

# Tør du å spørre?

*En kvalitativ studie av pedagogers erfaringer fra samtaler med elever i barneskolen ved bekymring for vold og overgrep*

Elin Fløtterud



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017



# **Tør du å spørre?**

En kvalitativ studie av pedagogers erfaringer fra samtaler med elever i barneskolen ved bekymring for vold og overgrep.

© Elin Fløtterud

2017

Tør du å spørre?

En kvalitativ studie av pedagogers erfaringer fra samtaler med elever i barneskolen ved bekymring for vold og overgrep.

Elin Fløtterud

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

## Bakgrunn og formål

Nasjonale omfangsstudier viser at en betydelig andel barn i Norge opplever vold og overgrep i nære relasjoner (Mossige & Stefansen 2016; Thoresen & Hjemdal 2014). Samfunnet stiller stadig større forventninger til skolen som sentral arena for å samtale med barn om vold og overgrep, oppdage slike forhold og sørge for at barn mottar hjelpen de har behov for (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013; Justis- og beredskapsdepartementet 2013b). Skoleansattes unike posisjon til å møte elevene daglig, skape trygge relasjoner og god kommunikasjon kan øke muligheten for å oppdage utsatte elever og bidra til at de får særskilt oppfølging og støtte. Forskning viser at de voksne må legge til rette for at barn skal tørre å fortelle om og avsløre vold og overgrep (Jensen, Gulbrandsen, Mossige, Reichelt & Tjersland 2005; Mullender, Hague, Imam, Kelly, Malos & Regan 2002). Dette prosjektet har rettet oppmerksomheten mot avdekking av vold og overgrep som en dialogisk prosess i skolen, hvor barnets egen historie anses som en viktig kilde når fagpersoner er bekymret og målet er å få kunnskap om barnets omsorgssituasjon. Formålet med prosjektet er å belyse og få innblikk i pedagogiske fagpersoner i skolen sine erfaringer med og opplevelser av samtalen som redskap for å oppdage elever som lever med vold og overgrep. Fagpersonenes refleksjoner omkring hvordan de forholder seg til å snakke med elever om de sensitive temaene, og hvordan de legger til rette for at elevene kan fortelle slik at utfordrende forhold kan oppdages og barnet hjelpes har stått sentralt.

## Problemstilling

Med utgangspunkt i prosjektets målsetting ble følgende overordnede problemstilling formulert: *Hvilke erfaringer og refleksjoner har pedagogiske fagpersoner i barneskolen fra bekymringssamtaler med elever for å oppdage vold og overgrep i nære relasjoner?*

For å belyse hovedproblemstillingen ble fire forskningsspørsmål konstruert:

- Hvordan oppfatter fagpersonene sin profesjonelle rolle og ansvar i forhold til slike bekymringssamtaler?
- Hvilke vurderinger ligger til grunn for at fagpersonene gjennomfører samtaler med elever når de er bekymret?
- Hvilke samtalekvaliteter opplever fagpersonene som betydningsfulle for å få barnet til å fortelle om sine vanskelige erfaringer?
- Hvilke utfordringer opplever fagpersonene knyttet til samtaler om vold og overgrep?

## **Metode**

Med bakgrunn i prosjektets tema, formål og problemstilling ble en kvalitativ tilnærming med inspirasjon fra et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv vurdert som hensiktsmessig. Semistrukturerte forskningsintervjuer er benyttet som metode for innsamling av datamaterialet. Utvalget består av fire pedagogiske fagpersoner som arbeider i barneskolen. For å sikre systematikk og struktur i analyseprosessen, har framgangsmåten vært inspirert av systematisk tekstkondensering (Malterud, 2011).

## **Resultater**

Informantene gir et mangfoldig og ambivalent bilde av sine erfaringer og refleksjoner knyttet til samtalen som redskap for å oppdage vold og overgrep, hvor både muligheter, utfordringer og begrensninger beskrives. Funnene indikerer at pedagogene opplever å ha et profesjonelt ansvar for og et sterkt ønske om å oppdage, ivareta og hjelpe utsatte barn, og de anser samtalen som et viktig redskap i dette arbeidet. Fagpersonene vektlegger lærerens betydningsfulle rolle og nære relasjoner for å komme i posisjon til å oppdage utfordrende forhold. De er opptatt av å være tilgjengelige for barna, gi dem anledning til å fortelle på ulike måter og å legge til rette for spontane og planlagte bekymringssamtaler. Funnene indikerer at informantenes fremste mulighet til å oppdage vold og overgrep gjennom dialogiske prosesser trolig ligger i deres bevissthet omkring relasjonelle samtalekvaliteter, egne væremåter og holdninger i relasjon til det utsatte barnet. For at elevene skal tørre å betro seg til dem vektlegger de å skape trygghet, etablere tillit, være et medmenneske, samt en anerkjennende og aksepterende holdning. De anser også kommunikasjonsferdigheter relatert til å stille åpne spørsmål som betydningsfullt. Et sentralt funn er at flere vegrer seg for å vinkle samtalene inn på vold og overgrep dersom de kun har en vag magefølelse og det foreligger vage antydninger, og en rådende oppfatning er at det bør eksistere en foranledning, spesifikke signaler eller hendelser for at det skal være naturlig å spørre barn om slike forhold. Utfordringer som fremkommer i studien er engstelighet for å skulle spørre barn om vold og overgrep i nære relasjoner av hensyn til foreldrene og privatlivets fred, frykten for å ta feil, fagpersonenes egne følelsesmessige reaksjoner, samt opplevelse av mangel på kompetanse i konkrete samtaleteknikker. Opplevelse av slike utfordringer kan trolig hindre fagpersoner fra å gå inn i samtaler om sensitive temaer. Samlet sett indikerer funnene at pedagogene ønsker styrket kompetanse til å oppdage, håndtere og snakke med barn om vold og overgrep, samt klarere retningslinjer for utfordrende bekymringssamtaler i skolen.

# Forord

Studietiden er ved veis ende, og masteroppgaven endelig i mål! Masterprosjektet har vært en lærerik og krevende prosess, som har bydd på både faglige og personlige muligheter og utfordringer. Jeg har fått mulighet til å fordype meg i og få mer kunnskap om betydningsfulle kommunikasjonsprosesser i møte med barn i vanskelige livssituasjoner, som vil være et viktig bidrag for mitt fremtidige yrkesarbeid som lærer og spesialpedagog. Forhåpentligvis kan oppgaven bidra til å belyse et svært aktuelt tema, og viktigheten av samtalen som redskap for å oppdage vold og overgrep.

Forskningsprosjekter blir sjelden til alene - denne masteroppgaven er intet unntak. Mange personer fortjener en stor takk for å ha bidratt til at prosjektet har blitt en realitet. Tusen takk til skolene hvor jeg har innhentet data, og særlig til informantene som har deltatt i forskningsprosjektet. Deres verdifulle erfaringer og opplevelser fra praksisfeltet er studiens kjerne, og har gjort det mulig å belyse prosjektets tema. Takk for at dere tar barn på alvor, og er foregangspersoner for å tørre å spørre!

Takk til min veileder, Kari Gamst, for konstruktive tilbakemeldinger, faglige innspill, god veiledning og hjelp underveis. Ditt unike engasjement for profesjonelle barnesamtaler har vært til stor inspirasjon.

Takk til alle mine dyktige og hardtarbeidende medstudenter for faglige drøftinger, refleksjoner og oppmuntrende samtaler rundt all tenkelig frustrasjon og gleder et masterprosjekt byr på. Takk til min fantastiske samboer, familie og venner for all forståelse, nødvendig støtte og sosiale lysglimt underveis i en ellers stressende periode.

Dere har vært studietidens hverdagshelter!

Oslo, mai 2017

*Elin Fløtterud*





# Innholdsfortegnelse

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Innledning.....   | 1  |
| 1.1   | Bakgrunn og aktualitet.....                                       | 1  |
| 1.2   | Tidligere forskning .....   | 3  |
| 1.3   | Formål og problemstilling .....                                   | 4  |
| 1.4   | Begrepsavklaring og avgrensning .....                             | 5  |
| 1.5   | Oppgavens struktur.....   | 7  |
| 2     | Teori, forskning og lovverk.....                                  | 8  |
| 2.1   | Barn som lever med vold og overgrep.....                          | 8  |
| 2.1.1 | Voldsformer og omfangsstudier.....                                | 9  |
| 2.1.2 | Konsekvenser, signalforståelse og fortelse .....                  | 10 |
| 2.2   | Lovverk og skolens forpliktelser .....                            | 12 |
| 2.2.1 | Barnekonvensjonen .....   | 12 |
| 2.2.2 | Taushets-, oppmerksomhets-, opplysnings- og avvergingsplikt ..... | 13 |
| 2.3   | Avdekking som dialogisk prosess i skolen.....                     | 15 |
| 2.3.1 | Skolen som arena for målrettede bekymringsamtaler .....           | 16 |
| 2.3.2 | Lærerrelasjonens betydning .....                                  | 17 |
| 2.4   | Kommunikasjonsperspektiver .....                                  | 18 |
| 2.4.1 | Barneperspektivet.....  | 18 |
| 2.4.2 | Det dialogiske perspektivet .....                                 | 19 |
| 2.4.3 | Anerkjennende kommunikasjon.....                                  | 20 |
| 2.5   | Den Dialogiske Samtalemotoden.....                                | 21 |
| 2.5.1 | Væremåter, rammebetingelser og fasetilnærming .....               | 21 |
| 2.5.2 | Fremmende og hemmende kommunikasjonsprinsipper.....               | 23 |
| 2.6   | Tabuperspektivet .....  | 24 |
| 3     | Metode.....   | 28 |
| 3.1   | Design og vitenskapsteoretisk forankring .....                    | 28 |
| 3.1.1 | Forskerens forforståelse .....                                    | 29 |
| 3.2   | Det kvalitative forskningsintervju .....                          | 30 |
| 3.3   | Datainnsamlingsprosessen.....                                     | 31 |
| 3.3.1 | Utvalg av informanter .....                                       | 31 |
| 3.3.2 | Intervjuguide .....   | 34 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 3.3.3 | Prøveintervju .....   | 34 |
| 3.3.4 | Gjennomføring av intervjuene .....                          | 35 |
| 3.4   | Databehandlingsprosessen.....                               | 37 |
| 3.4.1 | Transkribering .....  | 37 |
| 3.4.2 | Analyse og tolkning av datamaterialet .....                 | 38 |
| 3.5   | Kvalitetsvurdering .....                                    | 41 |
| 3.5.1 | Reliabilitet .....  | 41 |
| 3.5.2 | Validitet.....  | 42 |
| 3.6   | Etiske betraktninger .....                                  | 44 |
| 4     | Presentasjon og drøfting av funn.....                       | 46 |
| 4.1   | Oppfatning av profesjonell rolle og ansvar .....            | 46 |
| 4.1.1 | Presentasjon av informantene.....                           | 46 |
| 4.1.2 | Skolen som arena for bekymringssamtaler .....               | 47 |
| 4.1.3 | Oppfatning av egen rolle og ansvar.....                     | 48 |
| 4.1.4 | Opplevelse av kunnskap og trygghet .....                    | 49 |
| 4.1.5 | Oppfatning av profesjonell rolle og ansvar – drøfting ..... | 50 |
| 4.2   | Samtalens utgangspunkt og forberedelser .....               | 54 |
| 4.2.1 | Bekymringssamtalens forankring.....                         | 54 |
| 4.2.2 | Forberedende observasjoner og kartlegging .....             | 56 |
| 4.2.3 | Å informere og opplyse.....                                 | 57 |
| 4.2.4 | Samtalens utgangspunkt og forberedelser – drøfting.....     | 58 |
| 4.3   | Gjennomføring av bekymringssamtaler .....                   | 61 |
| 4.3.1 | Ulike samtalsituasjoner .....                               | 61 |
| 4.3.2 | Relasjonelle samtalekvaliteter.....                         | 63 |
| 4.3.3 | Åpen spørsmålsstilling .....                                | 65 |
| 4.3.4 | Gjennomføring av bekymringssamtaler – drøfting .....        | 66 |
| 4.4   | Opplevelse av utfordringer .....                            | 70 |
| 4.4.1 | Å spørre om elevens hjemmesituasjon.....                    | 70 |
| 4.4.2 | Hensynet til foreldrene .....                               | 71 |
| 4.4.3 | Følelsesmessige reaksjoner .....                            | 72 |
| 4.4.4 | Opplevelse av utfordringer - drøfting.....                  | 73 |
| 5     | Avslutning .....  | 77 |
| 5.1   | Oppsummerende refleksjoner.....                             | 77 |

|   |    |
|---|----|
| 5.2 Praktiske implikasjoner og veien videre.....        | 79 |
| Litteraturliste .....                                   | 81 |
| Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ..... | 87 |
| Vedlegg 2: Intervjuguide.....                           | 89 |
| Vedlegg 3: Tilbakemelding NSD .....                     | 92 |
| <br>  |    |
| Figur 1 .....   | 16 |



# 1 Innledning

Nasjonale omfangsstudier viser at en betydelig andel barn i Norge opplever vold og overgrep i nære relasjoner (Mossige & Stefansen 2016; Thoresen & Hjemdal 2014). Bekjempelse og avdekking av slike forhold er et viktig samfunnsansvar, hvor blant annet skolen fremheves som en sentral arena for å oppdage utsatte barn, og sørge for at de mottar hjelpen de har behov for (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013; Justis- og beredskapsdepartementet 2013b). Skolegang er en lovfestet rett og plikt i Norge, som resulterer i at tilnærmet alle barn går i grunnskolen. Skoleansatte står derfor i en unik posisjon til å møte elevene daglig, bli kjent med hver enkelt, oppdage elevens behov og bidra til at elever får særskilt oppfølging og støtte. Skolepersonalet kan være eneste mulighet for voksenkontakt utenfor hjemmet for barn som lever med vold og overgrep, og trygge relasjoner og god kommunikasjon mellom lærer og elev kan øke muligheten for å oppdage utsatte barn (Langballe & Schultz 2016; Øverlien 2015; Sterne, Poole, Chadwick, Lawler, & Dodd 2010). Forskning viser til nødvendigheten av at voksne legger til rette for at barn skal tørre å fortelle om vold og overgrep (Jensen et al. 2005; Mullender et al. 2002). I dette prosjektet rettes oppmerksomheten mot avdekking av vold og overgrep som en dialogisk prosess i skolen, hvor barnets egen historie anses som en viktig kilde når målet er å få kunnskap om barnets omsorgssituasjon. Oppgaven omhandler hvordan pedagogiske fagpersoner i barneskolen forholder seg til samtalen som redskap for å oppdage mulig vold og overgrep når de har en bekymring, og hvordan de legger til rette for at eleven kan fortelle slik at utfordrende forhold kan oppdages og barnet hjelpes.

