

# «Det følger jo ingen bruksanvisning med barna...»

*En kvalitativ studie av lærerens opplevelse av egen  
rolle i møte med barn som har opplevd vold og bor på  
krisesenter.*

Renate Wang



Masteroppgave i Psykososialt arbeid.  
- selvmord, rus, vold og traumatisk stress -

Institutt for klinisk medisin. Det medisinske fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

April 2014

# «Det følger jo ingen bruksanvisning med barna...»

En kvalitativ studie av lærerens opplevelse av egen rolle i møte med barn som har opplevd vold og bor på krisesenter.

**Renate Wang, 2014.**



© Renate Wang

2014

**«Det følger jo ingen bruksanvisning med barna...»**

En kvalitativ studie av lærerens opplevelse av egen rolle i møte med barn som har opplevd vold og bor på krisesenter.

Renate Wang

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Forebygging og bekjempelse av vold i hjemmet har fått økt fokus på den politiske dagsorden de senere år. Voldens konsekvenser for barn som opplever den har i større grad enn tidligere blitt synliggjort, og dermed også behovet for kunnskap og kompetanse på område. For noen barn vil det å søke tilflukt med sin mor på krisesenter være en av voldens konsekvenser.

Barn tilbringer mye av sin barndom på skolens arena, og læreren er en voksen som vil møte barnet daglig. Forskning viser at skolen kan være en beskyttende faktor for barn som har opplevd vold i hjemmet, og læreren kan være en viktig voksen for disse barna. Lærerrollen har også fått økt oppmerksomhet de siste år, både i media men også i handlingsplaner og veiledere fra regjering og departement. I disse stilles det forventninger til at lærerne skal ha kunnskap om, og kompetanse til å møte barn som har opplevd ulike kriser og traumatiske hendelser.

Studien har som formål å belyse hvordan læreren opplever sin rolle i møte med barn som opplever vold og som må bo deler av sin barndom på krisesenter. For å få svar på problemstillingen har kvalitative forskningsintervju blitt benyttet. Datamaterialet er innhentet gjennom intervju med fem lærere med lang erfaring fra skoleverket, og en tematisk analyse er utført. Det har vært jobbet induktivt, lærernes beskrivelser og erfaringer har vært styrende for valgt teoretisk forankring. Den teoretiske forståelsesrammen som har vært lagt til grunn er pedagogikk, lærernes faglige plattform, samt krisepedagogikk, pedagogikk som inneholder gode metoder for at lærerne skal være forberedt og mer frempå i krisehåndtering. Læreren sin viktige rolle i relasjon til eleven blir også vektlagt og drøftet. Skole og utdanning som domene vil belyses, dette da tverrfaglig samarbeid rundt barn som opplever vold er nødvendig og viktig.

Resultater i studien viser at lærerne opplever å ha et manglende kunnskapsgrunnlag i møte med barn som har opplevd vold og bor borte fra hjemmet sitt. Lærerne beskriver rollen sin som uklar i møte med disse barna, og lærerne etterspør en tydeliggjøring og definering av rollen. Funnene indikerer at et utilstrekkelig kunnskapsgrunnlag fører til usikkerhet i rollen. Usikkerheten leder til at lærerne velger bort viktige samtaler med barna, og også kjenner på egen motstand for å gå inn i samtaler som omhandler vold. Det fremkommer også at lærerne

har et ønske om å være en viktig voksen for barn som har behov for det. Lærerne har mye omsorg for sine elever og legger til rette for barna på mange områder.

Funn i denne studien aktualiserer og indikerer et behov for økt kunnskap om vold i nære relasjoner og barns opphold på krisesenter hos lærere, og også økt kompetanse på voldens konsekvenser. Kunnskapsbehovet strekker seg fra teoretisk kunnskap til samtalemetodisk kunnskap i møte med voldsutsatte barn, og også større handlingskompetanse når lærerne møter barn som har opplevelser av vold med seg inn i skolesammenheng.

# Summary

Preventing and fighting domestic violence has gained increased attention on the political agenda in the last few years. The consequences that domestic violence may cause for the children who are exposed to it have also attracted more attention, which raises the need for more knowledge and expertise in this area. For some children, seeking shelter at women's refuges is one of the consequences of being exposed to violence.

Children spend a great deal of their childhood on school premises, and the teacher is an adult who will meet the child every day. Research tells us that school can be a preventive factor for children who have experienced violence in their own home. The teacher can be a "key adult", a significant adult for these children. The teachers' role has also gained more focus during the last few years, both in the media and also in policy guidelines and strategies from the government. The different guidelines and strategies set an expectation for the teachers to have knowledge and competence about how to meet children who have experienced a traumatic event or crises of some sort.

The purpose of this study is to highlight how teachers comprehend their role of engaging with children who have experienced violence and lived in women's refuge for periods of time during their childhood. In order to gain insight into the research question, a qualitative approach using research interviews was chosen. Data was obtained from semi-structured interviews with five teachers all of whom had many years of experience from the educational system. The interviews were all analyzed, and thematic analysis was used to examine the results. An inductive strategy has been used, the teachers' description and their experiences have been important when choosing the theoretical basis. The theoretical framework of understanding is pedagogics, the teachers' professional platform, and also pedagogics which include methods which help teachers to be prepared and more proactive when meeting children who experience crises and, or traumatic events. The importance of the relationship between teacher and student has also been addressed and discussed as has the school as part of a system and education as a domain. The importance of collaboration between different professionals working with, or around children is essential and of great importance.

The main findings in the study are that teachers find themselves having a lack of knowledge when meeting children who have been exposed to domestic violence and live away from home. The teachers in the study describe their role as unclear when meeting these children, and they request that their role becomes more evident and better defined. The results from the study also indicate that a lack of knowledge causes insecurity in their role. The consequence of feeling insecure is that the teachers choose not to talk about important topics, such as violence with the children. The teachers describe their own resistance to enter a conversation with the child that includes violence as a topic. The findings also indicate that the teachers want to be a “key adult” for those children who need one and that they care about their students and want to provide support and understanding in every possible way.

Results from this study actualize and indicate a need for increased knowledge on domestic violence and about children staying at women’s refuges for teachers, and also better competence concerning the consequences domestic violence may have. The necessity of knowledge range from theoretical knowledge to methods on how to talk with children, and also more knowledge on how to interact when meeting children exposed to violence.

# Forord

Barn som opplever vold og traumer er et anliggende som har opptatt meg over flere år. Gjennom denne utdanningen har jeg fått økt egen kunnskap og fått en bedre innsikt i, og forståelse av, barnas hverdag. Takk til Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, NKVTS, og Universitetet i Oslo, UIO, som har fokusert på et viktig tema gjennom en meget god og innholdsrik utdanning med svært gode forelesere. Og takk for at jeg fikk muligheten til å delta.

Å skrive en masteroppgave er en omfattende, interessant og lærerik prosess. Det er mange som fortjener en takk for at jeg har fått realisert dette. Først og fremst de viktigste bidragsyterne i denne studien, informantene som tok seg tid til å stille opp. Deres fortellinger var et godt og rikt bidrag til innhold og tema for studien. Jeg har fått ny og utvidet kunnskap om deres arbeidshverdag, jeg er svært takknemlig for den innsikt dere har gitt meg. Tusen takk!

Til min veileder, Carolina Øverlien, din entusiasme, ditt engasjement og din kunnskap har vært en inspirasjon og en motivasjon. Du har kommet med gode innspill, kommentarer og støtte. Takk for at du veiledet meg gjennom en krevende prosess.

En takk går også til min flotte arbeidsplass, mine kollegaer og min sjef, Ann Sissel, som har gitt meg tid, mulighet og støtte til gjennomføring av dette. Et masterstudie kombinert med full jobb har sine utfordringer -takk for heiarop.

Familie og venner har vært uvurderlig i denne tiden, takk for støtte og oppmuntring. En særlig takk til tålmodige, gode Maja – nå er det over! Til slutt går en stor takk til Lise. Takk for faglige (og ikke faglige) diskusjoner og refleksjoner, samt motiverende samtaler underveis. Dette hadde ikke vært mulig uten deg.

Tromsø, april 2014

*Renate Wang*



# Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING .....	1
1.1 Introduksjon.....	1
1.2 Aktualitet .....	3
1.3 Kunnskapsgrunnlag .....	4
1.3.1 Vold i nære relasjoner .....	4
1.3.2 Barn på krisesenter .....	6
1.3.3 Skolens planer og lovverk .....	7
1.3.4 Læreren i møte med barn som opplever vold.....	9
1.4 Formål.....	10
1.5 Problemstilling.....	10
1.6 Begrepsavklaring .....	11
1.7 Avgrensning og struktur .....	12
2. TEORIFORANKRING .....	14
2.1 Pedagogikk .....	14
2.1.1 Teorier om læring.....	15
2.1.2 Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring .....	18
2.2 Krisepedagogikk.....	19
2.2.1 Definisjon på krise og traume .....	20
2.2.2 Barn på krisesenter og krisepedagogikk.....	21
2.2.3 Lærer-elev, den viktige relasjonen .....	24
2.2.4 Skolen – et fristed fra volden og en positiv sosial arena .....	25
2.3 Kunnskapsdomener .....	26
3. METODE .....	28
3.1 Valg av metode.....	28
3.2 Det kvalitative forskningsintervju .....	29
3.2.1 Intervjuguide .....	30
3.2.2 Utvalg .....	31
3.2.3 Gjennomføring .....	32
3.2.4 Transkribering .....	33
3.2.5 Vitenskapsteoretisk bakgrunn .....	33
3.2.6 Analyse.....	34

3.3	Forskningsetiske hensyn.....	36
3.3.1	Informert samtykke .....	37
3.3.2	Konfidensialitet .....	37
3.4	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	38
3.4.1	Reliabilitet .....	39
3.4.2	Validitet.....	40
3.4.3	Generaliserbarhet .....	40
4.	RESULTAT OG DRØFTING .....	41
4.1	Et godt nok kunnskapsgrunnlag?.....	41
4.1.1	Pedagogikk og didaktikk, det trygge og kjente .....	41
4.1.2.	Konsekvenser av opplevd vold, en manglende kunnskap.....	48
4.2	Lærerrollen, kompleks og mangfoldig. ....	58
4.2.1	En uklar rolle kan skape usikkerhet .....	58
4.2.2	Samarbeid med andre når rollen er uklar .....	61
4.2.3	En uklar rolle kan skape motstand .....	63
4.2.4	Viktigheten av rutiner som er «levende» .....	65
4.2.5	Medmennesket - omsorg og relasjon først .....	67
5.	DISKUSJON OG AVSLUTNING.....	72
	Litteraturliste .....	77
	Vedlegg 1: Invitasjon .....	87
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	89
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	90

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Introduksjon

Denne studien vil belyse hvordan læreren opplever sin rolle i møte med barn som bor på krisesenter og har opplevd vold. De siste årene har vold i nære relasjoner fått større fokus, og også hvilke konsekvenser volden har for barn som opplever den. Dette gjenspeiles i media, og også i regjeringens utarbeidelse av handlingsplaner og stortingsmeldinger, slik som St. meld. nr. 15 «Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner – det handler om å leve» (Justis – og beredskapsdepartementet, 2013a) og handlingsplanene «Vendepunkt 2008-2011» (Justis – og politidepartementet, 2007), «Handlingsplan mot vold i nære relasjoner» (Justis – og beredskapsdepartementet, 2012), og «Et liv uten vold. Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2014-2017» (Justis – og beredskapsdepartementet, 2013b).

En konsekvens for barn som opplever vold i hjemmet kan være at de må flytte fra hjemmet sitt og på krisesenter. I 2010 ble en ny lov iverksatt, Lov om kommunale krisesentertilbud (Krisesenterlova, 2009). Barns opphold på krisesenter fikk oppmerksomhet og ble tatt med i et eget punkt i lovens forarbeid, og også i lovens § 3. Lærerutdanningen og skoleverket har også rettet mer oppmerksomhet mot, og økt fokus på lærerens rolle i forhold til barn som opplever vold i hjemmet og/eller omsorgssvikt. Forskning viser at mestring av skole og utdanning har betydning for hvordan barn og unge lykkes i voksenlivet, og i dagens læreplaner vektlegges lærernes kunnskap om den enkelte elevs forutsetning for å lære i større grad enn før (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Barn på krisesenter har til felles at de har opplevd vold i sitt eget hjem som involverer nære omsorgspersoner slik som mor og/eller far, noe som i seg selv kan gjøre barna sårbare. Barna har flyttet fra hjemmet sitt og ofte fra kjente omgivelser, hvilket kan være en ytterligere belastning for mange. En god del av barna har flere opphold på krisesenter bak seg, de har gjentatte ganger måtte bryte opp. De kan også oppleve stor usikkerhet rundt selve oppholdet. Dette handler blant annet om hvor lenge de skal være på krisesenteret og også usikkerhet om livet etter de flytter der i fra. Det relasjonelle aspektet er også sentralt. Barnas relasjonelle kompetanse kan være svekket av flyttinger og hemmelighold. Barna kan ha mistet kontakt med venner og familie på grunn av flyttingen, og de kan også velge å ta avstand fra venner og

familie, dette i frykt for å avsløre hemmeligheter de bærer på knyttet til voldsbruk i hjemmet. De voksne rundt barna, slik som lærere, kan være viktige aktører i barnas liv. Kompetanse på opplevd vold og hvilke konsekvenser volden kan få, vil være nyttig og viktig for lærere å inneha i møte med barn som har slike opplevelser med seg inn i skolehverdagen. Dersom de har denne kompetansen, kan de på best mulig måte skape gode rammer rundt barna slik at de kan føle seg trygge, også på utsiden av krisesenteret (Øverlien, Jacobsen & Evang, 2009). Et samarbeid mellom krisesenter, foreldre, skolen og eventuelt andre aktører rundt barnas skolegang vil være sentralt. Barna tilbringer store deler av dagen sin på skolen og det er kjent at konsekvenser av opplevd vold kan endre forutsetningene disse barna har for læring. Læreren og skolens møte med den enkelte elev kan være av stor betydning for hvordan barnet kan få pedagogiske muligheter til mestring (Raundalen & Schultz, 2006; Øverlien & Sogn, 2007).

Min interesse for lærerens rolle i møte med barn som har opplevd vold og som har flyttet fra hjemmet sitt har vokst frem gjennom mange års arbeid innen barnevern. Jeg har jobbet med barn som har opplevd vold og som har måtte flytte fra kjente omgivelser. Dette er barn som har flyttet til institusjonen jeg har jobbet på, noen har flyttet i fosterhjemmene jeg har fulgt opp, og andre har jeg fulgt opp når de har flyttet på krisesenter for kortere eller lengre perioder. Felles for disse barna har vært en hverdag preget av kaos og uro. De har opplevd å ha liten eller ingen oversikt og lite forutsigbarhet. Barna har også brukt mye tid, ressurser og krefter på hemmeligholdelse og skam, og deres evne til konsentrasjon og holde oppmerksomhet over tid har vært minimal. Med få unntak har de barna jeg har møtt og jobbet med hatt store utfordringer på skolen. Dette gjelder både skolefaglige prestasjoner og også utfordringer knyttet til relasjonell kompetanse. Når barna har nærmet seg myndighetsalder har de stått uten faglig ballast, noe som bidrar til manglende muligheter både innenfor videre utdanning, men også i forhold til arbeidsmarkedet. I mine møter med lærerne som har jobbet med de barna jeg har fulgt opp har jeg opplevd at lærerne både vil og ønsker å møte alle barn på en best mulig måte. Min interesse for dette feltet i denne studien dreier seg i retning av aktørene, her lærerne. Læreren sin rolle i møte med barn som har opplevd vold i hjemmet og som bor på krisesenter ønsker jeg mer kunnskap om, dette da det i liten grad beskrives i litteratur og forskning. Også læreren sin beskrivelse av egen forståelse og kunnskap på dette feltet har vekket stor nysgjerrighet hos meg etter mange års samarbeid rundt de samme barna, og er derfor bakgrunn for valg av tema i denne studien.

## 1.2 Aktualitet

Temaet vold i nære relasjoner har den senere tid blitt satt på den nasjonale dagsorden. Justis - og politidepartementet (2007) utarbeidet handlingsplanen "Vendepunkt" for perioden 2008-2012. Handlingsplanen har fokus på at vold i nære relasjoner er et stort samfunnsproblem, og også et samfunnsansvar som tilfaller det offentlige. Det understrekes at velferdsstatens institusjoner må bli bedre på å forebygge og avdekke vold, samt ivareta de sammensatte og ofte utfordrende problemstillingene vold i nære relasjoner kan føre med seg. I 2013 kom stortingsmeldingen «Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner -det handler om å leve». Regjeringens viktigste mål med denne meldingen er: «...gjennom økt kompetanse og bedre samordning bli bedre til å forebygge vold i nære relasjoner, gi bedre hjelp til utsatte generelt og til sårbare grupper spesielt» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013a, punkt 1.3.1). Barn har de siste årene kommet tydeligere frem som aktører i styringsdokumenter, og regjeringen fremhever at barn som opplever vold i all høyeste grad er en sårbar gruppe som det må vies ekstra oppmerksomhet. I meldingen nevnt over vektlegges økt kunnskap til alle offentlig ansatte som arbeider med mennesker som har vært utsatt for vold i nære relasjoner. Her understrekes at kunnskap og opplæring om vold i nære relasjoner skal inngå i grunnutdanning, videre -og etterutdanning til alle som skal jobbe med og møter på denne problematikken, herunder også lærere. Avdekking av vold, møte med voldsutsatte barn, meldeplikt til barneverntjenesten og også forebygging av vold i skolen er sentrale tema som omhandles. Det understrekes at arbeidet med å styrke og øke kunnskap om vold i nære relasjoner hos personell i barnehage og skole fortsetter og økes også i fremtiden (Justis – og beredskapsdepartementet, 2013a).

På bakgrunn av overnevnte stortingsmelding har det blitt utarbeidet en ny handlingsplan, «Et liv uten vold. Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2014-2017» (Justis – og beredskapsdepartementet, 2013b). Handlingsplanen viderebringer strategier og føringer fra stortingsmeldingen «Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner – det handler om å leve», og nok en gang vektlegges viktigheten av kunnskap og god opplæring innen skoleverket. Regjeringen vil også iverksette ytterligere tiltak for forebygging av vold i nære relasjoner, og et tiltak som på ny pekes på er bedre opplæring og mer kunnskap til samarbeidsparter rundt det enkelte barn, slik som lærere (Justis – og beredskapsdepartementet, 2013b). En ny strategi er også utarbeidet av Barne -, likestillings – og inkluderingsdepartementet (2013), «Barndommen kommer ikke i reprise. Strategi for å

bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom, 2014-2017». Strategidokumentet gir en samlet presentasjon om hvordan regjeringen vil styrke og videreutvikle forebygging og bekjempelse av vold og seksuelle overgrep. Skolen og skolehelsetjenesten trekkes særlig frem, og skal styrkes som forebyggende instans. Dette skal gjøres ved å gi skolene og lærerne bedre kompetanse og mer kunnskap, og skolehelsetjenesten tilføres midler. Det vil også bli foretatt en gjennomgang av kunnskapsgrunnlag og ansvar innenfor skolehelsetjenesten, en kvalitetsutvikling av dagens tilbud til barn og unge vil prioriteres.

For å styrke tilbudet til kvinner, menn og barn som opplever vold i nære relasjoner har krisesentrene i Norge fått en egen lov, Krisesenterlova (2009) som trådte i kraft 1. januar 2010. Denne loven plikter kommunene til å gi kvinner, barn og menn som har vært utsatt for vold eller trusler om vold i nære relasjoner et krisesentertilbud. Det første krisesenteret i Norge åpnet i Oslo i 1978, men loven som plasserer ansvaret hos kommunene ble først iverksatt i 2010 (Jonassen, 2011). I 2012 var det 48 krisesentertilbud i landet vårt, og det ble registrert totalt 8491 dagsbesøk på sentrene. Det er en overvekt av kvinner som bor på krisesentrene (1929 kvinner og 117 menn i 2012). 17 63 barn var registrerte beboere på krisesenter i 2012, disse barna hadde til sammen 66130 overnattingsdøgn dette året. Litt over halvparten av barna var mellom 0-5 år, resten mellom 6-18 år. Tall fra 2012 viser at 96 % av barna som hadde opphold på krisesenter har levd med gjentatt vold over tid, noe som kan innebære at de har levd med vold store deler av sitt liv (Sentio Research Norge, 2012). I lovens forarbeid, og også i lovteksten blir barn som brukere av krisesenter omtalt i et eget kapittel, og blir tatt med i krisesentrenes styringsdokumenter for første gang. Kvaliteten i tilbudet til barn vektlegges, og også barnas rett til å bli fulgt opp og støttet i skolehverdagen (Krisesenterlova, 2009).

## **1.3 Kunnskapsgrunnlag**

### **1.3.1 Vold i nære relasjoner**

Det er gjort relativt få omfangsundersøkelser av vold i nære relasjoner i Norge. I 2014 kom forekomststudien «Vold og Voldtekt i Norge» som gir ny kunnskap om vold og overgrep i landet. I denne undersøkelsen, som er en del av Regjeringens handlingsplan mot vold i nære relasjoner, «Vendepunkt» (Justis – og politidepartementet, 2007), deltok 4527 kvinner og

menn. Her oppgir en av ti at de har opplevd fysisk vold mellom foreldrene i barndommen. Mindre alvorlig fysisk vold beskrives i undersøkelsen som slått med flat hånd, klyping og lugging, og her oppgir 33,0 % menn og 27,7 % kvinner at de har opplevd dette fra foresatte i barndommen. 4,9 % av kvinnene og 5,1 % av mennene oppga at de har opplevd alvorlig fysisk vold fra foresatte i barndommen, slik som å bli slått med knyttneve, spraket og banket opp. Ni av ti som rapporterte om alvorlig fysisk vold oppga at dette hadde skjedd flere ganger. 13 % av de spurte oppga at de har opplevd psykologisk vold fra foresatte i barndommen. Et av resultatene som fremkommer i studien er at informantene forteller at de som barn ofte opplevde flere typer overgrep (Thoresen & Hjemdal, 2014).

Funn fra forekomststudien «Vold og voldtekt i Norge» (Thoresen & Hjemdal, 2014) samsvarer med en del av funnene i omfangsundersøkelsen fra 2007 «Vold og overgrep mot barn og unge» (Mossige & Stefansen, 2007). Over 7000 elever fra videregående skole deltok, og resultat her viste at 7 % har sett eller hørt minst en av foreldrene bli utsatt for fysisk vold i løpet av oppveksten og 2 % av disse rapporterte at volden hadde vært grov. 25 % rapporterte om opplevelse av mild fysisk vold fra en av foreldrene sine i løpet av livet. En landsdekkende studie fra 2005 der 4600 deltok, viste at 12 % av de spurte kvinnene oppga at de hadde vært utsatt for fysisk vold av partner eller tidligere partner, og i to av fem av disse sakene hadde barna hørt eller sett volden (Haaland, Clausen, & Schei, 2005). Tallene fra disse undersøkelsene viser at vold i nære relasjoner er et stort samfunnsproblem i Norge som rammer mange barn og unge.

Internasjonalt har det i større grad vært forsket på vold i nære relasjoner og også konsekvenser av opplevd vold. En viktig og kjent studie, Adverse Childhood Experiences Study (ACE-studien), viser til klare sammenhenger mellom negative barndomserfaringer, slik som opplevd vold, og somatiske og psykiske helseplager. Over 17000 deltok i undersøkelsen, og 14 % av utvalget oppgir at de har opplevd vold i nære relasjoner i sin barndom (Edwards, Holden, Felitti & Anda, 2003).

Vold i nære relasjoner er fremdeles et vanskelig tema for mange, og det antas at det er store mørketall. Å snakke om vold og voldens konsekvenser oppleves ennå som tabubelagt, og i stor grad skjules volden i nære relasjoner for utenforstående. Det har i de siste tiår også blitt forsket mer både nasjonalt og internasjonalt på konsekvenser vold kan ha for barn som

opplever vold i nære relasjoner. Forskningen viser at voldens skadevirkninger kan være omfattende og gjennomgripende, og forskere dokumenterer at barn som opplever vold i hjemmet er i risiko for å utvikle alvorlige atferdsmessige og psykiske problemer, som angst, depresjon, utagerende atferd, selvskading og traumesymptomer (og for noen posttraumatisk stress- lidelse, PTSD). Barn som opplever vold kan også oppleve helsemessige, kognitive og sosiale utfordringer og problemer (Finkelhor, Ormord, & Turner, 2007; FN, 2006; Mullender et al., 2002; Raundalen, 2009; Øverlien, 2012). Alle overnevnte risikofaktorer kan være med på å påvirke barns skolehverdag og mulighet for læring.

### **1.3.2 Barn på krisesenter**

Internasjonal forskning viser at barn som har opplevd vold og som bor på krisesenter kan ha svekket sosial fungering. Grunnen til dette kan være sammensatt, men stress hos barnet på grunn av vold i hjemmet og flytting til krisesenter er en viktig faktor (McCloskey & Stuewig, 2001; Moore & Pepler, 1998). På begynnelsen av 90-tallet fant en gruppe forskere indikasjoner på at opphold på krisesenter for barn var en risikofaktor i seg selv. Barna viste høyere forekomst av atferdsproblemer og emosjonelle vansker, samt dårligere sosiale ferdigheter enn barn som bodde hjemme og opplevde vold (Fantuzzo, DePaola, Lambert, Martino, Anderson & Sutton, 1991). McCloskey og Stuewigs undersøkelse i 2001 viste at barn som bodde på krisesenter i større grad enn andre barn i studien var mer sosialt isolert og hadde færre venner og sosiale relasjoner. Funnene viste også at barn som opplevde fars vold mot mor og bodde på krisesenter hadde problemer med sosial fungering, da særlig på skolen. Barna var mer alene og hadde hyppigere konflikter med medelever, noe som understreker viktigheten av en positiv relasjon mellom lærer og elev som en viktig faktor for en bedre skolehverdag for disse barna.

Det har ikke vært forsket mye på barn som bor på krisesenter i Norge, og heller ikke i Norden. Leira (1990) var en av de første som rettet fokus mot barn på krisesenter, og i 1992 kom Midjo med rapporten «Barn på krisesenter for mishandlede kvinner: Et forprosjekt». I rapporten trekkes det frem at krisesentrene i stor grad retter fokus mot kvinnen og i liten grad mot barn. Olsen (1998) beskrev i sin rapport «Der vi bor gråter alle damene» hvordan det ble tilrettelagt for barn på krisesenter i Oslo. Med utgangspunkt i dette arbeidet kom det flere forslag om hvordan tilbudet til barn på krisesenter kunne forbedres. Det er også gjort flere mindre studier og oppgaver som omhandler barn som bor på krisesenter. Her rettes fokuset på



barnas hverdag på krisesenteret og hvordan de ansatte kan være til støtte for barna (Marthinsen & Torjussen, 2007; Øverli & Østevik, 2010; Øyen 1996/7). I 2009 kom den første landsomfattende studien der barn på krisesenter fikk hovedfokus, «Barns erfaringer fra livet på krisesenter». 22 barn og unge som oppholdt seg på krisesenter ble intervjuet, og de uttalte seg om tiden før, under og etter oppholdet, samt sine tanker, ønsker og forestillinger om fremtiden. I denne undersøkelsen kom det frem at barnas status under oppholdet på krisesenter er uklar, og det ble anbefalt at det utarbeides et bedre og mer omfattende formalisert samarbeid mellom ulike faglige instanser der barnefokuset er sentralt. En slik samarbeidsinstans er for eksempel skolen der barnet oppholder seg store deler av dagen. Skolehverdagen til barna var ikke hovedfokus i undersøkelsen, men studien viste at flesteparten av barna fortsetter på ordinær skole etter flytting. Noen opplever avbrudd i skolegangen for en kortere periode (Øverlien, Jacobsen & Evang, 2009).

