kan utvikle ulike former for læreproblemer på grunn av utviklingsforsinkelser og atferdsproblemer. I tillegg kan barn med atferds- og læreproblemer oppleve nederlag i samvær med andre. Slik kan utviklingen av selvfølelse, samspill med andre og hvilken rolle barnet får i sosiale nettverk preges, spesielt i skolesammenheng. Barnet vil ha behov for tilpassede utfordringer som resulterer i mestringsopplevelse. Dette kommer også til uttrykk i opplæringsloven § 1-1 som tydeliggjør formålet med opplæringen:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Morken (2012) minner om at regler i opplæringsloven også gjelder for barn med særskilte behov. Overgrep mot barn kan få konsekvenser som krever spesialundervisning eller individuelle opplæringsplaner. Disse skal da i stor grad ta utgangspunkt i det ordinære læreplanverket. Barn med ulike smerteuttrykk har også positive sider det er viktig å utfordre og anerkjenne (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Det er essensielt å gi barn opplevelser av mestring, både faglig og sosialt. Mestringsopplevelsen blir en belønning i seg selv (Roland et al., 2018).

Ogden (2015) mener skolens bidrag kan være utslagsgivende for hvordan overgrepsutsatte barn klarer seg i livet. Han sier skolen kan oppleves som en ekstra belastning for noen, men den kan også oppleves som et fristed og veie opp for manglende stimulans og omsorg i familien. Befring (2018) sier skolen kan fungere som barns beskytter ved å skjerme dem for risikofaktorene, og iverksette relevante tiltak og tjenester innenfor omsorg, opplæring, helse og velferd. Staten har lovpålagt skolens ansatte å melde ifra til Barnevernet når det er grunn til å tro at barn blir mishandlet, eller ved mistanke om andre former for omsorgssvikt. I Opplæringsloven § 15-3 står det om opplysningsplikten til barnevernet:

Tilsette i skolen skal i arbeidet sitt vere merksame på forhold som kan føre til tiltak frå barneverntenesta.

Tilsette i skolen skal utan hinder av teieplikta melde frå til barneverntenesta utan ugrunna opphald 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.

Barneverntjenestens to hovedoppgaver innebærer å hjelpe barn og familier som har særskilte hjelpebehov, og beskytte barn som har behov for å bli beskyttet mot nære omsorgspersoner (Bufdir, 2020, 02. april.) De fleste bekymringsmeldinger kommer fra samarbeidspartnere som skoler, barnehager, helsesykepleiere, og andre (Ibid.). Monica Brunner, leder for Barneverntjenesten i Kristiansand, sier til Fedrelandsvennen at bekymringsmeldingene har gått illevarslende ned i løpet av den nasjonale korona shut-down. Barn som lever i hjem preget av grov omsorgssvikt og mishandling har ikke lengre skolen eller barnehagen som et tilfluktssted fra utryggheten hjemme (Blågestad, 2020).

Schibbye og Løvlie (2017) hevder mennesket blir seg selv i relasjon til andre, og at livet leves i relasjoner. Mennesker knytter bånd, forstår, lærer av og stoler på hverandre. De mener mennesket allerede fra fødselen av søker andre som kan ivareta, forstå og gi støtte. På denne måten skapes et nett av relasjoner gjennom livet som holder det i gang. Dette gjør at mennesker er knyttet til hverandre på et vis som leder til gjensidig påvirkning av hverandre. Dermed kan handlinger, opplevelser og følelser forstås ut fra de mellommenneskelige sammenhengene i tilværelsen. De hevder at menneskets hjerne er sosial og innstilt på å knytte seg til andre. Videre at barnet rustes for livet gjennom tidlige og nære relasjoner, og slik

utvikler en trygg og positiv selvfølelse. I en spesialpedagogisk omsorg er det relasjonelle aspektet helt vesentlig. Schibbye & Løvlie (2017) fremmer anerkjennelse i så måte og mener det er en holdning som skaper positive utgangspunkt for de gode relasjonene. Ifølge dem er anerkjennelse respekt, likeverd og verdighet. Ansatte i skolen kan anerkjenne elevenes rett til sin egen opplevelse, og slik deres verdi som menneske (Schibbye & Løvlie, 2017).

Seksuelle overgrep kan føre til emosjonspreget og uregulert atferd hos barnet. Westergård (2012) hevder skolens samarbeid med familien kan bli svært utfordrende i saker hvor barn opplever slike vansker. Det vil også kreve en spesiell innsats og kompetanse hos skolens ansatte. Viser skolen ansvar og vilje til å etablere et godt samarbeid vil foreldrene, ifølge Roland med flere (2018) ha forståelse for hva som forventes av dem og videre støtte det faglige og sosiale arbeidet ved skolen. Barnet vil slik erfare en kobling mellom hjemmet og skolen, hvilket kan virke forebyggende i forhold til barnets emosjonspregede atferd.

Konsekvensene av overgrep kan i noen tilfeller kreve spesialpedagogisk tilrettelegging. Foreldres samtykke og krav på innsyn poengteres i opplæringslovens § 5-4, hvor det blant annet står;

Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn.

Westergård (2012) oppfordrer skolen til å utarbeide retningslinjer for hvordan et godt samarbeid skal være generelt, men også hva angår elever som har særskilte behov. Hun mener ansatte som tilegner seg kunnskap om utfordringer barn og foreldre befinner seg i kan være til stor hjelp for å skape sammenheng i familiens tilværelse. Hun sier videre at denne kunnskapen er nødvendig for at skolen skal kunne ivareta barnet og foreldrene på best mulig måte.

2.2 Begrepsavklaring

Temaet for prosjektet omhandler barn som er særlig sårbare. Det er derfor viktig å belyse definisjoner og begreper som benyttes.

Ivaretagelse er det samme som å ta vare på, eller å passe på (NOAB, 2020). Grunnet korona smitte, og stengte utdanningsinstitusjoner publiserte alle landets grunnskoler artikler med tilbud om noen å snakke med. Dette er en måte å ivareta elever på i en vanskelig situasjon.

(Grim Skole, 2020; Tordenskjoldsgate Skole, 2020). I rapporten om Norges gjennomføring av Lanzarote konvensjonen (Barne- og Familiedepartementet, 2018) omfatter ivaretagelse vern mot seksuelle overgrep, likeledes også ansvaret skolene har for å forbygge, avdekke og håndtere saker om krenkede barn. Håndheving av regelverk og kompetansebygging blant de som arbeider i skolen kan også knyttes til ivaretagelsesbegrepet.

Det finnes flere definisjoner på seksuelle overgrep og de benyttes til ulike formål. Killén (2017, s. 61) benytter følgende definisjon:

Barn som blir utsatt for seksuelle overgrep i familien eller i det sosiale nettverket, er barn som av voksne omsorgspersoner blir engasjert i seksuelle aktiviteter som de hverken emosjonelt, seksuelt eller utviklingsmessig er modne for. Barna er heller ikke i stand til å forstå og ane rekkevidden av disse aktivitetene.

Ifølge Søftestad (2018) beskriver sosialpsykologiske definisjoner at seksuelle overgrep skjer på bekostning av barns behov, og ut fra overgriperens behov. Hun belyser videre elementer som krenking av barns integritet, ved at det blir utsatt for handlinger det ikke forstår, er moden for eller kan gi samtykke til. Overgriper utnytter egen maktposisjon og barnets avhengighet. Overgrep bryter med sosiale tabuer og er ulovlige.

I straffeloven finnes den juridiske definisjonen. Straffelovens § 192 beskriver seksuelle overgrep slik:

Den som:

- a) skaffer seg seksuell omgang ved vold eller ved truende atferd, eller
- b) har seksuell omgang med noen som er bevisstløs eller av andre grunner ute av stand til å motsette seg handlingen, eller
- c) ved vold eller ved truende atferd får noen til å ha seksuell omgang med en annen, eller til å utføre tilsvarende handlinger med seg selv.

I § 193 står det: Den som skaffer seg eller en annen seksuell omgang ved misbruk av stilling, avhengighetsforhold eller tillitsforhold, straffes med fengsel inntil 6 år.

På samme måte straffes den som skaffer seg eller en annen seksuell omgang ved å utnytte noens psykiske lidelse eller psykiske utviklingshemming.

§ 195 kommer det, som nevnt i innledningen, fram at den som har seksuell omgang med barn under 14 år, straffes med fengsel inntil 10 år (Straffeloven, 2010, § 192 – 195).

Søftestad (2018) hevder traumbegrepet er sentralt i forståelsen for konsekvensene av overgrep i barndommen. Seksuelle overgrep kan være svært inngripende og traumatiserende for barn som opplever det. Dyregrov (2000) beskriver psykisk traume som overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barnet som utsettes for hendelsen. Han sier slike hendelser vanligvis oppstår brått og uventet, men at noen hendelser, som seksuelle overgrep, gjentar seg i mer eller mindre identisk form uten at barnet kan hindre dem. Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart (Dyregrov, 2000).

Barn som misbrukes seksuelt utsettes ifølge Søftestad (2018) for flere overgrep over en lengre periode, og benevnes som komplekse traumer eller kroniske traumer. I begrepet ligger en konstant risiko for at nye overgrep kan skje og en evig frykt for å bli misbrukt. Søftestad minner om at misbrukte barn lever i en traumatiserende situasjon før, under og etter selve overgrepet. Konsekvensene kan dermed bli komplekse og sammensatte. Ofte blir barnet forgrepet på av noen i nær familie. De utsettes da for relasjonstraumer eller utviklingstraumer, hvilket kan skade relasjons- og tilknytningsevnen. Hun legger også til tabuet i traumeforståelsen. Tabuiserte traumer omfatter de overgrep som forties og ugyldiggjøres.

2.3 Et krenket barn- et krenket liv

Forskning fra flere ulike felt de siste årene, har ifølge Søftestad (2018) bidratt til en felles forståelse av hvordan seksuelle overgrep kan skade barns utvikling. Hun mener traumer og omsorgssvikt ofte opptrer sammen. Slik at overgrepsutsatte barn i tillegg til å lide under nedbrytende og opprivende erfaringer, også mangler gode erfaringer som er viktige for utviklingen deres. Tabuiseringen kan medvirke til at overgrep ikke avdekkes, hvorpå barnet frarøves voksnes vern mot nye krenkelser og hjelp til å håndtere egne reaksjoner på en forsvarlig måte. Nordanger & Braarud (2017) mener slike aspekt kan lede til at krenkede barn mister reguleringsstøtte, hvilket er helt sentralt for utviklingen. De hevder konsekvensene av utviklingstraumer kan forstås som reguleringsvansker.

Skadene barn påføres ved seksuelle overgrep kan ifølge Søftestad (2018) i noen tilfeller helbredes. Hun hevder prosessen av tilfriskning dog er avhengig av at overgrepet erkjennes og avdekkes. Overgrepene må i tillegg stoppes og relasjonen mellom barnet og overgriper må

brytes. Vedvarende beskyttelse mot ytterligere misbruk må også etableres. Dette krever tidlig innsats fra omgivelsene. Søftestad (2018) legger også til at skader påført i overgrepelasjonen kan leges dersom barnet får mulighet til å skape en ny og sunn relasjon.

Howard Bath (2015) har utviklet en traumebevisst tilnærming, *the three pillars*, hvor målet er å bistå barnet med å håndtere reaksjoner på komplekse traumer. På norsk kalles tilnærmingen *Traumebevisst omsorg* (TBO). Bath snakker om kunnskaper og nøkkel ferdigheter mennesker som daglig omgås traumatiserte barn bør ha. Ferdighetene bidrar til å helbrede barnet og øke dets resiliens. Dette foregår ikke ved hjelp av 1 time med terapeut, men i de resterende 23 timene sammen med familie, lærere, og alle som er rundt barnet. TBO krever ingen spesiell form for utdanning, og det er en fordel at langt de fleste praktiserer det i overgrepsomsorgen (Bath, 2015). Ideen er at omsorgssystemet, det være seg hjemmet, skolen, fotballen eller andre voksne som omgås det krenkede barnet, forholder seg til det på en bestemt måte.

Overgrepsutsatte barn har ifølge Søftestad (2018) behov for uante mengder gode erfaringer, for at hjernen deres skal kunne utvikle nye og sunne «stier». Bath (2015) fokuserer på tre pilarer i traumebevisst omsorg. Disse tre er hovedoppgavene til voksne rundt barnet, og fordrer utvikling av strategier og ferdigheter. Den første pilar er trygghet. Trygge omgivelser rundt barnet og trygge voksne. Barnet må føle seg trygt. Neste pilar er relasjon. Relasjonsbygging mot omsorgsfulle voksne, også i samfunnet i form av skole, idrettslag eller foreninger. I relasjon inngår også tilknytning og gjensidighet. Tredje pilar står for mestringsopplevelser. Barnet må oppleve mestring for å kunne møte livets utfordringer og underliggende faktorer som kan opptre i forbindelse med stress, traumer og uavhengighet (Bath, 2015). Siste pilar benevnes av Søftestad (2018) med følelsesregulering. I dette ligger barnets læring i å selv regulere emosjoner, og slik kunne møte livets utfordringer.

2.4 Barnets trygghet

Ifølge Schibbye & Løvlie (2017) er trygghet i form av tilknytning et utrettelig bånd som innledes til en bestemt person barnet søker til om det føler seg utrygt og har behov for beskyttelse. De mener barn har behov for å utforske og å oppleve mestring. Dette vil kunne gi barnet følelse av frihet og selvstendighet. Samtidig trenger barnet å knytte seg til andre for å kunne utvikle seg og for å overleve. Å sikre trygg tilknytning gjøres over tid gjennom stabile og kjærlige relasjoner (Schibbye & Løvlie, 2017).

2.4.1 Tilknytningsteori

Det er allmenn kunnskap at erfaringer i de første leveårene influerer dypt på mental helse senere i livet (Robertson & Robertson, 1989). Spesielt kjent er det at for å sikre god sosial og emosjonell utvikling trenger barnet en stabil relasjon til en forståelsesfull morsfigur (Bowlby, 1988). Dette er en erfaring de fleste barn opplever i sin egen trygge familie (Robertson & Robertson, 1989). Det å skape nære relasjoner til noen baseres på trygghet, og kan ses i sammenheng med tilknytningsforskning. John Bowlby (1980) utviklet en teori om det følelsesmessige båndet barn etablerer til sine viktigste omsorgspersoner, og betydningen dette har for barnets overlevelse og trygghet. Tilknytningsteorien hans og dens videre utvikling bidrar til forståelse av sammenhengen mellom tidlige barndomserfaringer og personlighetsutvikling senere (Smith, 2014).

Fram til 1948 hadde Bowlby gjort studier av separasjons erfaringer hos barn, men enda ingen førstehånds observasjoner (Robertson & Robertson, 1989). James Robertson (1989) samarbeidet med Bowlby og utførte de første observasjonene under og etter at barnet er separert fra foreldrene. Materialet skulle Bowlby benytte i Volume 1 of *Attachment and Loss*, studien. I to år observerte Robertson (1989) barn som var innlagt for langtids sykepleie. Her rådet det en forståelse om å begrense ansattes nærhet til barna. De skulle ikke vies oppmerksomhet utover stell og mating. Barna fikk kun besøk av foreldrene to timer hver søndag. Nylig ankomne barn reagerte overfor foreldrene ved å gjennomgå faser av protest, hvor de gråt, klamret seg, vendte seg bort eller skrek når foreldrene dro, -og fortvilelse. De barna som hadde vært på sykehuset noen måneder hadde gått videre fra fasene protest og fortvilelse og over i en tredje fase som Robertson kalte frakobling. I denne fasen forneker barnet eget relasjonsønske. Bowlbys (1988) betegnelse «a secure base» formidler viktigheten av at barnet opplever trygghet i tidlige år.

Med begrepet *tilknytningsatferd* peker Bowlby (1980) på de ulike formene for atferd barnet viser ved separasjon fra og gjenforening med en foretrukket omsorgsperson. Han mente at tilknytningsatferden fungerte som en sikkerhet for barnet. Ved å være nær omsorgspersonen øker mulighetene for beskyttelse i situasjoner hvor det opplever usikkerhet og fare.