## 1.1 Bakgrunn og aktualitet

En personlig interesse for kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner og nysgjerrighet rundt hvordan fagpersoner i skolen forholder seg til å snakke med barn om sensitive tema, er utgangspunktet for studien. Interessen har vokst frem gjennom utdanning som grunnskolelærer og spesialpedagog, samt arbeidserfaring fra ulike arenaer i møte med barn. Bekymringssamtaler i et skoleperspektiv har vært fokusområde for oppgaven, da jeg har opplevd manglende kunnskap om hvordan lærere kan imøtekomme og samtale med elever om vold og overgrep. Det kan synes som om ansvaret for utfordrende samtaler skyves over på andre faggrupper utenfor skolen, og at det finnes få retningslinjer for bekymringssamtaler i pedagogiske sammenhenger. Mange vil trolig hevde at å snakke med barn om disse tingene

ikke er skolens oppgave, noe jeg opplever står i motsetning til hva samfunnet vektlegger. I prosjektet vil det argumenteres for at å åpne for barnets fortelling om vold og overgrep også er viktig i skolen, for å kunne handle på vegne av barnet og ivareta barnet på best mulig måte.

Bekjempelse av vold og overgrep har de senere årene blitt satt på dagsorden, og samfunnets ansvar er synliggjort i en rekke offentlige styringsdokumenter. Eksempelvis har regjeringen i Meld. St. 15 «*Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner. Det handler om å leve*» og i handlingsplanen «*Et liv uten vold. Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2014-2017*» satt fokus på økt kunnskap, kompetanse, forebygging, hjelpe- og behandlingstilbud og tverrfaglig samarbeid (Justis- og beredskapsdepartementet 2013a; 2013b). Et særskilt fokus på å beskytte barn mot vold og overgrep er synliggjort i strategien «*Barndommen kommer ikke i reprise*» og tiltaksplanen «*En god barndom varer livet ut*» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013; 2014). Strategien understreker at å oppdage og hjelpe barna er et felles ansvar, og et godt tverrfaglig samarbeid fremheves som avgjørende, da utsatte barn ofte behøver hjelp fra flere virksomheter over tid. Instansene må være klar over sine ansvarsområder knyttet til oppdaging, meldeplikt og oppfølging, som i skolesammenheng særlig innebærer oppmerksomhetsplikt og opplysningsplikt, samt skolens samfunnsmandat forøvrig (Opplæringslova, 1998). Innholdet i dokumentene vitner om et samfunn som stadig stiller større krav og forventninger til skolens ansvar om å undervise, informere, forebygge, avdekke, støtte og samtale med barn unge om vold og overgrep.

Å kommunisere med barn om sensitive tema får stadig økt aktualitet, noe som gjenspeiles i media, overnevnte styringsdokumenter og i litteratur og forskning (f.eks. Gamst & Langballe 2004; Langballe & Schultz 2016; Raundalen & Schultz 2016). Regjeringen understreker at det er behov for bedre kunnskap om hva man skal se etter og hvordan snakke med barn, og ønsker å styrke kommuneansattes kompetanse i å samtale med barn om vold og seksuelle overgrep (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013; 2014). Fagpersoners kunnskap i å spørre barn om vanskelige forhold fremheves som nødvendig for å oppdage barn i utsatte livssituasjoner, og bidra til at de får nødvendig hjelp. Samtidig er et kjent problem at mange vegrer seg for å snakke med barna om utfordrende omsorgssituasjoner og tabubelagte temaer. I regjeringens forslag til opptrappingsplan mot vold og overgrep 2017-2021 understrekes det at å lære å samtale med barn om disse temaene fremdeles er et behov i alle sektorer, og særlig for voksne som har daglig kontakt med barn (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016)

## 1.2 Tidligere forskning

Forskningsmessige bidrag relateres her til studier om skoleansattes kompetanse i å samtale om vold og overgrep, forskning om samtalemotodikk, samt barns perspektiver på skolens rolle. Det kan synes som få studier omhandler skoleansattes egne erfaringer i møte med barn som lever med vold og overgrep. To studier gjennomført av NKVTS dokumenterer behov for styrket kompetanse hos fagpersoner om temaene vold, overgrep, barnekonvensjonen og samtalemotodikk (Øverlien & Sogn 2007; Øverlien & Moen 2016). Grunnskolelærere under utdanning opplever å ikke få tilstrekkelig kunnskap om temaene med hensyn til fremtidig yrkesarbeid og oppgir manglende trygghet til å møte utsatte barn. Studentene etterlyser teoretisk kunnskap, handlingskompetanse og ferdigheter i hvordan snakke om sensitive tema og legge til rette for at barn får fortelle ut fra sitt perspektiv. Manglende kunnskap hos fagfolk som skal hjelpe og støtte barn kan bidra til at vold og overgrep forblir uoppdaget.

Det har vært utfordrende å finne forskning relatert til samtaler med elever om sensitive tema i et skoleperspektiv. Forskning har fokusert på hvordan andre faginstanser kan samtale med utsatte barn, og nasjonalt fremheves særlig en forskningsbasert samtalemotodikk for samtaler med barn i tilrettelagte avhør, barnevernet og asylintervjuer (Gamst & Langballe 2004; Langballe, Gamst & Jacobsen 2010). Forskning relatert til andre fagområder kan bidra til å forstå barns forutsetninger til å fortelle om vold og overgrep, og prinsipper fra metodene kan ha overføringsverdi til samtaler i pedagogiske sammenhenger. Samtalestrategier med barn i utfordrende livssituasjoner gjenfinnes også i faglitteratur (Kinge 2006; Raundalen & Schultz 2006; Ruud 2011; Øvreeide 2009). I litteraturen finnes det mye støtte for at det er riktig og viktig å snakke med barn om vold og overgrep, også i pedagogiske sammenhenger, og at dette i utgangspunktet ikke er skadelig (Gamst 2011; Langballe & Schultz 2016; Raundalen 2011; Raundalen & Schultz 2008). Synet på barns kompetanse til å gi informasjon om sensitive tema har endret seg, og forskning viser at mange barn både kan og ønsker å fortelle om vanskelige opplevelser, hvis de blir møtt på en kompetent måte (Gamst & Langballe, 2004). Økt fokus på å snakke med barn om vold og overgrep har åpnet opp for at stadig flere instanser involveres med tanke på ansvar for dette, også de som er i daglig kontakt med barna. Forskning viser at hjelpeapparatet må legge til rette for, muliggjøre og gi barn forutsetninger for å kunne avsløre og fortelle om hva de opplever (Jensen et al., 2005).

Siden 2000-tallet har det vært økende interesse nasjonalt og internasjonalt for barnets stemme, barns rett til å bli hørt og barn som informanter i forskning. Dette har bidratt til at barns egne

erfaringer og opplevelser av å leve med vold og overgrep i nære relasjoner har kommet frem i lyset (f.eks. Mullender et al. 2002; Øverlien 2012). Blant annet har vi fått kunnskap om hvordan barna har erfart skolens håndtering av deres livssituasjon. Øverliens (2012) nasjonale studie belyser barns opplevelse av god og manglende respons fra skolen. Enkelte trekker frem læreren, helsesøster og sosiallæreren som trygge voksne de kunne snakke med, men de fleste opplevde derimot at de ikke fikk hjelp eller støtte. Mullender et al. (2002) har gjort lignende funn i en omfattende studie i England, hvor barna oppgir blandede erfaringer med læreres inkludering og erkjennelse av deres situasjon. Undersøkelsen finner at uformell støtte står øverst på barnas liste over hva som har hjulpet dem, og de ønsker å kunne gå til sine lærere for å få hjelp. Skolen anses som et effektivt sted for at barna skal få tilgang på andre hjelpetilbud utenfor skolen, ved tidlig å åpne opp for å gi dem mulighet til å betro at noe er galt (Mullender et al., 2002). Et felles budskap fra barna i studiene er at de ønsker en skole som er i stand til å oppdage, profesjonelle voksne som ser dem, spør dem, lytter, og som tør å stille spørsmål som gjør det mulig å fortelle historien (Mullender et al. 2002; Øverlien 2012).

### 1.3 Formål og problemstilling

Formålet med masterprosjektet er å belyse og få innblikk i pedagogiske fagpersoner i skolen sine erfaringer med og opplevelser av samtalen som redskap for å oppdage elever som lever med vold og overgrep i nære relasjoner. Fagpersonenes subjektive forståelse og refleksjoner omkring hvordan de forholder seg til å snakke med elevene om de sensitive temaene vold og overgrep har vært i fokus. Herunder har spørsmål om hvordan fagpersonene legger til rette for at elevene kan fortelle og hvilke muligheter og begrensninger de opplever stått sentralt. Oppgaven tenkes å være til nytte for å utvikle eget kunnskapsgrunnlag, og vil forhåpentligvis være et forskningsmessig bidrag til inspirasjon for andre pedagoger og ansatte i skolen, som er i posisjon til å oppdage og samtale med barn i vanskelige livssituasjoner.

Med bakgrunn i prosjektets målsetting er følgende overordnede problemstilling utviklet:

*Hvilke erfaringer og refleksjoner har pedagogiske fagpersoner i barneskolen fra bekymringssamtaler med elever for å oppdage vold og overgrep i nære relasjoner?*

For å belyse den overordnede problemstillingen er det konstruert fire forskningsspørsmål:

- Hvordan oppfatter fagpersonene sin profesjonelle rolle og ansvar i forhold til slike bekymringssamtaler?



- Hvilke vurderinger ligger til grunn for at fagpersonene gjennomfører samtaler med elever når de er bekymret?
- Hvilke samtalekvaliteter opplever fagpersonene som betydningsfulle for å få barnet til å fortelle om sine vanskelige erfaringer?
- Hvilke utfordringer opplever fagpersonene knyttet til samtaler om vold og overgrep?

## 1.4 Begrepsavklaring og avgrensning

Oppgavens fokus vil i det følgende avgrenses og presiseres gjennom avklaring av sentrale begreper med betydning for problemstillingene.

### **Pedagogiske fagpersoner**

Betegnelsen *pedagogiske fagpersoner* vil omfatte ansatte i barneskolen med pedagogisk utdanning som f.eks. lærere, sosiallærere, spesialpedagoger, og vil benyttes parallelt med andre betegnelser som skoleansatte, skolepersonell, pedagoger etc. for å variere språket.

### **Vold og overgrep i nære relasjoner**

I oppgaven avgrenses vold og overgrep til å omhandle «barn som lever med vold og overgrep i nære relasjoner». Samlebetegnelsen vil benyttes både om barn som selv utsettes for vold eller seksuelle overgrep og/eller opplever at andre familiemedlemmer utsettes for vold av en nær omsorgsperson i hjemmet. Vold og overgrep mot barn forstås ut fra overordnede perspektiver og generelle betegnelser. En mye brukt og kjent begrepsavklaring på voldsbegrepet er Per Isdals definisjon, som retter fokus mot hva volden gjør med den utsatte:

«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 slutte å gjøre noe den vil» (Isdal, 2000, s.36).

Dette inkluderer også seksuelle overgrep, hvor følgende definisjon legges til grunn:

«Seksuelle overgrep mot barn omfatter alle seksuelle handlinger en voksen gjør mot et barn. Handlingen skjer mot barnets vilje eller er en handling som barnet ikke er utviklings- eller aldersmessig modent nok til å forstå eller gi samtykke til. (...) Et viktig aspekt ved seksuelle overgrep er at de krenker barnets integritet» (Øverlien, 2012, s.23).

En forståelse av at barn kan rammes av forskjellige former for vold og overgrep av ulik alvorlighetsgrad legges til grunn i oppgaven, med vekt på en kategorisering som inkluderer fysisk vold, psykisk vold, seksuelle overgrep og barn som opplever vold mot en betydningsfull andreperson (Øverlien, 2012). Voldsformene kan relateres til sider ved omsorgssviktbegrepet, som innebærer å påføre barnet fysisk eller psykisk skade, og som setter barnets helse og utvikling i fare (Killén, 2004). Begrunnelsen for å inkludere en vid forståelse av ulike voldsformer ses i sammenheng med at profesjonelle i skolen må være klar over bredden i barns voldserfaringer (Aakvaag, Thoresen & Øverlien, 2016). I en avdekkingsprosess er det nødvendig å være åpen for hva som skaper bekymring.

### **Oppdage og avdekke**

Tematikken «barn som lever med vold og overgrep» vil her omhandle skoleansattes arbeid med å oppdage elever som lever under slike forhold. Hovedfokuset vil være på hvordan pedagogiske fagpersoner forholder seg til samtalen som redskap for å oppdage eventuell vold eller overgrep. Begrepet «å oppdage» refererer til «å fange opp og å forholde seg til de fysiske og verbale signalene – eller de mer tydelige utsagnene barna gir» (Langballe, 2011, s.3). I nær tilknytning til «å oppdage» brukes ofte «å avdekke», og det vil være naturlig å benytte begge begrepene i oppgaven. Avdekking forstås som en dialogisk prosess, og relateres til «prosessen hvor en hemmelig overgrepsrelasjon blir gjort kjent for andre» (Søftestad, 2005, s.87). Skolen som arena for oppdaging av vold og overgrep forstås i lys av ansattes oppmerksomhets- og opplysningsplikt, samt barns rett til beskyttelse (Opplæringslova 1998; Barnekonvensjonen 2003). Ansatte er pliktet til å være observante overfor problematiske forhold ved barnets omsorgssituasjon som kan utløse meldeplikt til barnevernet. Dersom en bekymringssituasjon for en elev oppstår er de pliktet til å undersøke hva som er bakgrunnen for bekymringen.