Skolen blir viet oppmerksomhet i Berg (2013) sin studie, der ungdom som bor på krisesenter intervjues om deres opplevelse av skolehverdagen. Her fremkommer det at de fleste av ungdommene ønsker at lærerne skal kunne snakke om, og spørre om, deres opplevelser av vold og deres opphold på krisesenter. Lærerne må adressere det som kan være vanskelige tema, slik som vold. Videre er informantene opptatte av at lærerne må ha kunnskap om vold og voldens konsekvenser, slik at de i samtaler med ungdommen kan ha en forståelse av, og også innsikt i, hva opplevd vold kan innebære. Til sist er ungdommene i studien opptatte av at skolen og lærerne må tilpasse undervisningen slik at de har mulighet til å henge med, at de ikke faller utenfor.

Barn som bor på krisesenter er opptatt av at skolen skal være et trygt sted å være. Skolen kan for mange barn oppleves som et «fristed», en arena uten trusler og vold. Noen barn er derimot usikre og kan føle seg utrygge på skolen. De kan være redde for at den som har utøvd vold oppsøker skolen. Denne kunnskapen vil være viktig for skolen å ha slik at lærerne kan møte barna på en best mulig måte å skape trygghet rundt elevene (Berg, 2013; Øverlien et al., 2009).

### **1.3.3 Skolens planer og lovverk**

Skolegang er en lovfestet rett for alle barn, også for barn som bor på krisesenter. Fremtidige lærere må, gjennom sin utdanning, gjøre seg kjent med skolens mandat og fundament, og

også elevenes ulike forutsetninger og muligheter. Pedagogikk utgjør en stor del av grunnlaget, men også andre forhold rundt barn som vil kunne påvirke læringssituasjonen, slik som opplevelsen av vold, vil læreren måtte forholde seg til i sin rolle som lærer. Dette presenteres i *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* (Utdanning – og forskningsdepartementet, 2003):

*De fleste barn og unge opplever en trygg oppvekst, men noen barn har en utrygg tilværelse preget av omsorgssvikt. Det kan prege læringsfellesskapet og undergrave motivasjonen. Slike problemer kan læreren bearbeide sammen med andre som har ansvaret for oppvekstmiljøet til barna. Lærerutdanningen må forberede studentene på disse utfordringene og også gi dem opplæring i å løse konflikter og å forebygge og bekjempe mobbing, vold og rasisme. Utdanningen må hjelpe studentene til å takle situasjoner der barn og unge opplever dødsfall, krig, seksuelle overgrep eller andre kriser som krever særskilt omsorg og tiltak fra lærerens side. (s. 8)*

*Opplæringslova* (1998) slår fast at læreren skal gi alle elever en faglig og godt tilpasset undervisning og sørge for at alle utvikler sine ressurser og muligheter. Læreren skal være en viktig støttespiller for elevene, bidra positivt til elevenes utvikling av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, samt å sørge for at elever med spesielle behov får dekket sine rettigheter. I tillegg har læreren ansvaret for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet og kontakte andre hjelpeinstanser hvis elevens utvikling ikke er tilfredsstillende. Hjelpeinstanser kan være skolehelsetjenesten ved helsesøster, Pedagogisk Psykologisk rådgivningstjeneste (PPT), Barne – og ungdomspsykiatrien (BUP) eller barneverntjenesten.

Læreren møter barna daglig og de kan være en viktig voksenperson som barna får tillit til og kan stole på. *Læreplanen* ut fra «Kunnskapsløftet», den nye reformen i grunnskolen og i videregående skole som kom i 2005, har et styrket individfokus og tilpasset opplæring er sentralt. «Kunnskapsløftet» fremholder at skolen og læreren skal ha både omsorgskompetanse og relasjonskompetanse i møte med elevene (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2005).

Skolen skal tilpasse opplæringen til den enkelte, og i *St.meld. nr. 11, «Læreren Rollen og utdanningen»*, (Kunnskapsdepartementet, 2009), fremheves særlig lærerrollen og hva denne innebærer. Her gis det føringer for at lærerutdanningen skal ha fokus på, og vektlegge, den sosiale og relasjonelle kompetansen hos lærerstudenten, slik at den kommende lærer skal være bedre rustet til å forholde seg til sosiale fenomener som også opptrer utenfor skolen.

Utdannede lærere skal ha «... kompetanse til å ivareta særlig utsatte barn, for eksempel barn som har vært utsatt for overgrep». (Kunnskapsdepartementet, 2009, punkt 2.2.3).

I de senere år har den allmenne skoledebatten og den pedagogiske faglitteratur løftet høyt og fremmet tanken om *den inkluderende skole* som et ideal. Med dette menes at også elever med særskilte opplæringsbehov, slik som barn som opplever vold og har vansker med konsentrasjon eller har andre utfordringer i skolehverdagen, skal kunne ta del i det kulturelle, sosiale og faglige fellesskapet i skolen - på lik linje med andre elever (Imsen, 2008). Norge har signert FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (UNESCO) sin erklæring om inkludering i opplæringen fra 1994. Erklæringen bygger på tidligere dokumenter fra FN, blant annet Menneskerettighets-erklæringen fra 1948 som slår fast at alle mennesker har rett til utdanning (UNESCO, 1994). Dette er i samsvar med føringer i «Kunnskapsløftet» (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2005) der skolen stilles til ansvar for at det ikke utvikles forskjeller i mulighetene til utdanning.

#### **1.3.4 Læreren i møte med barn som opplever vold**

Læreryrket beskrives ofte av forskere som en relasjonsprofesjon og en omsorgsprofesjon, der undervisningsaspektet ikke vektlegges i like stor grad som før (Imsen, 2008; Nordahl, Sørli, Mager & Tveit, 2005). Dette er egenskaper ved lærerrollen som har vist seg å være gunstig i møte med elevene. Den kompetente læreren bør være dyktig og engasjert, vise varme og kontroll, samt være bevisst elevenes ulikheter. Skolens ansvar har blitt endret i årenes løp, og også utvidet til å gjelde mer enn kun opplæring og undervisning. Dette har ført til at lærerens rolle også har endret seg, læreren pålegges i dag større ansvar, ansvar for den enkelte elev og dens forutsetninger, samt ansvar for at den enkelte elev skal kunne fungere og klare seg godt i samfunnet etter endt skolegang (Imsen, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Tillit og respekt er også faktorer som trekkes frem som viktige i lærerrollen, særlig med tanke på møte læreren har med barn som kan ha vært utsatt for overgrep som vold i hjemmet.

Dersom respekt og tillit skal utvikles er det sentralt at læreren har etablert en god relasjon til barnet der læreren tar seg tid til å lytte og innehar en forståelse for, og kunnskap om, barnets situasjon (Askeland & Sataøen, 2000; Raundalen & Schultz, 2006).

Det er gjort få studier i Norge på skolens møte med barn som har opplevd vold i hjemmet, og ennå færre som omhandler lærerens møte med barn som bor på krisesenter. Studenter i lærerutdanningen rapporterer om for lite kunnskap om vold og overgrep i utdanningsforløpet, og forskning og undersøkelser viser at også lærerne opplever å ha for lite tid og for lite kunnskap om barn som opplever vold og/eller overgrep (Bachmann & Haug, 2006; Dybsland, 2007; Nordahl et al, 2005; Øverlien & Sogn, 2007). Forskning viser også at flertallet av lærerne fortsatt befinner seg i den tradisjonelle rollen som kunnskapsformidler og opplever at de dermed ikke har nok fokus på mangfoldet i elevgruppen og den enkeltes elev behov og utfordringer, slik som opplevelser av vold eller omsorgssvikt (Bachmann & Haug, 2006; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2008). I en undersøkelse fra 2013 blant lærere kommer det fram at lærerne vegrer seg for vanskelige samtaler med barn og deres foreldre. Lærerne melder også om lite fokus i arbeidshverdagen på å «se» og «handle» i forhold til barn som er i risiko (Olsen & Jentoft, 2013). I en rapport utarbeidet i 2008 viser undersøkelser at lærerne bare er middels fornøyd med hvordan egen undervisning og eget møte med enkelteleven samsvarer med intensjonene når det gjelder tilpasset opplæring og ivaretagelse av individet (Buli-Holmberg et al., 2008).

## **1.4 Formål**

Formålet med studiet vil være å få bedre kunnskap om hvordan læreren opplever sin rolle i møte med barn som har opplevd vold i hjemmet og som bor deler av sin oppvekst på krisesenter. Det er gjort en del studier og forskning rundt barn som opplever vold i nære relasjoner i Norge, og også noen studier om barnas opplevelse av opphold på krisesenter. Det er der i mot gjort lite forskning i tilknytning til lærerens møte med disse barna, sett ut fra rollen de opplever å ha og også ut fra hvilket kunnskapsgrunnlag de møter barna med. Det er mange forventninger til skolen og lærerens møte med elevene i dagens samfunn, og i denne studien vil lærerens opplevelse av egen rolle få plass.

## **1.5 Problemstilling**

Med utgangspunkt i overstående innledning vil lærerens opplevelse av egen rolle i møte med barn som bor på krisesenter bli belyst og analysert. Fokus rettes også på hvordan skolen kan være en trygg og god arena for barn som opplever vold og som må bo deler av sitt liv på krisesenter. Problemstillingen for studien er derfor som følger:

*Hvordan opplever læreren sin rolle i møte med barn som har opplevd vold i hjemmet og som bor på krisesenter?*

For å få økt kunnskap om lærerens opplevelse av egen rolle i møte med disse barna benyttes kvalitativt forskningsintervju. I intervjuene vil lærerens beskrivelse av rollen komme frem og tydeliggjøres. Det vil bli benyttet teori og forskning innen pedagogikk og krisepedagogikk, dette for å se lærerens opplevelser i sammenheng med relevant teori og forskning som er sentralt for læreryrket. Det vil også gis et innblikk i hvordan læreren ser på seg selv som del av disse barnas hverdag der mestring, trygghet og relasjon er sentrale momenter. En annen faktor som vil ses nærmere på i studien er forventninger som ligger til skolen, og også til læreren og lærerens rolle. Dette ut fra læreplaner, handlingsplaner og stortingsmeldinger. For å belyse problemstillingen ytterligere vil forskningsspørsmålene være som følger:

- Hvordan opplever læreren at han/hun kan være med på å skape en god skolehverdag for barn som har opplevd vold og bor på krisesenter?
- På hvilken måte opplever læreren at han/hun kan møte barn som har opplevd vold og bor på krisesenter på en god, trygg og ivaretagende måte?
- Hvilken kunnskap opplever læreren å ha om barn som har opplevd vold og om voldens konsekvenser?

## **1.6 Begrepsavklaring**

*Barn:* I FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen, 1989) defineres barn fra 0-18 år. Denne studien tar for seg barn i grunnskolen, fra 6-16 år. Disse omtales alle som barn.

*Krisesenter:* Et lavterskeltilbud til kvinner, menn og barn som har opplevd vold eller trusler om vold i nære relasjoner. Sentrene tilbyr telefonvakt, botilbud, dagtilbud og hjelp til kontaktetablering med andre aktuelle instanser (Krisesenterlova, 2009).

*Rolle:* Rolle kan defineres som et organisert atferdsmønster som er knyttet til en identifiserbar stilling eller posisjon. En rolle er noe som er tilskrevet eller noe som oppnådd, og rollen gir spesielle rettigheter og spesielle plikter for den som innehar rollen (Goffman, 1992).

Lærerrollen defineres i St.mld. nr. 11, «Læreren Rollen og Utdanningen», som: «Lærerrollen

kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøveren av yrket» (Kunnskapsdepartementet, 2009, pkt. 2.1.1).

*Vold:* Det er vanskelig å skulle finne en enhetlig definisjon av vold, dette da begrepet og dets innhold har endret seg over tid. En kjent og ofte brukt definisjon på vold er; «Vold er enhver handling rettet mot en annen person som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutter å gjøre noe den vil» (Isdal 2002, s 36). Vi vet at volden kan ha mange uttrykk, og Isdal (2002) beskriver fem ulike typer vold; fysisk vold, psykisk vold, seksuell vold, materiell vold og latent vold. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer vold som:

*The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation (WHO, 2002, s. 5).*

I denne studien brukes begrepet *barn som har opplevd vold/opplever vold i hjemmet*, dette er barn som har sett, hørt eller vært del av volden i hjemmet, det vil si innenfor hjemmets rammer, og opplevd dens konsekvenser. Vold i hjemmet kjennetegnes ved at den foregår i barnets omsorgssystem, og også mellom de som skal gi barnet daglig omsorg og støtte, eller mellom omsorgsgiver og barn (Isdal, 2002; Øverlien, 2012).

## 1.7 Avgrensning og struktur

Barn som opplever vold i hjemmet vil kunne berøres på mange ulike vis, og volden kan også gi ulike konsekvenser for det enkelte barn på ulike arenaer. Tilnærmingen i denne studien vil i stor grad dreie seg om hvordan møtet mellom læreren og barnet som har opplevd vold og bor på krisesenter oppleves. Dette vil belyses ut fra lærerens ståsted og med utgangspunkt i lærerens opplevelse av egen rolle og kunnskapsgrunnlag. Det skolefaglige aspektet er ikke vektlagt i stor grad i studien. Det er også slik at mange barn som opplever vold vil ha behov for støtte og behandling av andre instanser ut over det som skolen kan, og skal, tilby. Dette er gjerne noe som foregår parallelt med barnets skolegang, og lærerens samarbeid med andre instanser vil derfor i noen tilfeller bli belyst, men studien fokuserer på hva læreren bidrar med i sitt møte med disse barna.

Første kapittel i oppgaven inneholder introduksjon og redegjørelse for valg av problemstilling. I kapittel to vil det teoretiske perspektivet presenteres, for så en redegjørelse av forskningsmetodisk tilnærming og forskningsprosess i kapittel tre. Kapittel fire består av presentasjon av funn og drøfting av funn, og avslutningsvis diskuteres resultatene i lys av presentert teori.

## 2. TEORIFORANKRING

I teoriforankringen presenteres skolen og lærernes faglige fundament, dette for en bedre forståelse for lærernes kunnskapsbaserte ståsted i møte med barn som har opplevd vold, og også til bruk analytisk i tråd med problemstillingen som er presentert. Pedagogikk og didaktikk løftes, samt teorier om læring. Lærerrollen har utviklet seg og blitt mer kompleks enn tidligere. Relasjon mellom lærer og elev har fått større fokus og er sentral for barns læring, noe krisepedagogikken taler for, dette vies plass. Avslutningsvis presenteres skole og utdanning som domene, et domene som utfordres og kan skape motsetninger i møte med andre domener.

### 2.1 Pedagogikk

Vitenskap og forskning er virksomhet som er av stor betydning for den alminnelige samfunnsutvikling. Vitenskapsteori dreier seg om å kartlegge og analysere hva som er et vitenskapelig fags oppgave, her pedagogikken. Den vitenskapelige kunnskapens oppgave i skolefaglig sammenheng vil blant annet være å tilføre kunnskap av betydning for praksis, samt å kvalitetssikre praksis. Empirismen og dens avlegger positivismen har vært grunnlaget for utdanningssystemets kunnskapsideologi over århundrer og helt opp til de siste tiår. I skolen i dag ligger den sosiale konstruktivisme i stor grad til grunn (Aadland, 2004).

Det har vært, og er til dels fortsatt, uenigheter og debatter om hvorvidt pedagogikk er en selvstendig vitenskap. Enkelte hevder at pedagogikk ikke kan forstås som en selvstendig og holistisk forskningsdisiplin. Pedagogikkfeltet anses for å inneholde mange ulike vitenskapelige disipliner, blant annet sosiologi, psykologi og filosofi, og ut fra disse ulike feltene dannes en god pedagogisk praksis (Dale, 2005). Imsen (2008) og Myhre (1992) beskriver også pedagogikk som et fag som rommer mange forskjellige disipliner, deriblant didaktikk, og beskriver at pedagogikk i all hovedsak handler om opplæring, sosialisering og oppdragelse, både hjemme, blant venner, i skolen og gjennom massemedia. Dersom en tar utgangspunkt i dette er pedagogikk et vidt felt med mye innhold.

Med læreren Wolfgang Ratke (1571-1635) i spissen ble didaktikk på 1600-tallet satt i sammenheng med undervisning (Imsen, 2008). Ordet didaktikk forstås av mange i dag som undervisningslære, og forskjellen på didaktikk og pedagogikk kan ofte virke forvirrende. En



beskrivelse er at pedagogikk inneholder generelle teorier og spørsmål knyttet til undervisning, oppdragelse, utvikling og læring. Didaktikk er knyttet opp til undervisningens hva, hvordan og hvorfor, og har i større grad fokus på gjennomføring av undervisningen. Didaktikken er opptatt av hvordan pedagogikken brukes i praksis i de enkelte fag, samt hvordan det reflekteres over praksis og også hvordan skape forbedringer for bedre læring (Dale, 2005; Imsen, 2008).

Pedagogikk og fagdidaktikk som kompetanseområde omhandler lærerens evne til å realisere læreplanverket gjennom organisering, planlegging, vurdering og gjennomføring av undervisning, slik at eleven fremmes. Dette innebærer at læreren må ha innsikt og forståelse av hvordan barn og unge lærer. Læreren må også tilrettelegge for et godt læringsmiljø der eleven både beholder og utvikler sin lærelyst og også opplever tro på seg selv (Befring, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2009). Fellesskolens målsetting om like muligheter og lik utdanning for alle er uttalt på denne måten i «Kunnskapsløftet»: «Samfunnets ansvar er å se til at det ikke utvikles forskjeller i mulighetene, slik at lik rett til utdanning blir reell» (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2005, læreplanens generelle del, s.15). For at læreren skal kunne legge til rette for den enkelte elev slik at eleven lærer, så må læreren ha kunnskap om hvilke betingelser som må ligge til grunn for at eleven skal kunne ta til seg læring. I dag ser vi et stort mangfold i den norske skolen. Elevene har ulike erfaringer med seg, de kommer fra ulike kulturer og de har ulike forutsetninger for å ta til seg læring. Noen utsettes for vold og omsorgssvikt, disse vil kunne ha begrenset mulighet for læring i kortere eller lengre perioder (Raundalen & Shultz, 2006).

### **2.1.1 Teorier om læring**

Det finnes mange teorier om læring, og det forskes stadig på hvordan mennesket lærer på best mulig måte. Forskning viser at all læring innebærer bestemte fysiologiske og psykologiske prosesser, og på bakgrunn av dette har det vært utviklet ulike pedagogisk-psykologiske teorier om læring. Disse teoriene er modeller eller forståelsesrammer for hvordan mennesket best tar til seg læring, og teoriene forsøker i best mulig grad si noe om hva som er gode betingelser for læring, samt hva som skjer mentalt når læring finner sted (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Det er noen teorier om læring som skiller seg ut og som er, og har vært, viktige for utarbeidelse av ulike læreplaner og retningslinjer for pedagoger, samt danner grunnlaget for

den pedagogiske utdanningen i Norge i dag. De er alle viktige i forståelsen av læring (Imsen, 2008).

Behavioristiske teorier, som også kan omtales som atferdsteorier, fokuserer på læring som endring av atferd, og har ikke fullt så stort fokus på de mentale prosesser som tenkning og refleksjon. Læring ved betinging står sentralt, en forestilling som går helt tilbake til Aristoteles tid. Utgangspunktet er at sann vitenskap kun holder seg til det som kan telles, måles eller observeres. Stimuli og respons samt belønning og straff er sentralt i teoriene, og sentrale teoretikere innen for denne retningen er Ivan Pavlov (1849-1936), John B. Watson (1878-1958) og Burrhus F. Skinner (1904-1990). Den pedagogisk-psykologiske tenkningen i skolen før 1970-tallet var dominert av nettopp de behavioristiske teorier, og ennå gjør skolen ofte bruk av teknikker som har sin opprinnelse i behavioristisk tenkning (som for eksempel for å fremme ønsket atferd ved å gi ros, klistremerker m.m.) (Imsen, 2008).

Kognitive teorier er opptatt av de kognitive prosesser som foregår ved tolkning, oppfatning, forventning, persepsjon og innlæring av kunnskap. Hukommelse og problemløsning er sentralt, og innen for den kognitive tenkningen er indre mentale prosesser i fokus, og stiller seg i så måte i kontrast til behaviorismen. Hjernens organisering av kunnskap er et bærende prinsipp innenfor kognitiv teori, og menneskets streben etter sammenheng og mening ilegges stor vekt. Det er utviklet mange kognitive teorier om læring, men et fellestrekk ved teoriene er ideen om at informasjon mottas, velges ut, fortolkes og bearbeides og lagres i hjernen. Ny informasjon vil fortolkes ut fra tidligere erfaringer, og derfor tenkes det at mennesket er med på å konstruere sin egen kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Sosial læringsteori ble utviklet av Albert Bandura og hans medarbeidere. Elementer av både kognitiv teori og behavioristisk teori er å finne innenfor denne retningen (Imsen, 2008). Teorien forklarer at læring finner sted når mennesket lærer gjennom å observere en annens atferd og konsekvensene av denne atferden. Et begrep som er sentralt innenfor denne retningen er modell-læring, og Bandura trekker frem fire ulike betingelser for at modell-læring skal finne sted; motivasjon, potensial, oppmerksomhet og prosessering av informasjon (Bandura, 1977). En videreutvikling av sosial læringsteori er sosial kognitiv teori der motivasjon for læring er sentralt (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Konstruktivisme er en fellesbetegnelse på teorier som hevder at kunnskap ikke er noe som finnes "der ute", det er noe som finnes i menneskers hjerne. John Dewey (1859-1952) var en av de første som la vekt på menneskets aktive medvirkning i læringsprosessen. Dewey hevdet at læring er avhengig av handling og hvordan mennesket høster erfaringer av sine handlinger (Arneberg & Overland, 2003). Jean Piaget (1896-1980) har hatt stor innflytelse på pedagogisk tenkning, og han var en fremtredende aktør innenfor konstruktivismen. I følge Piaget har vi to grunnleggende tendenser i oss, evnen til organisering og evnen til adaptasjon. All stimulering blir tolket gjennom våre erfaringer og våre forestillinger, og læring finner sted ved at mennesket velger ut, tilpasser og tolker stimuleringen som oppleves til sitt eget system eller skjema. Utfordringen med Piagets teori, som ofte omtales som kognitiv konstruktivisme, er at den i liten grad tar høyde for at læring som oftest foregår i en sosial setting. Sosial konstruktivisme, som tar utgangspunkt i at både kunnskap og læring må ses i lys av språket, kulturen og fellesskapet mennesket hører til, er i dag en populær og mye brukt teori. Dette særlig i klasserommet og i lærerens møte med eleven. Vi finner momenter av konstruktivismen i Læreplan 1997, L97, der enkeltindividet får stor plass, og prosessene i læring fremheves (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Sosiokulturelle teorier ser på læring som et sosialt fenomen, og kunnskap ses på som konstruert gjennom praktiske aktiviteter der flere samhandler. Sentral her er Lev Vygotsky (1896-1934) som var opptatt av at mennesket fra fødselen av er en del av en sosial sammenheng der kultur og språk er viktig. Teoriene fremholder at kunnskap ikke bare er noe som er knyttet til menneskets kognitive system, kunnskap er en del av kulturen. Kulturens rolle kommer til syne blant annet gjennom språket vårt, og Vygotsky viser til at språket er et redskap til tenkning og bevissthet, ikke bare til kommunikasjon, og omverdenen blir tolket for oss i samspill med andre i vår kultur. Samarbeid mellom lærer og elev er viktig innenfor sosiokulturelle teorier. Støtten og assistansen eleven får fra læreren vi kunne gjøre eleven i stand til å mestre oppgaven uten støtte i neste omgang. Samhandling og interaksjon ses som grunnleggende for læring, noe som kan få konsekvenser og vise seg utfordrende der eleven ikke har forutsetninger eller betingelser for å kunne delta aktivt (Imsen, 2008). De siste 10-20 årene har sosiokulturelle teorier vært dominerende i skolen i Norge, men teoriene har tatt ulike retninger, og det vil være vanskelig å betegne sosiokulturelle teorier som en enhetlig teori. L97 ble kritisert for å ha for mye fokus på enkeltindividet, og i «Kunnskapsløftet» (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2005) ble fokuset i større grad rettet mot

felleskapet og den sosiale sammenheng eleven er i. Motivasjon, godt skolemiljø og elevens betingelser for læring blir vektlagt (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

I skolens praksis i dag er elementer fra alle overstående teorier involvert i større eller mindre grad. Felles for teoriene er et utgangspunkt i en normalt fungerende elev der forutsetninger og muligheter til læring er tilstede (Imsen, 2008). For noen barn vil det være slik at betingelsene for læring ikke er på plass. Det vil være behov for noe annet, eller noe i tillegg til, ordinær undervisning.

### **2.1.2 Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring**

Skolen har ulike tjenester som kan være til hjelp og støtte dersom elever ha behov for noe ut over ordinær opplæring. Barn som opplever vold kan være barn som faller inn under denne kategorien. Tendensene innen fagområdet spesialpedagogikk har gått fra segregering og sentralisering til normalisering og integrering (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007).

Fagdisiplinene pedagogikk og spesialpedagogikk ligger hverandre nært. Begge bygger på kunnskap om læring, undervisning og oppdragelse, og skolen er en arena der begge disiplinene møtes. Pedagogikk og spesialpedagogikk møtes i målsettinger, samarbeid og midler og ofte kan grensene mellom disiplinene være uklare. Spesialpedagogikk kan ses på som en spisskompetanse, et alternativ og et korrektiv til allmennpedagogikken (Morken, 2006). Tangen (2008) definerer spesialpedagogikkens målsetting på følgende måte:

*Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte - funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse (s. 17).*

Spesialpedagogikken primære målgruppe er funksjonshemmede, sårbare, forsømte, overaktive og funksjonsdiskriminerte barn og unge (Befring, 2008). Barn som opplever vold, og som i tillegg må flytte fra hjemmet sitt, vil kunne falle innenfor spesialpedagogikkens målgruppe. For å kunne møte de ulike behovene hos barn vil det derfor i praksis være nødvendig å kunne tilrettelegge individuelt ut fra behov, samt ha tilgang på kompetanse.

Tilpasset opplæring kan ses på som et tosidig begrep. Opplæringen skal tilpasses alle elever, samtidig som den skal gi spesialundervisning til elever som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen. Altså er all spesialpedagogikk tilpasset opplæring, men all tilpasset opplæring er ikke spesialpedagogikk (Imsen, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Begrepet tilpasset opplæring er definert ulikt i de forskjellige læreplaner og styringsdokumenter, og innholdet har vært endret ut fra hvem som har hatt den politiske makten i landet vårt (Bachmann & Haug, 2006). Det som er tydelig og klart i dag, er at alle barn har rett til tilpasset opplæring ved behov, dette jfr. Opplæringslova (1998). Pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste (PPT) er en hjelpeinstans skolen kan benytte seg av for hjelp til tilpassing av undervisning. Opplæringslova (1998) slår fast at alle kommuner skal ha PPT tilgjengelig.

Skolen er en viktig arena for alle barn, og særlig viktig for barn som har opplevd vold. Dette da vi vet at disse barna er i risiko for å falle utenfor skolesystemet. Forskning viser også at barn utsatt for vold og/eller overgrep kan ha en klar reduksjon i sine muligheter for læring, noe som kan virke negativt inn på deres skoleprestasjoner og også på deres skoletrivsel (Dyregrov, 2010; Nordahl et al., 2005). I det videre presenteres krisepedagogikk, en pedagogikk som tar høyde for at ulike traumatiske hendelser og kriser, slik som opplevd vold, kan skape konsekvenser for elevens forutsetning for læring (Raundalen & Schultz, 2006).