Tilknytningsatferden er slik med på å regulere avstand og nærhet til omsorgspersonen. I tillegg vil interaksjon med omsorgspersonen generelt oppleves som positivt for barnet.

Er omsorgspersonen *sensitiv* og i rimelig grad tuner seg inn på barnets signaler og tilstand, vil det tidlige samspillet som oftest utvikle seg og fremme trygg tilknytning. Bowlby (1980) hevdet at tilknytningsatferden er utvalgt gjennom evolusjonen. Videre ble denne overført mellom generasjoner, og har hatt en overlevelsesfunksjon i menneskets utvikling. I tillegg mente Bowlby (1980) at tilknytningen mellom barnet og omsorgspersonen hadde en biologisk funksjon. Barnet lærer om miljøet rundt seg og det tilegner seg kunnskap om sosial interaksjon gjennom forholdet til omsorgspersonen.

I barnets tilknytning ligger det en motivasjon om å søke trøst, trygghet og fysisk nærhet (Drugli, 2014). Bowlby (1980) beskrev barns behov for nærhet til omsorgspersonen. I videreutvikling av teorien innførte han to begreper; *indre arbeidsmodeller* og *sensitivitet*. Begrepet indre arbeidsmodeller kan minne om Daniel Sterns begrep «evoked companion», og forstås som et mentalt kart som barnet utvikler i samspillsituasjonen med omsorgspersonen (Drugli, 2014). Med andre ord, hvilke erfaringer og hva barnet kan forvente av reaksjoner hos tilknytningspersonen når det har behov for trygghet (Smith, 2014). Barn som for eksempel har unnvikende utrygg tilknytning til omsorgspersonen, vil utvikle en indre arbeidsmodell om at andre mennesker ikke er til hjelp og støtte. De vil dermed heller ikke søke trøst selv i krevende situasjoner (Smith, 2014). Med begrepet sensitivitet la Bowlby vekt på omsorgspersonens psykologiske tilgjengelighet overfor barnet. Oppfattelsen av barnets signaler og hvordan disse tolkes kan bli utslagsgivende for barnets utvikling. Det er vesentlig at omsorgspersonen reagerer raskt, konsekvent og på en passende måte.

2.4.2 Tilknytningskvalitet

Smith (2014) peker på det nære samarbeidet den amerikanske forskeren Mary Ainsworth hadde med Bowlby vedrørende barns tilknytning, og tilknytningskvalitet. Han sier forskerne kompletterte hverandres forskning og teori. Ainsworth la vekt på de individuelle forskjellene i barns tilknytningsatferd. Bowlby var opptatt av tilknytningens generelle beskyttelsesfunksjoner. Smith (2014) belyser hvordan individuelle forskjeller på barns tilknytning til omsorgspersoner kan komme til uttrykk gjennom ulike tilknytningsstrategier. Dersom omsorgspersonen oppleves forutsigbar og i stand til å hjelpe barnet med å regulere følelser og adferd, fremmes trygg tilknytning. I slik tilfeller respekterer omsorgspersonen alle barnets følelsesuttrykk. H**n* er en trygg havn å utforske fra og vende tilbake til ved vanskelige opplevelser, «a secure base» (Bowlby, 1988).

Barn som har trygg tilknytning, bruker mye energi på å leke og utforske. De gir uttrykk for sorg ved adskillelse fra omsorgspersonen, og viser glede ved gjensyn. Drugli (2014) beskriver hvordan en utrygg og unngående strategi kan utvikles dersom barnet ikke har tillit til omsorgspersonens tilgjengelighet. Barnet forsøker da å få kontroll over tilværelsen ved å nedregulere sine emosjonelle følelser i et forsøk på å mestre det å bli avvist. Hun sier barn i denne kategorien gjerne utviser lite følelser ved adskillelse og gjenforening. De kan opptre selvstendige ved å utføre oppgaver uten å søke hjelp fra voksne. Barnet viser ikke at det har problemer.

Andre barn kan ifølge Drugli (2014) anlegge en strategi som innebærer at de overdriver egen adferd i forsøk på å fange omsorgspersonens oppmerksomhet. Barn med en slik utrygg og ambivalent tilknytning søker nærhet med omsorgspersonen på underlige måter. De kan veksle på å være klengete og passive, men er likevel ikke tilfredse. Frustrasjon preger dem. Det er usikkert for barnet hva det kan forvente av omsorg, da dette beror på omsorgspersonens tilstand. Deres adferd er preget av lite utforsking, hvilket kan føre til tap av muligheter for lek og læring. Smith (2014) forklarer at barn som opplever frykt og sterkt mangelfull omsorg i relasjonen med omsorgspersonen kan bli utrygge og desorganiserte. Dette er en skadelig tilknytning for den unge. Situasjonen blir spesielt vanskelig da personen barnet kan søke beskyttelse hos, samtidig er den som skremmer og påfører smerte. Barn i denne kategorien er gjerne unnvikende, kan bli stirrende og fjerne. De vil også ha samspillsvansker med andre barn og voksne.

Schaffer & Kipp (2014) fant at barn med trygg tilknytning har bedre forutsetninger i forhold til barn med utrygg tilknytning når det kommer til lek, problemløsning, adferd og evne til å forstå andres signaler. Sroufe m fl. (2005) hevder at barn med desorganisert tilknytning har forhøyet risiko for å utvikle alvorlige atferdsvansker og sosiale vansker. Det er en gjensidig påvirkning mellom miljøet og barnet. Barn som utsettes for overgrep i hjemmet, vil kunne oppleve miljøet her som traumatiserende og utrygt. Dette kan komme til uttrykk som problematisert atferd, og igjen påvirke barnets miljø for eksempel i skolehverdagen (Smith, 2014). Det er av høy viktighet at barnet får tillit og knytter bånd til noen i skolens voksenmiljø.

3. Forskningsmetodisk tilnærming

Valg av metodisk tilnærming i forskningsprosjektet gjøres med utgangspunkt i oppgavens problemstilling: Hvordan kan ansatte i skolen ivareta barn ved mistanke om seksuelle overgrep?

I metodekapittelet gjøres det rede for vitenskapsteoretisk ståsted. Oppgaven er et fenomenologisk og hermeneutisk arbeid hvor kvalitativ metode, i form av semistrukturerte intervjuer er benyttet (Bergsland & Jæger, 2016). Målet er å oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomen, og spesielt informantenes subjektive erfaringer og opplevelser. Disse fortolkes videre hermeneutisk (Busch, 2018). Analyseprosessen redegjøres for etter dette, og studiens troverdighet vurderes. Etske betraktninger og hensyn redegjøres for til slutt.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Oppgavens ontologiske perspektiv er sosialkonstruktivistisk hvor virkeligheten anses som mangfoldig og lokal. Kunnskapen konstrueres, og virkeligheten er subjektive konstruksjoner som skapes i sosiale og kulturelle kontekster (Lincoln, Lynham & Guba, 2011). Ontologi kan forstås som læren om det værende, eller de forestillingene forskeren har om verden (Lincoln et al., 2011). Det handler om et grunnleggende syn på et fenomens natur, hva som finnes og hva som kan bli kjent for mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018). I sosialkonstruktivismen finnes ikke en objektiv verden, men heller flere forståelser av virkeligheten. Dette er fordi alle har individuelle utgangspunkt for å oppleve og forstå den.

Beskrivelsene i oppgaven kommer fra mennesker som har ulike bakgrunner og prinsipper, og som handler og tenker ut fra hva de regner som fornuftig. Materialet konstrueres mellom forsker og informanter. Den sosiale virkeligheten er ustabil og i stadig endring. Samfunnet består av enkeltindivider som resonnerer, reagerer og handler ulikt, både på grunn av ulik bakgrunn, men også ulike menneskelige prinsipper og holdninger ved seg selv (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Det er naturlig å anta at mennesker stort sett handler ut fra grunner som er fornuftige for dem, og som ikke er overstyrt av faktorer individet selv vet om. Det epistemologiske premiss i sosialkonstruktivismen legger til grunn at kunnskap skapes eller produseres i interaksjonen mellom forskeren og det som forskes på (Lincoln et al., 2011). Det er vanskelig å studere virkeligheten på en fullstendig objektiv måte.

Virkeligheten kan bedre forstås ved at forsker setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i bestemte fenomen. Nærhet til det som forskes på, og egne verdier og forståelse blir derfor viktig. I denne oppgaven ble det benyttet semistrukturerte intervjuer som metode for datainnsamling. Det er et mål å bedre forstå det eller dem det forskes på, og man forsker med hele seg. Lincoln med flere (2011) omtaler prosessen som dialektisk og hermeneutisk. Interaksjonen mellom forsker og informant er dialektisk fordi mening framkommer gjennom dialogen. Det at forskningsprosessen er hermeneutisk innebærer at forskeren tolker seg selv, sin rolle og det som forskes på (Lincoln et al., 2011) Som forskende er det vanskelig å være helt nøytral i arbeidet, da egne erfaringer og prinsipper vil kunne påvirke prosessen underveis i forskningsarbeidet.

3.2 Redegjørelse og valg av metode

Et mål med oppgaven var å hente inn erfaringer og skildringer av praksis som kan forklare hvordan ansatte i skolen ivaretar barn ved mistanke om seksuelle overgrep. Metodologien henger sammen med studiens hensikt. Med metodologi menes de metoder som brukes for å hente inn kunnskap, og som gir en dypere og bedre forståelse av forskningsfenomenet (Lincoln et al., 2011). Den kvalitative metoden ble vurdert som best egnet til å skaffe til veie datamateriale. Metoden er ifølge Kvale & Brinkman (2018) gunstig for å oppnå beskrivelser av informantenes livsverden.

3.2.1 Semistrukturert intervju

I studien ble semistrukturert forskningsintervju benyttet som metode. Metoden bidrar til å forstå meningen som produseres om fenomenet som studeres (Busch, 2018.) Informantene reflekterte over hvordan de opplevde og oppfattet egne evner til å oppdage og ivareta utsatte barn, samt hvordan omsorg overfor barns emosjonelle uttrykk blir forvaltet. Ifølge Busch (2018) er en semistrukturert intervjuguide åpen for en viss struktur med noen faste spørsmål, samtidig som den gir muligheten til å høre mer av deltagerens stemme. Dette innebærer spørsmål som gir informanten anledning til å kommunisere egne forklaringer og utdypinger. Noe av strukturen og fremdriften beholdes samtidig ved å følge en plan. Ved å benytte denne formen kan forskeren følge informantens fortelling, og samtidig ha en plan over visse tema som skal belyses i løpet av intervjuet. Forskerens kunnskap, følsomhet og erfaringer blir viktig (Kvale & Brinkmann, 2018).

Prosjektet er fenomenologisk inspirert, der forskning er forskerens interesse for å forstå sosiale fenomener sett fra deltakernes perspektiv. Det tas sikte på å oppnå beskrivelser av informantenes livsverden, og spesielt deres fortolkning av mening med bestemte fenomen (Kvale & Brinkmann, 2018). Den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Ibid.). Kvale & Brinkmann (2018) viser til Merleau-Ponty (1962) som hevder all individuell kunnskap om verden baseres på eget synspunkt. Menneskene utvikler kunnskap i interaksjon med omgivelsene (Busch, 2018). Ulike fenomener oppleves forskjellig og får mening gjennom refleksjoner og sosial interaksjon (Ibid.). Informantenes beskrivelser var i fokus, og hensikten var å forstå aspekter ved dagliglivet til intervjudeltakerne ut ifra deres egne perspektiver. Intervjuene er dyptgående, og informantene får anledning til å sette ord på egne erfaringer (Busch, 2018).

Den kunnskapen som produseres i et forskningsintervju, skapes av selve samspillet i den spesielle situasjonen som oppstår mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2018). For å sikre kvaliteten i forskningen er forskerens kompetanse svært viktig. Kvale og Brinkmann (2018) redegjør for det kvalitative forskningsintervjuet som et håndverk, og hevder at forskerens praktiske klokskap, fronesis, spiller en avgjørende rolle for kvaliteten på forskningen. Et annet viktig element for å sikre god kvalitet er at forskeren er åpen om hele forskningsprosessen og er refleksiv bevisst. Dette innebærer at h*n har en pågående samtale med seg selv, vurderer egen rolle, eget ståsted og reflektere over det som oppstår i forskningsfeltet (Kvale & Brinkmann, 2018).

3.3 Utvalg og rekruttering

For å få svar på problemstillingen har det blitt utført intervju av lærere og fagarbeider ansatt i grunnskolen og videregående skole. Utvalget representeres ved to sosiallærere hvorav den ene har spesialpedagogisk kompetanse, og den andre har ledelseserfaring. Tredje informant har barnehagelærerutdannelse med spesialpedagogisk kompetanse, og den fjerde er fagarbeider. Informantenes arbeidserfaring har en spredning fra 10 til 35 år. Begrepene informant og deltaker benyttes om de som har deltatt i prosjektet.

Det ble foretatt intervjuer med fire forskjellige informanter. Hver av dem tilknyttet representative skoler fra to kommuner. Valget forutsatte at de hadde nødvendig erfaring til å formidle innsikt i forskningsspørsmålene (Busch, 2018). Målet er å forstå informantenes

opplevelser, noe som kan være tidkrevende. Det er derfor hensiktsmessig med et lite utvalg, og fyldige beskrivelser. Aldersspennet blant informantene varierte fra 30-årene til 50-årene, og samtlige deltakere var kvinner. I denne kvalitative studien benyttes strategiske utvalg, det vil si at informantene velges ut på en måte som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018; Busch, 2018). Skoler ble kontaktet og formålet med prosjektet ble presentert. Informantene ble anbefalt på grunn av sin erfaring, og rekruttert ved hjelp av kollegiet ved hver skole. Utveksling av nødvendig informasjon mellom forsker og deltakere ble kommunisert ved hjelp av telefonsamtaler og skriftlige henvendelser via epost. Samtlige informanter ble tilsendt en e-post hvor et kombinert informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 2) ble lagt ved. Barn som utsettes for seksuelle overgrep kan være sterkt preget av erfaringene, og har behov for ivaretagelse av trygge voksne. Det er dermed helt nødvendig å rekruttere deltakere som har erfaring med slikt arbeid. Utvalget består av deltakere som i kraft av forskjellige utdannelsesbakgrunn besitter ulike roller i skoleverket. Hensikten med dette var å hente inn et bredt spekter materialet fra informantenes ulike perspektiv.

3.4 Gjennomføring av intervju

Før intervjuene kunne påbegynnes søkte jeg om godkjenning ved Norsk senter for datainnsamling, NSD (NSD, 2019). Vurderingen fra NSD tilsa at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ville være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den ble gjennomført i tråd med det som var dokumentert i meldeskjemaet 05.02.202. Det ble slått fast at behandlingen kunne starte (Se vedlegg 3). NSD understrekte læreres taushetsplikt, og viktigheten av at intervjuene ble gjennomført slik at opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon ikke ble samlet inn. De anbefalte spesielt å være oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger måtte utelates. Dette kunne være alder, kjønn, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Det var også en forutsetning at informantene og forsker var forsiktige ved bruk av eksempler under intervjuene. Forsker ble anbefalt å minne informanten om taushetsplikten før intervjuet startet.

Ingen av deltakerne fikk tilgang på intervjuguiden før intervjuet skulle gjennomføres. Hensikten med å la informantene vente med å lese intervjuguiden var for at besvarelsen skulle være impulsiv, direkte og ikke justert i en eventuell planlegging på forhånd. Det er ikke

ønskelig at deltakeren konstruerer svar vedkommende føler seg forpliktet til. Hensikten har vært å stille spørsmål som kan gi svar på hvordan ansatte ivaretar barn ved mistanke om overgrep. Alle spørsmål ble gjennomgått og vurdert av representant ved Senter mot Vold og Overgrep (SMSO). Senteret har mange års erfaring i arbeid med ivaretagelse av mennesker som har vært utsatt for seksuelle overgrep (SMSO, 2020). Representanten la til to ekstra spørsmål.