### **Bekymringssamtalen med eleven**

Det finnes mange innfallsvinkler til samtalebegrepet, og ansatte i skolen har en rekke former for samtaler med barn. I prosjektet relateres samtalen til bekymringssamtaler den pedagogiske fagpersonen har med enkelteleven, hvor målet er å få kunnskap om elevens omsorgssituasjon ved å innhente informasjon fra barnet selv om hvordan han eller hun har det. Samtalen forstås som en profesjonell og målrettet samtale av oppdagende karakter, som har en bestemt hensikt. Forståelsen inkluderer både spontane og planlagte bekymringssamtaler med eleven, som bygger på en dialogisk prosess hvor barnet støttes til å finne ord, bli forstått, bekreftet og få snakket om sine erfaringer og opplevelser (Gamst, 2011, s.14).

En sentral forståelse omhandler i hvilke sammenhenger slike samtaler skal gjennomføres. Med bakgrunn i Langballe & Schultz (2016, s.118) sin oppfatning av målrettede og oppdagende samtaler i skolen, bygger samtaler på en bekymring pedagogen har for eleven, som vanligvis har to utgangspunkt: 1) en generell og vag bekymring for at noe ikke er som det skal eller 2) en spesifikk mistanke om at eleven er utsatt for vold eller overgrep. I slike tilfeller kan det være behov for å innhente informasjon for å iverksette riktige tiltak. Bekymringssamtaler skal ikke gjennomføres i skolen dersom vold og overgrep er kjent, og fagpersonen vurderer at de har «grunn til å tro» og opplysningsplikten foreligger (Utdanningsdirektoratet, 2012). Slike samtaler i skolen bør ikke ha som mål å fremskaffe mer informasjon enn nødvendig for å styrke eller avkrefte en mulig bekymring for en elev. Det legges til grunn at skolens ansvar ikke handler om å avdekke detaljer, avhøre, drive etterforskning eller terapeutisk behandling, da dette er utenfor pedagogenes kompetanseområde (Raundalen & Schultz 2016; Sterne et al. 2010). Likevel har skolen plikt til å involvere seg og undersøke når bekymringer oppstår. Den voksne må ta ansvar, ivareta og støtte barnet, legge til rette for og ta imot barnets fortellinger, følge opp og ha evne til handling dersom barnet forteller om vold eller overgrep.

Avgrensningene innebærer at andre sentrale perspektiver knyttet til skolens ansvar og rutiner rundt barn som lever med vold og overgrep får mindre oppmerksomhet, slik som forebyggende undervisning, pedagogisk oppfølging av barnet, rapportering og tverrfaglig samarbeid. Prosjektet begrenses til å omhandle samtalen som verktøy i den oppdagende fasen og fagpersonenes praksis og erfaringer omkring dette i forkant av evt. bekymringsmeldinger. Samtidig vil jeg understreke at de andre forholdene også har stor betydning i skolens arbeid.

## 1.5 Oppgavens struktur

Oppgavens resterende kapitler vil presenteres med henblikk på å belyse problemstillingene. I *kapittel 2* blir det redegjort for teoretisk og forskningsbasert rammeverk, samt relevant lovverk. I *kapittel 3* beskrives studiens vitenskapsteoretiske forankring, metodiske tilnærming, datainnsamlings- og databehandlingsprosess. Videre drøftes reliabilitet og validitet, samt etiske betraktninger. I *kapittel 4* presenteres resultatene fra analysen av datamaterialet, og drøftes i lys av teoretiske rammeverk, forskning og litteratur, samt relevant lovverk og styringsdokumenter. I *kapittel 5* gis oppsummerende og avsluttende refleksjoner i lys av prosjektets problemstillinger, samt tanker rundt praktiske implikasjoner og veien videre.

## 2 Teori, forskning og lovverk

I følgende kapittel presenteres prosjektets teoretiske- og forskningsbaserte rammeverk, samt forankring i sentrale lovbestemmelser. Rammeverket som er valgt har til hensikt å gi en helhetlig forståelse av oppgavens tematikk og anses som relevant for å belyse det empiriske datamaterialet og besvare problemstillingene. Først blir det gjort rede for perspektiver knyttet til barn som lever med vold og overgrep, da en grunnleggende forståelse av slike forhold anses som en forutsetning å ha kjennskap til i relasjon til skolens arbeid med å oppdage. Dette inkluderer kunnskap om ulike former for vold og overgrep, omfangs- og konsekvensforskning, samt bekymringstegn og signalforståelse. Deretter forankres skoleansattes ansvar for å oppdage vold og overgrep i sentrale lovverk, med hovedvekt på bestemmelser i Barnekonvensjonen og Opplæringsloven, som regulerer skolens forpliktelser i møte med barn som lever under utfordrende forhold. Videre presenteres kunnskap om avdekking som en dialogisk prosess i skolen, med vekt på betingelser for avsløring, målrettede samtaler og trygge relasjoner som betydningsfulle faktorer. Deretter belyses sentrale kommunikasjonsperspektiver med vekt på barneperspektivet, en dialogisk tilnærming til samtalen og anerkjennende kommunikasjon, da disse anses som viktige kvaliteter og prinsipper i bekymringssamtaler med barn. I tillegg beskrives en systematisk samtalemotodikk (DCM) som er evidensbasert utarbeidet for å snakke med barn om sensitive tema. Til sist presenteres et tabuperspektiv som har aktualitet for forståelse av fagpersoners opplevelse av utfordringer med samtalen som redskap for å oppdage vold og overgrep.

### 2.1 Barn som lever med vold og overgrep

I denne delen blir det redegjort for forskningsperspektiver knyttet til ulike former for vold, omfangsstudier, konsekvensstudier, bekymringstegn, signalforståelse og fortielse. Bakgrunnen er at kunnskap om vold og overgrep er en forutsetning for at ansatte i skolen skal kunne oppdage barn som lever under slike forhold, få trygghet til å handle og å gi barnet hjelpen og støtten det har behov for. Dette innebærer å ha kjennskap til skadevirkninger, hvilke tegn som kan komme til syne og bevissthet omkring signalforståelse. De overnevnte forholdene vil ofte være opphavet for vage og spesifikke bekymringer, og danne grunnlag for vurderinger fagpersonene gjør seg om gjennomføring av bekymringssamtaler med barna.

### 2.1.1 Voldsformer og omfangsstudier

Vold og overgrep mot barn betraktes som et underrapportert og underkommunisert tema, og det antas et mørketall. Kunnskap om forekomsten i Norge bygger på et fåtall omfangsstudier fra de senere årene, som indikerer at en betydelig andel barn opplever eller blir utsatt for ulike former for vold i nære relasjoner (Mossige & Stefansen 2016; Myhre, Thoresen & Hjemdal 2015; Thoresen & Hjemdal 2014). En utfordring er at mangfoldet av definisjoner i forsknings- og praksisfeltet kan skape uklarhet, føre til misforståelser og usynliggjøring av det enkelte barnet (Aakvaag et al., 2016). Denne oppgaven vektlegger en firedelt kategorisering av voldsbegrepet med utgangspunkt i Øverliens (2012) definisjoner forankret i Barnekonvensjon, Verdens helseorganisasjon (WHO), samt norsk og svensk lovgivning. Det eksisterer ikke et absolutt skille mellom kategoriene, og formene vil overlappe hverandre.

*Fysisk vold* mot barn innebærer at en voksen «utsetter et barn for kroppslig skade, sykdom, smerte eller forårsaker maktesløshet eller lignende hos barnet» (Øverlien, 2012, s.22). I en nasjonal omfangsstudie ble videregående elever spurt om voldserfaringer i oppveksten (Mossige & Stefansen, 2016). Om lag en av fem i studien (21%) har vært utsatt for mild fysisk vold fra en forelder, som innebærer at de har blitt lugget, kløpet, slått med flat hånd, dyttet eller ristet voldsomt. Omtrent hver tjuende person (6 %) har vært utsatt for grov fysisk vold, som å bli slått med knyttneve eller gjenstand, bli banket eller andre alvorlige krenkelser.

*Psykisk vold* mot barn vil si at en voksen «systematisk og over lengre tid behandler barnet på en bevisst nedverdiggende måte gjennom atferd eller omtale og/eller forårsaker annen følelsesmessig lidelse for barnet» (Øverlien, 2012, s.22). Dette kan også omtales som emosjonell vold, hvor eksempler er håning, trakassering, fornedring og isolering. De fleste andre voldsformer vil også innebære å bli utsatt for psykisk vold. Få omfangsstudier har målt fenomenet, men i en studie gjort av NKVTS rapporterer 6,6 % av ungdommen om selv å ha blitt utsatt for psykisk vold fra foresatte (Myhre et al., 2015).

*Seksuelle overgrep* omfatter alle seksuelle handlinger en voksen gjør mot et barn.

«Handlingen skjer mot barnets vilje eller er en handling som barnet ikke er utviklings- eller aldersmessig modent nok til å forstå eller gi samtykke til. (...) Et viktig aspekt ved seksuelle overgrep er at de krenker barnets integritet» (Øverlien, 2012, s.23). Eksempler kan være ulike former for samleie, onani på en voksen og verbale seksuelle antydninger. Omfanget av seksuelle overgrep mot barn varierer mellom ulike studier, men en felles tendens viser at jenter er mer utsatt enn gutter. Mossige og Stefansen (2016) fant at om lag en fjerdedel av

jentene (28%) hadde opplevd minst en form for seksuell vold i og utenfor familien i løpet av oppveksten, mens tilsvarende tall for guttene var 7%.

*Barn som opplever vold i hjemmet* benyttes ofte synonymt med å være vitne til vold. Dette inkluderer «alle de barna som ser, hører om og opplever konsekvenser av den fysiske, seksuelle, materielle og økonomiske volden som en av deres foreldre/omsorgspersoner utsetter andre for» (Øverlien, 2012, s.23-24). Å oppleve at en betydningsfull andreperson utsettes for vold er en form for psykisk vold som skader, skremmer og smerter barnet (Heltne & Steinsvåg, 2011). I Mossige & Stefansens (2016) studie oppgir 8 % av ungdommene å ha erfart fysisk vold mellom foreldrene, mens 34 % har vært vitne til psykisk partnervold. Forskningen viser at når barn opplever én type vold, øker risikoen for å utsettes for flere former samtidig (Finkelhor, Ormrod & Turner 2007; Thoresen & Hjemdal 2014).

### **2.1.2 Konsekvenser, signalforståelse og fortielse**

Konsekvensforskning gir kunnskap om komplekse skadevirkninger av å leve med vold og overgrep, og fastslår at barn påvirkes både av å oppleve og utsettes for fysisk, psykisk og seksuell vold (f.eks. Edwards, Holden, Felitti & Anda 2003; Yount, Digirolamo & Ramakrishnan 2011). Den omfattende amerikanske ACE-studien viser en signifikant sammenheng mellom negative barndomsopplevelser og fysiske og psykiske helseproblemer senere i livet (Edwards et al., 2003). Vold og overgrep betraktes både som et personlig og samfunnsmessige problem, og for den enkelte kan opplevelsene være potensielt traumatiserende belastninger på kort og lang sikt. Slike risikofaktorer kan svekke livskvaliteten på mange områder, forårsake fysiske, psykiske, kognitive, psykososiale og atferdsmessige vansker, svekke barns lærings- og utviklingsmuligheter og ha negativ innvirkning på trivsel og skolefungering (Lyk-Jensen, Bøg & Lindeberg, 2017). Barn vil påvirkes av traumatiserende hendelser ulikt avhengig av alder, utviklingsnivå, oppfølging og støtte fra omgivelsene (Borgen, Dyb, Haftstad, Jensen, Langballe, Myhre, Nikolaisen & Øverlien, 2011). Særlig er relasjonstraumer påført av en omsorgsperson barnet har nær tilknytning til svært skadelig, da dette kan gi tilknytningsforstyrrelser også i relasjoner til andre utenfor familien (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall 1978; Yount et al. 2011). Det omfattende konsekvensomfanget understreker betydning av tidlig avdekking og hjelp.

Barn kan gi både vage og tydelige signaler på at noe er galt, og hvordan disse tolkes vil avhenge av fagpersoners signalforståelse. Å ha kunnskap om og være i stand til å gjenkjenne

symptomer som kan være uttrykk for vold eller overgrep er en forutsetning for å oppdage og hjelpe (Myhre 2016; Sterne et al. 2010; Sjøftestad & Andersen 2014). Et vesentlig anliggende er å være klar over symptomenes mangfoldige uttrykk, være åpen for at signaler kan ha sammenheng med underliggende vold og overgrep, men også bevissthet om at de kan overlape symptomer på andre lidelser. En slik signalforståelse kan gi bedre mulighet til at årsakene for en bekymring undersøkes. På grunn av feltets kompleksitet og variasjon finnes det ingen fullstendig oversikt over bekymringstegn og signaler (Sjøftestad & Andersen, 2014). Myhre (2016, s.102-109) presenterer «symptomer og situasjoner der en bør tenke på vold og overgrep», fordi dette kan være underliggende årsaker til bekymringstegnene. For det første kan det dreie seg om *atferdsvansker og emosjonelle problemer*. På den ene siden kan tegn være urolighet, oppmerksomhetsvansker og ukonsentrerte barn med lærevansker, utagering og aggresjon, dårlig impuls kontroll og problemer med sosiale forhold. På den andre siden kan barna fremstå innesluttete, deprimerte, triste, stille og fjerne, ha dårlig selvfølelse og angstlidelser, samt sosial tilbaketrekning. Et tydelig signal hos barn utsatt for seksuelle overgrep kan være bekymringsfull seksualisert atferd (Sjøftestad & Andersen, 2014). Både Myhre (2016) og Sjøftestad & Andersen (2014) peker på at enkelte medisinske diagnoser, for eksempel ADHD, angst og PTSD, i større grad bør danne grunnlag for å undersøke muligheten for underliggende risikofaktorer i barnets miljø. For det andre kan barnet ha *fysiske eller psykosomatiske symptomer*, for eksempel synlige blåmerker, sår og brudd. Myhre (2016) understreker at det er nødvendig å undersøke om barnet har en god og sannsynlig forklaring på skadene for å kunne skille mellom uhell og påførte skader. Symptomer kan også være smerter og helseproblemer, som vondt i magen og hodet, muskulære smerter, avføringsvansker, vannlatingsproblemer, ernæringsproblemer eller selvskading. For det tredje kan *verbale tegn* fremkomme, hvor barnet forteller gjennom vage betroelser, spontane utsagn eller tydelige uttalelser. Myhre (2016, s.107) poengterer at for å avdekke vold og overgrep er «barnets egen historie den viktigste og sikreste kilden til kunnskap».