## **2.2 Krisepedagogikk**

Det forskes mye på hva kriser og traumatiske hendelser kan gjøre med oss, barn som voksne. For barna, som oppholder seg store deler av dagen på skolen, vil kjennskap til og kunnskap om barns opplevelser av vold, samt konsekvenser av opplevd vold, være nyttig og viktig for skolen og for lærerne slik at de kan fange opp å romme barna det gjelder. Raundalen og Schultz (2006) bringer på banen begrepet «krisepedagogikk» i boken sin med samme tittel, og de taler for at pedagoger bør jobbe etter modeller som kan gi terapeutisk effekt for elever som har opplevd kriser eller traumatiske hendelser. Dette slik at disse barna skal kunne ta til seg læring og få tilpasset opplæring ved behov. Tanken er at terapi alene (hos psykolog/terapeut) ikke er nok. Læreren kan gjøre nytte av metoder som kan ha terapeutisk effekt. Forfatterne tar utgangspunkt i at barna er aktører i eget liv og at alle barn har en iboende læringsevne. Skolen som arena vil kunne skape betydelige muligheter for barn som har opplevd vold,

muligheter i samspillet elev-lærer, men også elev-medelev, for at barn skal kunne utvikle seg og også kunne skape endring i barnets ofte vanskelige situasjon. Det tales ikke om at pedagoger skal involvere seg i et terapeutisk arbeid rundt barnet, men være nysgjerrig, søke kunnskap, være våken og proaktiv i møte med eleven. Læreren kan ikke endre på de traumatiske hendelsene barnet kan ha opplevd, men være med på å bearbeide og dermed hjelpe barnet til å lære av sine erfaringer. Dersom læreren etterstreber dette, kan undervisningen bedre tilrettelegges ut fra elevens behov, og i noen tilfeller vil iverksetting spesialundervisning være nødvendig (Raundalen & Schultz, 2006).

### 2.2.1 Definisjon på krise og traume

Hvordan barn og unge møter og opplever en krise eller en traumatisk hendelse vil være forskjellig fra person til person, dette gjelder også barn som opplever vold og som bor på krisesenter. Reaksjonene i etterkant hos barn og unge vil også variere. For bedre forståelse av begrepene *krise* og *traume* defineres de. Raundalen og Schultz (2006) sin definisjon av krise presenteres, og Dyregrov (2010) sin definisjon på traume, dette da disse passer godt i bruk opp mot barn og unge.

*Krise er en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier. Derav også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring. (Raundalen & Schultz, 2006, s.15).*

*Med uttrykket psykisk traume menes overveldende ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form (mishandling, seksuelt misbruk) uten at barnet kan hindre dem. Hendelsen medfører ofte til at barnet føler seg hjelpeløs og sårbart. (Dyregrov, 2010, s.14).*

Teori og kompetanse skaper en bedre forståelse og presisjon i det arbeidet læreren gjør, og dersom læreren har med seg forståelse rundt barnet og dets erfaringer i møte med barnet, vil dette kunne skape større motivasjon for å hjelpe og støtte. Videre vil kunnskap og kjennskap til kriser og traumer kunne føre til en våken og åpen holdning, der læreren lettere kan se å være forberedt dersom et barn trenger det (Raundalen & Schultz, 2006).

Elever som har opplevd traumatiske hendelser, for eksempel vold i hjemmet, kan vise symptomer som forhøyet beredskap mot det som kan oppleves som farer eller trusler. Barna kan være i beredskap konstant og dermed bli overstimulerte i skolesammenheng, der ny kunnskap blir presentert hele tiden. Disse barna vil ikke være i stand til å ta i mot kunnskap og læring dersom de ikke opplever trygghet. Trygghet og sikkerhet blir derfor viktige faktorer i skolesammenheng dersom disse elevene skal kunne være mottakelig for læring (Streeck-Fischer & van der Klok, 2000). Dyregrov (2010) viser til at barns reaksjoner på traumatiske hendelser, slik som opplevelse av vold i hjemmet, kan deles inn i tre ulike faser, faser som lærer og skole bør ha kjennskap til. Først den umiddelbare reaksjonen etter hendelsen(e) som redsel, frykt, angst og uro. Dette er noe skolen i liten grad direkte involveres i, men gjerne indirekte ved at baret tar med seg sin redsel og frykt inn i skolesammenheng. Så etter-reaksjoner der barnet kan vise unngåelsesatferd, ha konsentrasjonsvansker, være mye sint, og også oppleve vansker i sosiale settinger. Til slutt beskriver Dyregrov (2010) langtids-virkninger av traumatiske hendelser der barnet kan endre personlighet, få mindre selvtillit og miste mestringsfølelse, endre seg i forhold til andre mennesker og til sist oppleve manglende evne til læring. Disse ulike fasene av reaksjoner etter opplevelse av vold vil være noe skolen vil måtte forholde seg til da det vil kunne gi seg utslag i skolesammenheng for de aller fleste barn.

### **2.2.2 Barn på krisesenter og krisepedagogikk**

Mange barn som opplever vold i hjemmet, og som må flytte på krisesenter i perioder, har blitt eksponert for hendelser som er alvorlige og for mange svært skremmende. Øverlien et al. (2009) har i studien «Barns erfaringer fra livet på krisesenter» snakket med barn om deres erfaringer fra opphold på krisesenter. Mange av barna erfarer det å flytte hjemmefra som en flukt som oppleves dramatisk og som også fremstår som uoversiktlig. Noen av barna forteller også om en motstand mot å flytte, på tross av opplevd vold. De kan kjenne på skam og skyld over volden de har opplevd. Følelsen noen av barna har av uoversiktighet og kaos kan komme av at de i varierende grad kan gjøre rede for hvorfor de er på krisesenter. For noen barn vil flyttingen også innebære oppbrudd og adskillelse fra venner, nabolag og familie. Dette kan oppleves sårt og skremmende, og også skape uro og kaos for barnet – de kjenner seg utrygge, en følelse de tar med seg inn i skolen.

Øverlien et al. (2009) understreker at det ikke nødvendigvis er barnas atskillelse fra sitt «gamle» liv som er det vanskeligste, men følelsen av usikkerhet om veien videre. Noen av barna vil også oppleve savn til sin far eller den som har utøvd volden. Relasjonen de har til sin pappa er viktig, og inneholder som regel positive aspekter også. De kan også her oppleve uoversiktlig og forvirring fordi de er usikre på hvordan relasjonen til far blir på sikt. Barna som bor på kriesenter bærer med seg mange tanker og bekymringer, og de forteller at dette er noe de ofte bringer med seg inn i skolehverdagen, dette er deres liv. Læreren kan være til hjelp for barnet ved å skape sammenheng og en begripelig verden, dette i tråd med Anotnovskys (2000) tanker om opplevelse av sammenheng, «sense of coherence», og god helse. Dersom læreren hjelper barnet med å skape mening, og dermed også en opplevelse av at hendelsene barnet har med seg kan være håndterbare og begripelige, vil skolehverdagen kunne oppleves som enklere for barnet. I tråd med Øverlien et al. (2009) viser også Berg (2013) til at ungdommene hun har snakket med oppgir at tiden på kriesenter er en svært komplisert og vanskelig tid. De tar med seg tankene og kaoset inn på skolens arena, og de er opptatte av at lærerne må være tålmodige og vise hensyn. De ønsker at lærerne skal forstå og vise at de bryr seg ved å tørre å snakke om det som er vanskelig.

Voldens konsekvenser gir seg som nevnt utslag på ulikt vis, og barna som opplever vold og ikke bor hjemme tar med seg sine erfaringer inn i skolen. Dette kan medføre at de erfarer skolehverdagen som vanskelig, og de opplever å ikke ha mestringsstrategier, hverken faglige, sosiale eller relasjonelle. Raundalen og Schultz (2006) fremholder at en av lærerens hovedoppgave i møte med disse barna vil være å sette av tid til å motivere for at eleven kan åpne seg. Dette krever at eleven er trygg og opplever at læreren er til å stole på. Læreren må ta aktiv del i barnets erfaringer slik at barnets erfaringer, ved for eksempel å oppleve vold, kan bli noe barnet kan lære av. Kriser eller traumer barn erfarer kan ha et pedagogisk potensial, og her er læreren og skolen sentrale for barnet og dets utvikling (Raundalen & Schultz, 2006). Dyregrov (2010) påpeker at trygghet og sikkerhet er en forutsetning for utforskning og læring, noe som støttes av Eriksson, Bruno og Näsman (2013), som også trekker frem målet om god psykisk helse som et viktig moment i et barns skolehverdag. Barna må ha det godt på skolen, og barnets beste trekkes frem som et viktig utgangspunkt for skolehverdagen, noe som også fremholdes og gjenspeiles i «Kunnskapsløftet» (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2005).



Dersom barn som har opplevd vold har et støttende miljø rundt seg på skolen, så vil dette kunne påvirke konsekvensene av en potensielt traumatisk hendelse. Skolen, og da særlig læreren kan fungere som et støttende miljø for eleven ved å tilrettelegge for mestring av de skolerelaterte utfordringene. Dette kan gjøres ved å gi individuell tilpasset undervisning, men også ved å ha kunnskap om barnet og barnets forutsetninger for læring (Raundalen & Schultz, 2007; Ropstad & Thønnesen, 1998; Schuengel, 2012). Utfordringene barnet kan ha med seg inn i skolehverdagen kan være av faglig, psykososial eller følelsesmessig art, og noen elever som har opplevd vold, og som ikke bor hjemme, kan tenkes å oppleve utfordringer på alle disse områdene. Tilpasning og tilrettelegging må favne alle nevnte områder da disse aspektene er avhengige av hverandre for å oppnå en positiv utvikling (Dyregrov, 2010). Dette kan være en krevende situasjon for læreren, på ene siden skal læreren ivareta den enkelte elev (som kanskje akkurat har flyttet på krisesenter og har opplevd traumatiske hendelser) og på andre siden har læreren ansvar for hele klassen der gjennomføring av undervisning som er fastsatt i planlagte læreplaner og med ulike kunnskapsmål får fokus (Bugge, 2008). Kunnskap, kompetanse og gode rutiner kan gjøre oppgaven mindre krevende.

Raundalen og Schultz (2006) presenterer beredskapsplaner og rutiner som vil være nyttige og hensiktsmessige for personalgruppen og skolene å ha i møte med barn som har opplevd kriser og traumatiske hendelser, slik som vold i hjemmet. Planene er med på å kvalitetssikre det arbeidet læreren gjør i møte med elever som kan ha det vanskelig og som kan være i risiko etter traumatiske hendelser eller kriser. Sterne og Poole (2010) har også utviklet teknikker og strategier lærere kan benytte seg av i møte med disse barna. De vektlegger tilgjengelighet og tilstedeværelse, læreren må kunne være sensitiv til når eleven er mottakelig for en samtale, og læreren må være på rett sted til rett tid. Dersom læreren er i posisjon og barnet opplever den voksne som en trygg og viktig voksenperson («key adult», se under), vil grunnlaget for samtaler rundt barnets opplevelser være tilstede. Sterne og Poole (2010) understreker at slike samtaler ofte avklares med barnets foresatte, og dersom barnet bor på krisesenter vil det være viktig at den omsorgspersonen barnet bor med blir informert (og ikke den som har utøvd vold). Forfatterne nevnt over kommer med gode innspill til beredskapsplaner som bør foreligge i skolen. Trygghet og relasjon mellom lærer og elev vil være essensielt, og dette er en så viktig del av krisepedagogikken.

### 2.2.3 Lærer-elev, den viktige relasjonen

Relasjonen mellom lærer og elev har opptatt pedagoger og forskere over tid. Noen forskere mener at en god relasjon til en omsorgsfull voksen, som ikke nødvendigvis er foreldrene, kan være det viktigste bidraget for å beskytte barn og unge som har ulike risikofaktorer i livet sitt, slik som opplevelse av vold. For mange barn er denne viktige voksenpersonen nettopp en lærer (Gambone, Klem & Conell, 2002; Raundalen & Schultz, 2006; Sabol & Pianta, 2012; Sterne & Poole, 2010; Waktaar & Christie, 2008; Øverlien, 2012). Relasjoner og tilknytning er av stor verdi for alle barns utvikling. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har vist seg viktig i forhold til fungering og utvikling for skolebarn på ulike områder, inkludert faglig fungering, sosial fungering, motivasjon og engasjement i forhold til skolearbeid. Elever som har en nær relasjon til sine lærere tenderer også til å klare seg godt faglig, utvise mindre utagerende atferd og også ha gode sosiale ferdigheter (Federici & Skaalvik, 2013; Howes, Hamilton & Matheson, 1994; Pianta & Stuhlman, 2004; Sabol & Pianta, 2012).

Spesielt for barn som opplever vold og som i perioder bor på krisesenter er at de står i risiko for å utvikle ulike utviklingsforstyrrelser som kan virke inn på skoleprestasjonene. En god og nær relasjon mellom lærer-elev kan være forebyggende for disse elevene å fungere som en buffer for negative utfall. Forskning viser at barn som opplever vold og som har en slik god og nær relasjon til en lærer har mindre risiko for skolevegring, utvikling av angst og sosial tilbaketrekning (Baker, Grant & Morlock, 2008; Gambone et al., 2002; Sabol & Pianta, 2012). Raundalen og Schultz (2006) sin krisepedagogikk omhandler nettopp dette.

Sterne & Poole (2010) bruker betegnelsen «key adult» om den viktige voksne som læreren kan være for disse barna. Denne viktige voksenpersonen, eller nøkkelpersonen, er en som gir råd og støtter barn som opplever vold, det skal ikke foregå terapi eller behandling. Kunnskap og forståelse om hva som fremmer positiv utvikling vil være av betydning. Mullender et al. (2002) er også opptatt av den viktige voksenpersonen i barns liv, og deres forskning tilsier at nøkkelpersonen bør inneha egenskaper som å kunne lytte til barna, samt ta barna på alvor. Dette samsvarer med Raundalen og Schultz (2006) og deres tanker om lærerens relasjon til eleven. Et annet viktig aspekt ved nøkkelpersonens rolle er at han eller hun, i samarbeid med barnet, kan snakke med andre voksne rundt barnet slik at skolehverdagen blir best mulig. Det kan være at personell på krisesenteret vil være viktige å samarbeide med, eller en annen lærer på skolen (Sterne & Poole, 2010). En del av barna som må flytte hjemmefra og på krisesenter

vil miste kontakt med andre viktige voksenpersoner når de flytter, både i storfamilien, men også i nettverket for øvrig. Dette gjør at det blir ekstra viktig for læreren å være oppmerksom og klar for å ta en slik rolle som nøkkelperson. Dersom barnet ikke finner en slik støtte og trygghet i en voksen på skolen, kan skolen risikere å bli en utfordring for barnet, noe som kan høyne sannsynligheten for en negativ utvikling hos eleven (Nordahl et al., 2005).

#### **2.2.4 Skolen – et fristed fra volden og en positiv sosial arena**

Fordi noen barn må flytte fra hjemmet sitt på grunn av vold, blir det av ekstra betydning at skolen bevares som et stabilt fristed fra vold, basert på tilhørighet og trygge tilknytninger mellom elev og lærer, samt mellom medelever (Berg, 2013; Dyregrov 2010; Øverlien, 2012). Læreren kan bidra til et godt klassemiljø preget av trygghet, forutsigbarhet og ikke minst et fellesskap hvor alle elevene blir inkludert. Læreren kan oppmuntre til samarbeid mellom elever og til prososial atferd. Elever som har opplevd vold i hjemmet og som kanskje også har flyttet til krisesenter, kan ofte vise fiendtlighet overfor andre barn, avvise andre barn, og endre atferd (Mossige & Stefansen 2007; Simonsen & Steinsvåg 2007). En negativ atferd kan skyldes at eleven kopierer atferden til den eller de foresatte som utfører volden i hjemmet, eller som en reaksjon på de voldelige handlingene. Da blir det viktig at lærerne er gode forbilder for elevene og legger til rette for utvikling av sosial kompetanse, da det antas at sosial kompetanse kan bidra til mestring av følelsesmessige og psykososiale utfordringer (Dyregrov, 2010).

Sosial ferdighetstrening som en del av undervisningen kan antas å bidra til mestring av psykososiale og følelsesmessige utfordringer. Videre kan sosial ferdighetstrening bidra til økt sosial kompetanse og tilknytning til medelever, ved at eleven forstår egne og andres handlinger og reaksjoner (Ogden, 2010). Dersom eleven ikke forstår hvorfor hans/hennes handlinger kan få negative konsekvenser, som for eksempel tilbaketrekking fra jevnaldrende, kan det antas at elevens antisosiale atferd og fravær fra skolen kan øke. For at barnet skal kunne etablere gode relasjoner og vennskap med medelever er det vesentlig å kunne vise sosialt initiativ. Her understrekes viktigheten av at læreren har opparbeidet seg tillit og trygghet hos elever som har opplevd vold i hjemmet før han/hun tar tak i sosial ferdighetstrening (Nordahl et al., 2005).

Viktigheten av å se eleven, møte og støtte eleven, samt skape en god relasjon mellom lærer og elev belyses i en veileder utviklet av Utdanningsdirektoratet i 2008, «Veileder for krisehåndtering i skolen». Denne er for lærere som mistenker eller har identifisert at det forgår vold i hjemmet hos elever. I veilederen listes det opp noen punkter for hva læreren bør gjøre i møte med elever som har opplevd vold, og kanskje bor på krisesenter. Et av disse punktene er å snakke med eleven, forsøke å skape relasjon og trygghet. Samtalen vil være avhengig av en god relasjon mellom elev og lærer som gjør at eleven tør og vil åpne seg. Dersom eleven ikke opplever læreren som en betydningsfull voksen, en "key adult" som barnet har en god relasjon og tillit til, kan det tenkes at samtalen vil virke mot sin hensikt i form av at eleven kan forsøke å dekke over de voldelige hendelsene i familien. Det påpekes i denne sammenheng at læreren ikke kan fungere som en terapeut som skal gi behandling til eleven som har opplevd vold, men at en god relasjon og samtale mellom lærer og elev kan ha en terapeutisk effekt. Dette samsvarer med Sterne & Poole (2010) og Raundalen & Schultz (2006) sine anbefalinger. Dyregrov (2010) er også opptatt av «taus omsorg» som også er en viktig del av relasjonen mellom lærer og elev, der læreren viser at han/hun bryr seg ved å være tilgjengelig og tilpasse, men også være sensitiv for når barnet er mottakelig for samtaler.

## 2.3 Kunnskapsdomener

Domenebegrepet har blitt brukt ulikt av forskere den senere tid, og innholdet i begrepet har også variert (Backlund, 2007). Eriksson, Bruno & Näsman (2013) benytter seg av domenebegrepet for å beskrive motsetninger og ulikheter som kan oppstå i arbeidet forskjellige yrkesgrupper utfører i møte med barn og familier. Særlig fokus får arbeidet rundt barn og barnas mødre som opplever vold i hjemmet, dette på lik linje med Hester (2011). Hester (2011) benytter seg av en modell der hun viser til motsetninger på tre ulike områder i arbeidet med barn og familier. De tre områdene hun trekker frem er vold i nære relasjoner, barnevern og samvær/kontakt med barn. Områdene, eller domenene, omtales som *planeter* der hver planet har sin egen kultur, eget lovverk å forholde seg til, egne politiske føringer og en egen praksis. Dette kjennetegner også domener (Backlund, 2007).

Eriksson et al. (2013) ser på skole og utdanning som et eget domene det er behov å se til når det er snakk om hvordan velferdssamfunnet takler og forholder seg til vold i hjemmet. Et domene kan defineres av den diskurs den domineres av, og diskurs kan defineres som et

sosialt fenomen som forutsetter en sosial og kulturell sammenheng der det utvikler seg felles vurderinger som formes og formidles gjennom språket (Levin, 2001). Skolen kan oppleve at vold i hjemmet hører til et annet domene, og volden kan bli oppfattet som noe skolen «ikke har noe med», det ligger utenfor skolens politiske føringer, struktur, praksis, kunnskapsfelt og kultur (Eriksson et al.2013). Lærerne overlater arbeid med elever som har særlige behov ut over det skolefaglige til andre aktører, slik som helsesøster eller barnevern. Barneverntjenesten (som domene) kan mene at det er skolen (som domene) sitt ansvar å møte barnets behov når barnet er på skolen, noe som kan føre til motsetninger og konflikt mellom de ulike domene (Backlund, 2007).

Skolen og lærernes møte med barn som har opplevd vold vil være ut fra diskursene som dominerer deres domene. Ulike diskurser gjør seg gjeldende innenfor arbeid som omhandler vold i hjemmet, barnevern og samvær, og også innenfor skole og utdanning (Eriksson et al., 2013). Omsorg, oppdragelse og læring trekkes frem av Eriksson et al. (2013) som ledende diskurser innenfor skolens domene, og det kan være uenigheter innen skolen om hvilken diskurs som er viktigst og gyldig. Noen vil være «kunnskapslærere» og inneha diskurs i tråd med dette, andre «omsorgslærere» der diskursen kan være annerledes. Ettersom vold i nære relasjoner har blitt et mer aktuelt tema de siste årene, har ulike yrkesgrupper fått økt ansvar for å se og for å handle. Lærerne er en gruppe som ses til, der lærerens rolle har blitt utvidet og blitt mer kompleks. Lærerne har i liten grad blitt tatt med i prosessen, og deres domene og diskurs er forskjellig fra diskursen i domener som for eksempel omhandler barnevern. Domenene kan ha så å si samme virksomhetsområde og fokus, her barnet, men benytter seg av ulike diskurser. (Backlund, 2007; Eriksson et al., 2013; Øverlien, 2010).

Barneverntjenesten, eller andre instanser, vil gjerne rådgi skolen og lærerne, dette ut fra sin diskurs i sitt domene. Lærerne kan oppleve dette som en belastning i en allerede kompleks og travel hverdag. En endring i samfunnets moralistiske syn kan også være med på å overføre oppgaver til lærerrollen som læreren ikke er forberedt på, og heller ikke klar til å ta. Læreren blir bærer av å være den som er nærmest barnet og det forventes at læreren skal ivareta alle aspekter rundt barnets ve og vel (Backlund, 2007; Eriksson et al., 2013). Utfordringer knyttet til ulike domener og ulik diskurs vil være viktig å ta med seg inn i møte med lærere og drøftinger av deres rolle.

## 3. METODE

I første del av oppgaven ble problemstillingen belyst gjennom teori og forskning. I denne delen av oppgaven presenteres den metodiske tilnærmingen som er valgt. Her gjøres rede for valg av forskningsmetode, hvordan intervjuene som er foretatt ble gjennomført, samt en redegjørelse for analyseringsprosessen. Avslutningsvis blir undersøkelsens kvalitet drøftet ved å se på validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Etske betraktninger rundt undersøkelsen vil også belyses.

### 3.1 Valg av metode

Når en skal velge mellom ulike metoder, står man i samfunnsvitenskapen overfor forskjellige metodiske tilnæringsmåter. To av disse tilnærmingene er kvalitative og kvantitative metoder. Begge metodene har sine svake og sterke sider, og i visse tilfeller kan de supplere hverandre. Både kvalitativ og kvantitativ metode har som mål å bidra til bedre innsikt i det samfunnet vi lever i, samt studere hvordan grupper, enkeltindivider eller institusjoner handler og samhandler (Holme & Solvang, 1996). Forskerens faglige interesser, ståsted og personlige erfaringer vil ha betydning for hvilken problemstilling som er aktuell. Dette vil også påvirke hvilke utvalg og metoder som er relevante, hvilket perspektiv som skal vektlegges og hvilke konklusjoner som trekkes og presenteres. Forskeren vil påvirke denne prosessen, og det er viktig å belyse hvordan (Malterud, 2011).

Ulikhetene i kvalitativ og kvantitativ metode ligger blant annet i at innenfor kvalitativ metode er det forskerens forståelse eller tolkning av sosiale prosesser og sammenhenger, motiver og meningsrammer som står i fokus. Innenfor kvantitativ metode omdannes ofte data til tall og mengdestørrelser, og det utarbeides statistiske analyser (Kvale & Brinkmann, 2009).

Hva man ønsker å finne svar på gjennom sin forskning legger føringer for hvilken metode og forskningsdesign man skal velge. I denne undersøkelsen er det ønskelig å få mer kunnskap om lærerens opplevelse av egen rolle i møte med barn som bor på kritesenter. For å kunne få denne kunnskapen velges en metode og et forskningsdesign som gir læreren mulighet til å gi sitt perspektiv og sine betraktninger, for så å kunne se dette opp mot relevant litteratur og forskning. Et kvalitativt studiedesign vil være hensiktsmessig i denne studien, for ved bruk av kvalitativ metode vil man kunne skape en forståelse av hvordan sosiale fenomener ser ut fra

aktørens perspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Vanlige metoder innenfor kvalitative design er intervju, observasjon, analyser av dokumenter og bilder, samt spørreskjema (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Holme & Solvang, 1996; Kvale og Brinkmann, 2009).

Kvalitativ metode bygger på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og teori om fortolkning (hermeneutikk). Metoden kan ses på som en systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av data. Data kan komme fra tekst, handling/observasjon eller samtaler, og målet vil være å forske på meningsinnholdet i data som samles inn (Thagaard, 1998). Kvalitativ forskningsmetodikk har som kjennetegn at det er nærhet til datakilden og nærheten er viktig for det materialet forskeren får. Forskeren bruker seg selv som et middel til å få den informasjonen vedkommende trenger. Når målsettingen for en kvalitativ forskningsmetode er å få en forståelse for de personene som studeres, har fortolkning en viktig plass innenfor denne type metode. Dette kan dermed knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi og hermeneutikk (Ryen, 2009).

## **3.2 Det kvalitative forskningsintervju**

For på best mulig måte få svar på problemstillingen i studien, falt valget på å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Metoden er godt egnet til å få økt forståelse rundt tema som er valgt. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå verden fra informantens side (Ryen, 2009).

For å få frem informantens forestilling av verden er det viktig å lytte fordomsfritt (Kvale & Brinkmann, 2009). I møte med lærerne må forskeren stille seg åpen for det de forteller om sine erfaringer, meninger og opplevelser. Dette er grunnleggende i et fenomenologisk perspektiv, der fokuset vil være på personenes livsverden. Den som intervjuer må være åpen for det læreren bringer inn av erfaringer, fremheve presise beskrivelser å søke etter beskrivelsenes sentrale betydning. Intervjueren må også være bevisst sine forkunnskaper. (Kvale & Brinkmann, 2009; Silverman, 2011). Kvale & Brinkmann (2009) karakteriserer forskningsintervjuet som en spesifikk form for faglig samtale som kjennetegnes av en viss struktur og hensikt. Strukturen kjennetegnes av en metodisk bevissthet rundt spørreformen og en fokusering på interaksjonen mellom intervjuer og informant. Hensikten vil være å innhente

beskrivelser av den som intervjues, her læreren, sin livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene -lærerens opplevelse av egen rolle i møte med barna som har opplevd vold og bor på krisesenter. Kunnskap fremkommer dermed også ved at meningen med det som blir sagt, og måten det blir sagt på, blir tolket av forskeren. Samtalen blir inngangen til og veien mot en forståelse av informantens opplevelser og oppfatninger. For å oppnå dette må samtalen bygge på gjensidighet og åpenhet. Det vil likevel ikke være en samtale mellom to likeverdige personer, da det er forskeren som bestemmer tema og stiller spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ryen (2009) omtaler det halvstrukturerte eller semistrukturerte intervju som den vanligste form for intervju, og denne form benyttes i denne studien. Styrken her ligger i at informantene ikke tvinges inn i en bestemt måte å tenke på, men kan gi uttrykk for og utdype sine meninger fritt. Det semistrukturerte intervjuet er ikke helt åpent, det er mulighet for en viss grad av fleksibilitet i intervjuene slik at data som produseres underveis kan være styrende for de spørsmål som etter hvert kommer til å bli stilt (Thagaard, 1998). En fordel ved slike intervju, i motsetning til en strukturert intervjuform, er at forskeren kan avdekke og undersøke nye ting underveis gjennom hele forskningsprosessen fordi antakelser ikke er fastlagte på forhånd, det er lagt opp til en viss grad av fleksibilitet (Ryen, 2009). Videre har en i motsetning til strukturerte intervju mulighet til å fange opp konteksten til det som blir fortalt, og få en bedre forståelse av den meningen som informanten tillegger de ulike fenomener. En annen fordel ved semistrukturerte intervju at en kan få en mer nyansert og dyp kunnskap om det enkelte tema enn ved strukturerte intervjuformer, der en bare kan få kunnskap om det en spør om (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.2.1 Intervjuguide**

Intervjuguiden skal være til hjelp for forskeren i møte med informanten. Intervjuguiden beskriver rekkefølgen på de ulike tema som skal tas opp i intervjuet (Thagaard, 1998), og i denne studien ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 3). En god intervjuguide har ei godt organisert liste over ulike tema som ønskes brakt inn i møte med informantene (Langdridge, 2006). Spørsmålene ble til på bakgrunn av teori og forskning som ble presentert i forrige kapittel. I intervjuguiden skal problemstillingen belyses ut fra informantenes svar, og tema som presenteres skal ha relevans for problemstillingen som ønskes belyst. Et semistrukturert intervju åpner for fleksibilitet i intervjusituasjonen.