På bakgrunn av General Data Protection Regulation (GDPR), og skjerpet personopplysningsvern ble diktafon benyttet til lydopptak under intervjuene. Diktafonen ble utlånt ved Universitetet i Agder ved dokumentert godkjenning fra NSD. Intervjuene ble lagret i diktafonens minnekort. Diktafonen har en funksjon som kan redusere tempo på det som formidles. Dette var et viktig hjelpemiddel ved transkriberingen av lydopptakene. Minnekortet ble destruert ved tilbakelevering av diktafon. Utlånsperioden strakk seg til 9 dager, hvilket innebar planlegging og gjennomføring av alle fire intervju i løpet av denne perioden. Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, hvilket innebærer en tilstedeværelse hvor forsker og informant får tilgang på hverandres nonverbale informasjon som for eksempel ansiktsuttrykk (Kvale & Brinkmann, 2018). Intervjuene fant sted på egnet rom ved den aktuelle skolen. Hver informant fikk framlagt det allerede tilsendte dokumentet som kombinerer informasjonsskriv og samtykkeskjema. Dette ble undertegnet på stedet.

Alle deltakerne ble informert om frivillighetsprinsippet, og at samtykket kunne trekkes når som helst i prosessen. Det ble videre kommunisert hvilke tematiske kategorier spørsmålene i intervjuguiden inngikk i. Det ble poengtert at det ikke finnes noe fasitsvar, og at ingen skal oppleve seg angrepet. Ønsket var å oppnå autentiske svar. Thagaard (2018) sier dette kan være vanskelig da relasjonen mellom forsker og informant kan påvirke intervjuets innhold. Intervjuene hadde en varighet på ca en time. Noen av informantene var veldig engasjerte og hadde mye de ønsket å formidle, andre hadde mindre. Avslutningsvis ble det gitt anledning til å stille spørsmål eller kommentarer dersom noe følt utelatt. Alle deltakerne samtykket til at intervjuet ble tatt opp på diktafon. Det ideelle med denne formen for opptak er ifølge Kvale & Brinkmann (2018) at forskeren kan vie hele oppmerksomheten mot deltaker, emne og dynamikk.

3.5 Transkribering

Det første intervjuopptaket ble overført til Universitetets passord beskyttede OneDrive. Det ble transkribert dagen etter. De neste tre intervjuene ble bevart i diktafonens minnekort, og transkribert fortløpende de påfølgende dagene. Transkripsjonen innebærer å vende tale om til tekst. Ifølge Kvale & Brinkmann (2018) blir samtalen mellom forsker og informant abstrahert og konsentrert til skriftlig form i transkripsjonen. Det var et mål å presentere informantenes beskrivelser på en klar og nøyaktig måte. I tillegg var det viktig å ivareta deltakernes anonymitet.

3.6 Analyse og fremstilling av data

Analysen er en prosess. Det er en måte å tenke på, og handle i forhold til under arbeidet med studien. I transkriberingsprosessen tiltar også fortolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2018). Ved å lytte til opptak og skrive ned hva informantene forteller kan det framtre følelser rundt dataene. Kategorier blir tydeligere, man ser tendenser og baserer mye av analysene på de skriftlige dataene. Det ville blitt problematisk og huske all denne informasjonen kun basert på egen hukommelse, og det blir et verktøy i gjennomføringen av en kvalitativ analyse.

Studien har en hermeneutisk tilnærming som danner grunnlag for dataanalysen. Tilnærmingen tolker observasjoner og utsagn underveis. Det finnes mange ulike tolkninger av virkeligheten. Ulike forskere vil ha ulikt syn på det som forskes på. Ifølge Merton (1973) er noe av essensen i forskning å skape noe nytt, en ny tolkning, et nytt perspektiv eller en ny forståelse. Basert på dette er det naturlig å legge den hermeneutiske tankegang til grunn for analysen av datamaterialet, slik at forståelse for forholdet mellom intensjon og praksis og kompetanse og retningslinjer kan skapes. Forståelse kan i hermeneutikken oppnås ved tolkning.

Hermeneutikk innebærer at forskeren fortolker informasjonen som kommer fram i samtale og tekst (Kvale & Brinkmann, 2018). Tilnærmingen går ut på å fortolke for å forstå. Heidegger hevder forståelsen vil være bestemt av forforståelsen (Heidegger, sitert i Gadamer, 1986). Dette innebærer at forsker må være sin forforståelse eller fordommer bevisst i fortolkningsprosessen. Et av grunnprinsippene i hermeneutisk tankegang er at informanten eller teksten skal være autonom og man må fortolke både seg selv, sin rolle som forsker og det man møter. Innsamlingen av data vil foregå som en hermeneutisk spiral hvor forskeren veksler mellom del og helhet (Gadamer, 1986). Dataene tolkes både med nærhet og med

avstand. Forskeren ser dataene ut ifra sitt ståsted og tolker virkeligheten ut fra eget verdenssyn. Virkeligheten blir sosialt konstruert. Forsker kan trekke seg tilbake, reflektere, søke nye perspektiver og søke nye tolkninger før h*n nærmer seg dataene igjen. Dette bygger på Gadammers (1986) tanker om at vi møter den andre med vår forforståelse, og forståelse skjer når ulike forståelseshorisonter sammensmelter. Forståelseshorisonten er noe man ikke kan stille seg utenfor. Den påvirker hva man ser, hva man finner svar på og den gir rammene for forståelsen (Kvale & Brinkmann, 2018). Den hermeneutiske tenkningen utgjør oppgavens fundament for analyseprosessen.

3.6.1 Analyseprosessen

Hvert intervju ble transkribert med en gitt fargekode. Det ble deretter formulert et alternativ til en sammenfatning av beskrivelsene med den hensikt å tydeliggjøre hovedtrekk uten å endre innholdet. Alt ble således samlet i ett og samme dokument. Under hvert spørsmål følger samtlige deltakeres svar i gitt farge. Dette ble gjort for å holde hver deltakers beskrivelser adskilt fra hverandre. Etter at transkripsjonene var gjennomført ble dokumentet skrevet ut. Ifølge Kvale & Brinkmann (2018) finnes det en rekke metoder for å analysere datamaterialet. I denne studien er det benyttet koding. Det er vesentlig å redusere overflødig informasjon, for slik å få fram det viktige datamaterialet i forhold til problemstillingen. Kodingen ble benyttet for å bryte ned tekstmaterialet til håndterlige deler (Kvale & Brinkmann, 2018). Kodingen ble gjennomført ved at enkeltord ble notert i margene.

Hensikten var å finne likhetstrekk i flere av intervjuene. Forskeren veksler mellom teori og empiri (Busch, 2018). Teorien endres etter hvert som empirien samles og det samme gjør datainnsamlingen etter hvert som teorien utvikles (Ibid). Videre forløp arbeidet med å analysere koding og beskrivelser som kunne tilknyttes de to forskerspørsmålene; hvilken kompetanse har ansatte om signaler på seksuelle overgrep? Og, hvilke retningslinjer og praksis skolen utøver ved håndtering av tematikken? Forskerspørsmålene er bidrag til besvarelsen av problemstillingen; hvordan kan skolens ansatte ivareta barn ved mistanke om seksuelle overgrep? Etablert teori representerer et utgangspunkt for forskningen, men analyse av mønstre i dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018). I prosessen med å analysere, drøftes datamaterialet mot teori. Teorien justeres underveis, ut fra informasjonen som framkommer i datamaterialet. Forskningen har ikke til hensikt å bekrefte eller avkrefte teorier, men teorien benyttes som støtte i drøftingen av datamaterialet.

3.7 Studiens kvalitet

Begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet har tradisjonelt vært knyttet til kvantitative forskningstilnæringer (Ryen, 2002), og det er omdiskutert i hvilken grad man kan benytte disse begrepene innenfor kvalitative tilnæringer. Enkelte hevder at begrepene bør videreføres siden de er historisk innarbeidet i forskningspraksisen og forskningsdiskursen, andre mener det må benyttes andre kriterier (Lincoln et al., 2011).

I denne studien er det besluttet å legge validitet, reliabilitet og generaliserbarhet til grunn og slik kvalitetssikre forskningen på best mulig måte.

3.7.1 Validitet

Validitet peker ifølge Kvale & Brinkmann (2018) på forskningens gyldighet og dreier seg om i hvilken grad en metode reflekterer de fenomenene det intenderes å innhente kunnskap om.

Validitet dreier seg om mer enn metodene, det handler også om praktisk klokskap i evalueringen av den produserte kunnskapen. De hevder valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. Et bevisst forhold til om spørsmålene i intervjuguiden frembrakte kunnskap egnet til å besvare problemstilling og forskerspørsmål var av stor betydning. Informantenes beskrivelser av praksis benyttes for å frembringe kunnskap om ansattes ivaretagelse av barn ved mistanke om overgrep. I hvilken grad den informasjonen som framkom er gyldig blir et annet validitetsspørsmål.

Punkter i intervjuguiden ble fulgt opp med jevnlig oppsummering av deltakernes beskrivelser, for slik å kontrollere korrekt oppfattelse. Dette ble gjort for å ivareta studiens indre validitet og for å unngå misforståelser og utelatelser. Validitetsbegrepet kan på denne måten benyttes innenfor kvalitativ forskning, men basert på andre premisser enn innenfor kvantitativ tilnærming. I stedet for å utføre kontroll av variabler i eksempelvis eksperimenter, argumenteres det for troverdigheten i drøftingene gjennom en kommunikativ validitet. Validiteten påvirkes av reliabilitet.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet forstås som forskningens pålitelighet. Hvor presis er den informasjonen som har kommet frem, og ble analysen gjennomført uten feil? Reliabilitet henspiller på forskningens etterprøvbarehet, hvilket er et begrep som kan være utfordrende å benytte i kvalitativ forskning. En kvalitativ tilnærming kan ikke etterprøves på lik linje med kvantitative

forskningstilnæringer. Forskerens personlige egenskaper og kunnskap blir svært avgjørende. Forskeren gjør klar sin forforståelse og sine fordommer i tråd med hermeneutikken. Basert på dette skal lesere av forskningen i stor grad kunne avgjøre forskningens pålitelighet.

I oppgaven har det blitt redegjort for valg av metode, rekruttering av deltakere, utforming og veiledning av intervjuguide, gjennomføring av intervju og analyseprosessen. Reliabilitet sikres gjennom at forskeren gjør sin forskning transparent og redegjør for forskningsprosessen. Den kvalitative forskning kan ikke standardiseres, men transparens og tydeliggjøring av prosessen vil kunne bidra til at andre forskere kan anvende samme metodikk på et senere tidspunkt, og mulig oppnå liknende resultat (Kvale & Brinkmann, 2018). Resultatene pålitelighet er forsøkt ivaretatt ved at forskers egne synspunkt holdes tilbake for å unngå at informantene justerer egne uttalelser. Kvale & Brinkmann (2018) peker også på måleinstrumentets pålitelighet. Det semistrukturerte intervjuet ble funnet egnet til å utgjøre måleinstrumentet i studien. Metodikken ble valgt fordi den gir tilgang på informasjon om ansattes praksis, i tillegg til holdninger og tanker omkring temaet. Resultatet har blitt et stort datamateriale bestående av beskrivelser om samme tema, men med ulike perspektiv.

3.7.3 Generaliserbarhet

I kvalitativ forskning innebærer generaliserbarhet en vurdering av om informasjonen som produseres i intervjuer har generell gyldighet slik at den kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2018). Studien tar sikte på å være et bidrag til å løfte behovet for økt kompetanse omkring temaet. Intensjonen er at kunnskapen som løftes fram skal kunne omsettes også i andre kontekster senere. Det har vært viktig å gjøre forskningsprosessen transparent, slik at kvaliteten sikres og at andre i arbeid med barn kan finne kunnskapen som framkommer i studien representativ for deres praksis.

3.8 Ethiske refleksjoner.

Med etikk menes læren om rett og galt, og det handler om å gjøre godt. Et forskningsetisk perspektiv innebærer uformelle og formelle normer og regler for hva som er rett og galt innen forskningsfeltet. Som forsker er det ulike forskningsetiske kriterier å følge. I retningslinjene til nasjonal forskningsetisk komite for samfunnsfag, humaniora, teologi og juss (NESH, 2020) fokuseres det på ulike perspektiver. Hensyn til private personer, ulike grupper/institusjoner, forskningssamfunnet og samfunnet ellers må ivaretas. Hva angår hensyn til privat personer, er

det en fundamental respekt for menneskeverdet som ligger til grunn for all forskning. Forsker skal redusere faren for negative konsekvenser og ringvirkninger. Privatlivets fred skal sikres og hensynet til familieliv og nære relasjoner ivaretas.

Samtlige informanter mottok tilpasset skriftlig og muntlig informasjon om forskningens formål, og hva dataene kan brukes til i studien. Dette oppfyller kravet til *informert* samtykke (Kvale & Brinkmann, 2018). Samfunnet er tjent med ytterligere forskning på tematikken. Dette hensynet går på bekostning av informantenes tilgang på intervjuguiden i forkant av intervjuene. Det er viktig å behandle personlige data og opplysninger med varsomhet. Deltakernes anonymitet må sikres og all informasjonsutveksling skal være preget av konfidensialitet. I studien ble dette ivaretatt ved at lydopptak av intervjuene ble oppbevart og behandlet fortrolig. Ved forskningsprosjektets slutt vil samtlige lydopptak og transkripsjoner bli slettet. Som forsker er det viktig å opptre redelig, ærlig og på en respektfull måte. Under hele prosessen vurderes forskningen slik at den ikke går på bekostning av deltakernes integritet.

4. Presentasjon av resultat og drøfting

4.1 Innledning

I dette kapittelet presenteres og drøftes kunnskap som fremkom under intervjuene. Funnene knyttes mot teori og egne refleksjoner for slik å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Det vises til sitater fra informantene som kan si noe om tendenser, likheter og ulikheter i praksis. Studiens utvalg består av representanter med ulik utdannelsesbakgrunn. En informants beskrivelser baseres på erfaringer fra arbeid med elever som har særskilte behov. Det skilles mellom den enkeltes utsagn ved å referere til informantens yrkestittel, som fagarbeider og spesialpedagog. Sosiallærer utgjør den yrkesgruppen som har mer enn en representant. Betegnelsen «lærer 1» og «lærer 2» benyttes for å skille mellom sosiallærerne. Resultatene av analyseprosessen danner grunnlag for den påfølgende drøftingen.

4.2 Kunnskap og erfaring om seksuelle overgrep

I dette avsnittet vil det bli sett på hvilken kunnskap og erfaring ansatte i skolen har vedrørende seksuelle overgrep. Med *kunnskap* om overgrep, menes hva som er sannsynlig at ansatte i skolen vet om tematikken. Erfaring henspiller på de faktiske opplevelser deltakerne har hatt med barn som kan ha vært utsatt.

4.2.1 Erfaring med tematikken

Skolen har ansvar for at elevene har det trygt og godt. Dette er også regulert i opplæringsloven § 9A. Kjennskap til barns ulike smerteuttrykk kan være avgjørende for at ansatte skal kunne oppdage elever som kan være utsatt for overgrep. Dette illustreres av lærer 2 på denne måten:

*Eleven hadde veldig tydelige signaler når h*n ble overstimulert. H*n ble veldig fysisk, og ristet på hodet. Etter hvert kunne vi spørre; når du begynner å riste så skjønner jeg at du har det vanskelig. Hvordan kan jeg hjelpe deg?*

Hun har vært med på å tilrettelegge helt spesifikt og detaljert for denne eleven. Dette innebar blant annet en svært strukturert hverdag, og å unngå elementer som kunne retraumatisere. Informanten hadde kjennskap til at måltider var problematiske, og at eleven ikke maktet å konversere da grunnet munn og ulike åpninger som hadde vært involvert i overgrepet.