Enkelte barn fremstår derimot passive og viser ingen symptomer, og mye vold og overgrep holdes skjult. Forskning viser at mange lever i fortieelse, og at vold og overgrep i de fleste tilfeller ikke blir kjent for andre før i voksen alder (Myhre et al. 2015; Thoresen & Hjemdal 2014; Ullman 2003). Særlig gjelder dette seksuelle overgrep, men også vold i nære relasjoner. Mange barn vegrer seg for å fortelle, spesielt mens dette pågår og familie er involvert. Skolepersonalet må være bevisst hvorfor barn ikke søker hjelp eller forteller om sine opplevelser, og at det finnes mange årsaker til fortieelse (Sterne et al., 2010). Sjøftestad &

Andersen (2014) peker på tre overordnede grunner til hemmeligholdelse i barneårene; 1) indre årsaker, som sterke følelsesmessige reaksjoner hos barnet, 2) relasjonelle årsaker, som forholdet mellom barnet og overgriperen og 3) sosiale og kulturelle årsaker, som holdninger og tabubelegging. Dette kan innebære at barnet tror at situasjonen er normal, føler skyld, skam, flauhet, er bevisst stigma relatert til fenomenene, er truet til taushet av overgriperen, frykter konsekvensene og å gjøre situasjonen verre, frykter å ikke bli trodd eller ikke vet hvem det skal fortelle til (Sterne et al. 2010; Søftestad & Andersen 2014; Ullman 2003). I disse tilfellene blir samtaler og god kommunikasjon med barnet generelt desto viktigere. Myhre (2016) hevder den største unnlåtelsessynden er voksne som ikke spør om hjemmeforhold eller gir barnet anledning til å fortelle, da dette medfører at vold og overgrep i nære relasjoner forblir uoppdaget og helsekonsekvensene blir store. Raundalen (2011) benytter «taushetens brutalitet» for å vise til at fortielse er en vesentlig skadefaktor i tillegg til krisen. Vold og overgrep som ikke oppdages kan ikke stoppes og forhindres, og barna får ikke hjelpen og støtten de har behov for. Pedagoger må derfor være bevisst sitt ansvar for å ta barnas signaler på alvor, og å snakke med barnet ved bekymring slik at forhold kan oppdages.

## **2.2 Lovverk og skolens forpliktelser**

For å få forståelse av skolens ansvar for å oppdage vold og overgrep, vil oppgavens tema i denne delen forankres i sentrale lovbestemmelser som regulerer skolens arbeid i møte med barn som lever under slike forhold. Hovedfokuset vil være på aktuelle bestemmelser i FNs konvensjon om barns rettigheter og Opplæringsloven, samt enkelte andre lovbestemmelser. I prosjektet forstås samtalen som redskap for å oppdage vold og overgrep særlig i lys av bestemmelsene om oppmerksomhets- og opplysningsplikt, hvor fagpersoner i skolen er pliktet til å undersøke og innhente informasjon om hva bekymringer for elever bygger på.

### **2.2.1 Barnekonvensjonen**

Verdigrunnlaget i FNs barnekonvensjon og norsk lov må gjennomsyre alt arbeid som blir gjort med og for barn, og alle institusjoner som har ansvar for barns omsorg og beskyttelse må rette seg etter disse standardene. Overordnet står hensynet til *barnets beste*, som et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som vedrører barn (Barnekonvensjonen, 2003). Barnekonvensjonen forplikter staten til å beskytte barn mot vold og overgrep, hvor artikkel 19 stadfester at barns *rett til beskyttelse* gjelder mot alle former for fysisk eller psykisk vold,



misbruk, vanskjøtsel, mishandling eller utnyttelse (Barnekonvensjonen, 2003). Også i artikkel 34 fremgår det at barn har rett til beskyttelse mot all seksuell utnyttelse og misbruk.

Barnekonvensjonen kombinert med norsk lovverk sikrer barn et særskilt rettsvern mot vold og overgrep, og bidrar til nulltoleranse for vold mot barn. Barneloven (1982) § 30 fastslår et absolutt forbud mot all bruk av vold mot barn og i barns nærvær, også i oppdragelsesøyemed. En viktig oppgave for skolen er å bidra til at staten kan ivareta dette ansvaret ovenfor barna og være med på å sikre barns behov for tilstrekkelig hjelp, beskyttelse, trygghet og omsorg ved mistanke om vold.

En vesentlig rettighet i møte med barn som lever med vold og overgrep, er barns *rett til å bli hørt* i alle spørsmål som har innvirkning på livet til barnet. Artikkel 12 stadfester barnets rett til å uttrykke sine synspunkter i alle forhold som vedrører det, og i tillegg at meningene skal tillegges vekt (Barnekonvensjonen, 2003). Alle som arbeider med barn er forpliktet til å skape dialog med barna og gi anledning til at barnets stemme høres (Øverlien, 2015). Gamst (2011) påpeker at retten til å bli hørt, ikke er det samme som at barn nødvendigvis skal bestemme. Et vesentlig anliggende i skolesammenheng er å bidra til at elever i traumatiske livssituasjoner ikke opplever fortielse, men får mulighet til å fortelle og oppleve å bli tatt på alvor. For å kunne ta barn på alvor, sikre retten til beskyttelse og sette inn hjelpetiltak, må vi ha kjennskap til og vite hvordan barnet har det. Det er også viktig å være klar over at barn har rett til å la være og uttale seg. Intensjonen er ikke å presse barnet til å gi informasjon de ikke ønsker å gi, men å gi dem mulighet til å fortelle om opplevelsene (Gamst, 2011). I artikkel 12 fremgår det at barnet har rett til å bli informert om saker som berører dem, og skolen må derfor gi barnet tilstrekkelig informasjon om forhold og beslutninger som gjelder dem.

### **2.2.2 Taushets-, oppmerksomhets-, opplysnings- og avvergingsplikt**

Skolens arbeid forankres også i sentrale lover, planer og forskrifter i hovedsak regulert av Opplæringsloven. Skoleansatte er underlagt *taushetsplikt* som innebærer at enhver ansatt er pliktig til å hindre at andre får kjennskap til det de får vite i forbindelse med sitt arbeid knyttet til personlige forhold. I skolesammenheng har taushetsplikten til hensikt å ivareta barnets interesser, og i mange tilfeller vil elever kunne betro seg til læreren om personlige forhold, uten at informasjonen skal bli brakt videre. Skolens ansatte er derimot ikke bundet av taushetsplikten dersom de får kjennskap til problematiske forhold ved barnets omsorgssituasjon eller annet som utløser opplysningsplikt og/eller avvergingsplikt. Øverlien

(2015) understreker at læreren må være åpen og ærlig med elevene om i hvilke saker man er forpliktet til å sende bekymringsmelding til barnevernet eller anmelde til politiet.

Skolepersonalets oppmerksomhetsplikt og opplysningsplikt fremgår av Opplæringslova (1998) § 15-3. *Oppmerksomhetsplikten* innebærer at personalet i skolen i sitt arbeid skal være på vakt overfor forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten. Dette betyr at de ansatte har plikt til å være observante overfor problematiske forhold rundt barnets omsorgssituasjon. Å være oppmerksom krever kompetanse og kunnskap til å gjenkjenne bekymringstegn og signaler på for eksempel vold og overgrep, men også kompetanse til å samtale med barn for å kunne avdekke slike forhold. Ansatte i skolen er i daglig kontakt med barna, og står dermed i en unik posisjon til å kunne oppdage forhold som utløser opplysningsplikten (Utdanningsdirektoratet, 2012).

*Opplysningsplikten* innebærer å gi opplysninger til barnevernstjenesten når det er grunn til å tro at et barn blir 1) mishandlet i hjemmet, 2) utsatt for andre former for alvorlig omsorgssvikt eller 3) barnet har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker (Opplæringslova, 1998). Dette medfører at enhver ansatt i skolen har plikt til å sende bekymringsmelding til barnevernet dersom man blir bekymret for en elevs omsorg. Skolen kan utarbeide rutiner som innebærer at opplysningene til barnevernet formidles gjennom rektor, men dette fratår ikke den enkelte sitt selvstendige ansvar. Utdanningsdirektoratet (2012) har utarbeidet et Rundskriv som tar for seg skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten. Det kan knyttes usikkerhet til at opplysningsplikten inntreffer når personalet har «grunn til å tro» at det foreligger en alvorlig situasjon. I rundskrivet poengteres det at det ikke er krav til at den som gir opplysninger er sikker på at situasjonen er svært alvorlig, men at det må foreligge noe mer enn en vag mistanke. Skolepersonalet må ha en begrunnet bekymring som inneholder opplysninger om hvilke bekymringer som gir grunnlag for melding og hva bekymringen går ut på. Skolen skal legge ved «hvilke observasjoner de har gjort og hva som er gjort fra skolens side i forbindelse med bekymringen» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 8). Dette forutsetter at de ansatte har gjort undersøkelser, observasjoner, hatt samtaler med barnet eller opplevd andre spesielle hendelser, noe som understreker viktigheten av bekymringssamtaler. Det poengteres at de ansatte bør dokumentere hvilke vurderinger som er gjort for å ha noe å vise til i ettertid. Det presiseres at «skolepersonalet skal vurdere barnets omsorgssituasjon ut fra sitt faglige ståsted og sin kjennskap til barnet og familien» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 4). Personalet kan også drøfte bekymringer anonymt med andre fagpersoner eller

barnevernstjenesten. Opplysningene skal umiddelbart gis videre til barnevernstjenesten når vilkårene for opplysningsplikten er oppfylt. Dersom de ansatte får kjennskap til at et barn er utsatt for vold eller overgrep, er de pålagt til umiddelbart å melde. I tilfeller hvor personalet mener opplysningsplikten foreligger, understrekes det at det ikke skal foretas ytterligere undersøkelser for å bekrefte eller avkrefte bekymringen, da det er barnevernets oppgave å undersøke dette nærmere (Utdanningsdirektoratet, 2012). Får personalet likevel ny informasjon som utløser opplysningsplikt, er de forpliktet til også å videreformidle dette.

Offentlige ansatte har også en *avvergingsplikt*, som innebærer plikt til å anmelde til politiet eller forsøke å avverge bestemte alvorlige straffbare handlinger, som alle former for seksuelle overgrep mot barn, mishandling og grov vold. Å melde videre anses som noe man gjør til «barnets beste», og skal bidra til å beskytte, hindre og stoppe vold og overgrep som foregår. Øverlien (2015) omtaler innmelding til andre instanser både som en plikt og en mulighet for pedagoger til å kunne forandre livssituasjonen til et barn. I tillegg til de spesifikke lovbestemmelsene som her er presenteres, er det nødvendig å understreke at pedagoger også må overholde skolens samfunnsmandat forøvrig i møte med barn som lever med vold og overgrep. Dette vil innebære å ivareta pedagogens hovedoppgave om bl.a. å gi sosial og faglig støtte, legge til rette for læring og utvikling gjennom tilpasset opplæring og eventuelt spesialundervisning, samt trivsel i et trygt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998).

## 2.3 Avdekking som dialogisk prosess i skolen

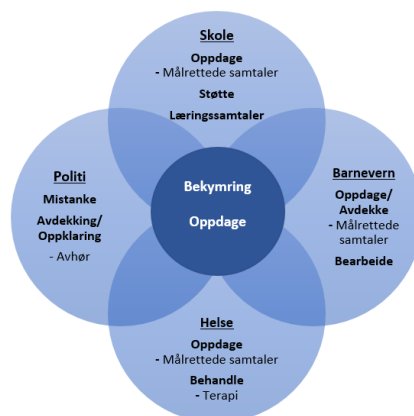
I prosjektet forstås samtalen som viktig redskap for å oppdage vold og overgrep, og et sentralt spørsmål er hvordan pedagoger kan legge til rette for at eleven skal kunne fortelle, slik at utfordrende forhold kan oppdages og barnet beskyttes. Fokuset i det følgende vil være på avdekking som en dialogisk prosess i skolen, hvor perspektiver på betingelser for avsløring, skolens ansvar for målrettede samtaler og betydningen av trygge relasjoner presenteres.

Et sentralt spørsmål er hvilke betingelser som må ligge til grunn for at barn skal avsløre vold og overgrep. Avdekking av overgrep kan betraktes som «en dialogisk prosess som er personlig, privat, og dypt forankret i vår kulturelle forståelse av seksualitet og overgrep» (Borgen et al., 2011, s. 13). Forskning viser at voksne må tilrettelegge for at barn skal fortelle om sine vanskelige erfaringer (Jensen et al. 2005). Jensen et al. (2005) fant i sin studie at betingelser for at barn skulle avsløre var at barnet opplevde å ha en *anledning* til å fortelle, en *hensikt* å fortelle og at det ble skapt *forbindelse* til temaet. Øverlien (2012, s.210) peker på at

de voksne må muliggjøre barnets fortelling, som innebærer å innta posisjon som lytter, formidle at du orker å høre om og ta imot historien og at det er trygt å fortelle. Videre hevder hun den voksne må tørre å stille spørsmål som gjør det mulig å fortelle historien, fordi man sjelden får svar uten å spørre. Også Mullender et al. (2002) peker på at den voksne må vite hva de skal spørre om, demonstrerer at de lytter og tror på det barnet forteller. Barnet må oppleve å bli tatt på alvor og at å fortelle får noen konsekvenser (Gamst, 2011).