Intervjuguiden sikrer at informantene får samme spørsmål samtidig som det gir rom for å følge informantenes betraktninger og la informanten styre rekkefølgen på tema som tas opp (Dalen, 2004). Intervjuguiden ble et verktøy i analysearbeidet, både analytiske spørsmål, tema og konkrete spørsmål ble utarbeidet og brukt.

### 3.2.2 Utvalg

I arbeid med problemstillingen ble lærere valgt som informanter. Ønsket var å undersøke hvordan lærere opplever sin rolle i møte med barn om har opplevd vold og bor på krisesenter, og intervju av lærere med denne type erfaring ble hovedfokus. Det å skulle plukke ut et egnet utvalg til en undersøkelse, er en svært viktig og sentral del av et kvalitativt intervjuprosjekt (Dalen, 2004). Kvaliteten på resultatene avhenger av at man finner informanter som kan bidra til å belyse problemstillingen. For å få tilgang på informanter var det hensiktsmessig å benytte seg av så kalte «gatekeepers», personer som kan fungere som portåpnere inn til informantene (Hammersley & Atkinson, 2007). Det ble tatt kontakt med ulike krisesenter for å høre om de kunne være behjelpelig i forhold til å finne lærere som hadde nettopp den erfaringen problemstillingen presenterer. Lederne på krisesentrene var meget behjelpelige og villige, og dette var avgjørende for søket etter aktuelle informanter.

Henvendelser ble sendt via e-post til rektorer ved skolene der det var erfaring på området. Det viste seg å være vanskelig å få informanter, dette da rektorene i første runde avviste forespørselen med begrunnelse i at de hadde så mye å gjøre og rektorene ville ikke pålegge lærerne ytterligere belastning/arbeidsmengde. Ny kontakt ble tatt etter avslaget, denne gang pr. telefon der det ble mulighet til å si mer om studien, noe som viste seg å være nyttig – resultatet var fem informanter på fem ulike skoler i Norge. Alle er lærere som har erfaring med barn som har opplevd vold og som har bodd på krisesenter.

Når det velges ut informanter kan det være hensiktsmessig å velge ut fra noen kriterier som lages på forhånd (Dalen, 2004). Inklusjonskriteriet i denne studien var at lærerne hadde hatt barn i klassen som hadde opplevd vold og som bodde på krisesenter. Informantene hadde alle mer enn 6 års erfaring som lærere. Dette var ikke en forutsetning for å delta, men det kan være et tegn på at de som velger å si ja til intervjuer som omhandler tema som vold og overgrep er erfarne lærere som føler seg trygge og har bredere erfaring enn sine nyutdannede

kollegaer. Informantene er av hensyn til anonymitet omtalt som kvinner med fiktive navn og er som følger;

- Anne, over 40 år og 7 års erfaring som lærer
- Kari, over 40 år og 12 års erfaring som lærer
- Tone, under 40 år og 6 års erfaring som lærer
- Mari, under 40 år og 10 års erfaring som lærer
- Lise, over 40 år og 16 års erfaring som lærer.

Det var som nevnt vanskelig å finne informanter, og ut fra engasjement hos de som meldte seg, er det en mulighet for at de som sa ja til å delta i studien er særlig opptatt av temaet barn som opplever vold og krisesenter, og kanskje også har ekstra interesse for feltet.

### **3.2.3 Gjennomføring**

I tråd med Dalen (2004) ble det valgt å gjennomføre et prøveintervju for å teste ut intervjuguiden samt det tekniske utstyret. Det ble gjennomførte et prøveintervju på en kollega, og det ble gitt tilbakemeldinger på spørsmålene som førte til justeringer og noen få endringer før intervjuguiden ble ferdigstilt. Dette skapet en trygghet på bruk av diktafonen, og bedre kjennskap til intervjuguiden.

Intervjuene varte i ca. 1,5 time, og alle intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidssted. I forhold til tid og sted sto informantene fritt til å velge dette da det var ønskelig å vise stor fleksibilitet slik at det skulle være enklest mulig for informantene å delta. På skolen der de arbeidet er de kjente og trygge, noe som kan være positivt under selve intervjuet (Howitt, 2013).

Forskeren har i møte med informantene et ansvar for å tenke på hvordan intervjusituasjonen kan virke inn på den som blir intervjuet. Dette kan en ikke vite med sikkerhet, det kan være ulike reaksjoner på spørsmålene som blir stilt fra forskeren (Fog, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). I dette studiet er tema barn som har opplevd vold og må bo borte fra hjemmet sitt, et tema som kan skape følelsesmessige reaksjoner og tanker hos informantene.

I møte med informantene ble det forsøkt å få intervjuene til å ligne mer på en samtale, ikke en utspørring med spørsmål som krever svar. Målet med dette var å skape rom for at

informantene fikk komme med sin fortelling og sine erfaringer. I intervjusituasjonen er det også viktig å være bevisst egne erfaringer og forutsetninger. Disse må ikke bli styrende eller førende for intervjuet. En god kontakt mellom den som blir intervjuet og forskeren er viktig, samtidig som forskeren må ha styring på samtalen (Fog, 2004). Den som blir intervjuet og forskeren er ikke likestilte, og samtalen vil ikke være som en dagligdags samtale. Forskeren må hele tiden ha fokus på hva informanten formidler og ha evne til og utforske og være nysgjerrig på informantens fortelling (Fog, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.2.4 Transkribering**

Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd ved hjelp av diktafon, og ble senere transkribert. I transkriberingsprosessen skjer en tidlig fortolkning av datamaterialet og intervjuene ble transkribert ordrett ut fra det informantene sa for på denne måten å best mulig bevare informantens opprinnelige mening (Kvale & Brinkmann, 2009). Stedsnavn, navn på informanter eller kollegaer som ble nevnt ble ikke tatt med i transkripsjonen, og alt ble skrevet ned på bokmål. Intervjuene ble transkribert like i etterkant av hvert enkelt intervju slik at informasjonen var ferskt i minne, og også slik at erfaringer som ble gjort i hvert enkelt intervju ble tatt med i møte med neste informant.

Bruk av diktafon er nyttig, dette gjør at den som foretar intervjuet blir fristilt til å rette oppmerksomheten mot informanten, det han/hun sier og også kroppsspråk og signaler som gis underveis. I analysearbeidet er det også en fordel å ha digitalt opptak av det som har blitt sagt slik at informantens fortelling finnes ordrett og presis (Repstad, 2007). Transkripsjonen er i seg selv en del av analysen, noe som gir bedre kjennskap til data. Under transkribering av tale hører forskeren på hvert ord og hver detalj som blir sagt for så å skrive det ned. Det ble også tatt notater under transkripsjonene, dette da prosessen skapte refleksjoner rundt aktuelle tema som gikk igjen og sto i relasjon til hverandre.

### **3.2.5 Vitenskapsteoretisk bakgrunn**

Fenomenologi er en samlebetegnelse på en rekke samfunnsteoretikere og filosofers tenkning som tar utgangspunkt i den tyske filosofen Edmund Husserls (1859-1938) arbeid. Husserl regnes som grunnleggeren av fenomenologien. I fenomenologiske undersøkelser vil fokuset være «verden slik den fremstår», og tenkningen er opptatt av de ulike aspekter ved den

menneskelige livsverden (Langdridge, 2006). Fenomenologisk forskning handler om å finne den underliggende meningen eller essensen i opplevd erfaring (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenet som er gjenstand for undersøkelse i denne oppgaven er lærerens opplevelse av egen rolle i møte med barn som har opplevd vold og bor på krisesenter. Den nærmeste tilnærming til lærerens opplevelse av egen rolle vil nås først og fremst dersom forskeren klarer å sette egen forforståelse i parentes. Det må etableres en tilgjengelighet i egen bevissthet i forhold til det lærerne formidler, deres opplevelser må ikke overskygges eller farges av forskerens egen forståelse og erfaringer. Å sette i parentes betyr at å sette til side egen fornuftbaserte og kjente forhåndskunnskap for å oppnå en mest mulig fordomsfri fremstilling av fenomenet som ønskes beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Hermeneutikk betyr fortolkningsteknikk og er læren om fortolkning av data. Fortolkning er, sett fra et hermeneutisk synspunkt, det sentrale. Hermeneutikken er fortolkende vitenskap der fokuset er betydningen av å se en dypere mening enn det som åpenbart er innlysende. Det å fortolke er hovedessensen, og for å kunne gjøre dette er klargjøring av egen forforståelse viktig. Hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, fenomener kan forstås på flere ulike måter (Thagaard, 1998; Howitt, 2013; Langdridge, 2004).

Analysen er gjennomført med bakgrunn i overnevnte tradisjon. Fenomenologien benyttes i et forsøk på å forstå hvordan lærerens erfaring fremstår for han/henne, samt for å fange opp essensen i informantenes fortellinger. Hermeneutikken benyttes i fortolkningsprosessen og analysen der fortolkning fremfor forklaring står sentralt (Thagaard, 1998).

### **3.2.6 Analyse**

I analysen av datamaterialet ble tematisk analyse valgt. Tematisk analyse er en metode hvor man identifiserer, analyserer og rapporterer mønstre eller temaer i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Denne fremgangsmåten har tradisjonelt vært sett på som et kodingsverktøy som blir benyttet innenfor ulike kvalitative analysemetoder, og har ikke vært anerkjent som en selvstendig metode. Braun og Clarke (2006) argumenterer imidlertid for at tematisk analyse bør anses som en fullverdig analysemetode på linje med andre tilnærminger. Da tematisk analyse ikke er knyttet til en spesifikk teori, er den mer fleksibel og mer tilgjengelig.

Allerede under intervjuene ble det lagt merke til ulike mønster i samtale, tema som gikk igjen. I denne studien var lærerens opplevelse av egen rolle i fokus, og under innsamling av data hadde dette oppmerksomhet. Etter transkripsjonen startet kategorisering av data-innsamlingen. Fargekoder ble valgt på de tekstlige dataene, og ulike kategorier som skilte seg ut og som gikk igjen i dataene ble markert med ulike farger. En liste over aktuelle kategorier ut fra valgt problemstilling ble konstruert, og denne skapte fort et mønster av tema som gjorde seg synlig ved gjentakelse hos informantene. Etter en systematisk kategorisering av de overordnede hovedtemaene i dataene, ble det laget tabeller/skjema der hovedtema ble samlet, slik som ulik forståelse og opplevelse av lærerens rolle, og også opplevelsen lærerne hadde av egen kunnskap. Så ble det laget deltema som kunne gjøres nytte av i analysen. En oppsummering av hovedtema på lavere nivå i skjemaet ble også gjort, og mønster ble vurdert ut fra svarene fra informantene. Sammenligning av det informantene formidlet ble viktig, og det er derfor sentralt å komme frem til et passende antall kategorier der en favner det som er vesentlig. For få kategorier kan gjøre at mye informasjon kan gå tapt, og for mange kategorier kan gjøre at sammenligningene blir uoversiktlige. En balanse blir viktig (Thagaard, 1998).

Underveis i analysen ble deltema revidert og endret på, dette ut fra teoretisk referanseramme og også dersom tema ikke passet inn eller skapte mønster i forhold til resten av dataene. Tematisk analyse innebærer, som mange andre former for tekstanalyse, at en beveger seg frem og tilbake i datamaterialet, det er en dynamisk prosess. Braun & Clarke (2006) bryter ned prosessen i en tematisk analyse til seks ulike steg, der forskeren hele tiden beveger seg mellom de ulike fasene. De seks stegene/fasene beskrives som først å bli kjent med dataene, dette gjøres gjennom transkriberingsprosessen og ved gjennomgang av transkriberte intervjuer. Etter dette vil hovedkategoriseringen ta til der hovedlinjer og mønster i intervjuene står sentralt, for så å gå mer grundig til verks og se etter tema som går igjen og kan knyttes til hovedkategoriene. Denne prosessen er krevende og tar tid, og det er også viktig at forskeren tar seg tid. Etter at tema har blitt synliggjort er neste steg å gjennomgå temaene på nytt, dette for å få sikre rett tema under rett hovedkategori og også ha fokus på mønster og relasjonen temaene har til hverandre. Her kan et resultat være at en må ta ut enkelte tema, dette da de ikke støtter eller står i tråd med det en forsøker å finne ut av. Neste steg vil så være å navngi de ulike temaene og bli konkret i forhold til innhold. Dette kan være krevende og det vil være nyttig for forskeren å få innspill og veiledning for å få et så konkret og godt innhold som mulig i analysen. Avslutningsvis tar Braun & Clarke (2006) for seg siste steg i

analyseprosessen, dette er det skriftlige resultatet, her masteroppgaven, der forskeren skriver ned sine funn i en rapport eller oppgave. Her vil alle prosesser i analysearbeidet inngå, og muligheten for endring i presentasjon av funn vil også her være tilstede. I denne slutfasen vil forskeren se funnene i en helhet, og justeringer kan forekomme, også i forhold til forskningsspørsmål. I denne studien var det viktig å kunne bevege seg mellom hovedkategorier, undertema og også den nedskrevne transkripsjonen der intervjuene var gjengitt ordrett. Denne prosessen medførte en større sikkerhet rundt analysen og også på hvordan presentere funnene på en god måte.

### 3.3 Forskningsetiske hensyn

Det er viktig å foreta etiske betraktninger i de ulike stadiene i forskningsprosessen å følge forskningsetiske retningslinjer. All forskning er underlagt strenge etiske krav, disse er også nedfelt i lovverk (Dalen, 2004). I presentasjon av data og formidling av lærerens opplevelse av egen rolle, ble det tatt utgangspunkt i kravene som er formulert i forskningsetiske retningslinjer. De grunnleggende prinsippene omhandler konfidensialitet, informert samtykke og også hvilke konsekvenser det kan være for informantene og delta i et slikt prosjekt (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010: Thagaard, 1998).

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er etiske vurderinger noe som foretas gjennom hele forskningsprosessen. Når forskeren på forhånd er klar over noen av de etiske problemstillingene, kan han/hun lettere ta reflekterte avgjørelser på planleggingsstadiet og være mer oppmerksom på følsomme temaer som kan dukke opp underveis. All vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Personopplysningsloven ble innført i 2001 og enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som omfatter personopplysninger har meldeplikt (Dalen 2004). For å ivareta etiske hensyn i denne studien ble Norsk vitenskapelige datatjeneste (NSD) rådført på telefon. Problemstillingen ble lagt frem samt hvordan informantene og innsamlet data-materiale ville bli behandlet. I oppgaven er gjenkjennelige detaljer anonymisert i transkriberingen slik at personvernet er ivaretatt. Fiktive navn er benyttet. Lydopptaket er oppbevart forsvarlig og kun i en tidsbegrenset periode. Lydopptaket slettes umiddelbart etter ferdigstilling av oppgaven. Som student har en taushetsplikt. Det er vektlagt at både informanter, skoler og hvor i landet skolene befinner seg er anonymisert, og i

telefonkontakten med rådgiver på NSD ble intervjuguiden lest opp. Utfallet ble at studien ivaretok hensyn i personopplysningsloven, det var derfor ikke nødvendig å søke om godkjenning fra NSD for prosjektet. Dette ble dobbeltsjekket også underveis i prosjektet, med samme utfall.

### **3.3.1 Informert samtykke**

Kravet om informert samtykke ble innfridd gjennom åpenhet og informasjon om hensikten med studien. Et viktig etisk prinsipp er at informanten gis tilstrekkelig informasjon om undersøkelsen slik som nedfelt i kravene som er formulert i forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (De nasjonale forskningsetiske komiteer [NESH], 2010): «De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen» (s. 12).

Informanten skal på forhånd informeres om tema og formål med studien, samt hvilke rettigheter de har som deltakere (NESH, 2013). Dette ble nedfelt i et informasjonsbrev (se vedlegg 1) og en samtykkeerklæring (se vedlegg 2). Informasjonsbrevet ble sendt ut til rektor, som så videreformidlet dette til de aktuelle lærerne. Samtykkeerklæring var vedlagt, men i møte med informantene ble samtykkeerklæringen tatt med og gjennomgått for tydeliggjøring av hva informert samtykke betyr for den enkelte. Informantene krysset av på samtykkeerklæringen på at de hadde forstått hva informert samtykke var, og også deres rettigheter i forbindelse med deltakelse. Informantene skrev ikke under, dette for å ivareta anonymitet. Det ble også understreket at informantene kunne trekke seg underveis i studiet, og at de også kunne trekke seg etter endt intervju. Til tross for et tema mange av informantene opplevde som vanskelig var det ingen som valgte å trekke seg fra studien.

### **3.3.2 Konfidensialitet**

Konfidensialitet innebærer at de som deltar som informanter i studien ikke skal kunne gjenkjennes. I all forskning er det viktig å ivareta konfidensialitet, og de som gjøres til gjenstand for forskning må være trygg på at det de bidrar med som kan omhandle personlige forhold blir behandlet konfidensielt (NESH, 2010). Som forsker har en ansvar for at ingen personlig data skal offentliggjøres, og det skal heller ikke foreligge informasjon som kan

avsløre informantens identitet. Dette er særlig viktig i kvalitative forskningsintervju hvor forsker og informant møtes (Dalen, 2004).

I denne studien ble konfidensialitet ivaretatt ved at ingen navn ble benyttet, hverken i intervjuet, i transkriberingen eller i selve oppgaven. Navn i oppgaven er fiktive, ingen skoler er nevnt ved navn og heller ikke hvor i landet skolene ligger. I to av intervjuene ble det endret på noe i fortellingen under transkriberingen, dette for å sikre at kravet om konfidensialitet ble ivaretatt slik at fortellingen ikke kunne gjenkjennes av noen. Lydopptakene ble oppbevart forsvarlig og kun i en tidsbegrenset periode. Disse slettes umiddelbart etter ferdigstilling av oppgaven. Det ble også ovenfor informantene understreket at som student (og forsker) har man taushetsplikt.

Det har også vært viktig å ivareta informantenes integritet gjennom å møte de med respekt, og som forsker må man respektere og ivareta informantenes integritet, frihet og medbestemmelse, både under og i etterkant av intervjuet. For informantene ble det også fremholdt hvilke konsekvenser en intervjustudie vil kunne ha for den gruppen informantene representerer. Det at en forsker lytter til hva informanten har å si, kan oppleves positivt for informanten. På den måten kan den som intervjuer gi noe tilbake til informantene. Men det er viktig å være klar over at denne formen for intervju, med åpne spørsmål, kan virke forførende. Informanten kan derfor komme til å si ting som han i ettertid angres på (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 1998). Dette ble forsøkt ivaretatt ved en kort oppsummering av intervjuet, og også spørre hvordan informanten hadde opplevd intervjusituasjonen og om han/hun hadde noe å legge til.

### **3.4 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet**

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er begreper som blant annet brukes når det skal sies noe om kvaliteten eller sannhetsverdien av forskning. Begrepene har noe ulik betydning innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning, og i kvalitativ forskning vil begreper som troverdighet, gyldighet og overførbarhet ofte benyttes fremfor reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Thagaard, 1998).



### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet i undersøkelser henviser til hvor pålitelig eller troverdige resultatene er, og vil dermed gi et bilde av om forskeren gir et forvrengt eller sant bilde av det informantene har formidlet (Kvale og Brinkmann, 2009). Et sentralt spørsmål vil være dersom samme undersøkelse gjentas, vil informantene endre sine svar, vil forskningsresultatet være reproduserbart. Dersom reliabiliteten er høy vil dette kunne sikre at funnene er pålitelige, noe som gjør de egnet til å belyse problemstillingen (Langdridge, 2006). Dalen (2004) argumenterer for at det kan være vanskelig å stille krav til reproduserbarhet i kvalitativ forskning, dette med utgangspunkt i det vitenskapsteoretiske utgangspunkt i fenomenologi og hermeneutikk der forskerens subjektive opplevelse og fortolkning vil være gjeldende. Kvale og Brinkmann (2009) er opptatt av om forskeren har stilt ledende spørsmål eller dreid samtalen over på tema som han/hun selv er opptatt av. Videre vil det også være av betydning at leseren av oppgaven stoler på forskerens utvelgelser og kontekstualiseringer av datamaterialet.

For å kunne nærme seg reliabilitet i kvalitativ forskning, må man gi en nøyaktig gjengivelse av forskningsprosessen. Dette omfatter forhold ved forskeren, informantene og intervju-situasjonen. Videre må man beskrive hvilke analytiske metoder som er benyttet under bearbeiding av datamaterialet (Dalen, 2004). Dette er forsøkt belyst i studien gjennom oppgaveteksten og i informasjonsskriv (se vedlegg 1). Det ble valgt å foreta et prøveintervju på en kollega for blant annet å teste ut spørsmålene.

I intervjusituasjonen er det ulike faktorer som vil spille inn dersom en skulle gjort samme undersøkelse på ny. Det vil være muligheter for at informanten endrer sitt svar i møte med en annen forsker, intervjusituasjonen er personavhengig. Forskningsintervjuet vil også påvirkes av relasjonen mellom intervjuer og informant, det er kontekstfølsomt (Kvale og Brinkmann, 2009).

I størst mulig grad forsøkes det å innhente respondentenes egne refleksjoner og erfaringer. Det kan være en mulighet for at informantene velger å svare etter hva som er sosialt akseptert. Informantene kan ha vært bekymret for å si noe som kan sette arbeidsplassen eller andre i dårlig lys. Familievold er et betent tema, informantene kan komme i forsvar ved at de omformer eller fortrenger sentrale opplysninger slik at det ikke virker truende for deres

selvoppfattelse (Kruuse, 1999). I denne studien har arbeidet vært preget av egen forforståelse, holdninger, verdier og synspunkter, men så langt det lar seg gjøre har det vært forsøkt og ikke projisere egne oppfatninger inn i materialet.

### **3.4.2 Validitet**

Validitet handler om hvorvidt forskeren måler eller undersøker det som faktisk ønskes og måles. Valideringen avhenger av kvaliteten på undersøkelsen, og funnene må kontinuerlig utspørres, sjekkes og tolkes teoretisk. Kunnskapen blir forsterket ved at den blir mer gyldig eller troverdig jo sterkere falsifiseringsbestrebelse uttalelsen har overlevd. Å validere betyr at forskeren må ha et kritisk syn på sine tolkninger, og forskeren må kontrollere sine funn og forsøke motvirke en selektiv forståelse og skjevtolkning (Kvale & Brinkmann, 2009; Langdridge, 2006). Validering hører ikke til en spesiell undersøkelsesfase men har gjennomsyret hele forskningsprosessen ved en kontinuerlig prosessvalidering (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien har hvert sted i arbeidsprosessen vært vurdert opp mot spørsmålet om i hvilken grad det som har vært undersøkt er det som var ment å undersøkes. Validitet referer til hvor gyldig funnene er, og det har vært forsøkt å finne mening i funnene og tolke det som har vært sagt.

### **3.4.3 Generaliserbarhet**

Om kvalitative studier med data fra intervju med få informanter er generaliserbare er et spørsmål som ofte stilles ved intervjustudier. Kvale og Brinkmann (2009) bruker begrepet lesergeneralisering, og med dette menes at vurdering av generaliserbarhet eller representativitet flyttes til leseren. Dersom forskeren gjør godt rede for prosessene og prosedyrene i forskningen, vil leseren av studiet selv kunne ta stilling til om det som presenteres kan genereres til deres formål. Gamst & Langballle (2004) skriver at generaliserbarhet er knyttet til spørsmål om nytteverdi eller relevans, så spørsmålet blir om resultater i denne studien kan ha nytteverdi for andre.

## 4. RESULTAT OG DRØFTING

I denne delen av oppgaven vil resultat og drøfting av funn finne sted, dette i relasjon til problemstillingen for oppgaven. I samtale med lærerne er det særlig to hovedtema som går igjen og som informantene løfter inn under hele intervjuet; den komplekse og sammensatte lærerrollen og hvordan de utfordres ut fra sitt kunnskapsgrunnlag i møte med barn som har opplevd vold og ikke bor hjemme. En drøfting av funnene vil foregå fortløpende i tråd med teori i kapittel 2, og funnene vil bli presentert gjennom to hovedbolker. Disse hovedbolkene utgjør organisering av funn, og under hver hovedbolk vil funnene igjen bli presentert i underkategorier.

### 4.1 Et godt nok kunnskapsgrunnlag?

I møte med informantene ble kunnskapsgrunnlag fort tema. Kunnskapsgrunnlaget lærerne forteller om i intervjuene, og også de utfordringer de opplever rundt egen kunnskap er et tema som informantene uttrykte interesse for. Alle informantene bruker mye tid på dette tema i samtalene og de viser stort engasjement rundt egen kunnskap, både eksiterende kunnskap men også manglende kunnskap.

#### 4.1.1 Pedagogikk og didaktikk, det trygge og kjente

Lærerne forteller om ei grunnutdanning der fokus i stor grad ligger på fag og formidling av fag. De uttrykker alle at deres fagkunnskap er pedagogikk og didaktikk, og i møte med elevene er det her de hadde sitt kunnskapsgrunnlag og også sin ekspertise. Kari er en lærer med 12 års erfaring fra skoleverket, både i barneskole og ungdomsskole. Hun har også videreutdanning innen spesialpedagogikk og hun forteller om et stort engasjement for fagfeltet sitt og også om egne ferdigheter innen teorier om læring og læringsmiljø. Hun forteller om sin pedagogiske bakgrunn og sier;

*Kari: Pedagogikken får vi jo inn med teskje under utdanninga, vi kan jo mye om ulike teorier i forhold til innlæring og hva som må til for at barn skal lære. Jeg er trygg på dette, dette er jo mitt fagfelt.*

Kari forteller om trygghet i formidling av fag til elevene og også en god kunnskap til ulike teorier om læring. Dette samsvarer med hva «Rammeplan for Allmennlærerutdanningen»

(Utdanning – og forskningsdepartementet, 2003) beskriver som den obligatoriske kjerne i utdanningen, der pedagogikk og formidling av ulike fag er hovedinnhold. Pedagogisk og didaktisk kunnskap vektlegges, læreren skal vite hvordan på best mulig måte legge til rette for at elevene skal lære å lære, for så å skape utvikling.

En annen av informantene, Tone, forteller om sitt møte med en elev som bodde på krisesenter og som hadde behov for tilrettelegging. Tone har jobbet i barneskolen i 6 år, hun har videreutdanning innen sosialpedagogikk, og beskriver god erfaring med elever som har behov for tilrettelegging eller spesialpedagogiske tiltak i skolehverdagen. Tone forteller at gutten hadde mye uro i kroppen og var dårlig på konsentrasjon i timene, og hun hadde mange tanker om hvordan hun kunne legge til rette for han.