Fagarbeider har liknende erfaringer. Hun har ansvar for en elev som har store emosjonelle vansker. Eleven er skoleflink, men har vansker med å håndtere autoriteter og medelever. Ukentlig oppstår situasjoner som ender med utagerende atferd i form av vold. Fagarbeider har hatt tanker om seksuelle overgrep, men ikke omsatt dem til handling. Flere informanter uttrykker at atferdsendring hos barnet vil vekke mistanke. De viser til eksempler som økt unormal seksuell interesse og språk, at barnet blir stille og lukker seg fra omverdenen, eller er ukonsentrert. Lærer 1 mener endret atferd er et språk som bør vekke mistanke.

Spesialpedagog deler samme oppfatning og viser til det individuelle og personlige i smerteuttrykk. Hun mener dette vil variere fra barn til barn, og nevner også at barns direkte utsagn er med på å vekke mistanke. Lærer 2 støtter dette og formidler dedikasjon overfor elever som signaliserer vanskeligheter. Ved bekymring, ignoreres noen ganger formalitetene. Ofte håndterer informanten saken selv, og beskriver dette slik:

Når jeg først har hatt mistanke, så vet jeg hva jeg skal gjøre selv, jeg kjører jo flat pedal. Og er ganske voldsom når jeg først bestemmer meg. Så det ikke så lett å unngå meg for å være helt ærlig.

Den formelle behandlingen kan ifølge henne ta for lang tid. Informanten har en overbevisning om at hennes utålmodighet kan ha reddet flere. Hun poengterer viktigheten av å handle, da prosessen kan bli overformell.

Behov for ytterligere informasjon og kunnskap om tematikken uttrykkes av flere informanter. Samtlige deltakere forteller at det har vært lite fokus på tematikken i utdanningene. Noen av dem kan ikke huske at overgrep mot barn noensinne har vært et tema. Ingen av informantene kan vise til formell kompetanse på området, men alle ytrer ønske om mer kunnskap, og flere tar selv initiativ til kurs og kunnskapsheving på egen hånd. Lærer 1 ytrer behovet for å vite mer om tema samtidig som det er en smertefull kunnskap å tilegne seg:

Kjenner på et voldsomt behov for å ... jeg vil så gjerne vite, og være med på å avdekke, samtidig som det er så vondt. Jeg strever på en måte med å ... statistikken sier jeg har møtt mange, og så strever jeg med å godta det også.

Erkjennelse av at elever som har vært utsatt ikke har blitt oppdaget og fått hjelp er problematisk for flere informanter. Spesialpedagog løfter frem tverrfaglig samarbeid som et bidrag til å skape trygghet og stabilitet for barnet. Dette skaper også ro og en følelse av

sikkerhet for ansatte som arbeider tett på eleven. Flere av informantene er enige i utsagnet, og Barnevernet nevnes spesifikt som en ressurs i dette samarbeidet.

4.2.2. Den vanskelige samtalen

Lærer 2 formidler at hennes oppgave ofte innebærer å akseptere mistanken om overgrep, forholde seg nøktern og undersøke nærmere. Observasjon og kartlegging av elevens atferd og sinnstilstand utføres, samtidig som hun understreker viktigheten av å tørre og ta den vanskelige samtalen. Informanten har opplevd at magefølelsen har naturlige forklaringer. Hun hevder samtalen med eleven på tross av tabu blir svært viktig for å unngå misforståelser. Anerkjennelse, tillit og trygghet anses av samtlige deltakere for svært viktige i samtalen med barn. Fagarbeider mener det er viktig å spørre barnet direkte, samtidig formidler hun ønske om at annet mer kyndig personell overtar ansvaret på sikt. Informanten opplever ikke seg selv kompetent nok, og poengterer viktigheten av å tenke på barnets beste. En hensikt lærer 1 deler, samtidig som hun understreker viktigheten av å ha tro på at samtalen med henne ikke forverrer situasjonen for barnet. Spesialpedagog er opptatt av at barnet skal få slippe skyldfølelse. Hun beskriver egne barnesamtaler som følger:

Jeg lytter, forsikrer barnet om at det ikke kan klandres, og oppsummerer hva barnet har sagt slik at det skal føle at jeg har forstått. Jeg loggfører alle slike samtaler.

Lærer 2 deler disse erfaringene. Hun fokuserer på å trygge eleven og, dersom det er mulig har barnet selv fått velge hvem h*n vil snakke med. I tillegg til sensitivitet har det relasjonelle aspektet mellom elev og ansatt vært det viktige. Hun uttrykker samtidig frykt for at det er mange barn hun ikke har sett. I saker hvor mor eller far er mistenkt unngår informanten å ta barnesamtalen alene. Barnevernet eller skolens helsesykepleier hentes i slike situasjoner inn som støtte og trygghet. Dersom barnet allerede mottar hjelp fra andrelinjetjenesten, vil informanten henvende seg dit for å få støtte. Fagarbeider mener relasjonen er viktig for at eleven skal makte å stole på en voksen. Den er også viktig for ansatte som skal hente inn et vanskelig tema i samtalen. Dersom fagarbeider blir mistenksom grunnet elevs utsagn, anser hun det som avgjørende å spørre direkte:

Du, den leken du og pappa lekte i går, kan du fortelle mer om det? Hva slags lek er det liksom?

Lærer 1 minner om at ansatte som trer inn i barnesamtaler av en slik art må tåle å høre alt hva barnet velger å fortelle, og akte å bruke tid på å lytte. Hun peker på ansattes rolle i situasjonen, og at det som til nå har vært en hemmelighet, ikke kan forbli det dersom barnet skal få hjelp.

4.2.3 Oppsummering og drøfting

Når det gjelder kunnskap om seksuelle overgrep beskriver flere informanter erfaringer hvor elever viser tydelige signaler og atferd som indikasjon på misbruk. I noen av tilfellene ble misbruket også avdekket. Killèn hevder seksuelle overgrep er svært traumatiserende og kan skape uante emosjonelle reaksjoner. Tremblays (2009) forståelse supplerer dette, og sier barn har liten kontroll over handlinger som forårsakes av intense emosjoner. Mange utsatte barn signaliserer ulikt til omverdenen hva de med ord ikke kan si. Killèn (2017) støtter dette og beskriver hvordan barn som utsettes for overgrep utvikler mestrings- og overlevelsestrategier. Noen barn anstrenger seg for å bli uavhengige og kan oppfattes av voksne som selvstendige og at de klarer seg selv. Andre opptrer med en overdreven tilpasningsstrategi for å unngå å utløse den voksnes skremmende handlinger.

Søftestad (2018) føyer til at barn av denne strategien ikke orienterer seg innenfra, hvilket reduserer barnets utvikling av egne grenser for hva som er godt, vondt, varmt eller kaldt. Overgrepssituasjonen kan også komme til uttrykk som aggressiv og destruktiv atferd, en strategi Killèn (2017) påpeker det er lettere å oppdage. Uttrykk som negativt selvbilde, reduserte kognitive ferdigheter, dissosiering og redusert tilknytningsevne beskriver Søftestad (2018) som atter andre signaler voksne må være oppmerksomme på. Det er foruroligende at slik detaljert kunnskap kun kommer til uttrykk hos en av deltakerne. Det er nærliggende å anta at dette beror på evne og kompetanse. Signaler på at barnet kan være utsatt er individuelle og komplekse. Ansatte opplever også at barn betror seg direkte. Roland mfl. (2018) mener denne typen dilemma utfordrer ansattes kompetanse, motivasjon og verdier. Det kan med rimelighet slutes at situasjoner hvor overgrep mistenkes, kan tære på ansattes kapasitet.

En informant påtar seg i noen situasjoner stort ansvar i prosessen, og arbeider på eget initiativ for å hjelpe barnet. Årsaken til dette oppgis å være den lange behandlingstiden andrelinjetjenesten representerer. PPT, Barnevernet eller BUP er del av hjelpeapparatet som skal bistå utsatte barn. Før barnet registreres som tjenestemottager vil det ha pågått en lengre

byråkratisk prosess. Det er naturlig å anta at hvert ledd i en slik prosess tar tid. Barn som lever i dysfunksjonelle familier preget av overgrep, har ikke god tid (Søftestad, 2018). Informanten representerer slik en klar solidaritet med barnet, som ikke observeres like tydelig hos de andre deltakerne.

Behovet for mer informasjon uttrykkes av flere informanter, samt en kapitulert erkjennelse av at mange utsatte elever ikke har blitt oppdaget. Lærer 1 viser til at statistikk bekrefter dette. Tall publisert av Bufdir viser at over en av fem norske kvinner og omtrent en av ti menn oppgir å ha vært utsatt for seksuelle overgrep i barndommen (Barne- og Familiedepartementet, 2020.23.april). Informantene uttrykker usikkerhet og opplever egen kunnskap om tematikken mindre tilfredsstillende. Det ytres misnøye med tilgang på slik informasjon i egen utdanning, og behovet for kompetanseheving på feltet etterstrebes. Killèn (2017) hevder kunnskapen må inn i utdanningene og bli til en forståelse som anvendes for å hjelpe overgrepsutsatte barn. Ifølge Kripos (2016) krever tiltak som kan hjelpe at omsorgspersoner rundt utsatte barn får nødvendig opplæring og grunnleggende kunnskap. Det kan med overraskelse bekreftes at utdanningene per i dag fremdeles ikke har dette i fokus.

Viktigheten av å bygge kapasitet hos ansatte understrekes av Roland m.fl (2018). Det å stimulere ansattes motivasjon i arbeidet kan ikke framheves nok da svært mange overgrepsutsatte barn vil trenge mye tilpasning og støtte gjennom hele skoleløpet. Evner ansatte å forstå bakenforliggende årsak til atferd eller smerteuttrykk vil omstendighetene kunne håndteres på best mulig måte for barnet. Grunnet smitteverntiltakene forårsaket av koronavirus, taper barn som er utsatt for overgrep i nære relasjoner mulighet for tilflukt i skolehverdagen. Blågestads (2020.01. april) gripende utsagn i Fædrelandsvennen rommer svært mye mer enn korona situasjonen:

Nå er det viktig at vi er stille og prøver å høre dem som ikke roper. Og ser godt etter dem som er usynlige.

En påminnelse som er høyaktuell i det daglige virket selv når pandemien ikke herjer. Den minner om ansvaret alle voksne hele tiden har for å se barn som lider og utøve bevisst omsorg som kan lindre smerten. En slik omsorg kan blant annet innebære å gi barnet opplevelser av mestring. Det er underlig at ingen av informantene vektlegger barns mestringsopplevelse spesifikt. Mestring fremmes ikke som et viktig element i overgrepstematikken. Nordahl mfl.

(2005) mener det er helt essensielt for ansatte å ha fokus på barns mestringsopplevelse både sosialt og faglig. Dette tydeliggjøres også i opplæringsloven § 1-1. Der står det blant annet at elevene skal utvikle kunnskap, evner og holdninger for slik å kunne mestre eget liv.

Mestringsopplevelser utgjør i tillegg tredje pilar i traumebevisst omsorg, som formidler at mestring styrker barnet i møtet med livets utfordringer (Bath, 2015).

Trygghet og stabilitet fremmes av deltakerne som essensielle faktorer i barnets skolehverdag. Dette blir spesielt viktig ved mistanke om overgrep. Tverrfaglig samarbeid kan bidra til at omsorg rundt eleven sikres. Samtlige deltakere fremmer barnevernet som en god ressurs å samarbeide med. Barnevernet (Bufdir, 2020, 13.april) har ansvaret for å sikre hjelp til hvert enkelt barn. De opererer også i team som kan tre inn i omstendighetene og samarbeide med skolen. Et slikt samarbeid vil også kunne oppleves som en sikkerhet for ansatte i situasjonen.

Kunnskap om barnets omstendigheter kan skaffes til veie ved at barnet blir spurt direkte. Det er da snakk om å initiere til en samtale som kan oppleves vanskelig både for elev og ansatt. Bråtelund (2020) poengterer viktigheten av at ansatte i skolen tør å spørre ved mistanke. Dette kan bidra til at barnet føler seg sett, selv om det ikke forteller noe. Han mener ansatte må skape gode relasjoner og ikke gi opp ved elevens avkortede respons. Langballe (2011) snakker om den dialogiske framgangsmåten når det kommer til vanskelige samtaler med barn. Framgangsmåten innebærer å anerkjenne barnet, og gi det mulighet til fritt og spontant fortelle om egne erfaringer og opplevelser uten å bli stoppet av en voksen.

Schibbye & Løvlie (2017) løfter også fram anerkjennelse og ser det som en handling hvor den voksne ser og verdsetter barnet. Dette er svært viktig når barnet er sårbart. De mener en slik holdning skaper positive utgangspunkt for gode relasjoner. Langballe (2011) hevder informasjon fra barn som fremskaffes på en dialogisk måte er pålitelig, da barnet med stor sannsynlighet vil oppleve støtte i relasjonen til den voksne. Det observeres en tenkning blant deltakerne om at mer kompetent personell må overta ansvaret for utsatte barn. Usikkerhet omkring tema råder, og i tillegg er det vondt. Det er vondt å tilegne seg den tabuiserte kunnskapen. Disse observasjonene munner ut i spørsmålet; hva med barnet? Mulig lever barnet et liv hvor jevnlig misbruk er et faktum like fullt om det er en innsikt som for ansatte er vondt å erkjenne. Dette handler om kunnskap til å handle, og mot til å stå i belastende situasjoner for barnets skyld.

4.3 Forebygging og rutiner

I dette avsnittet skal skolens tematiske kompetanse i form av forebyggende arbeid og rutiner belyses. Med forebyggende arbeid menes hvilken praksis ansatte i realiteten utfører som preventive tiltak mot overgrep. Rutiner angir hva slags retningslinjer og dokumenterte planer som til enhver tid er gjeldende.

4.3.1 Forebygging

Forebyggende tiltak kan bidra til å beskytte barn mot seksuelle overgrep. Spesialpedagog foreslår å informere om tematikken i klassene. Hun forklarer dette slik:

Legge det inn som en fast gang i året hvor en har ei uke hvor en jobber med tema. Nå har ikke vi gjort det, men burde kanskje ... Avdekking er vrient og fryktelig vanskelig.

Ved flere skoler har helsesykepleier kropp og helse som tema i 5. klasse. Informantene fremmer dette som fordelaktig og ønsker tilpasning for alle trinn. Lærer 2 er opptatt av åpenhet rundt rutiner, og hvem som er ansvarlige for hvilke oppgaver. Flere av hennes elever har behov for spesialpedagogiske tilretteleggelser. Det kan handle om generelle skiftesituasjoner, hvor åpenhet ifølge informanten bidrar til å avdekke mistenkelige forandringer raskere.

Noen av informantene hevder skolen kan normalisere formidling av kunnskap om overgrep ved å integrere temaet ytterligere i undervisningen. Eksempelvis fremstilles seksualundervisningen av flere informanter som spinkel, og noe som raskt gjennomgås. Spesialpedagog beskriver dette slik:

Jeg pleier liksom å ... når vi snakker om dette med følelser og sånn så kan jeg vikle det inn, men ikke som eget tema for de små. Men at en kommer inn på det med kroppen min og ... Grenser, hva som ikke er lov til ...

Lærer 1 og 2 benytter begge eksterne krefter i seksualundervisningen. Lærer 1 deltar i undervisningen som primært gjennomføres av barnevernet. Hun opptrer da som en trygg voksen elevene kjenner. Dersom hun underviser selv, foretrekker hun at det er i en klasse hvor hun kjenner elevene. Om dette sier lærer 1:

Det er jo en sånn tosidig greie, på en måte føler jeg det godt å få en kompetanse utenfra som kommer inn, samtidig er det en fordel å kjenne de, da er sannsynligheten for gode samtaler bedre.

Lærer 2 understreker viktigheten av bistand fra personell med videreutdanning ved seksualundervisning av elever som har særskilte behov. Ukentlig snakker hun i tillegg med elevene om følelser, forhold til egen kropp, og at det er de som bestemmer om noen får lov til å ta på dem. Informanten forklarer hvordan mennesker har sex, og beskriver dette slik:

Ofte er det mangelfullt hos mine elever. De kommer fra ungdomsskolen og har hørt om klamydia, men vi må helt ned på sånn; hva er det som skjer når penis er erigert og hvilket hull går den inn i.