### 2.3.1 Skolen som arena for målrettede bekymringsamtaler

I det følgende presenteres perspektiver på skolen som arena for bekymringsamtaler og pedagogenes rolle i dette arbeidet. Ved bekymring for en elev har de ansatte plikt til å involvere seg og foreta undersøkelser gjennom systematisk og strukturert innsamling av opplysninger for å avklare bekymringen. I den sammenheng kan målrettede samtaler med barnet være et viktig redskap for innhenting av informasjon. Langballe & Schultz (2016) argumenterer for at skolen bør være en arena for oppdaging og oppfølging av vold og overgrep gjennom systematisk bruk av målrettede, oppdagende og støttende samtaler, men mener det er nødvendig med avklaring av egen rolle og bruken av slike samtaler i et tverrfaglig perspektiv. Samtaletilbudet må tilpasses den profesjonelles rolle inn i en tverrfaglig sammenheng (Raundalen 2011). For å avklare skolens ansvar for å oppdage og følge opp barn utsatt for vold og overgrep har Langballe & Schultz (2016) laget en modell for tverrfaglig perspektiv på ulike samtaleformer forskjellige etater kan ha med barna:



Figur 1: «Et tverrfaglig perspektiv på samtaler om avdekking av vold og seksuelle overgrep og oppfølging av det utsatte barnet» (Langballe & Schultz, 2016, s.122).

Modellen viser hvordan samtaler innen ulike instanser vil ha forskjellig mål og form, men et felles anliggende er bekymring for barnet og ansvar for å se, oppdage og anerkjenne barnets virkelighet (Langballe & Schultz, 2016). Skoleansatte må avklare hva som er utenfor deres

kompetanseområde og ansvar, slik som å innhente omfattende detaljer, drive etterforskning eller terapeutisk behandling (Raundalen & Schultz 2016; Sterne et al. 2010). En utfordring kan være at pedagoger unnlater å forholde seg til det utsatte barnet av redsel for å ødelegge for etterforskning. Gamst (2011) skiller mellom en utforskende og etterforskende rolle, og poengterer at pedagoger ikke må stoppe barnets frie fortelling i samtaler, men bør avstå fra å stimulere til utdypende detaljer når de har nok til at mistanken er klar. Skoleansatte må likevel innhente tilstrekkelig informasjon for å foreta vurderinger. Langballe & Schultz (2016, s.121) poengterer at den profesjonelles ansvar handler om «å bry seg, definere sitt ansvar inn mot barnet, og ikke av respekt for andre fagpersoner definere seg bort fra barnet». Pedagoger må følge opp dersom eleven gir vage antydninger, betroelser eller forteller om vold og overgrep ved å invitere barnet til å fortelle på planlagt sted og tid (Raundalen & Schultz, 2016). Øvreeide (2009, s.164) bruker begrepet *aktsomhetsprinsippet* for å vise til at fagpersoner må gjøre sikkerhetsvurderinger, tenke gjennom konsekvensene av samtalen og hvordan man kan følge opp barnet i ettertid uansett hvilke svar man får. Et overordnet formål med de målrettede samtalerne er å forhindre, stoppe og lindre eventuelle vold og overgrep.

### **2.3.2 Lærerrelasjonens betydning**

Forskning viser at mange barn vil snakke om sine problemer til voksne de stoler på og føler seg trygge på (Mullender et al. 2002; Øverlien 2012). For barn som lever med vold og overgrep i nære relasjoner kan skolepersonalet være eneste mulighet for voksenkontakt utenfor hjemmet, og læreren kan fremstå som den signifikante personen barna først betror seg til i håp om at de kan hjelpe dem (Sterne et al. 2010; Øverlien 2015). Sterne et al. (2010) benytter betegnelsen «the key adult role» i møte med elever som lever med vold og overgrep, som innebærer at læreren kan være en nøkkelperson for barna. Pedagogen står i posisjon til å oppdage, hjelpe og støtte på en rekke måter, og tillitsfulle relasjoner med støttende voksne i skolen trekkes frem som betydningsfullt for disse barna. Sabol & Pianta (2012) indikerer i sin forskning at en god lærer-elev-relasjon kan være en beskyttelsesfaktor for risikoutsatte elever. Når foreldrenes omsorg ikke er tilstrekkelig vil betydningsfulle andre være avgjørende for barnets utvikling. At minst én betydningsfull person reelt har brydd seg, og at barnet har hatt en trygg kontaktperson over tid vil kunne være en resiliensfremmende faktor, som kan bidra til å styrke motstandsdyktighet mot belastninger hos risikoutsatte barn (Ruud, 2011).

For at sårbare elever skal kunne dele sine erfaringer fremstår etablering av trygghet og tillit som grunnpilarer i relasjonen. Barna har behov for en sterk voksen som tar ansvar, skaper

trygge situasjoner og fortrolige samtaler, og som ikke viker unna utfordringene. Den voksne må tåle å lytte og ta imot barnas opplevelser, selv om de kan bryte med moralske og faglige forestillinger om hvordan barn skal ha det (Langballe et al., 2010). Tillit handler om tiltro til et annet menneskes pålitelighet, og skapes gjennom trygghet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). En tillitsfull relasjon blir bygd over tid, og er noe du får, ikke noe du kan kreve. Tilliten barnet får til den voksne avhenger av hvordan fagpersonen fremstår, og kan ifølge Nordahl et al. (2005) innebære å imøtekomme barnets behov, snakke med barnet, holde avtaler, være forutsigbar, troverdig og positivt innstilt til barnet. Å etablere tillit og trygg tilknytning kan utfordres i møte med barn i en sårbar situasjon, da tidligere relasjonserfaringer fremstår negative og lite tillitsskapende for barnet (Lund, 2012). Vold og overgrep i nære relasjoner vil kunne føre til tilknytningsforstyrrelser som vil prege barnets relasjon til andre (Ainsworth et al., 1978). Kunnskap om barns tilknytningskvalitet er derfor nødvendig for at pedagoger skal kunne utvikle relasjoner av høy kvalitet til elevene (Sabol & Pianta, 2012).

## **2.4 Kommunikasjonsperspektiver**

For å få forståelse av hvilke kvaliteter som er betydningsfulle i samtaler med barn, vil det i denne delen presenteres teoretiske perspektiver på grunnleggende kommunikasjonsprinsipper og holdninger. Å innta et barneperspektiv, en dialogisk tilnærming til samtalen og anerkjennende kommunikasjon vil vektlegges, da disse fremstår som viktige kvaliteter i samtaler med barn i utfordrende livssituasjoner. I gjennomføring av samtaler om sensitive temaer kreves det bevissthet om kommunikasjon og prinsipper som må ligge til grunn for at barnet skal kunne åpne seg om sine opplevelser (Langballe, 2011). Samtalene forutsetter også at den voksne har kunnskap om barnets utvikling, forutsetninger og kommunikasjonsevner.

### **2.4.1 Barneperspektivet**

Fagpersoner i skolen har et profesjonelt og etisk ansvar for å ha god kjennskap til eleven, og få kunnskap om barnet gjennom dets egen fortolkning av sin situasjon. For å få forståelse for barnets situasjon er det avgjørende å vektlegge et barneperspektiv. Samfunnets interesse for barneperspektivet har i hovedsak vokst frem gjennom barneforskning, og særlig Per Olav Tiller har bidratt til å utvikle forståelse av begrepet, hvor han definerer barneperspektivet som «hvordan verden ser ut for barn» (Tiller, 1991, s.72). Han påpeker at barnets virkelighet er det som de selv ser, hører, opplever og kjenner. Barnet er den eneste som vet noe om dette, og er

derfor ekspert på egen opplevelse. Gamst (2011, s.120) viser til å innta et barneperspektiv i samtaler med barn om sensitive temaer, som handler om å ta barnet på alvor og innta et «innenfra-perspektiv», der det enkelte barnets subjektive virkelighet hentes frem. For å ta barnet på alvor må man vite hvordan barnet har det, og se situasjonen ut fra barnets ståsted med barnets øyne. Fokuset er å fremskaffe kunnskap om hvordan verden ser ut for barnet selv, med barnets egen stemme. Den voksne har et relasjonsetisk ansvar i samtalene, hvor barnet må ses som et subjekt, kompetent samtalepartner, deltager og betydningsfull informant, hvor det er en selvfølge at deres opplevelser og synspunkter skal frem (Gamst, 2011).

Ved bekymring for en elev vil annenhåndskunnskap fra andres beskrivelser og observasjoner være verdifulle, men sannsynligvis gi et ufullstendig og skjevt bilde av barnets situasjon (Tiller, 1991). Heltne & Steinsvåg (2011) påpeker at å ha et barneperspektiv innebærer å forholde seg til barna direkte for å få kunnskap om deres opplevelser. Beskrivelser fra barnet selv vil kunne gi mulighet til å oppdage vanskeligheter og styrke fagfolks vurderinger for å ta steget fra bekymring til handling for å iverksette riktige hjelpetiltak. Fagpersoner må unngå å innta et voksenperspektiv med egne antagelser om barnets behov eller en vente-og-se-holdning overfor barn som gir vage signaler (Gamst, 2011). Barn som informanter i saker som omhandler familieforhold fordrer etiske hensyn og kvalifiserte vurderinger som skal ivareta barnets beste. Fagpersoner som unnlater å snakke med barn gjør brudd på barnets rettigheter. Dessuten vil barnet oppleve et svik dersom det forteller om vold og overgrep, og fagpersonen unnlater å iverksette adekvate hjelpe- og beskyttelsestiltak (Langballe et. al, 2010).

#### **2.4.2 Det dialogiske perspektivet**

I oppgaven vektlegges et dialogisk perspektiv, hvor samtalen forstås som en dynamisk dialog med vekt på interaksjon mellom samtalepartnerne i kommunikasjonsprosessen (Linell, 1998). Dialogen er en felles konstruksjon hvor partene påvirker hverandre gjensidig og meningsinnholdet skapes i et samarbeid. Et mål er intersubjektivitet, som innebærer at to subjekter har felles fokus og opplevelse, men som samtidig er forskjellige (Schibbye, 2002). Det handler om å ønske å dele den andres følelser og oppnå opplevelse av å bli forstått. I motsetning står et monologisk perspektiv hvor kommunikasjon går fra voksen til barnet (Gamst, 2011). I en dialogisk prosess støttes barnet til å finne ord, bli forstått, bekreftet og få snakket om sine erfaringer og opplevelser (Gamst, 2011, s.14). Øvreeide (2009, s.17) beskriver en dialogisk samtale som må «gi barnet frihet til å uttrykke seg ved å støtte opp under barnets egen motivering til å ville fortelle og forklare seg om sine tanker og erfaringer

rundt ett tema». Barnet må gis optimale muligheter til fri fortelling uten å påvirkes i noen retning (Gamst, 2011). Fagpersonen har alltid ansvaret for kommunikasjonen, interaksjonen og å legge til rette for at barnet får fortelle, og er medansvarlig for informasjonen barnet gir fordi forutsetningene de skaper vil påvirke kvaliteten på barnets informasjon (Gamst, 2011). Kvaliteten på relasjonen har betydning for samtaleforløpet, hvordan partene oppfatter samtalen, hvilke temaer som bringes frem og hvordan dette skjer (Langballe et al., 2010).

Maktforholdet mellom fagpersonen og eleven står sentralt i samtalen, og kjennetegnes tradisjonelt av et ulikeverdig forhold, hvor den profesjonelle dominerer tematikken og relasjonen (Linell, 1998). I samtalsituasjoner hvor målet er å innta et barneperspektiv, og tematikken er av sensitiv karakter, er det vesentlig å tilstrebe et likeverdig forhold i relasjonen mellom den voksne og barnet (Gamst, 2011; Gamst & Langballe, 2004; Langballe & Schultz, 2016). Når fagpersonen ønsker barnet som kilde til informasjon øker denne likevekten (Tiller, 1991). Påliteligheten i informasjonen øker ved slik likevekt, forutsatt at barnet opplever å være trygg, bli forstått, få nok tid og forstår hensikten med samtalen (Langballe et al., 2010).

### **2.4.3 Anerkjennende kommunikasjon**

Anerkjennende kommunikasjon fremstår som en grunnmur i Schibbyes (2002; 2004) dialektiske relasjonsforståelse, og bidrar til forståelse av hva som skaper gode relasjoner og samtaler. Grunnlaget for gode dialoger bygger på et subjekt-subjekt-syn, hvor individets rett til subjektive opplevelser står i fokus og fremstår ukrenkelige (Schibbye, 2004). Evnen til å oppleve den andre som subjekt og å ta den andres perspektiv er grunnleggende for å forstå den andres synspunkt. Schibbye (2004) betrakter anerkjennelse som et menneskelig behov for å bli sett, verdsatt, forstått og akseptert av den andre gjennom blant annet empati, innlevelse, bekreftelse og erkjennelse. Anerkjennelse er et omfattende begrep som rommer både en holdning og væremåter, og er ikke noe du har, men noe du er (Schibbye, 2002). Opplevelse av anerkjennelse kan føre til selvtillit og å stole på seg selv som pålitelige informasjonskilde, og at barn våger å uttrykke ønsker og behov uten frykt for å bli avvist eller miste tilknytningen.

I følge Schibbye (2002; 2004) består anerkjennelse av ingrediensene lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Kvalitetene er dialektiske, henger sammen og griper over i hverandre. Å lytte er en kompleks prosess som handler om å lytte bak ordene, være mottakelig og fokusere på hva den andre uttrykker om sine opplevelser. Det er viktig å ikke være forutinntatt og tilpasse uttalelser til egne behov, men å «gå veien om subjektet» og



konsentrere seg om øyeblikket (Schibbye, 2002). *Forståelse* handler om genuin indre forståelse og gjenkjennelse ved å gå inn i barnets opplevelsesverden, og å kjenne på følelsene slik det oppleves for barnet gjennom å bringe frem tilsvarende følelser i seg selv. *Aksept og toleranse* innebærer å ikke dømme den andres opplevelse, men akseptere barnets rett til sin følelse ved å tåle den og la den være uten å korrigere. Ved at den voksne aksepterer, tolererer og respekterer opplevelsene barnet forstår som utfordrende, kan barnet se seg selv gjennom fagpersonens øyne og overta den voksnes holdning til seg selv, noe som gir mulighet til selvrefleksjon og grunnlag for endring (Schibbye, 2002). Aksept og toleranse kan oppleves av barnet når den voksne lytter og forstår innenfra hvordan barnet har det, da barnet på den måten kan føle seg verdsatt og sett som likeverdig (Schibbye, 2004). *Bekreftelse* handler om å gi autoritet, plass og gyldighet til den andres opplevelse. Bekreftelsen ligger i formidlingen av en indre forståelse, i den umiddelbare meldingen og i den følelsesmessige «matchen» av hva barnet uttrykker (Schibbye, 2002). En grunnleggende anerkjennende holdning til andre, hvor alle elementene inngår, fremstår som avgjørende for en god samtale og relasjon.