*Intervjuer: Hvordan møtte du denne gutten?*

*Tone: Ja han var jo så urolig, hele tiden. Det førte til at vi måtte handle. Vi forsøkte med belønning, han fikk være med en assistent på datarommet dersom han kunne være rolig i en gitt periode.*

Tone har som nevnt flere års erfaring fra skolen, og forteller om møter med mange elever som har diagnosen Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) og har en atferd som har forstyrret undervisningen og også andre elever. Tone gir uttrykk for at hun opplever seg god på tilrettelegging av undervisningen for elever som har behov for det. I veiledere til «Kunnskapsløftet» (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2005) vies det stor plass til tilpasset opplæring og den enkelte elevs rett til tilrettelegging av skolehverdagen. I veilederen fremheves at målet med tilrettelegging og tilpasset opplæring er prinsippet om at alle barn skal ha mulighet til å bli inkludert, til å oppleve mestring og til selv å være delaktig i prosessen. For Tone ble det viktig å handle slik at gutten kunne oppleve mestring å være inkludert, og hun søkte etter mulige metoder som kunne være hensiktsmessige i forhold til denne gutten, noe som samsvarer med intensjonene i «Kunnskapsløftet».

På spørsmål om hun møtte denne gutten på samme måte som andre barn som er urolige i klassen svarer Tone at det gjorde hun. Hun beskriver egen kompetanse og erfaring som god på dette område, og for henne var det naturlig å benytte seg av tiltak som har fungert før og som hun kjenner. Ut fra hva Tone forteller om møte med gutten kan det tenkes at hennes handling hadde utgangspunkt i en behavioristisk teori der belønning ble brukt som virkemiddel. Behavioristisk tradisjon og teori vektlegger i hovedsak at læring foregår

gjennom endring av atferd. Oppmerksomhet rettes mot betingelser for læring, og også at læring skjer gjennom assosiasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Tone ville få gutten til å lære at dersom han var rolig i timen ville dette føre til belønning (i form av tid på datarommet). Innen behavioristisk teori er operant betinging sentralt, der nettopp fokus på læring som resultat av belønning eller straff får fokus. Når handlingen (her å være rolig i timen) fører til en bestemt konsekvens (få tid på datarom) vil muligheten for at handlingen gjentas være stor dersom konsekvensen er positiv (som her) (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Kunnskap om barns læringsevne og også om hvordan lære fra seg på gode måter er noe Tone fremmer som viktig og hun kjenner til behavioristisk teori, kognitiv teori og også sosio-kulturell teori. Skolen har hatt kurs og temadager om atferdsvansker og om ADHD sier Tone, hun har fått kjennskap til teori og metoder som omhandler dette. I St.meld. 11 «Læreren Rollen og utdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2009) fremheves viktigheten av faglig kompetanse hos lærerne, og at faglig kompetanse gir trygghet og sikkerhet i utøvelsen av rollen. Det understrekes også i meldingen at faglig kompetanse gir større mulighet for lærerne til å legge til rette og differensiere skolehverdagen slik at den enkelte elev drar nytte av det. For Tone kan dagene med kurs om atferdsvansker og ADHD ha gjort henne tryggere og gitt henne en bedre faglig kompetanse til å møte barn som har atferdsvansker og ADHD, og hun har dermed kunne tilrettelagt skolehverdagen bedre for disse barna. Tone virker å gjøre bruk av denne kunnskapen i møte med gutten som bodde på krisesenter, og som også skapte uro i timene.

Tone sier at hun kan bli usikker på om hun «treffer» med den teori og de metoder hun benytter, selv om de er kjente. Gjennom forskning tydeliggjøres at mange barn som har opplevd vold vil ha redusert læringsevne og dermed ha dårlige forutsetninger for skoleprestasjoner (Befring, 2008; Gustafsson et al., 2010; Raundalen & Schultz, 2006; Sterne & Poole, 2010). Dersom barnet har redusert læringsevne på grunn av opplevd vold kan det være at læreren ikke lykkes med belønning og/eller straff slik som Tone forsøker, strategien kan tvert i mot virke mot sin hensikt å gjøre det verre for eleven. Det kan være at barnet har nok med å overvåke omgivelsene for fare. Mange av barna som opplever vold vil være hypersensitive og på vakt for det som oppleves som utrygt og farlig for dem, og en slik overvåkning krever mye av barnet, store mentale ressurser er i sving. Barnas hukommelse kan også være svekket på grunn av traumatiske hendelser slik som opplevd vold, noe det også vil

være viktig for læreren å ha kunnskap om i møte med disse barna. Dersom barnet ikke klarer å ta til seg kunnskap, og heller ikke lagre kunnskapen i hukommelsen, vil både ny og gammel kunnskap være vanskelig for barnet å benytte seg av (Dyregrov, 2010; Nordahl et al., 2005; Raundalen & Schultz, 2006). Tone forteller at for denne gutten var belønning et godt virkemiddel, men hun er usikker på om det hadde effekt på innlæringsevnen til gutten.

*Tone: Det førte til at han kunne sitte rolig i korte perioder når han visste at han fikk gå på datarommet etterpå. Men han fikk ikke gjort mer i timene, og det faglige nivået ble ikke bedre.*

Tones avveininger og bruk av kunnskap hun har ervervet seg gjennom utdanning og erfaring fører til et gitt mål, gutten skal være roligere i timene. I «Kunnskapsløftet»s prinsipper for opplæring heter det at opplæringen skal fremme en allsidig utvikling hos elvene, og også utvikle ferdighetene og kunnskapene deres (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2005). For denne gutten har Tone lagt til rette for at han klarer å holde seg i ro, noe som kan være med på at han i større grad enn dersom han er urolig har mulighet til å ta til seg kunnskap. Men det kan også tenkes at han, som nevnt over, har tankene et annet sted og er preget av den volden han har opplevd. Han vil i så måte ikke kunne være tilgjengelig for kunnskapen som presenteres fra Tone til klassen.

En annen av informantene, Mari, forteller om en annen tilnærming enn den Tone valgte til ei jente hun hadde i klassen som bodde på krisesenter. Mari har 10 års erfaring fra skolen, hun har flest år i ungdomsskolen bak seg. Mari har ikke videreutdanning, men som hun selv ordla seg «all verdens kurs og temadager om fag og didaktikk». Mari forteller om ei jente som fungerte tilsynelatende godt, men også ei jente som hun opplevde var i overkant veltilpassa.

*Intervjuer: Fortell meg om ditt møte med denne jenta.*

*Mari: Ja denne jenta, ja det var ei spesiell jente (...) Hun var så veltilpassa, ja du vet, i overkant "flink pike", det virka som hun var opptatt av og please alle hele tiden.*

I samtale med Mari kommer det frem at jenta fungerte godt i timene, på den måten at hun satt i ro og ikke forstyrta resten av klassen. Mari forteller at hun som lærer kunne ha fokus på undervisningen og bruke sin kompetanse og kunnskap innen pedagogikk og didaktikk. I «Kunnskapsløftet» (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2005) løftes de grunnleggende ferdigheter læreren skal ha fokus på hos elvene; kunne lese, regning, uttrykke seg muntlig og

skriftlig samt kunne gjøre bruk av digitale verktøy. Dette løftes også inn i nasjonale prøver der skole, ledelse og lærere vurderes, et måleinstrument for å kartlegge om skolen har lagt godt nok til rette for at elevene skal utvikle seg innen de overnevnte områdene. Mari beskriver at hennes fokus i møte med klassen samsvarer med «Kunnskapsløftet» sine intensjoner, både fordi dette er stor del av hennes utdanning, men Mari forteller at det også får fokus og plass i skolehverdagen (på møter og lignende) og hos ledelsen på skolen. Mari virker å vektlegge dette når hun møter sine elever, også denne jenta.

I skolen er ett av hovedmålene å legge til rette for læring slik at elevene kan ta til seg læring på en god måte og under best mulige forutsetninger. I Meld.st. 20 «På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2012) understrekes skolens ansvar for å ruste elevene til å mestre eget liv og til å delta i samfunnet. Faglig fungering vil være et mål på hvor godt læringen er tatt inn, og Mari forteller at hun i starten trodde at jenta fungerte godt faglig, hun sier;

*Mari: Ja jeg trodde hun var som de andre, at hun fungerte normalt. Men jeg forsto jo etter hvert at hun hadde store faglige hull og at hun slet hjemme.*

Mari er i sin fortelling opptatt av at denne jenta krevde lite av henne som lærer. Hun satt i ro, gjorde det hun fikk beskjed om, og forholdt seg godt til sine medelever. Mari erfarer at etter en tid i klassen, der jenta skulle levere inn lekser, ha prøver, lese høyt i timene og også legge frem arbeid, ble det klart at jenta hadde faglige hull. Mari betoner en forståelse for at hun måtte handle og finne metoder som kunne hjelpe jenta til å prestere bedre faglig. Mari virker å holde det faglige fokuset oppe, noe hun forklarer med at faglige prestasjoner får fokus i lærerkollegiet og ledelse på skolen der hun jobber, og er med på å vurdere hvordan læreren legger til rette for læring for den enkelte elev. På spørsmål om hvilken kunnskap Mari la til grunn i møte med denne jenta svarer Mari at hun var opptatt av og forsøke å øke jentas selvfølelse. Jenta satt mye for seg selv og var stille. Mestring ble sentralt i jobben rundt henne, og Mari gir uttrykk for at dette var en enklere jobb med denne jenta enn med utagerende elever.

*Intervjuer: Fortell om hvordan du valgte å handle.*

*Mari: Det er klart når du møter en slik elev som henne, da det blir en enklere oppgave enn om barnet hadde utagert eller hatt en uartig atferd. Men jeg forsøker med slike*

*barn, ja å dra de frem, skape mestring og øke selvtillit og ha fokus på deres positive og sterke sider.*

Det er interessant å merke seg hvordan Mari skiller på ulike atferdsmønstre hos barn, og hvordan det er lettere for henne som lærer å møte ei stille jente fremfor et utagerende barn. Mari trekker frem mestring og økt selvfølelse som viktige aspekter i møte med denne jenta, men det er kanskje slik at mestring og økt selvfølelse vil være like viktig for et barn som utagerer og har en «uartig atferd». I litteratur som omhandler tilrettelegging og spesialundervisning fremheves særlig barn med en atferd som forstyrrer undervisningen. Denne kunnskapen er slik sett lettere tilgjengelig og får også større fokus i lærerutdanning og i skolen generelt, dette på tross av at ulik litteratur og forskning viser til at omfanget av utadvendt og innadvendt atferd er tilnærmet like stor (Nordahl et al., 2005). For Mari kan det tenkes at kunnskap om hvordan møte de «flinke jentene» som er veltilpasset og stille i timene var mindre tilgjengelig enn kunnskap om utagerende barn med utadvendt atferd. Mari velger å legge til rette for at jenta kan oppleve mestring og få økt selvfølelse og hun vil ha fokus på jentas positive og sterke sider. Dette er i tråd med ulik forskning som viser til at dersom elever får mulighet for mestring så legges det et godt fundament til videre læring. Dersom eleven får rom og mulighet til å oppleve at han/hun får til, og også utvikler seg, vil selvfølelsen øke og eleven vil kunne være mottakelig for ytterligere læring (Imsen, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Det kan virke som om dette var Maris fokus i tilrettelegging for denne jenta.

Jenta bodde på krisesenter, noe Mari forteller at hun kjente til, og hun gjorde seg refleksjoner over jentas iver etter å være så flink hele tiden. Mari lurte på om det kunne være sammenheng mellom det jenta hadde opplevd og hennes atferd. Hun undret seg om jenta kunne være redd for konsekvenser dersom hun ikke var «flink pike», og om jenta var redd for at hun som lærer ville mislike henne eller at medelever tok avstand. Killén (2009) viser til de «snille pikene» som opprettholder en normal ytre fasade og som strever etter kontroll og forutsigbarhet i en ellers kaotisk hverdag der opplevelsen av vold eller omsorgssvikt kan være gjeldende. Mari snakket ikke med jenta om hennes opplevelser, heller ikke at hun bodde borte fra hjemmet sitt. Mari reflekterer rundt jentas atferd, noe om virker å gi seg utslag i handling der Mari var opptatt av å legge til rette for jenta på best mulig måte. Hun forteller i intervjuet om flere tilfeller der hun tilrettelegger slik at skolehverdagen kunne bli bedre for henne. Her forteller Mari om en periode der hun legger til rette når jenta ikke ville på skolen;



*Intervjuer: Fortell hvordan du la til rette for denne jenta?*

*Mari: Ja så fikk jeg ganske fort telefon fra mor, det gikk ikke mere enn ei uke eller to, da ville ikke jenta på skolen, og mor fortalte at jenta hadde vært så sint hjemme, ja hun var ikke snill med mor og med søsknene sine. Ja så da dro jeg til krisesenteret, ja for å snakke med mor og med jenta sammen, jeg ville jo hjelpe til med å få jenta på skolen igjen.*

Mari formidler at hun ønsket å møte jenta slik at hun igjen kunne være tilgjengelig for læring. Ut fra Maris fortelling kan det virke som hun ser jenta som del av et system og også i en sosial sammenheng, slik som også sosiokulturelle teorier om læring gjør (Imsen, 2008). Mari var opptatt av at samarbeidet mellom henne og jenta var viktig for jentas mulighet for læring, og hun ønsket også mor med i dette. Mari forlater skolens arena og oppsøker familien på krisesenteret. Maris ønske om et samarbeid med mor er forenelig med føringer i Opplæringslova (1998) der det stadfestes at det skal være et skole-hjemsamarbeid. I 2010 kom et nytt rundskriv «Foreldresamarbeid i grunnskole og i videregående opplæring» der det understrekes viktigheten av et samarbeid mellom skole og hjem. Hovedformålet med samarbeidet skal være fokus på eleven og elven sin faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2010). Utfallet av Maris besøk hos mor og jenta, og også samarbeid med mor, var at jenta kom tilbake til skolen. Mari forteller om positive tilbakemeldinger fra mor i forhold til dette, og Mari vurderer at hennes besøk gjorde at samarbeidet videre rundt jenta ble bedre. Målet med å få jenta tilbake på skolen, dette i samarbeid med mor og jenta selv, var oppnådd.

Tilbake på skolen var jenta fremdeles rolig og stille forteller Mari, og hun fortsatte å ha utfordringer faglig. På lik linje med Tone, som nevnt over, nådde Mari målet ved hjelp av pedagogiske verktøy og tanker, men det faglige utbytte forble det samme. I et sosiokulturelt perspektiv vektlegges samhandling mellom lærer og elev, og elvens delaktighet i egen læring i samspill med andre (Imsen, 2008, Skaalvik & Skaalvik, 2007). Mari forsøker å legge til rette for mestring og økt selvfølelse, men beskriver og ikke lykkes med faglig fremgang. Mari forteller at jenta slet med konsentrasjonen, og Mari opplevde ikke å få til et samspill med henne. Mari gir uttrykk for at hun i liten grad hadde fokus på jentas opplevelser av vold, hovedfokus var på fag og læring. På tross av kjennskap til jentas opplevelser holdes fokus på faglige prestasjoner, noe som kan skyldes manglede kunnskap om voldens konsekvenser.

Øverlien et al. (2009) viser til i sin undersøkelse at barn som bor på krisesenter kan ha fokus på helt andre ting enn skole og skolearbeid. Deres evne og kapasitet til læring er ikke tilstede. Interessant er det også at i samtaler med barn på krisesenter kommer det frem at barna i liten grad forteller om andre voksne, slik som en lærer, som kan være viktige i deres liv. De forteller om få voksne for uten om deres foreldre som er innviet i deres opplevelser av vold, og mangelen på viktige voksne beskrives som åpenbar i disse barnas fortellinger (Øverlien et al., 2009). Berg (2013) viser til at ungdom på krisesenter klart gir uttrykk for et ønske om å ville ha en voksen som er åpen for deres historie, en voksen som gjerne kan være læreren.

For jenta Mari møtte kunne hennes erfaring med å måtte flytte fra en kjent setting til en ny og ukjent være med på å forstyrre hennes konsentrasjon og fokus på skolearbeid. Maris forsøk med ulike pedagogiske tiltak kunne i så måte vise seg og ikke føre til faglig forbedring, men tiltakene førte til at jenta kom tilbake på skolen og kanskje opplevde støtte i en voksen. Det kan tenkes at det for Mari ville være nyttig å henvise til noen andre som jenta kunne snakke med, i og med at hun ikke opplevde å få til et samspill og heller ikke fremgang i forhold til fag. Raundalen & Shultz (2006) viser til at lærere som arbeider med barn som har opplevd traumatiske hendelser og/eller kriser må ha henvisningskompetanse og ikke være redde for å drøfte sine observasjoner og tanker med kollegaer dersom usikkerhet oppstår.

#### **4.1.2. Konsekvenser av opplevd vold, en manglende kunnskap**

I samtalene med lærerne var ett av temaene deres utdanning, både grunnutdanning og videreutdanning. På spørsmål om de hadde fått undervisning og opplæring om vold og konsekvenser av vold svarte informantene samstemte at dette ikke var særlig stor del av deres utdanning. Tone sa at de hadde hatt en dag der de hadde snakket om seksuelle overgrep og hvilke tegn de kunne se etter hos barn som har vært utsatt, og Anne fortalte at de hadde hatt rus som tema en dag eller to under hennes utdanning. Kari, Lise og Mari fortalte at omsorgssvikt på generelt nivå hadde vært tema på en eller to forelesninger slik de husket det.

4 av 5 av lærerne hadde videreutdanning, både innen spesialpedagogikk og sosialpedagogikk, men de opplevde ikke å ha fått kunnskap om vold under videreutdanningen heller. Fokus lå på læring og på tilrettelegging av undervisningen, og formidling av fag var sentralt. De hadde fått god undervisning og god kunnskap om ulike atferdsforstyrrelser, men lite eller ingen

kunnskap om hendelser og opplevelser i barns oppvekst som kunne gi seg utslag i atferdsforstyrrelser på skolen eller andre konsekvenser for barnet i skolehverdagen. I samtale med Mari kommer det frem at barns opplevelser av vold var noe hun kunne lite om.

*Intervjuer: Kan du fortelle meg hvilken kunnskap du har om opplevelse av vold og konsekvenser opplevelse av vold kan ha for barn?*

*Mari: Vold og overgrep, ja det har jeg jo hørt om, i media og slikt. Men det var ikke tema under utdanningen, og jeg fikk sjokk når jeg møtte elever som har opplevd dette, ja i min klasse. Det var liksom «wow». Og jeg har mange ganger tenkt på om det jeg gjør i møte med disse elevene er rett.*

Under intervjuet uttrykker Mari en usikkerhet i møte med barn som har opplevd vold. For Mari resulterer manglende kunnskap i at hun må tenke over om hennes handlinger i møte med barn som har opplevd vold er rett. I Rammeplan for Allmennlærerutdanningen (Utdanning – og forskningsdepartementet, 2003) vises det til at utdanningen skal gjøre studentene i stand til å takle situasjoner der barn har vært utsatt for overgrep, vold eller andre kriser og som krever noe ekstra fra lærerens side. Ut fra det informantene formidler i denne studien, har de ikke fått nok kunnskap i sin utdanning, hverken grunnutdanning eller videreutdanning til å takle slike situasjoner med et godt kunnskapsgrunnlag. Dette samsvarer med Øverlien & Sogn (2007) sine funn i rapporten «Kunnskap gir mot til å se og kunnskap til å handle». Der fremkommer det at de aller fleste allmennlærerstudenter i undersøkelsen opplever å ha fått for lite kunnskap om temaene seksuelle og fysiske overgrep mot barn, og de uttrykker også misnøye med hvordan de i utdanningen blir forberedt på møte med disse barna.

Erfaringene lærerne har gjort seg og forteller om i intervjuene omhandler barn som bodde på krisesenter. Flere av informantene uttrykker at de har lite kompetanse og kunnskap om krisesenter og også om bakgrunnen for opphold der. Under intervjuene kommer det også frem at ingen av lærerne har samarbeid eller kontakt med krisesentrene når deres elever bor/bodde der. En av informantene forteller om et besøk til krisesenteret der en av elevene bodde. Ingen av informantene hadde hatt telefonkontakt/dialog med ansatte på sentrene. En av lærerne, Anne, som har jobbet 7 år i barneskolen og har videreutdanning innen drama og spesialpedagogikk, forteller om manglende kunnskap om hva krisesenter er. Anne har erfaring med en gutt som bodde ca. ½ år på krisesenter, og som hun har fulgt over flere år på skolen.

*Intervjuer: Hva vet du om krisesenter?*

*Anne: Krisesenter, ja vi fikk jo vite at han bodde der, det fortalte han selv. Men jeg visste ikke hva Krisesenter var, sånn helt eksakt, jeg måtte google det på internett. Og jeg tror ikke skolen hadde fått vite om det, om det ikke var for at han sa det til meg, og da hadde han jo bodd der ei stund. Ingen andre hadde informert oss om dette. Og når jeg forsto han hadde opplevd vold, ja det kunne jeg heller ikke noe om (...).*

Anne må selv innhente informasjon om krisesenter for å få en bedre forståelse av hva dette er, noe hun gjør på privat initiativ. Dette samsvarer med funn Dybsland (2007) gjorde i sin studie der hun intervjuer lærere i skolen. Dybsland er blant annet opptatt av kompetanse rundt overgrep og vold i sin studie, og lærerne hun intervjuer svarer at de ikke har fått undervisning om dette i utdanningen, kunnskapen de opplever å ha har de ervervet gjennom erfaring eller fått med bakgrunn i et privat initiativ der de selv har søkt etter kunnskap, slik som Anne.

Anne beskriver at hun fikk vite at gutten bodde på krisesenter av gutten selv, han fortalte det tilfeldig i en time. Anne stiller seg undrende til at skolen ikke var informert, og hun tenker at det kan være en mulighet for at ledelsen ved skolen visste om dette, men ikke hun som klasselærer. Raundalen og Schultz (2006) taler for en våken og proaktiv skole der lærerne oppsøker barna som har opplevd kriser, kriser som ofte er skjulte og hemmelige. Dersom Anne skulle møtt eleven sin, vært våken og proaktiv, fordrer dette at hun har informasjon om at eleven bor på krisesenter, hva et krisesenter er, og også kunnskap om hvordan betydning opplevd vold kan ha for barn i skolen.

### **Å snakke med barn**

Et annet aspekt som ble brakt inn i samtale med lærerne var deres kunnskap om å snakke med barn. Alle informantene ga uttrykk for at de var gode på å snakke med barn, de beskrev å ha erfaring på område, og de hadde også hatt en del om dette i utdanningen. Dette ble også trukket frem når temaet var barn med særlige behov, lærerne viste i stor grad til barn med ADHD som de alle hadde kunnskap og kjennskap til. Samtidig som informantene gir tilbakemelding på deres egen kunnskap i forhold til å snakke med barn som god, svarer 4 av 5 av informantene at de opplever det som vanskelig å snakke med barn om deres opplevelser av vold. De forteller at de vegrer seg, og de velger bort samtalen, og dette begrunner de med for lite kunnskap om konsekvenser av vold og en usikker og uklar rolle.

En av lærerne, Lise, har 16 års erfaring fra barne – og ungdomsskolen. I voksen alder har hun tatt videreutdanning innen spesialpedagogikk, første og andre avdeling. Lise er en av informantene som opplever det som vanskelig å snakke med barn om deres opplevelser av vold. Hun forteller om erfaring med en gutt som bodde på krisesenter sammen med sin mor og tre søsken. Gutten var aktiv og krevde mye av henne som lærer. Lise sier at gutten ofte snakket om hvorfor han bodde på krisesenter (fars vold mot mor), både til henne og til medelever. Lise forteller at hun vegret seg for å gå inn i samtale med gutten der vold og bakgrunn for oppholdet på krisesenter var tema;

*Intervjuer: Kan du gi eksempel på en situasjon der du har vegret deg for en samtale med denne gutten?*

*Lise: Ja, det var ofte det kunne skje, han snakket jo så mye om sine opplevelser. Ja, jeg ble opptatt av å skjerme han, at ikke alle skulle vite det (...) Og ofte, så valgte jeg og avlede, snakke med han om noe annet slik at vi fikk samtalen inn på noe annet, noe jeg følte meg trygg på. Jeg ville jo ikke at samtalen skulle gjøre vondt verre.*

Lise formidler at hun ville få samtalen over på et tema der hun følte seg trygg, og hun var opptatt av å ikke gjøre vondt verre. Lises strategi ved å velge bort samtalen om det som er vanskelig beskrives også i andre studier som viser at lærere opplever det som vanskelig å snakke med barn om overgrep, både på grunn av manglende kunnskap om overgrep, men også manglende kunnskap om hvordan snakke med barn om vanskelige tema (Dybsland, 2007; Langballe, 2011; Olsen & Jentoft, 2013; Pedersen, 1996; Øverlien og Sogn, 2007). Mange voksne, og også lærere, vegrer seg for å snakke om tema som vold og overgrep med barn, dette på tross av at barn kan gi signaler om at de ønsker å snakke om sine opplevelser, slik som gutten Lise forteller om. Voksne kan være redde for å krenke, såre eller oppskake barnet, og også redde for hvilke konsekvenser en samtale kan få, slik som Lise som ikke vil gjøre vondt verre for gutten. Ofte kan det også være en bekymring rundt den voksnes egne reaksjoner i møte med disse barna som gjør at samtalen velges bort (Langballe, 2011). Det er nærliggende å tenke seg at Lise kjente på både barnets og egne reaksjoner idé gutten bringer volden inn som tema.

Det er mye som kan tyde på at voksne, her læreren, må legge til rette for at barn skal kunne snakke om sine opplevelser. Mange av barna holder sine opplevelser skjult, det er hemmelig og de har kanskje ikke snakket med noen om volden før. For å skape en mulighet der barnet kan fortelle om sine opplevelser må læreren formidler at de tåler å høre om barnets erfaringer

(Langballe, 2011; Raundalen & Schultz, 2006). Øverlien og Sogn (2007) konkluderer med at dersom lærere skal få mot til å se og trygghet til å handle må de ha kunnskap. Raundalen & Schultz (2006) bruker begrepet handlingskompetanse, og i denne sammenheng vil handlingskompetanse innebære og vite hvordan en best kan nærme seg barnet ved å skape tillit og en god relasjon, snakke om de opplevelser barnet binger inn og også hvordan samarbeide med andre dersom det er behov for det. Dette er i tråd med det barna aktualiserer i studier der man intervjuer barn som har opplevd vold og som bor på krisesenter. Barna betoner ofte et ønske om at den, eller de, voksne de forteller om volden til faktisk må handle og ta tak, noe gutten Lise møtte kan hatt ønske om. Noen av barna beskriver også at lærerne ikke hadde forståelse, ikke var til å stole på og heller ikke legger til rette for dem på en god måte (Berg, 2013; Øverlien, 2012).

Ut fra Lises beskrivelse kan det tenkes at hun oppfattet signalene til gutten i klassen, men samtalen om hans opplevelser valgte hun bort. Lise sier at hun ønsket å skjerme han, en handling som i seg selv kan tyde på omsorg for gutten ut fra Lises kunnskapsgrunnlag. Det kan tenkes at dersom Lise hadde hatt mere kunnskap om hvordan snakke med barn om vanskelige tema, og også bedre kunnskap om vold, så ville hun kunne formidle at hun tålte å høre guttens historie og på den måten åpnet opp for guttens opplevelser.

Som Lise opplevde Anne det å snakke med barn om vanskelige tema, som opplevd vold, som ei utfordring. Anne forteller om en gutt i klassen som bodde på krisesenter, og hun sier at hun hadde et ønske om å få en god relasjon til gutten, hun ville være en viktig voksen som han kunne snakke med.