Informanten opplever åpenhet som svært forebyggende, og som et bidrag til å redusere fortielse. Dette støttes av lærer 1 som mener barn må få gjentakende muligheter og arenaer hvor de forløsende betroelser kan komme. Angående dette sier hun:

Jeg tror på åpenhet. Først må du erkjenne at det skjer, og så åpne for både kollegaer og barn. Tørre å stå i det, tørre å si det. Tørre å forklare at det skjer, at det ikke er greit, men at det skjer.

Flere skoler markerer uke sex, noe samtlige deltakere anser som et steg i riktig retning. Lærer 2 fremmer konkretisering og oppmuntrer elevene til å si i fra dersom noen overskrider deres grense. Informanten er åpen i forklaringene sine, og formidler blant annet at det er normalt å ha sex, normalt å ikke ha sex og for mange er det mest normalt å kjenne på seg selv. Med slik åpenhet mener hun elevene vil oppleve tillit, og betro seg dersom de er utsatt. Dette støttes av lærer 1, som samtidig minner om viktigheten av å balansere åpenhet, slik at det ikke letes frem noe mistenkelig som egentlig ikke eksisterer.

4.3.2 Rutiner

Ansatte i skolen har ansvar for å etterkomme gjeldende retningslinjer og følge disse i sitt arbeid. Barn kan beskyttes mot overgrep ved at skolen etablerer gode rutiner på området. Tre informanter uttrykker usikkerhet rundt skolens rutiner og regelverk. Lærer 1 beskriver dette slik:

Altså rutiner og regelverk ... der kjenner jeg at jeg blir litt sånn skjelve av å tenke på det. Jeg tenker at det er en svakhet, det er litt sånn dårlige rutiner opparbeidet på akkurat det.

Fagarbeider forteller at hennes skole har utviklet rutiner i form av ansvarsgruppemøter. Det vil variere basert på sak hvem som til enhver tid deltar på samlingene. Kontaktlærer og sosiallærer er alltid representert og diskuterer eller tilrettelegger sammen med barnevernet eller kommune psykolog. Lærer 2 underviser elever som har behov for hjelp til hygiene. De drar i svømmehall, dusjer og skifter. Informanten fremmer gode rutiner i arbeidet, og sier:

Vi har gode rutiner på hvem som hjelper med hva. Det er og diskusjon hvor mye ... vi skal også verne våre folk. Så vi må lage rutiner som også verner vårt personale, slik at de ikke blir utsatt for beskyldninger som kanskje ikke er riktige.

Rutiner i forhold til lovverket er hun dog usikker på om skolen har. Retningslinjer og rutiner vil i mange sammenhenger sammenfattes i dokumenterte planer. Ingen av informantene kjenner til om deres skole for eksempel har en intern handlingsplan ved mistanke om overgrep. Fagarbeider forteller:

Jeg vet ikke. Det er litt flaut. Vi har jo en mobbeplan. Jeg burde blitt informert om det? Det er litt flaut å svare ... nei jeg vet ikke. Jeg må sjekke det ut nå i ettertid.

Lærer 1 fastslår at dette heller ikke foreligger hos dem, men at en slik plan må på plass umiddelbart. Lærer 2 har etablert en egen handlingsplan ved sin avdeling, men er usikker på om det eksisterer noe tilsvarende for hele skolen. Hun poengterer dog at skolen har gode rutiner og faste møter med rådgiver og helsetjenesten. I situasjoner hvor overgrepet er et faktum er prosedyren å ivareta barnet ved hjelp av en tverrfaglig ansvarsgruppe. De andre informantene kjenner ikke til at skolen har prosedyrer for ivaretagelse av barn som er utsatt for overgrep. Lærer 1 beskriver dette slik:

Det er jo der jeg blir helt nervøs. Vi har dårlige rutiner på det. Så det er forskjell på hva jeg tenker vi burde gjort, og hva som egentlig er prosedyren. Jeg må innrømme at jeg ikke er helt kjent med prosedyren for ivaretagelsen.

Spesialpedagog er i mot å etablere prosedyrer for dette arbeidet. Hun mener dette bør være ansattes iboende egenskaper, som trygge voksne på skolen. Barnet ivaretas her ved å bli møtt om morgenen, ved å anerkjenne hva det strever med, og at det kan være seg selv. Samtaler med sosiallærer, helsesykepleier eller eksterne instanser blir i tillegg utført.

4.3.3 Oppsummering og drøfting

Forebygging av seksuelle overgrep mot barn er svært viktig da denne typen krenkelser i oppveksten kan føre til ytterligere erfaringer av samme art senere i livet (Aakvaag & Strøm, 2019; Hafstad & Augusti, 2019). Funn i ACE studien tyder på at seksuelt misbruk i barndom og oppvekst har sterk sammenheng med medisinske, sosiale, psykologiske og økonomiske konsekvenser senere i livet (Felitti et al., 1998). Dette er faktorer som indikerer viktigheten av tidlig intervensjon for å forhindre at overgrep skal finne sted.

Deltakerne har forslag på tiltak som kan virke preventivt, disse blir dog ikke nødvendigvis realisert til virkelighet. Samtlige informanter har et genuint ønske om å bidra i forebygging av overgrep. Det later samtidig til at detaljert kunnskap om de svært alvorlige konsekvenser overgrep kan få, ikke er forankret. Tematikkens alvor observeres blant deltakerne, men ikke ekte handlekraft i hver enkelt situasjon. Alle deltakerne ytrer likevel ønske om et sterkere fokus på temaet. Lahtinen, Laitila, Korkman, Honkalampi, & Ellonen (2018) mener barns vilje til å fortelle om vold og overgrep kan styrkes ved å informere dem om hva et overgrep er, hvordan de kan spørre om hjelp, og i tillegg formidle at den som utsettes ikke har skyld i handlingene. Dette kan ses i sammenheng med informantenes holdning til seksualundervisningen som mindre tilfredsstillende.

Forebyggende tiltak i skolen bør inkludere en seksual- og relasjonsundervisning som omhandler hvordan intimitet og kjærestereelasjoner utvikler seg til gode relasjoner (Hafstad & Augusti, 2019). Unge mennesker kan betro seg til hverandre. Det å tilføre elever slik informasjon, vil kunne gjøre dem i stand til å oppfatte alvor, og handle på venners vegne slik at de kommer i kontakt med hjelpeapparatet (Lahtinen et al., 2018). Hafstad & Augusti (2019) fant årsaker til hvorfor svært mange som har vært utsatt for overgrep ikke forteller om det til noen. Dette kunne være følelse av skam, skyld og redsel for at andre skulle få vite om det. Erfaringene har mulig ikke blitt oppfattet som overgrep, eller blitt ansett som alvorlig nok (Lahtinen et al., 2018).

De spurte var også bekymret for at barnevernstjenesten skulle bli involvert. Dette kan tyde på at barnevernet oppfattes av barn som noe negativt, og ikke som en mulig hjelp i en vanskelig situasjon. Ansatte i skolen kan arbeide forebyggende ved å forstå bakenforliggende årsaker til lidelser og symptom. Goldschmidt-Gjertløy (2019) fant at lærere har problemer med å snakke om seksuelle overgrep med elevene. Årsaker lærerne oppga var tematikkens tabu, og frykten

for å retraumatisere eller stigmatisere elevene. Dette understreker Søftestads (2018) frykt for at tabuiseringen skal forhindre voksne i å agere i forhold til overgrep. Hun mener fortielse og bagatellisering kan føre til alvorlige traumer for utsatte barn dersom de ikke får hjelp.

Disse funnene gjør det faktum at bekjempelse av overgrep mot barn ikke lykkes -forståelig. Kommunikasjonen, formidlingen og den viktige samtalen som kan forebygge eller stoppe misbruket tegner til å bryte sammen før den blir bærekraftig. På tross av slike alvorlige utsikter, fins det enda mennesker som står i stormen. En informant konkretiserer og snakker i detalj om kropp, sex og grenser. Åpenhet omkring temaet fremmes som helt avgjørende for å hjelpe utsatte barn. Andre deltakere støtter dette, men er samtidig bekymret for å fremprovosere mistanker som ikke er reelle. En klart viktig og alvorlig balanse å ha ansvar for å håndtere.

En grundig kartlegging og tilpasset hjelp kan ifølge Killèn (2017) redusere sjansene for å bli utsatt for vold eller overgrep igjen senere i livet. En deltaker har erfart krenkelser av barn som har særskilte behov. Denne gruppen barn er ekstra sårbar grunnet høy interaksjon med mange mennesker. Ved kompetanseutvikling på området vil ansatte kunne bli i bedre stand til å avdekke, og ivareta barn som er utsatt. Flere informanter nevner tverrfaglig samarbeid som en trygghet i det forebyggende arbeidet. Eksterne instanser som helsestasjon, familiesenter, PP-tjeneste, barnevern, tannhelsetjeneste og politi er ressurser som kan bidra med informasjon basert på egen rolle, og slik skape større helhet i bildet på barnets omstendigheter (Killèn, 2017; Søftestad, 2018). Det blir i tillegg vesentlig å formidle instansens eksistens og ressurs til personell ansatt i førstelinjetjenesten.

Ansatte blir håndhevere av skolens retningslinjer. Dermed står de ansvarlig for å ivareta barns behov for riktig oppfølging. Ansvarsgruppemøter nevnes som en rutine i arbeidet med seksuelle overgrep. Utover dette råder nøling og en famlende usikkerhet blant deltakerne. Ogden (2015) fremmer sterke fellesstrukturer, tematisk forankring i ledelse og felles visjoner som fordelaktige i et slikt arbeid. Det motsatte vil gjøre det vanskelig å håndtere mistenkelige situasjoner og barns smerteuttrykk. Det er nærliggende å anta at skoler uten etablerte rutiner og retningslinjer har dårligere betingelser for å forebygge og redusere overgrep. I tillegg virker det sannsynlig at en felles forståelse og kunnskapsbase av temaet vil kunne bidra til gode forebyggende tiltak.

Ingen informanter kjenner til at skolen har prosedyrer for ivaretagelse av utsatte barn. Dersom skolen skal klare å forebygge og redusere seksuelle overgrep må tiltak iverksettes på flere nivå. Etablering av en intern handlingsplan som følges ved den minste uro for et barn, kan ifølge Søftestad (2018) bidra til å tydeliggjøre hvordan ansatte skal gå frem ved mistanke. En slik plan bør gi en kortfattet oversikt over ansvarsforholdene. Dette kan være ansattes ansvar for å kommunisere bekymringen til nærmeste leder, leders ansvar for innhenting av opplysninger og drøfting med eksempelvis barnevern, hvor det besluttes om bekymringen skal meldes. Søftestad (2018) poengterer at handling må skje raskt i hvert ledd, og understreker at redde barn har dårlig tid. Tre informanter kjenner ikke til om skolen har en intern handlingsplan.

Bestemte planer i fortsettelsen av en mistanke er deltakerne heller ikke kjent med. Søftestad (2018) oppfordrer også til etablering av en intern oppfølgingsplan. Denne kan fungere som en sikring om at det utsatte barnet får ekstra oppmerksomhet. En slik plan kan ifølge henne inneholde en oversikt over samtaler og samvær med barnet, foreldresamtaler og drøftelser med andre instanser. Overgrep mot barn er for mange et ømtålig tema, (Killèn 2017; Søftestad, 2018) og bekymringen kan ende i fortielse ved at ansatte er redde for å oppfattes som kritiske, eller ikke ønsker å blandes inn i familiens privatliv. Søftestad minner om at ansatte i slike situasjoner har et særlig ansvar for å skape klarhet i en foruroligende situasjon.

En deltaker begrunner hvorfor hun har aversjon mot å etablere prosedyrer for ivaretagelse av utsatte barn. Samtidig forklarer hun at tverrfaglige samtaler med barnet gjennomføres. Det observeres et avvik i informantens beskrivelser, noe som med rimelighet kan antas å bero på informasjonsformidlingen i organisasjonen, og oppfatningen av denne. Det er verdt å minne om ansattes ansvar for å forvalte retningslinjer som kan beskytte barn mot krenkelsene. Basert på informantenes beskrivelser foreligger det i liten grad prosedyrer og handlingsplaner. Noen deltakere kan peke på møter eller samtaler som forebyggende tiltak, men kjenner ikke til at dette foreligger som dokumenterte rutiner. De planene som eksisterer, er etablert av enkeltpersoner som støtte i eget arbeid. Erfaringene som formidles viser forskjeller i tilnærmingen til prosedyrer, intensjoner og hvilke handlinger som i realiteten utøves ved mistanke og ivaretagelse ved overgrep. Oppsummert bidra dette til Søftestads (2018) utsagn om at vi som samfunn ikke klarer å forebygge seksuelle overgrep mot barn.

4.4 Ansvar

I dette avsnittet belyses skolens tematiske kompetanse og således ansvar for beskyttelse og ivaretagelse av elever. Med ansvar menes skolens mandat og forpliktelse i situasjoner hvor barn kan være utsatt for misbruk.

4.4.1 Skolens ansvar og kompetanse

Ansatte i skolen har en plikt til å melde ved mistanker om overgrep. Lærer 1 er bevisst sin plikt ved ervervelser av mistenkelig informasjon. Hun poengterer følgende:

Jeg er nødt til å fortelle barnet, dersom det ikke vil fortelle det til noen andre så må jo jeg gjøre det, for at det skal ta slutt. Det kan være en sånn utfordrende tillit ... et sånn tillitsbrudd.

Hun peker på det konfliktfylte i situasjonen hvor den viktige relasjonen til barnet, som innebærer anerkjennelse og tillit etterstrebes, samtidig som hun har et mandat og en plikt til å melde. Barnets tillit utfordres, det er dermed viktig for henne å informere om voksnes ansvar på tross av hemmelighetsaspektet. Lærer 1 opplever meldesituasjoner som utfordrende og peker på flere sider ved prosessen slik:

Seksuelle overgrep er så tabubelagt, og det å komme med en sånn mistanke er en enorm ting å gjøre. Skulle det vise seg å være feil ... Så det er det at du vil være så sikker, men så kan du veldig sjelden være 100 % sikker på at bekymringen din er reell. Og allerede da har jeg jo kanskje mistet noen, fordi jeg vil være så sikker.

Informanten formidler behovet for å vite at rektor deler bekymringen, og at hun må være ekstremt sikker i sin sak for å melde en bekymring som ikke anerkjennes av ledelsen ved skolen.

Vedrørende skolens kompetanse på barn som kan være utsatt for overgrep er deltakernes beskrivelser sprikende. Fagarbeider fremhever ledelsen som rik på slik kunnskap, og gir uttrykk for en hierarkisk kunnskapsfordeling fra toppen og ned til assistentene. Lærer 1 beskriver sin skole som mindre kompetent innen tematikken. Hun antyder forklaringen på dette kan være at seksuelle overgrep er vanskelig å avdekke, samt at skolens fokus har vært

rettet mot andre tema. Spesialpedagog støtter dette og mener skolens fokus vil avhenge av hva som rører seg i feltet. Hun forklarer dette slik:

Vold har vi hatt om, og utagering. Kanskje ikke så mye om seksuelle overgrep, men det har vært lærere på kurs som har lagt dette fram for personalet i ettertid. Men, ikke mye de to siste årene om det nei.

Lærer 2 opplever at hennes skole har et godt system, hvor rådgivningstjenesten og helsetjenesten bidrar med kunnskapsformidling til dem som arbeider med fag. Skolen har hatt god oppfølging av barnevern og traumeteam som har kurset personalgruppen og det aktuelle «teamet». Alle deltakerne er fortrolige med å drøfte overgrepstematikken i kollegiet. Samtlige opplever støtte, engasjement og oppmuntring fra medarbeidere og av ledelsen i organisasjonen. Ved oppriktig bekymring for en elev erfarer noen informanter å være i et fagfora hvor de får hjelp eller mulighet til å drøfte magesfølelsen.