## **2.5 Den Dialogiske Samtalemotoden**

I det følgende vil Den Dialogiske Samtalemotoden (DCM) presenteres, som er en systematisk metode utviklet for å snakke med barn om sensitive temaer (Gamst & Langballe 2004; Langballe et al. 2010). Relatert til dette prosjektet anses metoden som et forslag til en konkret framgangsmåte for å legge til rette målrettede samtaler i skolen, med mål om å støtte barnet til å åpne seg om sine vanskelige opplevelser (Langballe, 2011). Gamst (2011) poengterer at grunnelementene i metoden er anvendbar på mange arenaer og kan tilpasses ulike utgangspunkt. Selv om metoden kan benyttes som utgangspunkt for å komme inn på temaer som vold og overgrep, egner kun deler seg i pedagogiske sammenhenger, da skoleansatte ikke skal innhente detaljer. Nedenfor gis en kort presentasjon av hovedaspekter ved DCM tilpasset målrettede samtaler i et skoleperspektiv (Langballe 2011; Langballe & Schultz 2016).

### **2.5.1 Væremåter, rammebetingelser og fasetilnærming**

DCM legger til grunn at en vellykket samtale krever bevissthet og kunnskap om oppbygging, væremåter, holdninger og relasjonelle forhold som påvirker samtalen, samt teknikker for hvordan den voksne kan formulere seg (Gamst 2011; Langballe 2011). I metoden vektlegges rammebetingelser, faseoppbygging, tematisk utvikling, verbale formuleringer og nonverbal

kommunikasjon (Gamst & Langballe, 2004). Overordnede væremåter og holdninger som ærlighet, forutsigbarhet, tydelighet, empatiske ferdigheter og anerkjennelse inngår som en rød tråd (Langballe et al., 2010). Den voksne må ha evne til aktiv lytting, innlevelsessevne og fleksibilitet, samt å fremstå interessert og ha en positiv holdning til barnet (Gamst, 2011). Ytre rammefaktorer som et passende tidspunkt og egnet rom er av betydning for samtals utfall, hvor målet må være at barnet skal føle seg beskyttet og trygg til å snakke (Gamst 2011; Langballe 2011). Et viktig element vil være nedtegnelser av elevens fortelling dersom det kommer frem informasjon av betydning, noe eleven må informeres om (Gamst, 2011).

Framgangsmåten i DCM er inndelt i faser for å sikre struktur og forutsigbarhet, hjelpe barnet til å føle seg trygg, delta aktivt og forstå hensikten med samtalen, samt bidra til at den voksne kan holde seg til temaet og ta vare på og lytte til barnet (Langballe et al. 2010; Langballe 2011). Videre vil det gis en kortfattet presentasjon av metodens faser. Første fase er en *forberedende fase* som innebærer mentale, saksmessige og praktiske forberedelser og planlegging for å skape forutsigbarhet, redusere stress og gjøre den voksne og barnet forberedt til samtale (Langballe et al., 2010). Fagpersonen må innhente informasjon om bakgrunnen, foreta sikkerhetsvurdering over mulige konsekvenser av samtalen, samt bli bevisst egne tanker, følelser og mulige reaksjoner, for på best mulig måte kunne åpne opp for elevens opplevelser. Selve samtalen startes med en *kontaktetableringsfase* for å skape kontakt, tillit og trygghet (Gamst, 2011). Den voksne må fokusere på barnet, skape en god empatisk relasjon og få barnet i tale for å få lyst til å fortelle om seg selv, gjerne gjennom nøytrale temaer. Ved å vise genuin interesse og aktiv lytting kan den voksne åpne for barnets perspektiv og fange opp dets signaler og innspill (Langballe et al., 2010). Deretter følger *innledende prosedyrer* med mål om å motivere til samtale og gjøre situasjonen oversiktlig og begripelig for barnet (Gamst, 2011). Den voksne må gi barnet informasjon på en åpen og tydelig måte, avklare den voksnes rolle, forklare hvorfor man vil ha en samtale, informere om taushetsplikt og meldeplikt, samt klargjøre samtals struktur og premisser (Gamst, 2011).

Videre handler samtalen om *introduksjon til tema*, som innebærer å bringe de fokuserte temaene inn på en åpen, tydelig og nøytral måte (Gamst, 2011). Et kritisk punkt er dersom introduksjonen blir uklar og uforståelig for barnet. God introduksjon handler om å gå fra det generelle til det fokuserte temaet ved å gi ledetråder som skaper retning, men uten å være ledende og å legge føringer for hva barnet opplever og mener, men heller ikke ved å være vag og utydelig (Gamst, 2011). Pedagogen kan referere direkte til noe konkret barnet har sagt,

atferd eller situasjoner på en tydelig måte, og gi barnet mulighet til å ta utgangspunkt i hva det selv mener er viktig (Langballe, 2011). Deretter følger fasen *fri fortelling* som er kjernen i DCM, med mål om at barnet selv skal uttrykke seg i fri fortellende form, uten å påvirkes i noen retning (Gamst, 2011). Barnet må gis muligheter til aktivt å fortelle om sine opplevelser med egne ord på en uavbrutt måte. Den voksne må ta imot og bekrefte barnets frie fortelling, og invitere til utvidelse av denne gjennom gjentakelser. Fagpersonen må fremstå støttende, avventende, lyttende og interessert, og barnet må oppleve at det som blir sagt blir respektert, anerkjent og fanget opp. I situasjoner hvor pedagoger kun har en vag bekymring, kan det være behov for å stille mer direkte spørsmål på en mild måte, uten å være pressende eller ledende (Langballe & Schultz, 2016). Videre følger en *sonderende fase* som i skolesammenheng vil innebære klargjøring og oppklaring av hva barnet selv har fortalt om. Pedagoger må ta imot barnets frie fortelling, samtidig bør de avstå fra å stille utdypende spørsmål eller stimulere til detaljert fortelling når de vurderer å ha tilstrekkelig informasjon til at mistanken er klar.

Samtalens *avsluttende fase* har som mål om å avslutte samtalen på en positiv og ivaretagende måte, slik at barnet kan føle seg trygg (Gamst, 2011). Fasen bør inneholde oppsummering, utforske barnets følelser, klargjøre om uttalelser er riktig oppfattet og gi barnet mulighet til å stille spørsmål eller fortelle mer. Barnet må bli informert om hvordan informasjonen vil benyttes slik at det opplever oversikt og forstår videre prosedyrer, samt at de opplever å bli tatt på alvor, bli beskyttet og få hjelp. Avslutningsvis bør samtalen lukkes med et dagligdags og trygt tema (Langballe 2011; Langballe & Schultz 2016). I ettertid bør en *oppfølgende fase* sikre barnet nødvendig oppfølging, at barnets behov blir ivaretatt og at barnet forstår av hva som vil skje (Gamst, 2011). Oppfølging kan handle om henvisning til andre instanser, men også hvordan pedagogen har tenkt til å støtte, hjelpe og ivareta barnet. Den voksne må ta imot barnets spontane reaksjoner og tanker, og tilby videre samtalerekker (Gamst, 2011).

## **2.5.2 Fremmende og hemmende kommunikasjonsprinsipper**

Fagpersoner må være bevissthet hvordan de ordlegger seg og hvordan nonverbal kommunikasjon kommer til uttrykk i samtalen. Den voksne formuleringsmåte påvirker kontakten med barnet, hvordan barnet forstår og responderer, samt kvaliteten på barnets utsagn (Gamst 2011; Langballe et al. 2010). DCM relateres til fremmende og hemmende verbale formuleringer, hvor fremmende kommunikasjon gjennom å stille færrest mulig spørsmål og legge til rette for åpne spørsmål som inviterer til fri fortelling anses som hovedmålet (Langballe, 2011). Dette innebærer åpne spørsmål, ikke-ledende spørsmål, aktiv

lytting og klargjørende spørsmål (Gamst, 2011). *Åpne spørsmål* er utforskende og må ha en direkte og positiv oppfordrende form som får barnet til å fortelle så fritt som mulig, samt åpne for flere alternative svar. *Ikke-ledende spørsmål* karakteriseres som tydelige nøkkelspørsmål med referanse til barnets utsagn, uten å være ledende. *Aktiv lytting* handler om å bekrefte barnets utsagn, oppmuntre til å fortelle mer og følge opp innholdet. Den voksne må fange opp hva barnet formidler og vise oppmerksomhet og sensitivitet overfor dette. Vesentlige kriterier er å gi rom for pauser og stillhet, gjentakelse og bekreftelse av hva barnet sier, samt stille oppfølgingsspørsmål og oppsummere. *Klargjørende spørsmål* har til hensikt å oppklare utydigheter i barnets fortellinger med utgangspunkt i barnets eget språk (Gamst, 2011). Et viktig prinsipp er metakommunikasjon, som innebærer å sette ord på hva som snakkes om og skjer i relasjonen i samtalen, samt speiling av barnet ved å sette ord på hva man ser og hører.

I motsetning står hemmende formuleringer som innebærer lukkede og ledende spørsmål, passiv lytting og tilslørende spørsmål. Gamst (2011) påpeker at enkeltvis bruk av slike formuleringer ikke nødvendigvis har negativ innvirkning på kommunikasjonen, men det er uheldig dersom samtalestilen generelt karakteriseres av hemmende kommunikasjon. Hemmende spørsmål bør særlig unngås tidlig i samtale, da konsekvenser kan være at uriktig og upålitelig informasjon kan fremkomme og at barnet lukker seg om sine erfaringer. Samtidig kan det være nødvendig med mer spesifikke, oppklarende og forklarende spørsmål avslutningsvis for å avklare forhold barnet har vanskeligheter med å forholde seg til. Gamst (2011) understreker at en hovedregel er at spesifikke og avklarende spørsmål må ende åpent.

## 2.6 Tabuperspektivet

Perspektiver relatert til tabubegrepet vil i oppgaven være relevant for å belyse utfordringer med å gå inn i samtaler for å oppdage vold og overgrep. Til tross for at det stadig er økt oppmerksomhet og utvidet kunnskap omkring fenomenene, kan de fremdeles karakteriseres som kulturelle tabuer. Nyere nasjonal forskning finner at skyld- og skamfølelse er utbredt blant voldsutsatte, få oppsøker hjelp og en del forteller aldri om hva de har vært utsatt for (Myhre et al. 2015; Thoresen & Hjemland 2014). I Norge finnes dessuten flere eksempler (f.eks. Christoffer-saken og Alvdal-saken) på at vold og overgrep ikke har blitt oppdaget før det var for sent eller at barn har levd et helt livsløp under slike forhold. Felles for sakene er grov systemsvikt og ansvarsfraskrivelse fra profesjonelle instanser. Dette vitner om at undertrykkelse av alvorlige forhold barn lever under fremdeles har aktualitet i dagens

samfunn. Tabukulturen kjennetegnes av tendenser til å bagatellisere, benekte, stille tvil om og ugyldiggjøre (Gamst 2011; Leira 1990). Det eksisterer motstand mot å slippe barnets opplevelser inn på oss og erkjenne former for omsorgssvikt (Killén, 2004). Særlig råder tabuiserende prosesser gjennom unngåelse, fortielse og vegring mot kunnskap omkring seksuelle overgrep, men også voldserfaringer holdes skjult (Gamst, 2011).

For å belyse tabukulturens utfordringer og konsekvenser er det relevant å vise til Haldis Leiras (1990) perspektiver på tabubegrepet. Hun omtaler begrepet tabu som et kulturelt fenomen med sosialt forbud mot å synliggjøre, se, høre eller fortelle (Leira, 1990). Ved å synliggjøre det tabubelagte kan personen bli påført forakt, skam og skyld, som er grunnen til at de ikke forteller. Tabubelegging fører til ugyldiggjøring av traumet for omgivelsene og personen det gjelder. Fenomenet blir skjult og usynlig, og i tillegg subjektivt forsvunnet, som vil si at det ikke eksisterer intersubjektiv bekreftelse på traumets eksistens (Leira, 1990). Leira (1990) viser til hvordan barn som lever med vold og overgrep utsettes for det hun omtaler som «tabuiserte traumer», som innebærer at det kulturskapte tabuet blir en del av den enkeltes indre. Tabuet og normene opprettholdes når samfunnet signaliserer at det ikke er greit å snakke om alvorlige hendelser, og traumet blir tabuisert og ugyldiggjort når barnet ikke får mulighet til å fortelle om det. Dette kan gi ytterligere psykologiske skader hos barnet fordi de ikke får mulighet til følelsesmessig bearbeiding, må bære på vonde hemmeligheter og følelse av skyld og skam. Leira (1990, s.19) hevder; «De psykologiske virkningene av tabuiseringen har trolig i noen tilfeller en større traumatiserende effekt, enn det opprinnelige traumet». Hovedmålet for å bryte tabuiserte traumer må være gyldiggjøring av de vonde hendelsene og barnets fortellinger, hvor den voksne bekrefter barnets virkelighet. I en slik prosess fremheves kvalitet i relasjonen mellom den voksne og barnet og tilstrekkelig grad av anerkjennelse og erkjennelse for å skape en gyldighetsspiral, som må gi mulighet til både gyldiggjøring, følelsesmessig bearbeiding og konkrete løsninger for å kunne hjelpe og støtte (Leira, 1990).

Benekting og bagatellisering kan ha bakgrunn i at fagfolks egne følelser står i veien for å ta innover seg realiteten og barnets smertefulle opplevelser, og i enkelte tilfeller er høyeste prioritet å ivareta seg selv. Kari Killén (2004 s.71-82) har med bakgrunn i forskning identifisert sentrale problemer som medfølger tabukulturen, med fokus på hvilke overlevelsestrategier fagpersoner benytter for å unngå å gå inn i landskapet. Slike forsvarsmekanismer vil prege de voksnes vurderinger, holdninger og handlinger. I det følgende vil strategiene og utfordringene presenteres i en kortfattet versjon.