*Intervjuer: Snakket du med han om hans opplevelser?*

*Anne: Ja jeg henta frem all min pedagogiske kunnskap, hvordan skal jeg nærme meg og hvordan skal jeg snakke med han. Men altså, jeg kunne jo så lite om vold og krisesenter og slikt, så da ble det vanskelig (.....)*

Anne beskriver videre hvordan hun valgte å nærme seg gutten, hun forsøkte være lyttende og også spørrende. Hun trekker frem sine erfaringer og kunnskap om en dialogisk samtale i intervjuet, der hun ønsker at gutten skal kunne føle frihet og få motivasjon til å fortelle, og hun ønsker at samtalen skal bære preg av gjensidighet. Dette er i samsvar med det Øvreide (2000) tenker er sentralt i en dialogisk samtale med barn, der læreren er med på å legge til

rette for at barnet skal kunne uttrykke seg på egne premisser. I dette tilfellet opplevde Anne at hun kom til kort. Hun beskriver manglende kunnskap om hvordan snakke med barnet når temaet var vanskelig, som guttens opplevelser av vold, slik som krisepedagogikken taler for (Raundalen & Schultz, 2006). Anne ønsker å skape en god relasjon, men det stoppet opp når tema ble ukjent og vanskelig.

Langballe (2011) understreker i kompendiet «Den dialogiske barnesamtalen. Hvordan snakke med barn om sensitive tema» at en tommelfingerregel bør være at det er bedre å snakke med barn som har opplevd vold om deres opplevelser enn å la være. Mullender et al. (2002) viser til forskning der barn som har opplevd vold beskriver viktigheten av at en voksen er tilgjengelig for å kunne lytte og ta han/henne på alvor. Barna er opptatte av å være aktør og delaktig i eget liv og beslutninger som tas. Dette beskrives også av andre, barn må tas på alvor og også tas med, de er ekspert på sine erfaringer (Langballe, 2011; Raundalen & Schultz, 2006; Øverlien, 2012). Følelsen av styrket egenverd og økt selvfølelse er sentralt og kan medvirke til bedre tilgjengelighet for læring. Det fremholdes også at dersom barnet snakkes med vil barnets forhold til egne følelser, opplevelser, reaksjoner og behov bli tydeligere. Barnet kan da oppleve at følelse av avmakt, resignasjon og forvirring, følelser som kan være gjentakende hos barn som har opplevd vold, kan reduseres. Dette kan også gjøre at barnets overskudd og kapasitet til læring blir større, barnet har en annen forutsetning til å møte skolehverdagen. Dette kunne vært en mulighet i Annes møte med gutten, dersom hun hadde åpnet opp for samtale om volden som han selv tok initiativ til. Berg (2013) beskriver at ungdommene hun har snakket med som bor på krisesenter, er opptatte av den viktige voksenpersonen, læreren, som viser omsorg, er tilgjengelig og som tørr å sette ord på og snakke om det som er vanskelig. Denne viktige voksne er til hjelp og støtte, slik at barna kan føle seg verdt noe, de kan være aktører i eget liv og de kan oppleve å bli tatt på alvor.

Anne sier at dersom hun skal gå inn i slike samtaler, og også kunne være til støtte for elevene må hun ha kunnskap om vold og konsekvenser av vold. Damsgaard (2010) viser til at dersom lærere står uten kunnskap eller kommer i situasjoner der de ikke er forberedt eller opplever handlingstvung, så kan de komme til å trække feil. I en situasjon der et barn forteller om vanskelige opplevelser, og også er sårbar, vil ønske om å handle «rett» og ikke trå feil være stor for de aller fleste, også for Anne som ikke ville «gjøre vondt verre». Resultatet kan være at læreren, som Anne her, velger samtalen bort når tema blir vanskelig. Konsekvensene for

barnet kan da være at han eller hun ikke er mottakelig for læring, traumatiske hendelser skygger for og hindrer konsentrasjon og innlæring (Raundalen & Schultz, 2006).

### **Å følge magefølelsen**

Lærerne var opptatte av at de ikke hadde kunnskap nok i møte med barn som opplever vold. På spørsmål om hva de legger til grunn i møte med disse barna når de opplever å ha for lite eller for dårlig kunnskap, svarer de fleste at de bruker intuisjon og magefølelse. Anne sier det slik;

*Intervjuer: Du fortalte at du opplevde å ikke ha kunnskap om vold og konsekvenser av vold. Hva la du til grunn i møte med gutten?*

*Anne: Ja jeg har jo jobbet noen år, så jeg kjenner jo barn. Ja så da bruker jeg den erfaringen og så intuisjon. Det som kjennes rett ut, ja magefølelsen om du vil. Men jeg har også tenkt, at dersom jeg kunne mer, ja så kunne det jo vært enklere for han, ja han som hadde opplevd så mye og ikke bodde hjemme engang.*

Anne forteller at hun gjør det som kjennes rett ut i møte med gutten, dette ut fra magefølelse. Annes fortelling kan tyde på at magefølelsen styres av tidligere erfaringer hun har gjort seg etter mange år med arbeid i skoleverket. Anne sier i intervjuet at på skolen der hun jobber opplever hun at lærerne «bare handler». Kunnskapen bak handlingen snakkes ikke om. Polanyi (2000) beskriver en taus viten som han mener mange bærer rundt på, en kunnskap som ikke settes ord på men som er del av mennesket. Thomassen (2006) viser til Vygotskys arbeid og presenterer noe av det samme som Polanyi, kunnskap som er integrert og internalisert i mennesket skaper en virkelighetsforståelse som blir del av menneskets handlinger og utgjør en taus kunnskap. For Anne kan det være at hennes erfaring er internalisert og integrert i henne og hun handler ut fra en taus kunnskap hun bærer med seg slik Thomassen (2006) beskriver. Det som kan skape utfordringer er når kunnskapen ikke løftes og ikke snakkes om blant kollegaer eller ledelse. Den som utøver den tause kunnskapen, her læreren, får ikke sjekket om kunnskapen holder mål eller er god nok. Det kan tenkes at magefølelsen kan være resultat av at kunnskapen ikke strekker til, og spørsmålet er da om magefølelsen vil være godt nok, eller kanskje tvert i mot, for dårlig. Fossetøl (2013) er opptatt av betydningen av teoretisk kunnskap, nettopp for at praksisfeltet skal kunne sette ord på å reflektere rundt egen faglig virksomhet, slik som magefølelse, for en kvalitetssikring av praksis.



Anne forteller om en gutt som krevde mye og som tok på seg en «klovnerolle» som hun som lærer ikke forsto så mye av. Ulike forskere viser til at barn som vokser opp med omsorgssvikt kan ta på seg en «klovnerolle» for å tulle bort det som er vanskelig, fokus rettes mot noe annet (Drugli, 2012; Skotland, 2007). Når Anne fikk kjennskap til at gutten hadde opplevd vold, og også bodde borte fra hjemmet sitt forteller Anne at hun fikk mye omsorg for han, og hun syntes synd på han.

*Intervjuer: Hva gjorde du med atferden [klovnerollen]?*

*Anne: (...) Ja og da fikk han jo være klovn og tulle med sitt, det var jo synd i han stakkar.*

Anne formidler at hennes strategi i møte med denne gutten ble å la han få holde på, hennes handling ble styrt av å synes synd på han, samt en magesfølelse basert på hva hun tenkte var best for gutten i den situasjonen han var i. Det å synes synd på kan være et aspekt av omsorg, slik som Anne forteller om, men dersom læreren styres av dette, at han eller hun synes synd på, og ikke stiller krav til, kan dette føre til at barnet ikke får hjelp til å bruke de mulighetene som er der og som bør hentes frem slik at barnet kan oppleve mestring og læring (Damsgaard, 2010, Imsen, 2008).

Mari hadde lignende opplevelser med ei jente hun hadde i klassen. Det var gjort kjent for henne at jenta bodde på krisesenter og at hun hadde opplevd vold fra far. Jenta forsøkte å snakke om volden hun hadde opplevd med Mari, men Mari forteller at hun kjente det som vanskelig å snakke om, hun hadde lite erfaring og kunnskap om dette.

*Mari: Jeg ble så usikker, ja også litt redd for å gjøre feil. Magefølelse sa at jeg burde få inn noen andre, ikke snakke mer om dette.*

Mari forteller om usikkerhet og om redsel for å gjøre feil. På bakgrunn av dette velger Mari bort samtalen om jentas opplevelser. Det kan tenkes at mer kunnskap i møte med jenta kunne ført til et møte som ikke bare bærer preg av magesfølelse og intuisjon, men også av kompetanse og større trygghet. Maris strategi var å ikke snakke mer med jenta om hennes erfaringer. Eriksson, Bruno og Näsman (2013) beskriver ulike strategier som lærere fort kan ty til dersom de ikke har nok kunnskap. Dersom læreren kjenner til at barnet har opplevd

vold, og velger samtalen bort, kan dette føre til at barnet føler seg som et usynlig offer, der volden er kjent men måten dette blir håndtert på av læreren gjør at barnets historie og erfaring blir uvesentlig eller ugyldig. En annen konsekvens kan være at barnet føler seg ubeskyttet. Læreren kjenner til barnets opplevelse av vold, men snakker ikke til barnet om dette, noe som kan gjøre barnet utrygg på læreren, men også på omgivelsene. Det er ikke gitt at dette er tilfellet med jenta Mari møtte, men mer kunnskap kunne ført til en tryggere handlingskompetanse for Mari.

Tone gjør seg også tanker om hvordan hun som lærer har møtt disse barna og også hva hun har vært opptatt av i ettertid. Tone er, som de andre informantene, opptatt av at hun har for lite kunnskap og at hun derfor må lene seg på tidligere erfaringer, både fra skolen og også fra privatlivet. Tone uttrykker seg på denne måten:

*Tone: Det følger jo ingen bruksanvisning med barna, og disse som har opplevd vold, ja vi burde kanskje kunne mer, for nå blir det jo bare intuisjon, det jeg tenker er best i den situasjonen jeg står i. Og jeg har ofte tenkt at «jaja, jeg gjorde det beste jeg kunne», også har jeg i ettertid tenkt på om det var godt nok (...).*

Tone har reflektert rundt egen praksis og mangel på kunnskap. Hun beskriver at hun alltid vil gjøre sitt beste, dette i forhold til alle elever. Skaalvik & Skaalvik (2009) viser til i sin undersøkelse, der over 2000 lærere deltok, at 77 % av lærerne trives god eller svært godt i jobben sin, og lærerne gir uttrykk for å ville elvens beste, slik som også Tone er opptatt av. I møte med informantene ga alle 5 uttrykk for og inntrykk av å være engasjerte og genuint opptatt av sine elever, og da særlig barn som hadde opplevd vold. Øverlien (2012) beskriver også et inntrykk av lærergruppen som en yrkesgruppe som har et stort engasjement og et ønske om det beste med tanke på barnas velferd. Tone er der i mot usikker på om hennes handlinger var gode nok selv om intensjonen var å gjøre det beste, noe som kan være relatert til Tones manglende kunnskapsgrunnlag og bruk av intuisjon og magefølelse som ikke var satt ord på.

Damsgaard (2010) trekker frem at dersom læreren kun handler ut fra intuisjon eller magefølelse kan sjansen være stor for at handlingen blir lite profesjonell og faglig forankret. Læreren kan utvise en væremåte som er styrt av erfaring og en tilnærming til barnet som ikke har sitt utgangspunkt i teori. Damsgaard (2010) trekker frem ulike strategier læreren kan benytte seg av dersom tilnærmingen blir lite profesjonell, slik som å synes synd på barnet,

sette negative merkelapper på barn, resignerer når det blir for vanskelig, reagere med å egenskapsforklare og undervurdere språkets betydning, være den som glemmer å lytte, krenke barnet (bevisst eller ubevisst), fortsette med det som ikke virker, eller at en som lærer tenker «slik er det bare» uten å ta til seg ny kunnskap eller se etter løsninger. Damsgaard (2010) presiserer at lærere ikke bare er profesjonelle eller ikke-profesjonelle, disse to kategoriene tangerer og krysser hverandre. Budskapet er å være seg bevisst sine strategier og handlingsrepertoar og også sette ord på å ha dialog rundt metoder, strategier og teorier. Å være profesjonell i lærerrollen beskrives av ulike forfattere å innebære at lærerens oppfatninger og handlinger er bygd på kunnskap om skolens overordnede lover, læreplaner og oppgaver, samt kunnskap om barn og unges behov, følelser og betingelser for læring (Damsgaard, 2010; Imsen, 2008, Skaalvik & Skaalvik, 2007). I møte med informantene fremkom det at de alle opplevde seg som profesjonelle, og de kunne vise til læreplaner og retningslinjer, samt ulike teorier om læring. Men der kunnskapen mangler, eller ikke er satt ord på, styrer magefølelse og intuisjon, noe som fører til usikkerhet og utrygghet i rollen. Det kan være slik at dersom lærerne hadde fått satt ord på magefølelsen og intuisjonen, så ville det vist seg at noe av kunnskapen var viktig og riktig.

### **Å «stå i det»**

Alle informantene gir uttrykk for at de «står i det» og at de ønsker å gjøre en god jobb selv om kunnskap om vold i hjemmet mangler. I samtale med informantene omhandlet ett av spørsmålene om det ble pratet om barn som opplever vold og barn som må bo på krisesenter, enten i personalgruppa eller på fagdager/kurs/på personalmøter. Her er tilbakemeldingen fra 4 av 5 informanter at det blir ikke gjort. En av informantene, Tone, viser til at de kan snakke om vold og andre tema som opptar lærerne på personalmøter. Det blir satt av 10-15 minutter der personalet kan bringe inn egne problemstillinger/utfordringer, og Tone forteller at hun kan huske to møter som har omhandlet omsorgssvikt eller vold i løpet av hennes 6 år på skolen. Dialog om temaet forekommer altså ikke hyppig og Tone beskriver at de heller ikke får tid til å fordype seg i tema.

Lise, som hadde en gutt som bodde på krisesenter i sin klasse, har en kollega som hadde guttens søster i sin klasse, på samme skole. Lise forteller om lite kommunikasjon rundt barna og deres opplevelser og behov.

*Lise: Nei vi snakket ikke om det engang, det var ikke tema. Ikke at de bodde borte hjemmefra og heller ikke at de hadde opplevelser med seg (...) ja ikke om noe. Jeg tenkte ofte at det var rart, ja rart at vi ikke brukte tid på det, men slik ble det bare. Jeg tror vi alle tenker at vi må bare ta det som kommer, vi må bare «stå i det». Ja jeg tror det.*

Lise formidler at for henne handler det om å «stå i det» og ta utfordringer som de kommer. Med manglende kunnskap og ingen fora der lærerne kan lufte tanker og erfaringer rundt barnas opplevelser, kan dette være en vanskelig oppgave for lærerne. Barn som har opplevd vold og har flyttet fra en far (eller mor) som har utøvd vold kan ha mange ulike strategier med seg inn i skolehverdagen. Barna kan ha levd over lang tid i frykt, og relasjoner med andre kan være truende og skape usikkerhet og redsel hos noen av disse barna. En del kan også ha en utrygg tilknytning, noe som preger deres evne til kontaktbygging og relasjon (Sterne & Poole, 2010). For Lise vil slik kunnskap være nyttig for å «stå i det» over lengre tid. Om barnet sliter med relasjoner kan dette kreve mye av læreren i form av å skape tillit og trygghet for barnet. Ulik forskning viser at en god relasjon mellom lærer og elev er helt sentralt i forhold til motivasjon og mulighet for læring, samt trivsel på skolen og psykososial fungering på skolen (Drugli, 2012; Gustafsson et al., 2010; Hughes, 2012; Sabol & Pianta, 2012). Lærere møter disse elevene hver ukedag, og for å kunne «stå i det» vil kunnskapen som nevnt over, som læreren kan benytte seg av i praksis, være hensiktsmessig og nyttig å ha.

## **4.2 Lærerrollen, kompleks og mangfoldig.**

I møte med lærerne er deres opplevelse av egen rolle i møte med barn som opplever vold hovedfokus. I samtalene med informantene blir det fort tydelig at kunnskapsgrunnlaget de handler ut i fra, som nevnt over, gir noen føringer for hvordan de opplever rollen sin.

### **4.2.1 En uklar rolle kan skape usikkerhet**

Alle informantene gir uttrykk for at i deres møte med barn som har opplevd vold og som bor på krisesenter er rollen uklar og de er usikker på hva som er forventet av dem som lærere.

Anne forteller;

*Intervjuer: Fortell meg hvordan du opplever din rolle i møte med denne gutten?*

*Anne: Altså, i møte med denne gutten, jeg ante ikke hvilken rolle jeg hadde, hva som var mitt ansvar (...) Det forventes mye, vi skal jo være psykologer, omsorgsarbeidere,*

*lærer, ja også sosialarbeidere på en gang. Nei det var uklart for meg hva min rolle var i møte med han.*

Anne beskriver en gutt med store behov og som krever mye av henne. I møte med gutten blir Anne usikker på hva hun skal gjøre, og også hva hun ikke skal gjøre, dette fordi hun opplever et uavklart ansvarsforhold og også rollen som uklar. I St.meld. 11, «Læreren Rollen og utdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2009) fremholdes det at: «Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (pkt 2.1.1). Videre formidles det at skolen og ledelsen er ansvarlig for at rollen gjøres klar for den enkelte lærer, dette gjennom eksisterende handlingsplaner, læreplaner og avtaleverk. Anne beskriver uklarhet i forventninger og krav til henne som lærer, hun er ikke kjent med hva som ligger til hennes rolle i møte med denne gutten. Anne forteller også at det i liten grad snakkes om forventninger og krav til lærerne på hennes arbeidsplass, dette både opp mot barn med særlige behov, men også på generell basis. Ut fra Annes fortelling kan det tenkes at skolen og dens ledelse ikke har gjort det klart for en enkelte lærer hva som forventes av læreren i rollen, slik som kunnskapsdepartementet fremholder – noe som kan skape usikkerhet.

Tre av informantene uttrykker en redsel for ikke å håndtere rollen de har som lærer, da særlig i møte med barn som har opplevd vold. Ulike forskere beskriver en kompleks og sammensatt rolle som læreren går inn i etter endt utdanning, der lærerne blir usikre og redde for og ikke mestre på grunn av uklare krav, dette i tråd med hva informantene forteller om (Damsgaard, 2010; Imsen, 2008). Når alle informantene beskriver at forventningene og kravene fra ledelse er uklare, og at rollen oppleves som uklar, kan det tenkes at redselen og usikkerheten øker hos lærerne. Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til i sin undersøkelse "Lærerrollen sett fra lærernes ståsted" at flertallet av lærerne de har vært i kontakt med gir tilbakemeldinger på at de er usikre på om de mestrer sin rolle godt nok, og 40 % forteller om en usikkerhet knyttet til om de kan søke råd og veiledning hos skoleledelsen dersom de opplever problemer eller utfordringer. Kunnskapsdepartementet (2009) viser til i «Læreren Rollen og utdanningen» at lærerrollen er kompleks og på grunn av kompleksiteten i arbeidsoppgavene vil læreren kunne oppleve en arbeidshverdag som vil kunne svinge mellom usikkerhet og sikkerhet i forhold til egen kunnskap og hvordan strekke til i egen rolle. Departementet trekker frem ledelse som sentral for å støtte lærerne i den kompleksitet de vil møte på.

I samtale med Tone poengterer hun at rollen som lærer er krevende, og også for henne uklar.

*Intervjuer: Hva tenker du om lærerrollen i dag?*

*Tone: Ja lærerrollen er krevende, veldig krevende. Og jeg opplever at det i de siste åra har blitt mye større fokus på fag, ja særlig matematikk og norsk. Kartleggingsprøver hele tiden, vi blir jo målt. Og jeg forstår det jo, vi er jo lærere, men hva med disse barna da, de som har behov for noe annet enn fag (...) Men det er klart, vi er jo en skole. Egentlig burde det vært et klarer skille mellom rollene, hva ligger til lærerrollen og hva gjør det ikke. For meg er dette uklart.*

Tone vektlegger at hun som lærer kan formidling av fag, det er hun god på. I møte med elever som har behov for noe annet, og kanskje noe mer, slik som barn på krisesenter kan ha, der opplever hun uklarhet rundt rollen hun har. Lærerrollen beskrives som mangfoldig, og for at læreren skal kunne favne om også de barna som har behov for noe ekstra, fordrer dette tid, mulighet og klarhet i hva rollen innebærer, samt støtte fra kollega og ledelse (Imsen, 2008: Skaalvik & Skaalvik, 2005; Damsgaard, 2010; Sterne & Pole, 2010). Tone ønsker seg et klarere skille mellom rollene, og hun beskriver uklare føringer fra sin ledelse på hva hennes rolle er. Dette samsvarer med funn i undersøkelsen til Skaalvik & Skaalvik (2013). Det vises til at en stor andel av deres informanter mente ledelse var for utydelig i forventninger, og lærerne var usikre på skolens verdigrunnlag og faglige ståsted, noe som ga usikkerhet i utøvelse av rollen.

Backlund (2007) viser til i sin doktorgradsavhandling at relasjonene mellom de som er opptatt av «elevvård», et ord som på norsk kan være relatert til omsorg for eleven, kan være preget av domenekonflikter, nettopp på grunn av uklarheter i rollen, det er ikke gjort eksplisitt hva som forventes av lærerne i dagen samfunn. Det sosiale ansvaret som ligger til rollen har økt, og slik Backlund tolker det er ikke ansvaret og oppgavene forankret i lærergruppen. Skolen som domene, med sin organisasjons egenart og fremgangsmåte, kan komme i konflikt med domener som tar for seg ivaretagelse og «vård» for barn som har opplevd vold, slik som barnevernspedagogen. Tone etterlyser et skille mellom rollene, og det kan tenkes at Tone opplever at hennes domene kommer i konflikt med for eksempel barnevernspedagogens domene, og diskursen kan være ulik. Lærerens fokus kan i stor grad være rettet mot fag og tilrettelegging av innlæring, noe som er forankret og i tråd med læreplaner og i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009; Utdannings – og forskningsdepartementet, 2003) og i liten grad barns opplevelser (vold) på en annen arena (i hjemmet). For Tone, og kanskje for mange lærere, kan det være slik at domenet (og også diskursen) som omhandler barn som opplever

vold vil være i konflikt med, eller for forskjellig fra skolen som domene. «Det er ikke mitt bord» som en av informantene uttrykte det.

#### 4.2.2 Samarbeid med andre når rollen er uklar

På tross av beskrivelser av uklarheter i rollen, var det også noen av informantene som hadde tanker om hva som ikke ligger til deres rolle. Mari formidler at for henne er det viktig at lærere ikke skal gå inn i tema som omhandler barnas fortellinger om opplevelse av vold.

*Mari: Ja jeg fikk jo vite at hun bodde på krisesenter, og en dag begynte hun og snakke om det, ja om hva faren hadde gjort. Og det skal vi jo ikke gå inn i, det er jo ikke min rolle. Ja så da kan jeg jo ikke spørre om det liksom. Det er tydelig for meg at dette er ikke mitt bord, her må noen andre inn, dette kan jeg ikke mye om og blir usikker.*

Mari trekker frem helsesøster og barnevern som aktuelle til å inneha en viktig rolle i møte med barn som har opplevd vold. Maris refleksjoner rundt andres rolle finner vi også i Barneombudets fagrapport (2013) «Helse på barns premisser». I rapporten fremholdes det at helsesøster kan være en viktig voksen for barn som har opplevd vold og overgrep. Det understrekes også at skolehelsetjenesten er en lovpålagt oppgave som skal være del av skoletilbudet til barn og unge. Helsesøster skal være tilgjengelig på skolen, og har således en unik mulighet til å være en viktig voksen som møter barn på deres premisser. Helsesøster har et faglig fokus på barns helse, både fysisk og psykisk. For læreren vil det være viktig å være kjent med og trygg på samarbeid med andre instanser, som for eksempel helsesøster. Dette for å kunne være veileder og en trygg voksen som bistår barnet i kontakt med viktige andre (Raundalen & Schultz, 2006).

Mari reflekterer rundt egen rolle, og sier at lærere ikke er terapeuter. Dette er forenelig med det Raundalen og Schultz (2006) presenterer. Lærere og pedagoger skal ikke være terapeuter, men de kan nyttiggjøre seg av tenkemåter og prinsipper som er kjent og virkningsfulle i terapi og dette kan gi en terapeutisk effekt for barnet. Læreren skal ikke gjøre noe nytt, heller nyttiggjøre seg av kunnskap som allerede foreligger. Her er det viktig at det finnes kunnskap om traumer og kriser på den enkelte skole og hos den enkelte lærer. For Mari manglet denne kunnskapen knyttet til barn som har opplevd vold, noe som gjorde rollen uklar og skapte usikkerhet hos henne. På spørsmål om Mari inviterte inn noen andre i arbeidet rundt jenta er svaret nei. Mari begrunner dette med at hun tenkte at «noen andre» helt sikkert var inne og

jobbet rundt jenta (og eventuelt mor) i og med at familien bodde på krisesenter. For barnets skyld kan det være hensiktsmessig å sjekke ut om dette er tilfelle, noe som også beskrives i St.meld. 11, «Læreren, Rollen og utdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Som Mari er også Tone opptatt av at andre yrkesgrupper bør inn i møte med elevene som har opplevd vold og andre kriser/traumer. Hun forteller at skolen har helsesøstertjeneste og nevner helsesøster som en aktuell samarbeidspart.

*Intervjuer: Du nevner helsesøster som en viktig samarbeidspart?*

*Tone: Ja, helsesøster er jo her og jeg tenkte ofte at jeg skulle kople henne på (...) men du vet hun har jo mye å gjøre og er her så alt for lite. Hun skulle vært her hver dag spør du meg (ler)!*

Tones tanker om at andre må inn i situasjoner der hun selv ikke går inn, enten på grunn av manglende kunnskap eller på grunn av det hun definerer som andres rolle, samsvarer med føringer i St.meld. 11, «Læreren Rollen og utdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det løftes at et godt samarbeid rundt den enkelte elev er avgjørende for et godt og riktig læringsmiljø. Læreren skal være del av et profesjonelt fellesskap, der læreren beskrives som en aktiv aktør og bidragsyter i møte med elevene. Lærerne skal kunne innhente kunnskap hos hverandre, og på den måten utnytte kompetansen som allerede finnes på skolen, men det poengteres også at læreren er ansvarlig for å si i fra dersom egen kompetanse ikke strekker til i møte med det enkelte barn. Tone ønsker at helsesøster skal være en naturlig og aktiv part når elever har behov for noe ekstra, og har utfordringer i forhold til fysisk eller psykisk helse. Informantene ga alle uttrykk for at de ikke hadde mye erfaring med samarbeid med Barne – og ungsompsykiatrien (BUP), og heller ikke med Pedagogisk Psykologisk Rådgivningstjeneste (PPT). Lærerne beskriver at dersom PPT eller BUP er inne er det som regel barn med diagnoser eller svært store utfordringer i skolehverdagen, og de som lærere opplever at de sjeldent er direkte involvert.

På skolen der Tone jobber er helsesøster innom to timer en gang i uka, noe Tone beskriver som alt for lite. Dette samsvarer med funn Barneombudet (2013) presenterer i sin rapport om barns helsetjenester. Barna som har vært med i undersøkelsen viser til at helsesøstertilbudet er for lite tilgjengelig og de uttrykker et ønske om at helsesøster burde vært tilgjengelig hver dag i skolen. Barneombudet kommer med tilrådninger til statlige myndigheter om å øke tilskuddet



til skolehelsetjenesten samt opprette en rettslig minimumsnorm for hvor mange stillinger skolene skal ha, og også supplerer skolehelsetjenesten med andre faggrupper som kan i vareta barn og unges fysiske og psykiske helse. Videre er barneombudet tydelig i sin tilbakemelding til kommunene om at de må styrke skolehelsetjenesten og da særlig med tanke på faglig kunnskap om barns psykiske helse, herunder kunnskap om barn om opplever vold og overgrep. For at helsesøster skal være en naturlig og aktiv part rundt disse barna, slik Tone og Anne ønsker, så fordrer det at tilgjengeligheten er større en to timer pr. uke, noe også Barneombudet er opptatt av.