Det observeres likevel elementer av utilstrekkelighet i deltakernes hverdag. Lærer 1 opplever ressursmangel i akutte situasjoner hvor flere andre elever er til stede og uttrykker:

Du vil så gjerne si at dette vil jeg gjerne høre på; vi tar det med en gang, men så må du kanskje si; dette vil jeg gjerne høre på, men vi må vente til neste friminuttet, og da er plutselig den sjansen gått litt på en måte.

Informanten mener ledelsen også kjenner på knapphet hva angår kunnskap og ressurser, og viser til læring som skolens primæroppgave. Hun minner om at det er flere ting som må fungere samtidig for at læring i det hele tatt skal finne sted. Mangel på kompetanse oppgis av flere deltakere som en stor svakhet i eget og organisatorisk arbeid. Spesialpedagog gir uttrykk for ressursmangel på denne måten:

Skulle selvfølgelig ønske det var et team på alle skoler som sto klare, som vi kunne drøfte med, -flere fagpersoner. Gjerne barnevernet og spesialpedagoger som et ressursteam. Men, det er jo en sånn drøm

Lærer 2 er overbevist om at mangel på kunnskap og sensitivitet har ført til at hun ikke har sett barns signaler, at hun ikke har vært observant nok, ei heller vært nær nok til å avdekke. Fagarbeider opplever at ledelsen ved skolen erkjenner utilstrekkelighet på området. Hun erfarer å bli hørt i bekymringsfulle situasjoner, men forklarer omstendighetene slik:

Som regel er det ikke penger til å sette inn nok ressurser, ledelsen spør meg om jeg klarer å stå i det. De ønsker jo de også at det skal komme inn folk som er kompetente, men det står mye på økonomi og penger til rådighet.

Hun opplever egen kompetanse på området som mindre tilfredsstillende, og har flere ganger kjent på behov for veiledning av mer kompetent personell enn hva skolen har tilgang på.

4.4.2 Oppsummering og drøfting

Barns rettigheter innebærer ifølge Barnekonvensjonen, beskyttelse mot fysisk eller psykisk vold og seksuelt misbruk (Barne- og familiedepartementet, 2003, artikkel 19). Beskyttelsen utøves i form av lovgivningsmessige, administrative, sosiale og opplæringsmessige tiltak. Ansatte i skolen har et ansvar for å etterkomme disse retningslinjene.

Overgrep blir i mange tilfeller den utsattes vonde hemmelighet. Skolens ansatte har en genuin mulighet til å skape nære bånd og gode relasjoner slik at barnet tør å fortelle. Samtidig har ansatte i skolen en plikt til å melde fra dersom forhold i barnets omstendigheter nødvendiggjør tiltak fra barnevernet (Opplæringslova, 1998). En av deltakerne opplever dette ansvaret som vanskelig, samtidig som hun er bevisst plikten til å melde. Informantens referanse framgår av opplæringsloven § 15-3 hvor det står om opplysningsplikten til barnevernet. Denne fastslår at taushetsplikten ikke skal hindre ansatte i å gi opplysninger til barnevernet når det er grunn til å tro at barnet blir utsatt for overgrep, eller andre former for omsorgssvikt hjemme.

Dette gjelder hver enkelt ansatt selv om mistanken ikke støttes av ledelsen, ref. barnevernloven § 6-4 (Barnevernloven, 1993). Det er også vesentlig å nevne plikten alle har til å forhindre straffbare handlinger. Plikten framgår av straffelovens § 196, som sier det er straffbart å la være å forhindre kriminelle handlinger om det er mulighet for å stoppe dem. Ansatte vil i mange tilfeller måtte forholde seg til barnets omsorgsgivere, også den som forgriper seg. Barnets overgriper kan straffes, etter straffelovens § 299, med fengsel inntil 10 år (Straffeloven, 2005). I noen tilfeller kan nære relasjoner til pårørende lede til en bagatellisering av mistanken og at den anses som feilaktig. I andre tilfeller kan mistanken bli møtt med en «vente og se»-holdning når den uttrykkes for ledelsen. Noen av deltakerne ville meldt sin bekymring på tross av slike hindringer.

Beskrivelser av håndtering i mistenkelige situasjoner leder i noen tilfeller til en bekymringsmelding, i andre tilfeller ikke. Deltakerne stoler ikke helt og holdent på egen oppfattelse av hva de observerer. Det å vite at rektor deler samme bekymring er viktig. Det er nærliggende å anta at ansvaret skyves over til andre instanser, eller høyere opp i organisasjonens hierarki. Søftestad (2018) mener det kan føre til færre bekymringsmeldinger dersom fagfolk og foreldre bagatelliserer barns signaler og atferd. Westergård trekker frem viktigheten av ledelsens posisjon og at ansvaret for det formelle i tematikken beherskes på en profesjonell måte. Dersom mistanken om overgrep forties ved rektor kan det ifølge Søftestad (2018) medvirke til at misbruket ikke avdekkes, hvorpå barnet frarøves voksnes vern mot nye krenkelser og hjelp til å håndtere egne reaksjoner på en forsvarlig måte.

Flere informanter etterlyser mer kunnskap om tematikken, hvorpå en informant fastslår at skolen er for dårlig rustet i dette øyemed. Hafstad & Augusti (2019) ønsker å styrke ansattes handlingskompetanse i møtet med seksuelle overgrep. Denne kan styrkes ved å forbedre og systematisere kunnskap om overgrep i grunnutdanningene. I tillegg også suksessive beskrivelser av handling ved mistanke og avdekking. Fagarbeider oppfatter skolens kompetanse på tematikken som god, men hierarkisk fordelt nedover i organisasjonen. Lærerne fremstilles som mer kompetente, og ansvarlig gjøres på denne måten ytterligere. Det er rimelig å undres over en slik fordeling av kompetanse, og om den er til det beste for utsatte barn. Roland m.fl. (2018) fremmer viktigheten av en felles forståelse for barnet, og erfaringene det har. De mener intervensjonen har fordel av å forankres i en felles teoriforståelse samt ansattes egne erfaringer fra relasjonen med den unge.

Kompetansen varierer mellom skolene, men også blant ansatte. Det kan diskuteres om kunnskapen er en gevinst som bare kommer noen utvalgte til gode. Det er naturlig å undres over hva som i så fall bidrar til dette. Utvikling av kompetanse innen tematikken kan bidra til at ansatte håndterer problemer, både når det gjelder forebygging og redusering av direkte vansker på en bedre måte (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012). Mangel på kompetanse kan ifølge Roland m.fl. (2018) være en risikofaktor som kan lede til at situasjoner hvor overgrep mistenkes, preges av stressopplevelser og mangel på kontroll. De poengterer at ansatte må skaffe til veie oversikt over hvordan skolemiljøet kan påvirke dette i en positiv retning. Blant annet vill det vært fordelaktig med økt fokus på tematikken og muligens en opptrapping av antall undervisningstimer. Erfaring fra intervjuene tilsier at blick og interesse skjerpes ved å bli påminnet at dette er et høyaktuelt tema.

Samtlige informanter oppgir mangel på kunnskap og kapasitet som ressursknapphet. Økonomi har for en deltaker i tillegg ledet til svært pressede situasjoner hvor vedkommende ikke har opplevd seg selv kompetent nok. Ivaretagelse av utsatte barn blir slik basert på usikkerhet og tvil. Ledelsen ved denne skolen er klar over hvilket press ansatte er utsatt for, men har ikke ressurser til å hente inn ytterligere kompetanse. Dette samsvarer ikke helt med hva opplæringslovens § 10-8 sier om *kompetanseutvikling*. Her fremgår det at skoleeier har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i organisasjonen. Det poengteres at skoleeier skal ha et system som gir ansatte mulighet til nødvendig kompetanseutvikling, som tar sikte på å fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen. Basert på det dette er rimelig å anta at ivaretagelse av utsatte barn i noen utstrekning ikke er tilfredsstillende.

Barnevernet oppleves som en trygghet for deltakerne. Det samme gjør støtte fra ledelsen. Det er nærliggende å anta at den voksnes opplevelse av trygghet også leder til at barnet kan få slike opplevelser. Er det trygt for barnet at skolens ansatte vil være 100 % sikre før tiltak blir iverksatt? Det kan diskuteres om dette påvirker omsorgens kvalitet. Blir omsorg i dette øyemed opphøyet til noe u håndterbart, noe som ikke er for alle å tilstrebe? Eller er det slik at en mistanke, og et utsatt barn ivaretas på en god måte uavhengig av den ansattes kompetanse? Det er rimelig å anta at kompetanseutvikling på tematikken leder til et skarpere blikk og derav en forsterket oppfattelsesevne. Slik kan flere bekymringsmeldinger bli sendt, flere overgrep kan oppdages, og flere utsatte barn få hjelp.

4.5 Ivaretagelse og trygghet

I dette avsnittet vil det settes søkelys på hvordan ansatte yter omsorg for elever ved mistanke om seksuelle overgrep. Det vil også bli sett på trygghet, relasjonell betydning og hvordan ansatte kan skape tillit.

4.5.1 Ivaretagelse

Ansatte i skolen har svært gode muligheter for å ta vare på og støtte barnet i en krevende situasjon. Samtlige informanter understreker hvor viktig det er å være trygge, varme voksne for vedkommende. Lærer 1 mener ivaretagelse er individuelt basert. Hun forklarer dette slik:

*Si at dette barnet har en atferd som kan være utfordrende. Det å tro på at h*n ikke ønsker å være sånn, men at h*n ikke kan noe bedre enn det akkurat nå. Det å være raus og varm og på en måte stå der som den stødige faste i livet for h*n.*

Utsatte barn blir på lærer 2s skole ivaretatt ved nøye tilrettelegging. Dette innebærer blant annet at personalgruppa utøver traumebevisst omsorg. I fortsettelsen kartlegges omstendighetene for å få oversikt over hvilke faktorer som kan retraumatisere. Informanten beskriver dette slik:

Vi trenger faste personer som hjelper med de tingene og de åpningene som har vært utsatt. Og da tror jeg veldig på sånn systematikk. Og at ikke alle går og snakker om det.

Informanten minner om hvor viktig det er at ansatte ikke glipper. Hun har lært mye av Traumeteamet om hvordan retraumatisering kan føre til reduksjon i helingsprosessen. Angående dette sier lærer 2:

*Hvordan kan vi begrense påkjenninger om jeg har dratt det for langt? Da finner vi den personen som h*n har mest tiltro til, og som kan være hånda i systemet.*

Fagarbeider fremmer det relasjonelle, og påpeker at ivaretagelse også innebærer å hjelpe barnet med å regulere følelser. Hun har erfart at barnets tålegrense varierer, og at det ikke må stilles krav som ikke mestres dersom vedkommende er aktivert. Hun forklarer dette slik:

Da må en legge alt til side. Lesing har en veldig beroligende effekt på de jeg kjenner. De leser selv i timevis. Ipad har en beroligende effekt. Noe fysisk aktivitet kan være bra, men ikke alltid sammen med andre.

Lærer 1 er overbevist om at samregulering har en positiv effekt. Dersom barnet er veldig sint, møter hun det i emosjonen, og agerer sammen med barnet. Informanten mener kroppskontakt og det å synge sammen er en velfungerende måte å samregulere på. Hun peker på viktigheten av å være et forbilde i følelser, det å selv være regulert i situasjonen. Lærer 2 formidler tro på rollespill i følelsesreguleringen. Hun benytter også ofte parallellhistorier. Samtlige deltakere beskriver traumebevisst omsorg som betydningsfullt i dette arbeidet. Lærer 1 mener det er viktig å ha et langsiktig perspektiv. Hun oppfordrer til en tenkning bort fra belønningssystemet, og sier følgende:

Det handler om hvordan du ser dette barnet da. Om barnet vil hvis det kan eller det kan hvis det vil. Så det handler for det første om elevsynet mitt.

Informanten fremmer bevissthet omkring egen atferd, og hvordan barnet blir møtt. Hun forsøker å forstå barnet og hvorfor det har det uttrykket som det har. Ivaretagelse innebærer ifølge fagarbeider å samarbeide på en god måte med barnets familie. Hun mener det er i situasjoner hvor barnet sliter at dette samarbeidet kan bli problematisk. Hun har erfaringer fra hendelser hvor familier har begrenset samarbeidet med skolen til kun å gjelde bestemte ansatte. Det har vært episoder hvor familier har vært kravstore, men ofte har hun da også kunne hatt forventninger til dem. Lærer 1 er også opptatt av hvordan skolen møter de voksne. Hun forklarer dette slik:

Det er jo i de situasjonene ofte ikke bare barnet som strever, men hele familien gjerne. Som har sin bagasje og sine utfordringer. Men det er klart at et foreldresamarbeid blir alltid mer utfordrende når ting ikke går som det skal.

Deltakeren erfarer at foreldre og familier i de fleste tilfeller aksepterer hjelp og samarbeider med skolen og barnevern. Hun poengterer dog at samarbeidet fungerer best når omstendighetene rundt barnet er gunstige. Spesialpedagog opplever samarbeidet som problematisk i situasjoner hvor bekymring meldes til barnevernet, og foreldrene skal være uvitende. Hun berømmer barnevernets arbeid i slike tilfeller, men også opplysningsplikten. Hun opplever at dette er elementer som fristiller skolens ansatte noe i en situasjon som er belastende for alle involverte parter.

4.5.2 Trygghet

Barn som utsettes for overgrep har et særskilt behov for trygghet. Lærer 1 beskriver sine intensjoner om å framstå som en varm voksen slik:

Jeg tenker at jeg skal være synlig, og når de kommer på morgenen skal jeg være smilende og interessert i hva de holder på med, samtidig som jeg tror det er viktig å være en voksen og ikke være vennen de sin for å si det sånn. Jeg tror på grenser.

I tillegg søker informanten å ha systematikk i relasjonsarbeidet. I dette ligger isolert kontakt med hver enkelt elev i løpet av en tredagers periode. Slik får alle, også dem som ikke ønsker å fortelle, mulighet til kontakt. Informanten har også skrevet logg med flere elever. Lærer 2 er opptatt av å vise elevene at hun har tid til dem. Ved bekymring ønsker informanten at eleven opplever seg viktigst i verden, og at alt annet stopper opp. Elevene ved denne skolen skal bli tatt på alvor, og langt på vei velge hvilken ansatt de ønsker å forholde seg til. Lærer 2 mener bekymringsfulle situasjoner kan bli unødvendig organisatoriske og strukturerte, og sier:

Hvis du skal til legen på en underlivsundersøkelse og noen må være med herfra er det jo viktig at du får lov å velge hvem du vil ha. Det er en menneskerett.

I slike situasjoner har deltakeren erfart motstand i kollegiet, men holder fast ved elevens valgfrihet. Hun mener dette bidrar til å gi barnet en opplevelse av å bli hørt og anerkjent, og at det slik også vil føle trygghet. Samtlige informanter fremmer den gode relasjonens viktighet. Lærer 2 vektlegger fleksibilitet og spesielle relasjoner slik:

Jeg har elever som lurere på å ta selvmord. Men, slike ytringer kommer jo bare til spesielle personer. Da må en prøve å tilrettelegge. For jeg tror så mye på person til person relasjonen, og den kjennskapen til eleven som opparbeides i en slik relasjon. Det er der det er mulig å få det ut.

Informanten opplever mange spesialpedagoger som rigide, og lite fleksible i slike henseender. Mangel på fleksibilitet virker ifølge henne imot sin hensikt. Nemlig å fremme relasjonens- og dialogens betydning for barnet, slik at det skal oppleve å bli tatt imot uansett hva det forteller.

4.5.3 Oppsummering og drøfting

Samtlige informanter er opptatt av å etablere nære relasjoner med elevene. Trygge og gode relasjoner hjelper ifølge Schibbye & Løvlie (2017) barn til å utvikle en sterk selvfølelse og opplevelse av egenverd. Bowlby (1988) hevdet det samme og mente at barnet trenger en stabil relasjon til en forståelsesfull voksen for å sikre god sosial og emosjonell utvikling. For mange unge har årene med overgrep gjort livet vanskelig å leve, hvorpå noen ønsker en avslutning. Ifølge Teicher og Samson (2013) har overgrepsutsatte barn mer enn doblet risiko for å utvikle psykiske lidelser. De har funnet at denne typen erfaring kan tilskrives 67 prosent av selvmordsforsøkene i befolkningen. Sett i et folkehelseperspektiv (Felitti et al., 1998), blir det spesielt viktig med tidlig innsats for å forhindre at barn blir utsatt.