*Overidentifisering med foreldrene* benyttes for å beskytte seg selv, hvor man tillegger foreldrene egne følelser, egenskaper og holdninger fremfor å leve seg inn i hvordan de er i virkeligheten. Fagpersonen ser bort fra realitetene i omsorgssituasjonen og fra sidene ved foreldrene som representerer belastninger for barnet, og fornekte at foreldre kan utsette barna sine for alvorlige hendelser. Det faglige vurderingsgrunnlaget erstattes med håp og tro, og overidentifiseringen kan hindre å gripe inn når det er nødvendig (Killén, 2004).

*Bagatellisering* av faretruende situasjoner barn lever i kan være resultat av overidentifisering, hvor det negative blir minimalisert. Fagpersonen kan beskytte seg selv mot å oppleve barnets smerte og ansvaret for å lindre den ved å distansere seg fra barnets sårbarhet og lidelse. I slike tilfeller lager den voksne «drømmeløsninger», som innebærer begrensede tiltak for å hjelpe barnet, men som ikke står i forhold til problemene og behovene barnet har (Killén, 2004).

*Problemforflytning* vil si å omgjøre bekymringer for vold og overgrep ved å definere andre utfordringer hos barnet som hovedproblemet, som barnets atferdsproblemer eller lærevansker. Killén (2004) påpeker at omsorgssvikt dermed kan overses og omdefineres til et pedagogisk problem. Samtidig vil fagpersonene kunne oppleve at de har handlet, og motvirke opplevelsen av maktesløshet. Slike «fluktløsninger» vil ikke være tilstrekkelig for å hjelpe barnet på sikt.

*Distansering og ansvarsfraskrivelse* handler om fagpersonenes følelsesmessige og fysiske tilbaketrekking overfor saker de ikke makter å engasjere seg i, særlig knyttet til saker hvor familiene utløser sterke negative følelser hos fagpersonen (Killén, 2004).

*Reduksjon av kompleksitet* gjøres for å overleve bedre selv, hvor fagpersoner tilpasser og forenkler barnets situasjon for bedre å passe inn i egne arbeidsoppgaver og premisser. Killén (2004) påpeker at dette forteller barna at man ikke orker å ta deres virkelighet innover seg.

*Projisering av utilstrekkelighet* relateres til fagpersoners følelse av å ikke strekke til i håndteringen av utfordringer i møte med barn som lever i utfordrende livssituasjoner. Fagpersonene kan miste profesjonaliteten og isteden forholde seg til utfordringene som et personlig nederlag. For å overleve kan fagpersoner i slike tilfeller komme i fare for å tilskrive andre denne utilstrekkeligheten, slik som foreldrene eller samarbeidspartnere (Killén, 2004).

*Introjisering og handlingslammelse eller uhensiktsmessig aktivitet* innebærer at fagpersonen tar opp i seg barnets opplevelser og følelse av håpløshet, noe som kan bidra til at de opplever angst, blir overveldet, handlingslammet og mister evnen til å handle effektivt og profesjonelt.

Dette kan forhindre arbeidet som gjøres omkring barnet og føre til uhensiktsmessig aktivitet. Fagpersonene styres av egen angst fremfor relevante hensyn for å ivareta barnets situasjon.

*Normtenkning* kan innebære å uttrykke egne verdier som virker bestemmende for vurderinger av vold og overgrep i nære relasjoner i møte med barnet og foreldrene, fremfor å legge den profesjonell yrkeskompetanse til grunn. Dette gjøres fordi arbeidet utfordrer holdnings- og følelsesmessig, og er et uttrykk for mangelfull kunnskap om foreldrenes og barnets situasjon, samt avstand mellom tilgjengelig kunnskap og anvendt kunnskap i praksis (Killén, 2004).

*Rolleforvirring og rollebytte* knyttes til usikkerhet omkring ansvaret innenfor eget faglige og yrkesetiske ståsted i møte med alvorlige omsorgssituasjoner. Killén (2004) hevder enkelte kan ta på seg rollen som etterforsker for å bevise mistanken de har, eller ta for stort ansvar for å redde barnet på egenhånd. Å overtre eget ansvarsområde kan ha uheldige konsekvenser.

## **Oppsummering av teoretisk og forskningsbasert rammeverk**

De teoretiske og forskningsbaserte referanserammene som er presentert i kapittelet har til hensikt å danne et bakteppe for og gi forståelse av oppgavens tema, samt bidra til å belyse de empiriske funnene i undersøkelsen på en helhetlig måte. For å belyse kompleksiteten i de erfaringer og refleksjoner pedagogiske fagpersoner har fra bekymringssamtaler med elever for å oppdage vold og overgrep, anses et kombinert rammeverk som nødvendig. I kapittelet har skolens forpliktelser til å oppdage vold og overgrep blitt forankret i sentralt lovverk, med særskilt fokus på oppmerksomhets- og opplysningsplikt, samt barns rett til beskyttelse og til å bli hørt. Perspektiver på former for vold og overgrep, konsekvenser, bekymringstegn, signalforståelse og fortieelse har blitt presentert, og vil være relevant for å belyse hvilke vurderinger som ligger til grunn for å gjennomføre samtaler ved bekymring for elever. For å få forståelse av avdekking som en dialogisk prosess har perspektiver på betingelser for avsløring, skolens som arena for målrettede samtaler og lærerrelasjonens betydning blitt presentert. Dette vil være relevant for å belyse fagpersonenes oppfatning av sin profesjonelle rolle og ansvar i slike prosesser. Teoretiske kommunikasjonsperspektiver med vekt på et barneperspektiv, et dialogisk perspektiv og anerkjennende kommunikasjon vil være hensiktsmessig for å belyse betydningsfulle kvaliteter i samtaler med barn. I tillegg er det blitt redegjort for en systematisk samtalemetodikk (DCM), som i prosjektet anses som et forslag til en konkret framgangsmåte til å snakke med barn om sensitive temaer. Til slutt er perspektiver på tabukulturen blitt presentert, som vil ha aktualitet for å belyse utfordringer med å gå inn i samtaler for å oppdage vold og overgrep.

## 3 Metode

I metodekapittelet vil det redegjøres for studiens vitenskapsteoretiske forankring, forskningsdesign og metodiske tilnærming. Kapittelet inneholder beskrivelse av og begrunnelse for valg av metode, utvalgsstrategi, datainnsamlings- og databehandlingsprosessen. Refleksjon over metodens styrker og svakheter vil gjøre seg gjeldende. Avslutningsvis drøftes undersøkelsens reliabilitet og validitet, samt etiske betraktninger i relasjon til prosjektet. Studiens formål og problemstilling har vært retningsgivende for valg av forskningsmetodisk tilnærming og framgangsmåte. Formålet har vært å belyse og få innblikk i pedagogiske fagpersoners erfaringer og refleksjoner omkring egen praksis i møte med elever som lever med vold og overgrep, med særlig fokus på deres opplevelse av samtalen som redskap for å oppdage disse elevene. Følgende overordnede hovedproblemstilling har dannet grunnlag for undersøkelsen: *Hvilke erfaringer og refleksjoner har pedagogiske fagpersoner i barneskolen fra bekymringssamtaler med elever for å oppdage vold og overgrep i nære relasjoner?*

### 3.1 Design og vitenskapsteoretisk forankring

Med bakgrunn i prosjektets tema, formål og problemstilling ble kvalitativ forskningsdesign vurdert som hensiktsmessig. Dalen (2011, s.15) hevder at «et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet». I følge Malterud (2011, s.27) kan kvalitative metoder benyttes til å få innsikt i menneskelige erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger. En kvalitativ forankring gir mulighet til å spørre etter mening, betydning og nyanser av hendelser og atferd, og kan styrke forståelsen av hvorfor mennesker gjør som de gjør (Malterud, 2011). Valget av kvalitativ tilnærming har gjort det mulig å rette oppmerksomheten mot pedagogiske fagpersoners beskrivelser og refleksjoner omkring egne erfaringer og opplevelser fra å samtale med elever om vold og overgrep i nære relasjoner. Hensikten har vært å få mest mulig kunnskap og fylldige beskrivelser om fenomenet som undersøkes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Undersøkelsens kvalitative design kan ses i lys av en fenomenologisk inspirert tilnærming, som vil si å utforske og beskrive mennesker og deres subjektive erfaringer med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Begrepet fenomenologi kan både



relateres til en filosofisk tradisjon og et kvalitativt forskningsdesign. Kvale & Brinkmann (2015, s.45) hevder fenomenologisk kvalitativ forskning ønsker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Prosjektet har med inspirasjon fra et fenomenologisk perspektiv forsøkt å forstå verden gjennom informantenes øyne, hvor målet har vært å få økt forståelse av og innsikt i fire pedagogers livsverden.

I kvalitative studier søker forskeren å forstå meningen med informantenes utsagn i det innsamlede datamaterialet. I prosjektet har utforskning av hva materialet formidler og hvordan det kan tolkes og forstås stått sentralt. Studien kan relateres til en hermeneutisk inspirert tradisjon, som legger vekt på forståelse og fortolkning av mening (Dalen 2011; Kvale & Brinkmann 2015; Malterud 2011). Hermeneutikk i en humanistisk tradisjon betyr «læren om tolkning», og omhandler læren om fortolkning av tekster (Dalen, 2011, s.17). I følge Kvale & Brinkmann (2015) søker hermeneutikken å sikre gyldige fortolkninger av en teksts mening. Wormnæs (2016, s.210) understreker at hermeneutikk som virksomhet handler om å komme frem til velbegrunnede tolkninger, meningsutlegning og forståelsesutlegning av et meningsformidlende materiale. I tråd med en hermeneutisk fortolkningstradisjon, har studien vært en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom enkeltdeler og helhet i datamaterialet, ofte omtalt som den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.1.1 Forskerens forforståelse**

Forskerens rolle gjennom forskningsprosessen har betydning for prosjektets kvalitet og validitet, og å være bevisst hvordan forskerrollen kan påvirke studien er viktig. Særlig står refleksjoner omkring forskerens forforståelse sentralt. Wormnæs (2016) hevder all forståelse framstår på bakgrunn av en forforståelse, som utgjør en forståelseshorisont. En forforståelse kan relateres til forskerens faglige interesser, motiver og personlige erfaringer, og vil påvirke hele prosessen fra valg av problemstilling, teoretisk forankring, metode og utvalg, til tolkning av materialet og vektlegging av funn (Malterud, 2011). Det er derfor nødvendig å tydeliggjøre egen forskerrolle ved å gjøre rede for tilknytning til fenomenet som studeres.

Egen forforståelse knyttet til tematikken «samtaler med elever om vold og overgrep i nære relasjoner» bygger først og fremst på utdanning som grunnskolelærer og spesialpedagog, samt arbeidserfaring fra det pedagogiske feltet. Jeg har selv ingen konkrete erfaringer fra arbeid med tematikken i praksis. Likevel har jeg kjennskap til perspektiver på barns utvikling og

generell erfaring fra samtaler med barn som kan anses som relevant. Gjennom utdanningsløpet, i samtaler med kollegaer og kjennskap til lærerrollen og skolen som arena hadde jeg på forhånd dannet en oppfatning av manglende fokus på og kunnskap om hvordan ansatte i skolen kan imøtekomme og samtale med elever som opplever vold og overgrep. Dette kan ha forårsaket at jeg gikk inn i forskningsprosjektet med en nysgjerrighet og et delvis kritisk blikk på skoleansattes holdninger og måte å forholde seg til fenomenet på. Et økt fokus i samfunnet og i media på bekjempelse av vold og overgrep mot barn kan også ha påvirket min forforståelse. Disse forholdene har trolig vært styrende for studiens inngang til fenomenet, og forventninger til hva undersøkelsene ville finne. Gjennom prosjektet har jeg kontinuerlig forsøkt å være bevisst min forforståelse, for å åpne mest mulig for forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser i det empiriske materialet. Særlig har jeg forsøkt å åpne for at informantene kunne ha andre innfallsvinkler og perspektiver omkring tematikken.

## **3.2 Det kvalitative forskningsintervju**

I forskningsprosjektet er det kvalitative forskningsintervju benyttet som metode for innsamling av datamaterialet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 42) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en profesjonell samtale med en bestemt metode, formål og spørreteknikk, som bygger på strukturen i dagligdagse samtaler. Ved å benytte individuelle dybdeintervjuer har formålet vært å få utfyllende og detaljerte beskrivelser og informasjon om hvordan pedagogiske fagpersoner i skolen tilrettelegger samtaler for å oppdage og støtte elever som lever med vold og overgrep i nære relasjoner. Postholm (2010, s.17) understreker at kvalitativ forskning kan omhandle handlingspraksis uten at selve praksisen blir gjenstand for forskning gjennom observasjon. Innenfor en fenomenologisk inspirert tilnærming er dette tilfelle, hvor deltakere blir intervjuet i forhold til erfarte fenomener fra virkeligheten. Hensikten er å få tak i opplevelsen eller erfaringen som informantene har når det gjelder fenomenet. Forskningsintervju som metode er særlig egnet for å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). Studien kan derimot ikke gi kunnskap om hvordan samtalene faktisk foregår.

Intervjuene i prosjektet har basert seg på en semistrukturert tilnærming, som innebærer delvis struktur med balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et. al, 2010). Kvale & Brinkmann (2015) viser til at et semistrukturert livsverdensintervju egner seg når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver. Videre poengterer de

at formålet er «å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette krever en bestemt teknikk og tilnærming, hvor en rekke planlagte temaer skal belyses, samtidig som det er rom for åpenhet i forhold til endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål. På den måten kan informantenes spesifikke svar og fortellinger forfølges. Tilnærmingen gir informantene stor frihet til å uttrykke seg, og erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informantene medvirker til å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Samspillet mellom intervjueren og den intervjuede står derfor sentralt, hvor informanten må betraktes som et subjekt som aktivt bidrar til å skape mening og forståelse om et tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre beskrives systematisk planlegging, gjennomføring og analysering av intervjuene i prosjektet.