### 4.2.3 En uklar rolle kan skape motstand

En annen av informantene som forteller om uklarhet i rollen er Lise. Lise forteller om en situasjon i en time der en gutt i klassen som bor på krisesenter begynner å fortelle om egne opplevelser. Lise sier at dette kom brått på henne, hun var ikke forberedt.

*Lise: Ja han satt og tegnet, så begynte han å snakke om far og hva far hadde gjort. Jeg ble helt satt ut, jeg var ikke forberedt. Han snakket også om kaninen sin, så jeg grep fatt i det og fikk samtalen over på kaninen. Det er ikke min rolle og gå inn på dette, er det vel?*

Det kan være nærliggende og tenke seg at Lise blir usikker og velger bort samtalen fordi tema barnet tar opp er et område hun mangler kunnskapsgrunnlag. Raundalen og Schultz (2006) viser til ulike motstandsfaktorer som kan være med på å påvirke handling, som for eksempel å velge bort en vanskelig samtale med elevene. Motstand kan oppleves i forhold til ulike tema, slik som vold i nære relasjoner. Det kan tenkes, ut fra Lises fortelling, at hun møtte på motstand mot å gå inn i en samtale hun ikke visste utfallet av, og heller ikke var forberedt på. I noen tilfeller er ikke motstanden kjent eller bevisst for læreren, de kan være skjulte og ikke lett å få øye på, og andre ganger blir de uttalt og snakket om. Motstanden kan være i læreren selv og kan komme av usikkerhet på grunn av manglende kunnskap eller uenighet i kollegiale/ledelsen (Raundalen & Schultz, 2006). Slik Lise opplever det, er det uklarhet i rollen og manglende kunnskap om barns opplevelser av vold som blir styrende for at hun velger bort samtalen. Å velge bort en vanskelig samtale kan også være en beskyttelse, vold kan være et vanskelig tema å snakke om, og det kan oppleves ubehagelig for læreren. Læreren kan også oppleve motstand hos kollegaer eller hos eleven. Det kan være uenighet i lærergruppa om hvordan tiden skal brukes og struktureres, eller uenighet om hva som ligger

til rollen. For eleven kan det være motstand om å gå inn i vanskelige tema, det kan være frykt eller ubehag, og også redsel for at andre får vite. Eleven kan også oppleve at det mangler tillit og trygghet, barnet har ikke en god og trygg relasjon til den voksne, her læreren. Raundalen og Schultz (2006) understreker viktigheten av at læreren som kjenner på motstand må ha noen å drøfte med, en faglig diskusjon der håndtering av situasjonen blir satt på dagsorden. Dette kan by på utfordringer dersom læreren opplever stor motstand hos seg selv, men også i ledergruppa.

Anne beskriver at hun kjente på egen motstand i samtale med et barn som bodde på krisesenter. Anne sier at hun syntes synd på barnet som hadde opplevd vold, og hun opplevde det som vanskelig å høre om og snakke om barnets opplevelser. Anne forteller at hun ville beskytte seg selv fra historiene gutten fortalte om vold og overgrep, og hun beskriver at hun var usikker i rollen. For Anne var det ikke rom for samtaler om dette blant kollegaer eller hos ledelsen, hun fikk ikke utløp for sin utrygghet.

*Intervjuer: Ble det snakket om denne motstanden i personalgruppa? Ja eller om barn som opplever vold generelt?*

*Anne: Nei vi snakker ikke om det, det er et ikke-tema. Jeg vet ikke hvorfor det er slik, vi er jo en inkluderende og åpen gjeng. Men barn som opplever vold, nei det er noe vi ikke bruker tid på å snakke om.*

Ut fra Annes beskrivelser hadde hun ingen å drøfte utfordringene sine med, og hun ble sittende med en motstand mot å snakke med gutten som hun syntes synd på. For gutten kan dette oppleves som en avvisning og kan føre til en ytterligere utrygghet hos han. Barn som har opplevd vold fra far og som må bo på krisesenter kan være redde for seg selv og mødrene sine. De kan være redde for at far skal oppsøke mor når de ikke er der. De kan være engstelig for at far skal oppsøke skolen, de kan ha mareritt og vanskelige tanker om det de har opplevd, og de kan også slite med regulering av følelser (Sterne & Pole, 2010). For læreren vil dette være viktig informasjon, og også viktig å kunne snakke med barnet om, slik at barnet kan oppleve at skolen er trygg og de voksne vil han/hun vel, noe som i neste rekke kunne føre til bedre betingelser for læring i skolehverdagen. Dersom Anne hadde hatt denne kunnskapen kan det tenkes at hennes motstand hadde vært mindre og tryggheten sterkere.

#### 4.2.4 Viktigheten av rutiner som er «levende»

Når rollen oppleves som uklar og lærerne forteller om usikkerhet i utøvelse av rollen, kan rutiner og sjekklister være til hjelp. I samtale med lærerne gir de uttrykk for at de i liten grad er kjent med rutiner som deres skole har. Noen av informantene vet at det skal være en perm der det står en del om vold og barn som har opplevd vold. De er ikke kjent med innholdet helt konkret. To av informantene har ikke kjennskap til rutiner og prosedyrer i det hele tatt, de er usikker på om det finnes. Mari har gjort seg tanker om at det burde finnes rutiner og/eller sjekklister, men er usikker på om det faktisk gjør det.

*Intervjuer: Har dere noen rutiner dere følger dersom dere har barn i klassen som har opplevd vold?*

*Mari: Neeeee, jeg tror ikke vi har noen rutiner eller prosedyrer på slikt jeg. Men det er klart, det kan jo være at det er her, bare at jeg ikke vet om det (ler). Jeg har tenkt på det en del ganger, at det burde være noe, ja sjekklister eller noe, som gjør det klarere for oss hva og hvordan vi skal jobbe.*

Mari gir i intervjuet uttrykk for at hun i etterkant av erfaringen hun gjorde seg med et barn som bodde på krisesenter reflekterte mye på dette med rutiner og sjekklister. Hun sier at hun ikke har etterspurt rutineene, og heller ikke sett etter om det finnes. I stortingsmeldingen «Læreren Rollen og utdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2009) fremholdes det at det er skoleeiers ansvar og ta elevers psykososiale skolemiljø på alvor og også utarbeide rutiner som kan være til hjelp for lærerne i møte med barns om har opplevd omsorgssvikt eller andre typer overgrep. I Maris tilfelle kan det være at skolen har slike rutiner, men de er ikke gjort kjent av skoleledelsen i så tilfelle, og Mari har heller ikke vært proaktiv eller oppsøkende for å finne ut av om prosedyrer eller rutiner foreligger.

Lise kjente til at det var noen rutiner, også at det skulle være en perm der disse skulle være beskrevet. Lise forteller;

*Lise: Ja, vi har en perm med rutiner, for hva vi skal gjøre dersom vi oppdager eller avdekker at barn har vært utsatt for noe. Ja også om vi må melde til barneverntjenesten. Men for å være ærlig, så vet jeg ikke helt hva som står konkret, den (permen) er ikke "levende" om du skjønner.*

Lise og Mari beskriver manglende informasjon og kjennskap til skolens rutiner. Mari vet ikke av slike rutiner, Lise viser til at de er der men at de ikke er i bruk slik de burde. For at lærerne skal kunne gjøre seg nytte av rutinene må de være tilgjengelig, kjent og «levende» i personalgruppa, og det må også være tro på at rutinene kan være virksomme (Kunnskapsdepartementet, 2009). I oppgaver som er nye, eller der kunnskapen ikke er integrert i lærerens handlingsreportoar vil rutiner vært til nytte for å støtte opp om kunnskapen som foreligger. Dette i tråd med Dreyfus & Dreyfus (1986) som viser til ulike stadier i menneskets læringsprosess. I en startfase, der kunnskapen ikke sitter, vil rutiner og regler være til støtte og hjelp frem til kunnskapen er internalisert og mennesket handler med trygghet i kunnskapen det besitter.

Utdanningsdirektoratet (2013) viser til viktigheten av at lærere må ivareta elever som har opplevd vold hjemme. På deres sider har de publisert veiledere som er laget for de ansatte i skolen der de presenterer forebyggende tiltak, tiltak ved mistanke om vold, strakstiltak og langsiktige tiltak. I veilederen går det tydelig frem at det er lærerens ansvar å snakke med og ivareta eleven dersom de har eller får kjennskap til at barnet har opplevd vold eller andre traumatiske hendelser. Rutinene er tilgjengelige på Utdanningsdirektoratet sin hjemmeside, det gis også full tilgang til ulike veiledere, kriseplaner og også en bok som omhandler barn i skolen og barnets opplevelse av kriser og/eller traumer. Siden kan være et godt supplement til lærere i skolen, men den må også være kjent og «levende» dersom den skal ha sin nytte. For Mari og Lise var ikke slike veiledere eller rutiner «levende» og kjent, og heller ikke bevissthet rundt at disse er tilgjengelige på internett.

Lise kommer tilbake til tema rutiner underveis i intervjuet, hun vil gjerne ønske seg slike rutiner, der det konkret blir beskrevet hva læreren kan gjøre i møte med barn som har opplevd vold.

*Lise: Vi må ha en slik perm, ja rutiner der det blir konkret. En sjekklister om du vil, slik at jeg kan føle meg tryggere og sikrere på at det jeg gjør stemmer med det som forventes.*

Raundalen og Schultz (2006) presenterer en krisepedagogisk modell som kan være egnet i skolen og som også kan være et godt verktøy for og «stå i det». Modellen bygger på en forståelse av hvilke psykologiske og pedagogiske behov barnet vil kunne ha i en krisepreget

situasjon eller etter traumatiske hendelser. Modellen har fire faser, uttrykksfasen, faktafasen, handlingsfasen og oppfølgingsfasen. I uttrykksfasen vil lærerens rolle være å legge til rette for et trygt og godt samtaleklima, og elven er den som skal få ordet. Noen barn vil vegre seg for å ta ordet eller for å fortelle, dette på tross av at de har gitt signaler om dette tidligere. Her kan læreren starte ut med det som allerede er kjent og også bruke eksempler for å skape forståelse og normalisere reaksjoner og responser. Videre kan læreren spørre barnet, gjerne så konkret som mulig, ut fra det som allerede er kjent. I faktafasen er det læreren som tar ordet og som supplerer, modererer og sorterer. Barn som er i en krisesituasjon eller har opplevd traumatiske hendelser vil ofte oppleve kaos og uforutsigbarhet, og her kan læreren hjelpe barnet med å rydde slik at det hele kan bli mer håndterlig og dermed mer forståelig. I handlingsfasen fortsetter bearbeiding og fasen bærer preg av at læreren forsøker hjelpe barnet med å omskape angst og uro til trygghet og også handlingskompetanse. Gjennom de tre første fasene vil barnet gradvis bli en aktiv deltaker i prosessen. I siste fase, oppfølgingsfasen, gjør læreren, i samarbeid med elvene (om mulig) vurderinger om andre skal koples på for videre oppfølging og hjelp, eller om læreren skal være den som følger opp i det videre med en fortsettelse av det som er i gang. Det kan tenkes at dersom en slik modell hadde vært kjent for Lise, i møte med gutten som vil fortelle om volden han har opplevd, så ville hun våget seg inn på temaet gutten introduserer i stede for å snakke om kaninen – et tema som kjentes trygt ut. Lise ville hatt støtte i en konkret og faglig forankret modell.

#### **4.2.5 Medmennesket - omsorg og relasjon først**

Alle informantene gir uttrykk for at lærerrollen krever mye av dem, de opplever rollen som kompleks og mangfoldig med mange og ulike oppgaver knyttet til rollen. Lærerne er samstemte om at for barn som har opplevd vold og bor på krisesenter vil de strekke seg ekstra langt, og de fremholder at i møte med disse barna er de medmennesker og omsorgspersoner i første rekke, lærere og pedagoger i andre. Mangfoldighet er noe som også går igjen i ulike undersøkelser når lærere skal beskrive sin rolle, dette sammen med en rolle som oppleves som utfordrende, krevende, stimulerende og ansvarsfull (Imsen, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I samtale med Kari trekker hun frem det å bli sett og viktigheten av dette.

*Intervjuer: Hva tenker du er viktigst med din rolle når du møter disse barna?*

*Kari: Altså uansett så er man jo en omsorgsperson, det er jo et omsorgsyrke vi har i all høyeste grad. Det å se alle i en travel hverdag, det er rimelig tøft. Og det er viktig å si noe til akkurat det barnet, eller se akkurat det barnet, slik at barnet føler "hun ser meg", det er kjempeviktig for meg, særlig med disse barna. Og du kan være så mye pedagog og lærer du bare ønsker, men om du ikke har på plass tillit og trygghet, ja da har det ikke noe hensikt med fag.*

Kari konkluderer med at i hennes yrke er det å gi omsorg sentralt. På spørsmål om hvordan hun gir omsorg, og hva hun legger i begrepet, svarer hun at det å se den enkelte er omsorg for henne, dette samtidig som at barnet opplever at det blir sett av henne, og den kontakten de skaper sammen. Dette er på lik linje med Imsen (2008) som fastholder at kontakt med eleven er omsorg, og i kontakten mellom lærer og elev skapes et møte som er fylt med respekt og verdighet, grunnlaget for den gode relasjonen. Kari gir ulike eksempler på hvordan hun tilrettelegger og gir omsorg i intervjuet. Hun forteller at hun i en periode gikk innom Skolefritidsordningen (SFO) hver morgen for å lage matpakke til en gutt i klassen hennes som bodde på krisesenter, dette da hun hadde observert at gutten var uten matpakke flere dager i løpet av uka. Karis handling viser omsorg og omtanke, og for gutten kunne matpakken være kjærkommet i skolehverdagen. Kari og de andre informantene forteller om et ønske om å være god på omsorg og forståelse, noe krisearbeid og krisepedagogikken taler for (Raundalen & Schultz, 2006).

I samtale med informantene er omsorg, tillit og relasjon et tema som de stadig tar opp. Alle er opptatt av at dette er grunnmuren for læring. I ulik forskning og i ulik litteratur er det relasjonelle aspektet mellom lærer og elev vektlagt. Dersom kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev er god, kan dette være vesentlig for elevens mulighet til innlæring og utvikling. Det vektlegges særlig at denne relasjonen er viktig for elever som er i risiko og/eller er sårbare med bakgrunn i opplevelser som vold og overgrep. Eleven må bli sett og tatt på alvor (Imsen, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2009; Mullender et al., 2002; Nordahl, 2002; Overland, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Lærerne viser til ulike tiltak og strategier for å legge til rette for etablering av en god relasjon. Lise forteller;

*Lise: Ja det ble jo kjent for meg at han bodde på krisesenter, og da ble jeg opptatt av å hjelpe, ja legge til rette for han og gi omsorg. Jeg tenkte som så at han nok ikke hadde alle tingene sine med, kanskje ikke alle klærne engang, ja så når det var skidag, så sørget jeg for at han fikk låne ski, hans ski var ikke der, på krisesenteret.*

Lise vil være til hjelp, og hun gir gutten omsorg ved å ha ski tilgjengelig. Hun viser forståelse for at han kanskje ikke har utstyret i orden når han er i en slik situasjon. Det kan tenkes at barneperspektivet er langt fremme hos Lise, hun vil ikke at gutten skal oppleve å komme på skidag uten ski, og i så måte skille seg ut i forhold til de andre elevene som har utstyret i orden. Omsorgen er der, og det kan virke som om Lise forsøker å se ut fra guttens perspektiv, slik som også ulike forskere taler for. Barna er viktige aktører i eget liv, de har behov for anerkjennelse og forståelse, og de er også eksperter på egne erfaringer (Langballe, 2011; Raundalen & Schultz, 2006; Øverlien, 2012).

Mari forteller om lignende erfaringer der hun tilrettelegger for barnet.

*Mari: Jeg forsto jo at mor hadde nok med seg og sitt, ja det var jo krise for familien. Så jeg hjalp til med lekser i friminuttene slik at de ble gjort, ja også så jeg til at jeg hadde et ekstra sett med bøker til henne, det var ikke alltid hun fikk med seg det hun skulle.*

Mari er også opptatt av å legge til rette og vise omsorg for jenta. Hun viser forståelse for at det kan være vanskelig for mor i den situasjonen hun er i, og vil gjerne være til hjelp. Mari forteller at hun også tok jenta med seg på SFO for å gi henne mat, noen ganger manglet matpakken. Intensjonene til Mari er gode, og hun ønsker å skape tillit og være en voksen som jenta kunne stole på. Alle informantene forteller om ulik tilrettelegging i møte med den enkelte elev, noe som samsvarer med intensjonen med tilrettelagt undervisning som presenteres i Kunnskapsløftet (Utdannings – og forskningsdirektoratet, 2005) der det går frem at hver enkelt elev har rett på tilrettelegging. Tilrettelegging skal gjelde for alle elever, uavhengig av alder, kjønn, bakgrunn, forutsetninger og kultur.

### **Viktigheten av å skape trygghet**

Kari og de andre informantene fastholder at de i rollen som lærere må skape trygghet og tillit til barna. Det er helt sentralt før læring kan finne sted for barn som har opplevd vold, og som også har måtte forlate hjemmet sitt. Dette sammenfaller med det Nordahl et al. (2005) og Overland (2007) beskriver, dersom barn har trygghet og støtte på skolen vil betingelser for læring være sterkere tilstede og eleven mer tilgjengelig for læring. Norske studier viser også sammenheng mellom elevers opplevelse av støtte fra læreren og deres psykiske helse (Bru,

2011; Murberg & Bru, 2009), noe Kari er opptatt av. Hun beskriver møte med ei jente som er svært utrygg og redd.

*Kari: Ja vi må jo gi de trygghet og skape tillit, de er jo i en så sårbar situasjon. Jeg blir jo, ja jeg blir jo redd for deres psykiske helse om vi ikke fanger de opp og skaper et trygt skolemiljø.*

Kari fremhever at hun som lærer må være en stabil og forutsigbar voksen som det sårbare barnet alltid kan stole på. Dette samsvarer med det barn som bor på krisesenter ønsker av læreren når de kommer på skolen (Berg, 2013). Karis erfaring i møte med barn som har opplevd vold og bor på krisesenter er at de har fått fortsette på samme skole og dermed sluppet et skolebytte. Øverlien et al. (2009) viser til at noen av barna de har snakket med som bor på krisesenter beskriver skolen som en trygg arena der de får fri fra volden og fra bekymringer knyttet til dette, og for de som ikke må bytte skole kan skolen representere kontinuitet og stabilitet.

Tone formidler noe av det samme som Kari i intervjuet, hun reflekterer rundt skolen funksjon som en trygg arena.

*Intervjuer: Hvordan tenker du at skolen, og du som lærer, kan bidra på en positiv måte i møte med barn som har opplevd vold og bor borte hjemmefra?*

*Tone: Det å bli sett er viktig for barna, særlig disse barna. De har jo noe om er utrygt på utsiden, da kan jo skolen være en trygg plass og vi trygge voksne. På tross av vold og at de ikke bor hjemme, ja så om de har noen voksne som bryr seg, som er til å stole på (...) ja jeg tenker at ofte er det det som skal til for at de skal komme seg igjennom det. Vi blir omsorgspersoner og medmennesker, ja relasjonen med disse barna, det er viktig det, at den er der.*

Alle informantene var opptatte av det relasjonelle perspektivet. Tone nevner flere ganger viktigheten av at skolen skal kunne tilby viktige og trygge voksne, og beskriver også at hun har hatt en slik rolle ovenfor en elev som bodde på krisesenter. Hun opplevde at relasjonen hun fikk med denne eleven var viktig og kanskje avgjørende for at eleven mestret skolehverdagen i en svært vanskelig situasjon. Informantenes refleksjoner om en god relasjon som viktig gjenspeiles også hos Bru (2011) som betegner relasjon mellom elev og lærer som en bærebjelke for at eleven skal kunne stimuleres til læring og oppleve mestring. Sterne & Poole (2010) fremholder også det relasjonelle aspektet som et helt sentralt når barn som opplever vold møter læreren i skolen. Deres «key adult» eller «nøkkelperson», altså en viktig



voksen, beskrives som det som kan være det primære og viktigste for barn som har opplevd vold, slik som i Tones fortelling om egen rolle for et barn som hadde behov for en viktig voksen.

Informantene ønsker alle å være en «key adult», en viktig voksen for barna som har opplevd vold og som bor på krisesenter. En av informantene sier;

*Intervjuer: Hva tenker du at du kan gi disse barna?*

*Tone: Jeg kan gi omsorg og kjærlighet, ja det har jeg mye av!*

Informantene ønsket å være tilgjengelig, men som vist tidligere vegret de seg for å gå inn i samtaler med barna om deres opplevelser og kriser/traumatiske hendelser. Informantene beskriver seg selv som viktige voksne, og de formidler at de er gode på å se barna, de ønsker å fremstå empatiske, de sier de er til å stole på, og de opplever å ha en god relasjon til elevene sine. Dette samsvarer med egenskaper Sterne og Poole (2010) trekker frem som viktige i rollen som nøkkelperson. Raundalen og Schultz (2006) tar utgangspunkt i at barnet kan lære å gi språk til følelsene sine, men også følelser til språket. Dersom barnet får mulighet til bearbeiding av traumatiske hendelser, ved hjelp av språk, samtaler, tegning og skriving – i relasjon til en trygg voksen, som læreren, vil dette kunne føre til symptomforbedring og dermed større tilgjengelighet for læring – som er skolens hovedansvar, gi elever mulighet for læring.

## 5. DISKUSJON OG AVSLUTNING

Formålet med denne studien har vært å få innsikt i, og kunnskap om hvordan lærere opplever sin egen rolle i møte med barn som har opplevd vold i hjemmet, og som må bo på krisesenter i deler av sin barndom. Som metodisk tilnærming har kvalitative semistrukturerte forskningsintervju vært benyttet, dette slik at lærerens egen erfaring, opplevelse og fortelling skulle komme best mulig frem.

Vold i hjemmet er et aktuelt og viktig område som stadig får mer oppmerksomhet, særlig de siste tiår. Dette gjenspeiles i ulike handlingsplaner, veiledere og stortingsmeldinger som omhandler vold i nære relasjoner og bekjempelse av vold. Ved innsyn i disse dokumentene kan det tilsynelatende se ut til at kunnskap om vold i hjemmet bør være integrert og opplæring bør ha blitt gitt til mange yrkesgrupper og aktører rundt de som opplever vold. Funn i denne studien er begrenset til fem ulike lærere og deres erfaring, og må tolkes ut fra dette. I møte med disse lærerne tyder det på at intensjonene i føringer fra storting, regjering og departement ikke gjør seg gjeldende i praksis. Resultater indikerer at kunnskapen ikke når frem til skolene og lærerne. Funn antyder også at lærerne står så å si uten kunnskap om voldens konsekvenser når de møter barna som har opplevd den. Dette til tross for klare føringer i Rammeplan for allmennlærerutdanningen (Utdanning – og forskningsdepartementet, 2003) som sier at lærerstudenten skal forberedes på, og ha kunnskap om hvordan møte barn som opplever kriser og traumatiske hendelser, slik som vold, omsorgssvikt og seksuelle overgrep. Informantene i studien gir tydelige tilbakemeldinger om at utdanningen ikke har gitt kunnskap om vold og voldens konsekvenser, og skolen som arbeidsplass gir heller ikke plass til opplæring eller kursing rundt tema. I denne oppgaven har det også vært referert til andre studier som har gjort lignende funn (Dybsland, 2007; Pedersen, 1997; Øverlien & Sogn, 2007) slik at resultatene står i så måte ikke i motsetning til andre undersøkelser som omhandler kunnskap samme tema.

Hva er det som gjør at kunnskapen ikke har blitt formidlet til, og blitt integrert hos ulike profesjoner, slik som hos lærerne? Hvorfor når ikke alle gode føringer og intensjoner i ulike offentlige dokument og handlingsplaner ut i praksis? Er det slik at vold i hjemmet fremdeles er et stort tabu, og at det råder en tanke om at det hører «privatlivet» til? Det er kjent at dersom kunnskap skal implementeres i en personalgruppe er det sentralt at kunnskapen er

forankret i ledelsen. Ledelsen ved skolene bør se til at kunnskap om vold og voldens konsekvenser, som skisseres i rammeplaner, stortingsmeldinger, handlingsplaner m.m., organisatorisk forankres i skolen gjennom involvering, implementering og gjennom tilstrekkelig oppmerksomhet hos alle ansatte. Dette krever at ledelsen må erkjenne og forstå behovet for tilført kunnskap (Basmo, 2010). Funn i denne studien tyder på at konsekvenser av opplevd vold er en kompetanse som ikke ses til eller gis plass på lærernes arena. Det er nærliggende å tro at forankringen ikke er på plass i skolens ledelse. En konsekvens av dette kan være, slik det fremkommer av resultatene, at lærerne blir usikre på grunn av manglende kunnskap. De velger bort samtaler om barnas opplevelse av vold, de kjenner på motstand og de vegrer seg for samtale om det som kan være et svært viktig tema for barna. Dersom den voksne har kjennskap til hvilke konsekvenser opplevd vold kan ha, vil de på en bedre måte kunne ha trygghet til å handle, og også kunne tåle barnas fortellinger (Bugge, 2008; Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006; Øverlien, 2012).

Et ønske om mer faglig kunnskap er sterkt hos alle informantene, og kunnskap om konsekvenser av vold, samt å snakke med barn om vanskelig tema er det de ønsket seg mest. Nordahl et al. (2005) understreker at det ikke er motsetning mellom det å være «kunnskapslærer» og «omsorgslærer», det handler om hvordan disse forenes og brukes sammen. Det å kunne sitt fag og samtidig skape gode og trygge relasjoner med sine elever er essensen i hva som fremstår som den gode lærer. Dersom en tar utgangspunkt i et slikt helhetlig kompetansesyn fordrer det at lærerne er i stadig utvikling og tar høyde for at undervisningen må tilrettelegges og tilpasses elevenes forutsetninger, noe som er i tråd med «Kunnskapsløftet» sine intensjoner (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2005). En kan samtidig spørre seg om det er realistisk at skolene skal ha inngående kunnskap om vold i hjemmet og voldens konsekvenser for barn. Kan det være slik, at denne type kunnskap skal innhentes der det allerede foreligger slik kompetanse?

Skolen og læreren skal legge til rette for læring, pedagogikkens hjørnestein omhandler lærerens evne til å realisere læreplanverket i undervisningen. For å klare dette må læreren kjenne til å ha forståelse for hvordan barn og unge lærer, samt ha innsikt i hva som hemmer læring (Raundalen & Schultz, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Lærerne opplyser om å ha gode pedagogiske kunnskaper og også kjennskap til ulike teorier om læring og om hvordan barn på best mulig måte tar til seg læring. Ut fra funn i studien kan der i mot tolkes dit hen at

voldens konsekvenser og voldens implikasjoner med tanke på mulighet for læring er ukjent terreng for informantene. De opplyser om å ikke kjenne til hva som kan skygge for og forhindre at barnet kan ta til seg læring, slik som opplevd vold kan gjøre. Dette kan i så måte bety at lærerens streben etter og tilpasse og legge til rette for barnet ikke får den effekt lærerne ønsker – mulighet for læring. Barnet kan ha nok med å håndtere sine opplevelser av vold og dets følger, dette opptar barnets oppmerksomhet og kan være et hinder for mulighet for læring (Raundalen & Schultz, 2006; Sterne & Poole, 2010).