Forskning (Idsøe & Idsøe, 2018; Perry, 2006) viser at økt antall gode og trygge relasjoner rundt barn som er utsatt for overgrep er den viktigste hjelp man kan gi. Sannsynligheten er større for tilheling dersom barnet får mulighet til støttende, positive og omsorgsfulle interaksjoner med venner og ansatte (Ibid.) Ifølge en informant kan dette organiseres systematisk for å ha god effekt. Hun er også bevisst faren for å retraumatisere. Et navn eller en lukt kan skape nytt liv i traumatiske minner. Søftestad (2018, s. 76) hevder: *risikoen for nye overgrep preger lufta de puster i*. Informanten støttes av Idsøe & Idsøe, (2018) som

mener det bør være et system for ivaretagelse av barn på skolen, og fremmer samtidig et samarbeid med foreldre og skolehelsetjeneste.

Ivaretagelse av utsatte barn fordrer at ansatte forstår konsekvensene av overgrep, og hvordan det påvirker dem. Viktigheten av å styrke relasjoner, det å ikke la barnet isolere seg, men involvere det i aktiviteter, fremmes (Idsøe & Idsøe, 2018). Sjøftestad (2018) omtaler den daglige omsorgen som den viktigste forebygging av seksuelle overgrep. Herunder gode relasjoner og interaksjoner mellom voksne og barn. Dette kan samstemme med hva informantene sier om å fremstå som trygge, varme og støttende voksne. Ansatte kan ifølge Idsøe & Idsøe (2018) besørge at barnet får tilstrekkelig innflytelse over egen situasjon i skoletiden, og slik gi det opplevelse av trygghet.

Noen informanter fremmer valgfrihet, og at omsorg ligger i å gi barn muligheter til å velge sin samtalepartner. Dette samstemmer med Fjrniss (1991) forslag om å la barnet få en utvalgt trygghetsperson som følger det i prosessen. Fjrniss hevder at det ikke er tilfeldig hvem barnet forsøker å formidle overgrepserfaringene til. Formidlingen kan være bevisst eller ubevisst, det kan være signaler eller direkte fortellinger, men de er ifølge ham rettet mot en spesielt utvalgt person. Slik valgfrihet fordrer fleksibilitet, samarbeid og velvilje i kollegiet som ifølge informantene tidvis ikke alltid har vært til stede. Det viktige blir i tillegg erkjennelsen av å være utvalgt, og handle basert på dette.

Traumebevisst omsorg nevnes av flere informanter som den riktige tilnærming i overgrepssituasjoner. En av deltakerne fremmer bevissthet omkring egen person og hvilke holdninger hun har til barnet. Slik tilknytningsteorien fremmer omsorgspersonens respekt for alle barnets følelsesuttrykk (Bowlby, 1980). Andre informanter er opptatt av å trygge barnet ved å etablere gode relasjoner. I tillegg også bevissthet på å ikke påtvinge aktiverte elever oppgaver som ikke mestres. Dette samstemmer med Baths tre pilarer i traumebevisst omsorg. Han hevder trygghet rundt barnet, relasjonsbygging og mestring er ferdigheter ansatte som omgås traumatiserte barn bør ha. Slik kunnskap kan bidra til å helbrede barnet og øke dets resiliens. Tanken er at barnet skal vies denne form for omsorg hele tiden av alle voksne som er rundt det. (Bath, 2015). Dette vil kreve en informasjonsutveksling og et samarbeid tverrfaglig i høyere grad enn hva deltakernes beskrivelser tilsier.

Skolen kan ivareta og trygge utsatte barn ved å samarbeide tilfredsstillende med den unges omsorgspersoner. Informantene påpeker at et slikt samarbeid kan bli problematisk i overgrepssituasjoner. Jacobsen (2018) understreker viktigheten av at ansatte kommuniserer godt med barnets familie. Dette kan ha en forebyggende effekt ved at barnet erfarer forbindelsen mellom skole og hjem som positiv, og slik bidrar til opplevelse av trygghet. En av informantene beskriver situasjoner hvor bekymringsmelding er sendt, og foreldre uvitende, som problematisk. Hennes referanse fremgår av forvaltningsloven § 20, om partsinnsyn. Ved en lukket undersøkelse blir ikke barnets foreldre informert før etter at barneverntjenesten har hatt en samtale med barnet og innhentet informasjon om familien. Dette omhandler også i hvilken grad barnet trygges og beskyttes i situasjonen.

Det kan antas at mistillit mellom skole og hjem fanges opp og bidrar til ytterligere påkjenninger for det utsatte barnet. Søftestad (2018) anbefaler at ledelsen i virksomheten formidler bekymringer til foreldre og eventuelt barnevern, for slik å vedlikeholde det gode samarbeidet mellom øvrige ansatte og foreldrene. Forskning viser sammenheng mellom ledelsens holdning til samarbeid og ansattes kvalitet på utøvelsen (Imsen, 2003; Nordahl, 2005). Dette kan tolkes slik at ansatte handler ut fra påvirkninger og holdninger i ledelsen. Flere informanter opplever seg hørt og sett av ledelsen, hvorpå en av dem understreker at hun aldri har erfart å ikke få hjelp. Dette støttes av Nordahl (2005) som sier at lærere øker sin kompetanse når ledelsen løfter frem samarbeid som betydningsfullt. Får samarbeid med familien derimot liten prioritet, er det nærliggende å tolke forskningen slik at samarbeidet får lavere kvalitet.

Bowlby (1980) anså tilknytning som en del av livsløpet. Behovet for en nær tilknytningsrelasjon utspiller seg også i skolesituasjonen. Elevene trenger en tygg base for utforskning og en sikker havn for trøst og omsorg. I tillegg til smerten overgrep medfører, frarøves barn som utsettes for overgrep i nære relasjoner, trygge voksne som kan gi trøst og støtte i situasjonen (Søftestad, 2018; Killén, 2017). Dette kan settes i sammenheng med Robertsons (1989) funn om barns traumer ved separasjon fra foreldre. Bowlbys betegnelse «a secure base» formidler viktigheten av at barnet opplever trygghet i tidlige år. Tilknytningsteorien blir slik en forklaring på hvorfor nær relasjon til gjerningsperson er mer alvorlig, enn der overgrep skjer utenfor hjemmet. Informantene uttrykker vilje og evne til å framstå som trygge rollemodeller, skape gode relasjoner og slik knytte bånd med elevene.

I følge Drugli (2014) kan utrygge barn være usikre på hva som kan forventes av omsorg, da dette kommer an på tilstander hjemme. Barn med slik atferd utforsker lite, hvilket kan føre til tap av muligheter for lek og læring. Fagarbeider trygger barnet ved å gi det opplevelse av å bli sett. Hun etablerer kontakt med det, leker og viser at hun bryr seg. Ifølge Jacobsen (2018) kan det å etterstrebe trygg tilknytning innebære å støtte barns utforsking, fryde seg over det, hjelpe det når det trenger det og ha det gøy sammen. Utrygge og ambivalente barn kan søke nærhet på underlige måter (Drugli, 2014). Det er nærliggende å anta at overgrepsutsatte barn sender villedende signaler for slik å sikre seg ansattes oppmerksomhet. En påminnelse om viktigheten av at ansatte er observante og skeptiske til slik atferd. Slike signaler kan være mestringsstrategier i faretruende omsorgssituasjoner (Main & Hesse, 1990).

Det observeres kunnskap om og vilje til å skape trygghet blant deltakerne. Samtlige informanter fremstår som varme, stabile og omsorgsfulle voksne i møtet med utsatte barn. Det kan likevel undres over i hvilken grad utrygge og desorganiserte barn fanges opp av informantene. Flere deltakere uttrykker en kapitulert erkjennelse av at det har vært elever som nødvendigvis ikke har blitt oppdaget. Utsagnet baseres på statistikk, men også på redusert kunnskap slik som beskrevet over. Hafstad & Augusti (2019) minner om at barn som utsettes for overgrep i nære relasjoner ikke lett får hjelp i situasjonen med mindre utenforstående blir mistenksomme og griper inn. Overgrepene kan slik vedvare over tid og eskalere. Det er dermed svært urovekkende dersom skolen glipper slik at utsatte barn mister muligheten til å få hjelp når de trenger det mest.

5. Avslutning og konklusjon

I dette prosjektet har undersøkelsene vært rettet mot ansvaret for, og ivaretagelsen av barn ved mistanke om seksuelle overgrep. Hensikten med oppgaven er å besvare problemstillingen:

Hvordan ivaretar ansatte i skolen barn ved bekymring om seksuelle overgrep?

Problemstillingen konkretiseres ved hjelp av to forskningsspørsmål: *Hvilken kompetanse har ansatte om signaler på seksuelle overgrep? Og, hvilke retningslinjer og praksis utøver skolen ved håndtering av mistanke om overgrep?* Spørsmålene støtter problemstillingen ved å belyse elementer som kan ha innvirkning på informantenes ansvar overfor utsatte barn. Spørsmålene besvares ved hjelp av semistrukturerte intervjuer med fire informanter i skolen. Intensjonen var å få beskrivelser av hvordan utsatte barn ivaretas, ansattes tanker omkring dette ansvaret og retningslinjer skolen har vedrørende tematikken. Beskrivelsene danner grunnlag for dataanalysen som resulterte i en tematisk systematisering rettet mot problemstillingen. Denne prosessen former grunnlaget for konklusjonene som følger.

5.1 Oppsummering og konklusjon

Informantenes beskrivelser indikerer erfaring med elever som kan være eller har vært utsatt for overgrep. Avdekking av seksuelle overgrep mot barn er utfordrende på flere nivå. Mange barn som misbrukes viser ikke tydelige indikasjoner på dette. Noen forteller det heller aldri. Tabu og fortielse er andre bidragsyttere til at overgrep er vanskelig å oppdage. En informant besitter detalj kunnskap om barns smerteuttrykk, og utviser handlekraft i mistenkelige situasjoner. Utover dette opplever deltakerne usikkerhet, og egen kunnskap på området som utilstrekkelig. Det formidles et behov for økt kompetanse om tematikken, i tillegg til frustrasjon over liten tilgang på slik informasjon i utdanningen. Seksuelle overgrep som tema er ikke forankret i systemet ved ledelse og i utdanningene. Lovverket forplikter ansatte til handling, men ansvaret smuldrer nedover i organisasjonens hierarki.

Informantene opplever støtte i ledelsen ved skolen. Samtidig påpekes det at skolens kompetanse er for smal. Forskning (Hafstad & Augusti, 2019; Søftestad, 2018; Killén, 2017; Felitti, 1998) viser konsekvenser overgrep kan medføre, og understreker viktigheten av å sette søkelys på dette i utdanning og organisasjon. Kompetanseutvikling må etterstrebes på ulike nivå. Temaet må inn i utdanningsløpet og omsettes til forståelig praksis (Killén, 2017).

Overgrep må fremmes i organisasjonen som et viktig tema. Ansatte må i tillegg tørre å ta fatt i problemet og ikke skyve ansvaret videre. Forskning tyder på en bredere forståelse og kunnskap om seksuelle overgrep i senere tid (Søftestad, 2018). Resultatene i prosjektet tyder på at formidling av denne kunnskapen har mislykkes. Det er vesentlig å vedlikeholde ansattes erkjennelse av at dette kan skje deres elever.

Resultatene tydeliggjør behovet for flere og bedre opparbeidete rutiner i skolen. Deltakerne kan ikke vise til prosedyrer eller planer hva angår forebygging eller ivaretagelse av utsatte barn. I tillegg til teoretisk kompetanse er det også behov for handlingskompetanse. Konkrete planer som støtte i prosessen anbefales i forskningen (Søftestad, 2018). Det er viktig å understreke at resultatene rammes inn av informantenes genuine intensjoner om å oppleves som varme og trygge voksne for barn. Gode relasjoner, anerkjennelse og trygghet verdsettes høyt blant deltakerne. Det anses som viktig å være trygg for andre, men også trygg i seg selv. Noen beskrivelser tyder på at det motsatte er tilfelle. Usikkerhet råder, og frykt for å ta feil dominerer prosessen som kan hjelpe vedkommende. Det er av høy viktighet at ansattes lojalitet er hos barnet. Dette på tross av vonde informasjonservvelser, men også i samarbeid med familien.

Deltakernes beskrivelser er urovekkende. Utilstrekkelighet avsløres ved at kapasitet ikke strekker til, heller ikke ressurser i form av kompetanse og økonomi. Sett i et spesialpedagogisk lys er det spesielt viktig og hjelpe barn som blir utsatt for seksuelle overgrep. Dersom ansatte i skolen skal evne å identifisere utsatte barn og iverksette hjelp, kreves det kjennskap til signaler på overgrep og hvordan de viser seg i skolesammenheng. Det krever også at ansatte har god kjennskap til hvordan de skal gå frem ved bekymring for utsatte barn. I tillegg er det vesentlig at skolen har kompetanse til å iverksette riktige tiltak, samt at de tar kontakt med andre hjelpetjenester ved behov (Bru et al., 2018).

Disse resultatene indikerer behov for økt fokus på seksuelle overgrep i utdanningene-, på ledelsesnivå og på individ nivå. Skolen har ikke tilfredsstillende kompetanse på området. Fokus på tematikken må forankres i ledelsen, slik at gode rutiner og planer kan etableres. Slik forutsigbarhet er helt avgjørende for at ansatte skal kunne ivareta barn som kan være utsatt for seksuelle overgrep. Oppmerksomheten rettes i prosjektet mot skolens ansatte for å aktualisere et tiltaksområde. Skolen kan likevel ikke eie dette ansvaret alene. Systemet må også stilles

ansvarlig. Samfunnet svikter overgrep utsatte barn ved ikke å satse på tematikken i større grad enn hva som er tilfellet i dag.

5.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Her belyses mulige implikasjoner av undersøkelsen både for skoleansattes videre arbeid, og for videre forskning.

5.2.1 Praktisk pedagogiske implikasjoner

Seksuelle overgrep kan få alvorlige konsekvenser for barn, både i skolesituasjonen, og senere i livet. Det er av stor viktighet at skolen tar overgrepstematikken på alvor. Forebyggende arbeid er dermed svært betydningsfullt. Ved å erkjenne de svært alvorlige konsekvenser overgrep kan føre til, framstår det å arbeide for å oppdage overgrep så tidlig som mulig, og iverksette egnede tiltak og omsorg i forhold til barnet og dets omgivelser helt avgjørende. Kompetanseheving i skolen og for skolens ansatte kan være et viktig tiltak for å kunne yte god omsorg og ivaretagelse av barn som kan være utsatt for overgrep, og ikke minst i forhold til forebygging.

I forbindelse med overgrep kan det også være bærekraftig å vektlegge samarbeid mellom ulike instanser i omsorgen. I stedet for å skyve på ansvaret må hver enkelt involvert selv ta ansvar, finne løsninger og tilby å utføre tiltak i samarbeid.

5.2.2 Implikasjoner for videre forskning

Min undersøkelse er kun basert på funn jeg har gjort ved å analysere og tolke informantenes beskrivelser av praksis. Spennende og samtidig foruroligende resultater har krystallisert seg i beskrivelsene. Det kunne imidlertid også vært interessant å belyse tematikken gjennom et systemteoretisk perspektiv. Funnene indikerer et fokus på overgrep som ikke er tilfredsstillende, det er heller ikke rutinene eller retningslinjene som ansatte har å forholde seg til. Kompetanseheving og et sterkere søkelys på området vil innvirke på beslutninger og handlinger på makronivå som kan ha betydning for barn på mikronivå. Denne betydningens relevans vil det være svært interessant å se utviklingen av.