Hvilke konsekvenser får det for barnet dersom det opplever at de voksne rundt ikke tar tak i og går inn i en samtale om et tema som omhandler egen opplevelse av vold? Denne studien viser at barna har gitt signaler om, og også satt ord på volden de har opplevd, men lærerne har ikke gått inn i samtale. Dette kan føre til at barna føler seg avvist, de kan oppleve at de ikke er verdt noe, at deres opplevelser ikke er viktige, de kan føle seg som offer og også kjenne på skam og skyld (Sterne & Poole, 2010; Øverlien, 2012). Mange lærere har behov for å beskytte seg, de opplever at de har mer enn nok å gjøre, med mange barn i klassen og krav til måloppnåelse i fag, noe lærerne i studien forteller om. De beskytter seg fra å få kunnskap om barnets krise, og vil derfor ikke aktivt ta tak i det (Raundalen & Schultz, 2006).

Samarbeid med andre instanser løftes og fremmes, både i plandokumenter og i retningslinjer. Også forskning og litteratur taler for at et godt tverrfaglig samarbeid, særlig rundt barn som kan være sårbare og har med seg opplevelser som kan ha innvirkning og betydning for deres liv, er en forutsetning for en bedre hverdag for barna (Killén, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2009a; Murberg & Bru, 2009). En uklar rolle der ansvaret ikke er tydelig definert er noe informantene i studien forteller om. Det kan tenkes at uklarhet også er en viktig faktor i forhold til valgene lærerne gjør med å velge bort samtale med barna (som nevnt over). «Det er ikke mitt bord» sier en av informantene, det er noen andres ansvar – hvem sitt? Retningslinjer og rutiner kan være til hjelp når læreren møter på egen motstand eller vegring for å gå inn i samtaler som oppleves som vanskelige eller der kunnskapen ikke strekker til. Rutiner som beskriver hvordan handle, både i møte med barna, men også på hvem som skal kontaktes dersom andre aktører skal/bør inn. Slike rutiner er ikke kjent og ikke «levende» opplyser informantene, de kan dermed ikke nyttiggjøre seg av dette verktøyet.

Lærerne i studien snakker varmt om kollegaer i skolen med annen kompetanse og etterlyser blant annet helsesøster i møte med barn som har opplevd vold. Kan veien å gå være at yrkesgrupper fra andre domener får innpass i skolen? Lærerne i studien peker på at andre profesjoner, som tilhører andre domener, kan være en ressurs og støtte i arbeidet rundt barn som har utfordringer i skolehverdagen. Barn som opplever vold i hjemmet sitt, og som må bo på krisesenter i deler av sin barndom er et komplekst og sammensatt felt der det finnes mange ulike aktører og også til dels ulike politiske føringer. Aktørene kan ha tilhørighet i ulike domener, og også inneha ulik diskurs. Hva skal til for åpne opp mellom domenene slik at et samarbeid rundt disse barna blir en selvfølge snarere enn en mangelvare? For å kunne se å handle rundt disse barna fordrer det tid og mulighet. Det er nærliggende å tenke seg at dersom skolen hadde ressursene, i form av andre yrkesgrupper, og også lærerne nok tid til å være en viktig voksen, så ville dette komme barna som opplever vold til gode. Å gjøre nytte av hverandres kunnskap slik at kunnskapen når barna som behøver det vil være et steg i rett retning.

Lærerne i studien fremholder at de ønsker å være en viktig voksen for barna de møter, de ønsker å skape gode relasjoner. De ønsker å tilby omsorg, medmenneskelighet og støtte til barn som har opplevd vold og som bor på krisesenter. Skolehverdagen skal være best mulig for alle barn, dette er informantene opptatte av, slik at forutsetningene for læring er optimale. Dette er i tråd med krisepedagogikkens føringer (Raundalen & Schultz, 2006), og også egenskaper Sterne & Poole (2010) tilegner nøkkelpersonen, den viktige voksne. Skolen i Norge skal være, jfr. rammeplaner, læreplaner og Opplæringslova (1998), en inkluderende skole som rommer alle og som skal tilpasses den enkeltes behov og forutsetninger. Funn i denne studien indikerer at tilpasning skjer i noen grad for barna som bor på krisesenter. Dersom lærerne skal kunne få dette bedre til, antyder funn i studien at også lærerne må få tilpasninger, tilpasninger slik som mer kunnskap, avklaring av roller og ansvar, kompetanse på samtalemetodikk med barn om vanskelige tema, og også tilpasset tid og ressurser til å kunne utføre oppgavene som forventes ut fra rollen de har. Dersom dette kommer på plass vil lærerne kunne være bedre rustet til å møte barn som har behov for deres kunnskap og kompetanse på vold i hjemmet og voldens konsekvenser.

## Avsluttende kommentar

«Det følger jo ingen bruksanvisning med barna...» uttrykte en av informantene, noe som illustrerer kompleksiteten og mangfoldigheten i arbeidet med mennesker. Skolen er en obligatorisk arena for alle barn og kan ikke velges bort. Barna i skolen er forskjellige, og de vil ha behov for å bli møtt på ulikt vis. Det er dokumentert av ulike forskere at opplevelsen av vold i hjemmet, og også oppbrudd og flytting til krisesenter, kan få negativ innvirkning på barns utvikling, fungering og tilpasning (Finkelhor et al., 2007; FN, 2006; Mullender et al., 2002; Øverlien et al., 2007). Dette vil kunne gi seg utslag i barns skolehverdag, og dersom kunnskap og kompetanse om voldens konsekvenser foreligger hos skolen og lærerne vil tilrettelegging rundt barn som har med seg slike erfaringer inn på skolens arena bli enklere. Barna bærer med seg sine opplevelser, og de vil kunne ha behov for tilrettelegging, og i noen tilfeller spesialundervisning, slik at de har mulighet til å henge med og ikke gå glipp av viktig kunnskap (Berg, 2013; Nordahl et al., 2005; Øverlien & Sogn, 2007). Dette er særs viktig med tanke på kunnskap som foreligger om at skolegang og utdanning er en god forutsetning for å lykkes videre i livet. Dette kan være barnas mulighet til å komme ut av en vanskelig livssituasjon og bryte med et destruktivt mønster som kan følge av vold i hjemmet, og som barnet kan bære med seg over tid. Læreren møter barna hver dag, og er således i en unik posisjon til å være en god og trygg voksen for elevene, særlig de som trenger det mest. Lærerne oppfordres til å være proaktiv og våken i møte med barn som har opplevd vold. Dette kan gjøres med større trygghet og motivasjon dersom kunnskap og handlingskompetanse foreligger, slik at også andre kan komme til å være til støtte ved behov. En fortsettelse av satsing og forskning på vold i hjemmet, og også forebygging og bekjemping av dette vil være en nødvendighet. Prisen å betale er så liten i forhold til de menneskelige kostnadene opplevelse av vold kan ha.

# Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets Mysterium*. København: Hans Reitzels forlag.
- Arneberg, P., & Overland, B. (2003). *Pedagogikk. Mangfold og muligheter*. København: N. W. Damm & Søn.
- Askeland, L., & Sataøen, S. O. (2000). *Å høre til*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Aadland, E. (2004). *Og eg ser på deg. Vitenskapsteori i helse –og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Høgskolen i Volda.
- Backlund, Å. (2007). *Elevvård i grunnskolan –Resurser, organisering och praktik*. (Doktoravhandling) Institutionen för socialt arbete. Stockholms Universitet, Stockholm.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15. DOI: [10.1037/1045-3830.23.1.3](https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Hentet fra <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Barne-, likestillings – og inkluderingsdepartementet. (2013). *Barndommen kommer ikke i reprise. Strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*. Oslo: Barne-, likestillings – og inkluderingsdepartementet.
- Barneombudet. (2013). *Helse på barns premisser*. Fredrikstad: Møklegaards Trykkeri AS.
- Basmo, H. R. (2010). Forankring i ledelsen. Hentet fra <http://www.helsebiblioteket.no/kvalitetsforbedring/ledelse/artikler-om-ledelse/forankring-i-ledelsen>

- Befring, E. (2008). *Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger*. I Befring, E., & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 45-72). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berg, B. (2013). *Når ungdom som bor på krisesenter skal tilbake på skolen. En kvalitativ studie av ungdoms opplevelse av å vende tilbake til skolen etter at de har flyttet til krisesenter*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midhassel, E. Bru, S. K. Eresvår, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruno, L. (2011). Skolan, familjerätten och barnen. *Utbildning & Demokrati*, 2(20), 73- 92.
- Bugge, R. G. (2008). *Når krisen rammer barn og unge*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen S., & Skogen, K. (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet – En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk*, 6, 42-52.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Latvia: Cappelen akademisk forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2010). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi (NESH)*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-juss-og-humaniora/>



- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2013, 31.oktober). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Forskningsetisk-sjekkliste/>
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. New York: The Free Press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dybsland, R. (2007). *Fra bekymring til handling, Hvilke vurderinger ligger til grunn for at fagfolk i skolen melder bekymring om seksuelle overgrep og vold mot barn til konsultasjonsteamene*. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen. Bergen.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer – en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Edwards, V. J., Holden, G. W., Anda, R. F., & Felitti, V. J. (2003). Experiencing multiple forms of childhood maltreatment and adult mental health: Results from the Adverse Childhood Experiences (ACE) study. *American Journal of Psychiatry*, 160(8), 1453-1460.
- Eriksson, M., Bruno, L., & Näsman, E. (2013). *Domestic Violence, Family Law and School. Children's Right to Participation, Protection and Provision*. London: Palgrave Macmillan.
- Fantuzzo, J. W., DePaola, L. M., Lambert, L., Martino, T., Anderson, G., & Sutton, S. (1991). Effects of interperantal violence on the psychological adjustment and competencies of young children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 59(2), 258-265.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen -betydning for elevens motivasjon for læring. *Bedre Skole*, (1), 58-63.
- Finkelhor, D., Ormord, R. K., & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse and Neglect*, 31, 7-26.
- FN. (1998). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*. Hentet fra <http://www.fn.no/bibliotek/avtaler/menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-barnekonvensjonen>

- FN. (2006). *FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra <http://www.fn.no/bibliotek/avtaler/menneskerettigheter/fns-konvensjon-om-rettigheter-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk forlag.
- Fossestøl, B. (2013). Evidens og praktisk kunnskap. *Fontene Forskning*, (2), 55-66.
- Gambone, M. A., Klem, A. M., & Connell, J. P. (2002). *Finding Out What Matters for Youth: Testing key links in a community action framework for youth development*. Philadelphia: Youth Development Strategies, Inc., and Institute for Research and Reform in Education.
- Gamst, K. T., & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Gustafsson, J-E., Westling, A.M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdahl, S., Ogden, T., & Persson, R. S. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. New York: Routledge.
- Hester, M. (2011). The Three Planet Model: Towards an Understanding of Contradictions in Approaches to Women and Children's Safety in Contexts of Domestic Violence. *British Journal of Social Work*, 41, 837-853. DOI: 10.1093/bjsw/bcr095
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano forlag.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C.C. (1994). Childrens` s Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howitt, D. (2013). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Gosport, United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14, 319-327

- Haaland, T., Calusen, S.-E., & Schei, B. (2005). *Vold i parforhold – ulike perspektiver: Resultater fra den første landsdekkende undersøkelsen i Norge*. (NIBR-rapport 03/05). Oslo: Norsk Institutt for by- og regionforskning.
- Imsen, G. (2008). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Isdal, P. (2002). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Jonassen, W. (2011, 12.september). Kriसेentre -historie. Hentet fra <http://www.nkvts.no/tema/sider/Kriसेentre-historie.aspx>
- Justis – og beredskapsdepartementet. (2013a). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner. Det handler om å leve*. (Meld.St.nr.15 2012-2013). Oslo: Justis – og beredskapsdepartementet.
- Justis – og beredskapsdepartementet. (2013b). *Et liv uten vold. Handlingsplan mot vold i nære relasjoner, 2014-2017*. Justis – og beredskapsdepartementet.
- Justis – og beredskapsdepartementet (2012). *Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2012*. Oslo: Justis – og beredskapsdepartementet.
- Justis - og politidepartementet. (2007). *Vendepunkt -handlingsplan mot vold i nære relasjoner, 2008-2011*. Oslo: Justis -og politidepartementet.
- Killén, K. (2009). *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kriसेenterlova. LOV-2009-06-19-44 (2010). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-44>
- Kruuse, E. (1999). *Kvalitative forskningsmetoder- i psykologi og beslægtede fag*. København, Danmark: Dansk psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren rollen og Utdanningen*. (St.meld.nr. 11 2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei*. (Meld.St.nr. 20 2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen. Hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. Oslo: NKVTS.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Leira, H. (1990). Fra tabuisert trauma til anerkjennelse og erkjennelse. Del 1. Om arbeid med barn som har opplevd vold i familien. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 27(1), 16-22.
- Levin, I. (2001). Diskurser i sosialt arbeid. I M. Sandbæk (Red.). *Fra mottaker til aktør. Brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitativ metode i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Tano forlag.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. (NIFU Rapport 19). Oslo: NIFU STEP.
- Marthinsen, H. E., & Torjussen, U. S. (2007). *Jeg skal vel ikke bo her resten av livet mitt? En kvalitativ undersøkelse om hvordan barn som har opplevd vold i nære relasjoner ivaretas på krisesentre*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31939/MasteroppgavenxMarthinsenxogxTorjussen.pdf?sequence=1>
- McCloskey, L. A., & Stuewig, J. (2001). The quality of peer relationships among children exposed to family violence. *Development and psychopathology*, 13(1), 83-96.
- Midjo, T. (1992). *Barn på krisesenter for mishandlede kvinner: Et forprosjekt*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Moore, T. E., & Pepler, D. (1998). Correlates of adjustment in children. I G. Holden., & R. Geffner (Red.), *Children exposed to marital violence: Theory, research, and intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Mossige, S., & Stefansen, K. (2007). *Vold og overgrep mot barn og unge: En selvrporteringsstudie blant avgangselever i videregående skole*. (NOVA Rapport 20/07). Hentet fra [http://hioa.no/asset/3059/1/3059\\_1.pdf](http://hioa.no/asset/3059/1/3059_1.pdf)

- Mullender, A., Hauge, G. L., Imam, U., Kelly, L., Malos, E., & Regan, L. (2002). *Children's perspectives on Domestic Violence*. London: Sage.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2009). The Relationships between Negative Life Events, Perceived Support in the School Environment and Depressive Symptoms among Norwegian Senior High School Students: A Prospective Study. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(3), 361-370.
- Myhre, R. (1992) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2010). Hva påvirker elevers læring? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47(7), 643.
- Olsen, T. S., & Jentoft N. (2013). *En vanskelig start. Om tidlig innsats og tverretattlig samarbeid for å forebygge ung uførhet*. (FoU rapport 6/13). Kristiansand: Universitetet i Agder, Agderforskning.
- Olsen, M. (1998). *Der vi bor gråter alle damene. En rapport om tiltak for barn på Oslos krisesenter*. Rapport 1998. Oslo: Barne-, likestillings –og inkluderingsdepartementet.
- Opplæringslova. LOV-1998-07-17-61 (1998). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Faktabokforlaget.
- Pedersen, T. A. (1996). *Seksuelle overgrep mot barn – skolens oppgave og ansvar*. (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjon. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag.
- Raundalen, M. (2009). *Vold mot barn- skader*. Hentet fra <http://www.atv-stiftelsen.no/filer/Bulleteng%20nummer%206%20Skade.pdf>
- Raundalen, M., & Schultz, J-H. (2006), *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse; Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ropstad, H., & Tønnessen, K. (1998). *Elever i vanskelige livssituasjoner -Lærer i møte med elever som opplever krise, sorg og omsorgssvikt*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Ryen, A. (2009). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Sabol, J., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*, 213-231.
- Schuengel, C., (2012). Teacher-student relationship as a developmental issue. *Attachment & Human Development, 14*, 329-336.
- Sentio Research Norge (2012). *Rapportering fra krisesentertilbudene 2012*. Trondheim: Sentio Research Norge.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Simonsen, N. H., & Steinsvåg, P. Ø. (2007). *Små vitner til vold. Informasjonshefte for barn som lever med vold i familien*. Oslo: Alternativ til vold & Senter for krisepsykologi.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærer. En paradoksal kombinasjon. *Bedre Skole, (1)*, 30-37.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU Samfunnsforskning AS
- Skotland, S. (2007). *De usynlige barna. Oppvekst i familier med rusproblematikk*. Oslo: IOGT.
- Sterne, A., & Poole, L. (2010). *Domestic Violence and Children. A Handbook for schools and early years settings*. London, New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Streeck-Fischer, A., & van der Kolk, B.A. (2000). Down will Come Baby, Cradle and All: Diagnostic and Therapeutic Implications of Chronic Trauma on Child Development. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 34*, 903-918 DOI: 0.1080/000486700265

- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*.(s.17-42). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thoresen, S., & Hjemdal, O. K. (Red.) (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. (NKVTS Rapport 1/14). Hentet fra [http://www.regjeringen.no/pages/38635924/NKVTS\\_vold-voldtekt-2014.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/38635924/NKVTS_vold-voldtekt-2014.pdf)
- UNESCO. (1994). *Salamancaerklæringen av 1994*. Hentet fra: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Veileder for krisehåndtering i skolen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Beredskap-og-krisehandtering/Veiledere-for-beredskap-og-krisehandtering-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Foreldresamarbeid i grunnskole og i videregående opplæring*. (Rundskriv 7/2010). Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læringsmiljø*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>
- Utdannings – og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings – og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Waaktaar, T., & Christie, H. J. (2008). *Styrk sterke sider: Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- World Health Organization. (2002). *World Report on Violence and Health*. Hentet fra [http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9241545615\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9241545615_eng.pdf)

- Øverli, S. J., & Østevik, I. (2010). *Barn på krisesenter. Tiltakspakken "Hjelp, pappa slår!" som et hjelpemiddel for voldsutsatte barn.* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31306/masteroppgavex25.05.pdf?sequence=1>
- Øverlien, C. (2010). Children Exposed to Domestic Violence: Conclusions from the Literature and Challenges Ahead. *Journal of Social Work, 10*, 80-97 DOI: 10.1177/1468017309350663
- Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet - barns strategier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverlien, C., Jacobsen, M., & Evang, A. (2009). *Barns erfaringer fra livet på krisesenter. en landsomfattende studie om flukten, oppholdet og forestillinger om fremtiden.* Oslo: Nasjonalt Kunnskapssenter om Vold og Traumatisk Stress.
- Øverlien, C., & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle.* (NKVTS Rapport nr. 3/07). Hentet fra <http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/KunnskapMotTrygghetHandle.pdf>
- Øvreeide, H. (2000). *Samtaler mer barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner.* Oslo: Høgskoleforlaget.
- Øyen, T. (1996/7). *Barn på krisesenter. Undervisning av vakter.* Oslo: Barne- og familiedepartementet.



# Vedlegg 1: Invitasjon

## Invitasjon til deltakelse i mastergradsprosjekt.

### *«Lærereens møte med voldsutsatte barn som bor på krisesenter»*

Jeg holder på med en mastergrad i psykososialt arbeid med studieretning vold og traumatisk stress ved Universitetet i Oslo/Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS). Jeg er i gang med min masteroppgave og forventer å være ferdig våren 2014. Min veileder for prosjektet er fil. dr. Carolina Øverlien ved NKVTS.

#### Bakgrunn og formål:

Skolen er en viktig arena for alle barn over skolepliktig alder i Norge. Forskning viser at barn som opplever vold i hjemmet har økt risiko for ulike atferdsproblemer og psykososiale vansker, noe som ofte kommer til uttrykk i skolesammenheng. I samtaler med barn som bor på krisesenter kommer det frem et ønske om at skolen skal være et trygt sted å være, og i skolehverdagen vil læreren være en viktig aktør. Læreren møter elevene daglig og kan være den viktige signifikante voksenpersonen som barn kan få tillit til og stole på.

Arbeidstittelen på prosjektet mitt er; «Lærereens møte med barn som opplever vold og bor på krisesenter». Problemstillingen er;

- *Hvordan opplever læreren sin rolle i møte med barn som bor på krisesenter og har opplevd vold?*

Det er i dag få studier som ser spesifikt på barn som opplever vold sin skolehverdag og hvordan skolen og læreren kan støtte barna. Formålet med dette prosjektet vil være å få bedre kunnskap om hvordan barn som bor på krisesenter blir møtt i skolen, dette ut fra hvordan læreren opplever sin rolle i møte med disse barna. I møte med lærerne i dette prosjektet vil innsikt i deres erfaringer og deres tanker om egen rolle i møte med barna få fokus. Dette kan være et viktig bidrag i det videre arbeidet som omhandler skolehverdagen til barn som opplever vold og må bo borte fra hjemmet sitt i deler av sin oppvekst.

#### Gjennomføring:

Prosjektet vil bli gjennomført som en kvalitativ studie der jeg ønsker å intervjuere lærere i skolen som har erfaring med å møte barn som bor på krisesenter og som har vært utsatt for vold. Det planlegges fem intervjuer, fortrinnsvis november-desember 2013/januar 2014. Jeg vil være fleksibel i forhold til tidspunkt, dette avtales med hver enkelt informant.

Jeg vil benytte meg av semistrukturerte intervju i møte med lærerne, dette gjør at formen på intervjuet vil være fleksibelt kun styrt av overordna tema, og informanten står fri til å bevege seg mellom temaene og det som opptar han/henne. Intervjuets varighet er beregnet til ca. 1,5 time.

#### Taushetsplikt og anonymitet:

Den informasjon som formidles under intervjuene blir behandlet konfidensielt. Data vil bli presentert på en slik måte at det ikke vil være mulig å knytte det til bestemte personer eller arbeidssted. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og skrevet ned på papir. Intervjuutskriftene vil bli laget på en slik måte at de ikke kan koples til person eller arbeidssted, og opptakene vil bli lagret på en forsvarlig måte der kun jeg som intervjuer som vil ha tilgang. Lydbåndene blir slettet når dette prosjektet er avsluttet våren 2014.

Som forsker/mastergradsstudent er jeg underlagt taushetsplikt.

#### Frivillighet:

Intervjuet er frivillig, og selv om du samtykker til å delta, vil du ha full anledning til å trekke deg når som helst eller i etterkant av intervjuet.

#### Formidling:

Resultatet av prosjektet vil være en masteroppgave, denne vil hver informant få innblikk i.

#### Ønsker du å delta?

Hver informant må muntlig gi samtykke for deltakelse, samt krysse av samtykkeskjema.

Om du har spørsmål kan du ta kontakt med meg på telefon 975 88 480 eller e-post:

[renatewang@hotmail.com](mailto:renatewang@hotmail.com)

Med vennlig hilsen

Renate Wang  
Sommarfjøsveien 121  
9020 Tromsdalen

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring:

- ✓ Jeg samtykker til å delta som informant i mastergradsprosjektet til Renate Wang. Tema vil være lærerens rolle i møte med barn som har opplevd vold og som bor på krisesenter.
- ✓ Jeg er kjent med bakgrunn og formål med prosjektet.
- ✓ Intervjuene vil bli benyttet som data i en masteroppgave. Teori vil bli drøftet opp mot de ulike funnene.
- ✓ Jeg og mitt arbeidssted vil være anonyme, all informasjon vil bli behandlet konfidensielt.
- ✓ Jeg er kjent med at lydopptak og evt. notater vil bli gjort under intervjuet, disse vil bli slettet ved utgangen av prosjektet.
- ✓ Det er frivillig å delta i prosjektet, og jeg har anledning til å trekke med underveis eller i etterkant av intervjuene.
- ✓ Jeg har lest informasjonsskrivet og samtykker til å delta i prosjektet.

Dato: .....

Sett kryss:

Ja, jeg samtykker til deltakelse i prosjektet til Renate Wang, og jeg er kjent med at jeg kan trekke med når som helst i prosessen dersom jeg ønsker det.

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide:

#### Informasjon til informanten:

Hensikten med dette prosjektet er å få bedre innsikt i hvordan læreren ser på sin rolle i møte med barn som er utsatt for vold og som bor på krisesenter. Lite forskning er gjort på dette feltet, og lærerens beskrivelse og opplevelse av egen rolle vil være nyttig og viktig i arbeidet med å støtte opp om og trygge skolehverdagen til disse barna.

Min problemstilling er som følger: «Hvordan opplever læreren sin rolle i møte med barn som bor på krisesenter og har vært utsatt for vold?»

For å få bedre kunnskap vil jeg:

- Be om generell informasjon om informanten.
- Gjennomføre et semistrukturert intervju med tematiske spørsmål.
- Avslutningsvis ta i mot eventuelle spørsmål eller kommentarer som er sentrale for informanten i forhold til dette tema.

Varighet: ca. 1,5 time

Båndopptaker blir benyttet – transkribering i etterkant.

Anonymitet og taushetsplikt.

*Viktige stikkord: rolle, barn utsatt for vold, krisesenter, samarbeid, kunnskap, frykt,*

#### Informasjon om informanten:

Hvilken yrkesbakgrunn har du?

Hvilken utdanning/videreutdanning har du?

Hvilken stilling innehar du?

Bakgrunn for valg av denne jobben?

Antall år ansiennitet/yrkeserfaring fra dette feltet?

Tematiske spørsmål:

- 1) Hvilken erfaring har du med barn utsatt for vold som bor på krisesenter?
  - a. Har du noen eksempel eller aktuelle saker du kan fortelle meg om?
- 2) Hvordan opplever du din rolle i møte med disse barna?
  - a. Hvilken kunnskap, ferdigheter eller kompetanse tenker du at du har i din rolle? Er det noe du kunne tenke deg mer kompetanse på?
  - b. Kan du beskrive ditt møte med gutter som har vært utsatt for vold og som bor på krisesenter? (Hvordan var du, hvordan var gutten i møtet)
  - c. Kan du så beskrive ditt møte med jenter som har vært utsatt for vold og som bor på krisesenter? (Hvordan var du, hvordan var jenta i møtet)
  - d. Hvordan tenker du at alder og atferd hos barnet påvirker ditt møte med barna? Ønsker eksempler.
  - e. Kan du, ut fra din rolle, si noe om hva som kan oppleves som positivt i skolehverdagen for barn som bor på krisesenter og som har opplevd vold? Og negativt? Hva tenker du kan skape trygghet? Hva kan skape tillit?
- 3) Har skolen rutiner for arbeid med barn som har vært utsatt for vold?
  - a. I hvor stor grad snakkes det om blant kollegaer/i personalgruppa at barn på skolen kan være utsatt for vold? Og om barn som bor på krisesenter?
  - b. Hvilken tilrettelegging tenker du disse barna behøver i skolehverdagen?
  - c. Hvem vil det være naturlig å samarbeide med rundt barna? Hvordan arter dette samarbeidet seg i dag? Hvordan bør det være?
  - d. Har du vært utrygg/engstelig i møte med barnet og dets familie? Beskriv.
  - e. Finnes det sikkerhetsrutiner/planer rundt barn som bor på krisesenter? (hemmelig adressen, beskyttelse og trygging m.m).
  - f. Hvordan opplever du tid og ressurser til ivaretagelse av barn som bor på krisesenter og som er utsatt for vold?
  - g. Hvordan tenker du lærere (og skolen) kan være til hjelp og støtte for barn som har vært utsatt for vold og som bor på krisesenter?
- 4) Hva tenker du er viktig i din rolle som lærer i fremtidige møter med barn utsatt for vold? Hva må til for å møte disse barna på en god nok måte?

Avslutning:

Har du noe du vil spørre om eller legge til?

Takke for intervjuet.

Informasjon om hva som skjer videre.

Ta kontakt i ettertid dersom det er spørsmål eller andre ting.