Det trer også fram et behov for økt kompetanse på samtaleferdighet med barn. En egenskap som er av stor viktighet i overgrepssaker. Det ville vært spennende å se betydningen av at

barnet møtes av personell som er trygge på seg selv i samtalen, som har studert fenomenet og utført praktiske øvelser. I tillegg til betydningen av denne kompetansen for ansatte, og om den bidrar til økt sikkerhet i egen praksis. Likeledes om detaljert kunnskap angående tilnærming, ordvalg og stemmebruk kan bidra til at barnet opplever seg forstått og får tillit. Kompetanse på barnesamtale danner grunnlag for forskningsmessig oppfølging de nærmeste årene.

Barn og unge som har særskilte behov er en utsatt gruppe når det gjelder seksuelle overgrep. Det er behov for også å høre deres stemme i slike saker. Hvordan opplevelsen av skolegang har vært, med tanke på ansattes årvåkenhet, omsorg og mot til å handle. I tillegg vil det være interessant å se hvilke handlinger de unge selv mener ansatte kan bidra med i omsorgen, men som kanskje ikke har fått fokus. Dette vil kunne gi en romsligere forståelse av tematikken.

Litteraturliste

- Askeland, I.R., Jensen, M. & Moen, L.H. (2017). *Behandlingstilbudet til barn og unge med problematisk eller skadelig seksuell atferd – kunnskap og erfaringer fra de nordiske landene og Storbritannia – forslag til landsdekkende struktur*. Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress. Rapport 1/2017. (Tilgjengelig på www.nkvts.no)
- Aakvaag, H. F. & Strøm, I. F. (2019). Vold i oppveksten: Varige spor. *En longitudinell undersøkelse av reviktimisering, helse, rus og sosiale relasjoner hos unge utsatt for vold i barndommen*. Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress A/S, Rapport, (1).
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020) *Barnevernets arbeid*, Hentet fra: <https://bufdir.no/Barnevern/>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020.23.april) *Vold, overgrep og mobbing*, Hentet fra: https://bufdir.no/statistikk_og_analyse/oppvekst/vold_og_overgrep_mot_barn/#heading4634
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020. 02. april) *Barnevernets arbeid*, hentet fra: (https://bufdir.no/Barnevern/Om_barnevernet/Om_barnevernet/)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018) *Barn utsatt for vold i familien*, Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/Barn_utsatt_for_vold_i_familien/
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2016). *Opptrappingsplan mot vold og overgrep, 2017-2021*, Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f53d8d6717d84613b9f0fc87deab516f/no/pdfs/prp201620170012000dddpdfs.pdf>
- Barnevernloven. (1993). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100>
- Bath, H. (2015). The three pillars of traumawise care: Healing in the other 23 hours¹. *Reclaiming Children and Youth*, 23(4), 5.

- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i psykososialt perspektiv. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk* (2018, s. 129-146). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2016). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Blågestad, K.K. (2020, 02. April.). Noen små bærer store byrder. Fædrelandsvennen. Hentet fra <https://www.fvn.no/mening/kommentar/i/kJrJK6/noen-smaa-baerer-store-byrder?fbclid=IwAR1YOkMiT5WE0IRK4Bnmrx4MMAjj5WaGEWZnX8lb0oqtaDv0z41P5y2l8E>
- Bowlby, J. (1980/1998). *Attachment and loss: vol. 3. Loss, sadness and depression*. London, UK: Pimlico.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment an healthy human development*. New York: BasicBooks.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2018). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Bråtelund, M. (2020). Foredrag hentet fra: <https://www.facebook.com/Reddesmaa/>
- Busch, T. (2018). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforl.
- Byrkjedal-Sørby, L. J. & Roland, P. (2012). Individuell og kollektiv håndtering av aggresjonsproblematikk i skolen. *07spesialpedagogikk*, 20.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis*. (s. 47-73). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Dyregrov, A. (2000). *Barn og traumer : en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforl.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., ... Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 56(6), 774-786.
- Folkehelseinstituttet, FHI (2020, 02. Januar) Folkehelse rapporten, *Vold og seksuelle overgrep*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/skader/vold/>
- Fürniss, T. (1991). *The multiprofessional handbook of child sexual abuse*. London: Routledge.
- Gadamer, H.-G. (1986). *Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.

- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2019). *Children's rights and teachers' responsibilities: Reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse?* Human Rights Education Review, 01-22.
- Grim Skole (2020, 31. Mars) *Trenger du noen å snakke med?* Hentet fra: <https://www.minskole.no/grim/artikkel/290659>
- Hafstad, G. S. & Augusti, E. M. R. (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år.* (4/2019). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Hentet fra https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf
- Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede: lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer: en kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker* (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Idsøe, E.C., Idsøe, T. (2016). *Mobbing i et traumeperspektiv.* I Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 109-124). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte.* Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Jacobsen, H. (2016). *Barn med tilknytningsvansker – Hvordan kan læreren være en ressurs?* I Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (Red.). *Psykisk helse i skolen* (2018, s. 125-139). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen : samspill og tilknytning* (2. utg.). Oslo: Kommuneforl.
- Killèn, K. (2017). *Sveket I.* Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kubens, V. (2019, 31. august 2019). – *Hvis Gud fins, er han slem.* *Fedrelandsvennen.* Hentet fra <https://www.fvn.no/magasin/i/9vXy0M/hvis-gud-fins-er-han-slem#comments>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen : hvordan snakke med barn om sensitive temaer.* Oslo: Norsk kunnskapssenter om vold og traumatisk stress NKVTS.
- Lahtinen, H., Laitila, A., Korkman, J., Honkalampi, K., & Ellonen, N. E. (2018). *Children's disclosures of physical and sexual abuse in a population based sample.* Paper presented at the 10th Nordic Conference on Child Abuse and Neglect, Thorshavn, Island.

- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 97-128.
- Main, M. & Hesse, E. (1990). Parent´s unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? I M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings (red.), *Attachment in the pre-school years. Theory, research and intervention* (s. 161-181). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Merton, R.K. (1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical*. University of Chicago Press. Chicago and London. 267-278
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer : en innføring* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mossige, S. & Stefansen, K. (2007). *Vold og overgrep mot barn og unge. En selvrporteringsstudie blant avgangselever i videregående skole*. Oslo: NOVA
- Mossige, S. & Stefansen, K. (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007–2015*. Oslo: NOVA
- NESH (2020, feb.) *Nasjonal forskningsetisk komite for samfunnsfag, humaniora, teologi og juss*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2015). Planleggingsarbeid i spesialundervisning. Bruk av individuelle opplæringsplaner. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 108-126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOAB (2020, 31. mars) *Det norske akademis ordbok*, hentet fra: <https://naob.no/ordbok/ivareta>
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, A. & Tveit, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NSD. (2019). NSD Personverntjenester. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Perry, B. D. (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children: The neurosequential model of therapeutics. I N.B. Webb (red.), *Working with traumatized youth in child welfare* (s. 27-52). New York: Guilford Press.
- Politiet, KRIPOS (2016, aug.). *Seksuelle overgrep mot barn under 14 år*. Hentet fra https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/voldtekt-og-seksuallovbrudd/seksuelle-overgrep-mot-barn-under-14-ar_web.pdf
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Robertson, J. & Robertson, J. (1989). *Separation and the very young*. London: Free Association Books.
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L.J. (2016). Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156-175). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ryen, A. (2002). Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid. Bergen: Fagbokforlaget.
- Saur, R. (2007). Vold i nære relasjoner-Forslag til felles opplæringstiltak for ansatte i relevante hjelpetjenester. red.) *NKVTS notat, 3, 2007*.
- Schaffer, D.R. & Kipp, K. (2014). *Developmental psychology*. Belmont: Wadsworth. De Schipper, J.C., Tavecchio, L. & van Ijzendoorn, M.H. (2008). Childrens attachment relationships with day care caregivers. *Social Development, 17*, 454-470.
- Scheie, M. (2005). FNs barnekonvensjon: Fra visjon til kommunal virkelighet. I: Oslo, Norsk senter for menneskerettigheter ved Universitetet i Oslo.
- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet : om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforl.
- Senter mot seksuelle overgrep, SMSO Agder. (2020). Velkommen til SMSO-Agder, hentet fra <https://smso-agder.no/>

- Smith, L. (2014). Bowlbys teori om barnets bånd og empiriske studier av tilknytning. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: innføring i psykologiske perspektiver* (6. utg., s. 139-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E. & Collins, W.A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context: The Minnesota longitudinal study. I K.E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Red.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. New York: Guilford.
- Steine, I.M., Winje, D., Nordhus, I.H., Milde, A.M., Bjorvatn, B., Grønli, J. & Pallesen, S. (2016). Langvarig taushet om seksuelle overgrep. Prediktorer og korrelater hos voksne som opplevde seksuelle overgrep som barn. *Tidsskrift for Norsk psykologiforening*, 54(11), 888-899.
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff (Straffeloven)* (LOV-2005-05-20-28). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-05-20-28>
- Søftestad, S. (2018). *Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn*. Oslo: Universitetsforl.
- Søftestad, S. & Aschjem, Ø. (2016). *Hvis klær kunne fortelle : om forståelse og handlekraft i møte med barn utsatt for vold og overgrep*. Oslo: Universitetsforl.
- Søftestad, S. & Andersen, I. L. (2014). *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* Universitetsforl.
- Teicher, M. H., & Samson, J. A. (2013). *Childhood maltreatment and psychopathology: A case for ecophenotypic variants as clinically and neurobiologically distinct subtypes*. *American Journal of Psychiatry*, 170(10), 1114-1133.
- Teigstad, E. (2017) Hva er operasjon «Dark room»? Overgrep.no, Hentet fra <https://www.overgrep.no/hva-er-operasjon-dark-room/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tordenskjoldsgate Skole (2020, 31. mars) *Jeg vil gjerne snakke med deg!* Hentet fra: <https://www.minskole.no/todda/artikkel/289278>
- Tremblay, R.E. (2009). The development of chronic physical aggression: Genes and environments matter from the beginning. In: R.E. Tremblay, M.A.G. Aken & W. Koops (Red.), *Development and prevention of behavior problems*. New York: Psychology Press.

Westergård, E. (2012). *Læreren i hjem-skole-samarbeidet. Læreren i skolen som organisasjon*. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Mynthe og R. Krumsvik. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlag.

Vedlegg 1

Intervjuguide - ansatte i skolen

Hvordan ivaretar ansatte i skolen barn ved bekymring om seksuelle overgrep?

Kan du fortelle litt om din bakgrunn, utdanning?

Hvilket alderstrinn jobber du med?

Kompetanse om seksuelle overgrep

Har du erfaring med temaet seksuelle overgrep?

Kjenner du til barns smerteuttrykk/signaler ved overgrep? (Hva ville vekket din mistanke?)

Er du sensitiv for alle aspekter av overgrep som: omgang, atferd og handling?

Hvilke personlige eller organisatoriske hindringer kan føre til at du unngår å melde din bekymring til barnevernet?

Hvor har du tilegnet deg kunnskap om barn som utsettes for seksuelle overgrep (utdanningen, arbeidsplassen, kurs, lest deg opp selv)?

Generelt på skolen; hvordan er kompetansen om barn som er utsatt for vold eller overgrep? (ledelse, ansatte) Klarer dere å ta opp temaet på en god måte i kollegiet?

Den dagen eleven forteller hemmeligheten sin – hvordan mener du at ansatte bør ta imot slik informasjon?

Har du tanker om gode strategier skolen kan benytte for å bryte tabu og taushet om seksuelle overgrep? (Hva er din holdning til det? Har du ideer til samarbeid med andre, som støtte for deg i håndteringen?)

Hvordan kan du som fagperson hjelpe barnet til å formidle sine overgrepserfaringer?

Rutiner, forebygging og trygghet

Hvilke rutiner/regelverk har skolen i arbeidet med å forebygge og avdekke? Hvilket ansvar har du?

Har skolen en intern handlingsplan? Hva fremkommer i denne?

Har du undervist om seksualitet og grensesetting? Hvordan griper du det an?

Har du tanker om hvordan du kan framstå og oppleves som en trygg voksen som elever kan betro seg til?

Hvordan går du frem for å bekrefte eller avkrefte en mistanke? (Selv når du kjenner familien godt)

Hva er viktig i samtalen med barnet du er bekymret for?

Tenker du noen gang tilbake på hendelser hvor du følte du manglet ressurser, kunnskap eller hjelp fra ledelsen? (ledelsens ansvar?)

Hvilket samarbeid har skolen med andre instanser og konsultasjonsteam når en ansatt mistenker at et barn utsettes for seksuelle overgrep? Opplever du å ha et kompetent miljø å rådføre deg med?

Ansvar og ivaretagelse

Hvordan ville du gått frem for å ivareta barnet ved mistanke eller avdekking?

Hvordan kan du hjelpe barnet til å regulere følelser og atferd?

Traumebevisst omsorg, TBO: trygghet-relasjon-følelserregulering. Hvordan har dette betydning for deg i ditt arbeid?

Har skolen prosedyrer for ivaretagelse av barn som er utsatt for overgrep?

Har du erfaringer knyttet til foreldresamarbeidet når barnet har vært utsatt for overgrep?

Vil du delta i forskningsprosjektet

Se meg, og forstå meg!

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ansatte på skolen håndterer mistanke om seksuelle overgrep. Fokus vil også være på hvordan barn ivaretas ved mistanke, eller etter avdekking.

Problemstilling: Hvordan ivaretar ansatte i skolen barn ved bekymring om seksuelle overgrep?

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målsettingen med studien er å få økt kunnskap og forståelse for kompetansen skolens ansatte har når det gjelder å håndtere mistanke om seksuelle overgrep. Herunder hvilke signaler og atferd som kan være uttrykk for overgrep barn er utsatt for, framgangsmåter, rutiner og regelverk som ligger til grunn, og hvordan omsorg for barnet ved mistanke om overgrep utøves.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Agder, ved Camilla Herlofsen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av fagpersonell med ulik bakgrunn ved tilfeldig utvalgte skoler i området. 4 personer vil motta henvendelsen. Det er dere voksne som har omsorg for barn som utsettes for overgrep jeg søker erfaringer fra. Deres ulike utdanningsbakgrunn kan bidra til forskjellige perspektiv og slik besvare problemstillingen på en helhetlig måte.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien er et fenomenologisk og hermeneutisk arbeid hvor kvalitativ metode, i form av semistrukturert intervju vil benyttes. En semistrukturert intervjuguide åpner opp for noen faste spørsmål og svar, men den gir også muligheten til å høre mer av din stemme. Ved å benytte denne formen kan jeg følge din fortelling, og samtidig ha en plan over visse tema som skal belyses i løpet av intervjuet.

Jeg søker NSD om godkjenning i forhold til personvernet og opplysninger som kan føre til gjenkjenning. Informanter vil anonymiseres. I henhold til reglementet vil opptaksutstyr bli leid ved Uia. Alle opptak slettes etter prosjektslutt.

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 da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Det vil kun være dine tanker og erfaringer som fortolkes i teksten. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Min veileder ved universitet i Agder, Camilla Herlofsen, vil ha tilgang til opplysningene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av mai 2020. Personopplysninger og opptak slettes 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 oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi 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 jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved Rita Gundersen Reinertsen, på e-post: ritagrein@gmail.com, eller veileder Camilla Herlofsen, på e-post: camilla.herlofsen@uia.no.
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen, på e-post: ina.danielsen@uia.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Camilla Herlofsen

Student
Rita Gundersen Reinertsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Se meg, og forstå meg», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Se meg og forstå meg.

Referansenummer

533790

Registrert

03.02.2020 av Rita Gundersen Reinertsen - ritagr15@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla Herlofsen, camilla.herlofsen@uia.no, tlf: 95247582

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Rita Gundersen Reinertsen , ritagrein@gmail.com, tlf: 91336919

Prosjektperiode

06.01.2020 - 29.05.2020

Status

22.05.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

22.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.05.2020. 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)

05.02.2020 - 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 05.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. TAUSHETSPLIKT Vi vil understreke at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og informanten har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner informanten om taushetsplikten før intervjuet starter. 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 Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. 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). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos

NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast
1)