### **3.3 Datainnsamlingsprosessen**

#### **3.3.1 Utvalg av informanter**

Utvalget påvirker dataene som samles inn, tolkningen av resultatene og undersøkelsens rekkevidde. Hva slags informasjon oppgaven etterspør har vært retningsgivende for valg av målgruppe og utvalgsstørrelse. Utvalgsstrategien i prosjektet kan relateres til det Johannessen et al. (2010) omtaler som strategisk utvelgelse, hvor utgangspunktet er hensiktsmessighet med henblikk til hvilken målgruppe som kan bidra med fyldige beskrivelser, relevant informasjon og kunnskap om fenomenet for å besvare problemstillingene. Videre er det benyttet kriteriebasert utvelgelse, hvor informanter i målgruppen velges ut fra om de oppfyller bestemte kriterier (Dalen 2011; Johannessen et al. 2010). Studien har fokus på utfordrende barnesamtaler i et skoleperspektiv, og derfor ble ansatte på barnetrinnet valgt som formålstjenlig målgruppe. Det var ønskelig at informantene skulle ha pedagogisk utdanning og arbeide i nær kontakt til elevene, og utvalget ble begrenset til pedagogiske fagpersoner som arbeider i barneskolen med barn aldersgruppen seks til tolv år. I informasjonsskrivet ble dette spesifisert med «lærere, spesialpedagoger eller sosiallærere/rådgivere etc.» (vedlegg 1). Det ble i tillegg vurdert at en viss erfaring fra samtaler med barn og barn som lever med vold og overgrep i nære relasjoner ville være nødvendig, slik at svarene ikke kun skulle bestå av synsing og hypotetiske beskrivelser. To erfaringskriterier ble derfor inkludert. Det var også ønskelig at informantene skulle representere flere skoler, for trolig å få større variasjonsbredde i svarene. Følgende utvalgs-kriterier ble vektlagt:

- Pedagogisk fagperson (lærer, spesialpedagog, sosiallærer/rådgiver etc.).
- Arbeide i barneskolen, 1.-7. trinn med barn i aldersgruppen 6-12 år.
- Generell erfaring fra individuelle samtaler med barn.
- I minimum et tilfelle hatt en bekymring for eller arbeidet med elever som reelt har opplevd vold eller overgrep i nære relasjoner.
- Representere ulike skoler.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) avhenger utvalgsstørrelse av formålet med undersøkelsen. Kvalitative metoder vil som oftest forsøke å få mye informasjon om et begrenset antall personer (Johannessen et. al, 2010). Vurderinger og avgrensning av antall informanter i studien har også bakgrunn i masterprosjektets omfang, tidsbegrensning og tilgjengelige ressurser. I forkant av rekrutteringsprosessen ble det derfor satt et ønske om mellom fire til seks deltakere, hvor det endelige utvalget består av fire informanter.

*Rekrutteringsprosessen* ble mer krevende og langvarig enn først antatt, og bød på utfordringer med å få tilgang til informanter. I første omgang foregikk rekrutteringen ved å kontakte kompetansesentre mot vold og seksuelle overgrep, som holder kurs og driver utadrettet virksomhet ved skoler. Bl.a. var jeg i kontakt med ansatte ved Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS Øst, Sør og Vest), Stine Sofies Stiftelsen og flere støttesentre mot incest på Østlandet. Tanken var at de profesjonelle aktørene kunne fungere som døråpnere til å etablere kontakt med aktuelle skoler og informanter. Noen var behjelpelige med å videreformidle informasjon til skoler de selv hadde kontakt med og mente kunne tenke seg å delta, men samtlige skoler valgte å avslå tilbudet om å bli videre kontaktet. Da framgangsmåten ikke førte frem, ble det sendt ut formell forespørsel om deltakelse og informasjonsskriv på mail til rektorer og helsesøstre ved rundt tretti barneskoler, hvor kun én av skolene ga tilbakemelding - med avslag (vedlegg 1). Parallelt ble det opprettet kontakt med PPT, skolehelsetjeneste og oppvekstkontor i tre kommuner, da disse instansene samarbeider med og har kjennskap til ulike skoler. Etter samtaler med instansene valgte jeg selv å henvende meg uformelt til rektorer ved flere skoler via telefon, og deretter sende oppfølgingsmail med informasjonsskriv, samtykkeerklæring og forespørsel om deltakelse (vedlegg 1). Rektor og administrasjonen kan fungere som både dørvoktere og døråpnere for å få tilgang til informanter, såkalte «gatekeepers», og kan kontrollere forskerens tilgang til målgruppen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved to av skolene var det avgjørende å ha vært i kontakt med ansatte i andre instanser som skolen hadde kjennskap til, samt å forklare og utdype prosjektet muntlig. Ved den første skolen gikk alle henvendelser via

rektor, og første personlige kontakt med to av informantene var ved gjennomføring av intervjuene. Ved den andre skolen ble henvendelsen mottatt av en ansatt i administrasjonen, som umiddelbart valgte å videreformidle informasjon om prosjektet muntlig til aktuelle medarbeidere. Her ble jeg kontaktet av to informanter som ønsket å delta. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble derfor sendt direkte til personene, som selv fikk ansvaret for å avklare deltakelse i prosjektet med skolens øverste ledelse. Den ene informanten måtte dessverre trekke seg på grunn av sykdom. Med bakgrunn i at det var store utfordringer med å få tilgang til informanter, og at det ble et betraktelig tidspress til oppgaven skulle leveres, har jeg valgt å inkludere en prøveinformant i utvalget. Begrunnelsen relateres også til at jeg opplevde prøveintervjuet som relevant og informativt, og at det kunne bidra med betydningsfulle aspekter i datamaterialet.

*Det endelige utvalget* består av fire informanter hentet fra tre barneskoler tilhørende ulike kommuner på Østlandet. Alle informantene er kvinner, som har varierende utdannings- og yrkesbakgrunn, og antall år i skolen differerer fra mellom fire til tjue år. Flere har også tidligere relevant erfaring fra å arbeide med barn på andre arenaer. For å holde informantene anonyme har de blitt tildelt de fiktive navnene Informant 1, 2, 3 og 4. Informant 1 er sosiallærer, har barnevernsfaglig bakgrunn og mange års erfaring i møte med barn som lever med vold i nære relasjoner. Informant 2 er allmennlærer med kontaktlærerstilling. Informant 3 er også som kontaktlærer, og har i tillegg førskolelærerutdanning. Informant 4 er allmennlærer og spesialpedagogisk koordinator, og har videreutdanning innen spesialpedagogikk. Samtlige har minimum én konkret erfaring fra å arbeide med barn som har vært utsatt for eller opplevd vold i nære relasjoner, men de fleste har flere bekymringer og erfaringer. Alle har erfaring fra individuelle samtaler med disse barna.

En innvending kan knyttes til utfordringen med å få tilgang til informanter. Selv om tilbakemeldingene har vært få og vage, har jeg ved et par anledninger blitt møtt med skepsis og holdninger som tilsier at samtaler med barn om vold og overgrep ikke er skolens ansvar. Kompetansesentrene fikk også tilbakemelding på at skolene ikke ønsket å delta fordi de ikke følte seg kapable, manglet kunnskap eller at det ikke passet. Det kan tenkes at også flere valgte å avstå fra deltakelse av de samme grunnene. Christoffersen & Johannessen (2012) understreker at tilgang til informanter innenfor sensitive temaer kan stoppes av informantene selv, da de ikke ønsker å stille opp av praktiske eller emosjonelle hensyn. Det kan derfor tenkes at informantene i det endelige utvalget har et særlig engasjement rundt tematikken.

Samtidig kan det være at de har genuin erfaring fra å samtale med barn om vold i nære relasjoner, hvor de har opplevd mestring, noe som bidrar til at de velger å dele sine erfaringer.

### **3.3.2 Intervjuguide**

I tråd med valg av semistrukturert intervju ble det utarbeidet en overordnet intervjuguide, som omfattet sentrale temaer og forslag til spørsmål for å dekke områdene studien skulle belyse (Vedlegg 2). Relatert til tematikken barn som lever med vold og overgrep i nære relasjoner og samtalen som redskap for å oppdage, var temaene delt inn på følgende måte: 1) generelle erfaringer, 2) skolens praksis, 3) egen rolle, 4) bekymring for en elev, 5) støtte og oppfølging og 6) utfordringer og begrensninger. Utarbeidelsen av intervjuguiden tok utgangspunkt i det Dalen (2011) omtaler som «traktprinsippet». Introduksjonen la opp til innledende spørsmål av generell karakter, med fokus på bakgrunnsinformasjon. Videre ble begrepsforståelse vektlagt for å introdusere de sensitive temaene vold og overgrep, hvor informantene skulle få mulighet til generelt å fortelle hva de legger i barn som lever med «vold i nære relasjoner», «seksuelle overgrep» og «å samtale med barn om vold og overgrep». Deretter ble spørsmålene fokusert inn mot de sentrale temaene, med utgangspunkt i informantenes egne erfaringer, opplevelser og tanker. Avslutningsvis ble igjen spørsmål av generell karakter vektlagt.

Intervjuguiden har forsøkt å ivareta et tematisk aspekt som omhandler teoretiske oppfatninger av forskningstemaet og etterfølgende analyse, og et dynamisk aspekt som handler om at spørsmålene skal fremme et positivt samspill og stimulere informantene til å fortelle om sine opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Dalen (2011) understreker at måten man stiller spørsmål på bør virke utløsende for informantenes fortelling. I forslagene til spørsmålsstilling var fokuset på å utforme åpne introduksjonsspørsmål under hvert tema, som kunne muliggjøre at informantene fikk utrykke seg fritt og åpent, og fortelle med egne ord. I tillegg ble det utviklet mulige underspørsmål som kunne dekke og utdype de forskjellige temaene (Johannessen et al., 2010). Viktigst var likevel de ikke-planlagte oppfølgingsspørsmålene under intervjuene, som hadde som mål å innhente utdypende informasjon og beskrivelser med utgangspunkt i informantenes egne fortellinger.

### **3.3.3 Prøveintervju**

I tråd med Dalen (2011) ble det i forkant av forskningsintervjuene foretatt et prøveintervju. Valg av prøveinformant baserte seg på at vedkommende skulle være tilnærmet lik det faktiske

utvalget og oppfylle de samme utvalgskriteriene, slik at testsituasjonen ble så reell som mulig. I tillegg var prøveinformanten en person jeg hadde møtt et par ganger tidligere, og kan dermed karakteriseres som en bekjent. Testgjennomføringen ga mulighet til å prøve ut og vurdere intervjuguiden, det tekniske utstyret og egen rolle som intervjuer. Prøveinformanten ble bedt om å gi tilbakemelding vedrørende egen opplevelse av intervjusituasjonen og relevansen av spørsmålene i intervjuguiden. I ettertid ble lydopptaket gjennomgått, og det ble gjort vurderinger av egen framtoning og hvordan den virket inn på intervjusituasjonen og prøveinformanten. Dette gjorde meg mer bevisst på egen væremåte, og jeg ble gjort oppmerksom på justeringer som burde gjøres. Bl.a. ble jeg oppmerksom på at det var behov for ytterligere fokus på å utdype svarene under temaene, samt et par endringer og omformuleringer som burde gjøres relatert til spørsmålsforslagene. Som nevnt har jeg valgt å inkludere prøveinformanten i det endelige utvalget.

### **3.3.4 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble etter informantenes ønske gjennomført på deres arbeidsplass, nærmere bestemt på grupperom skjermet fra forstyrrelser. For å registrere uttalelser og informasjon så presist som mulig, ble det gjort digitalt lydopptak ved hjelp av diktafon. I tillegg hadde undertegnede tilgang til å notere, men for å opprettholde naturlig interaksjon ble ikke denne muligheten benyttet før etter intervjuene var avsluttet. Varigheten på intervjuene varierte fra mellom femti til nitti minutter. Bakgrunnen for variasjon i lengde var at informantene i stor grad fikk mulighet til å uttrykke seg fritt, og hadde ulik grad av erfaringer å fortelle om. Et av intervjuene måtte gjennomføres i to omganger samme dag, av praktiske hensyn for Informant 3. Dette var ikke avtalt på forhånd, og en innvending kan være at avbrytelsen kan ha påvirket informasjonen informanten ga. Samtidig uttrykte informanten selv at hun ønsket å fullføre siste del av intervjuet, og var derfor svært velvillig til å møtes etter en times avbrudd.

I gjennomføringen av intervjuene har interaksjonen mellom intervjuer og den intervjuede stått sentralt, og fokuset har vært å skape en god sosial relasjon til informantene. Kvale & Brinkmann (2015) understreker at relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape rom for at informanten fritt og trygt kan snakke. Å etablere tillit og gjøre informanten trygg i situasjonen har vært av særlig betydning med hensyn til undersøkelsens tematikk, som muligens kan oppleves som sensitivt og vanskelig å snakke om for noen. I forsøk på å ivareta disse faktorene ble kontaktetableringsfasen innledet med uformell småprat. Deretter presenterte jeg meg selv, masterprosjektet og formålet med intervjuet, gjennomgikk innholdet

i forhåndsutdelt informasjonsskriv og samtykkeerklæring, samt informerte om praktiske sider ved gjennomføringen (vedlegg 1 og 2). Særlig vektla jeg at informantene var garantert anonymitet og når som helst kunne trekke seg, samt at hensikten ikke var å innhente taushetsbelagte opplysninger knyttet til enkeltsaker. I den forbindelse valgte jeg å lese opp en kort presisering fra NSD (vedlegg 3). Jeg opplevde at min bakgrunn som grunnskolelærer med kjennskap til lærerrollen og skolen som arena virket betryggende for informantene.

Videre tok strukturen utgangspunkt i intervjuguiden, hvor det viste seg at å la informantene fortelle om bakgrunnsopplysninger og begrepsforståelse var en god inngang til tematikken og intervjusituasjonen. Neste steg var å innhente utdypende informasjon om de forhåndsdefinerte temaene med utgangspunkt i informantenes egne fortellinger. I denne prosessen forsøkte jeg å være bevisst min evne til aktiv lytting, å vise anerkjennelse og interesse, samt å stille oppfølgings spørsmål (Dalen 2011; Kvale & Brinkmann 2015). For aktivt å følge opp svarene, ble intervjuene preget av åpenhet i forhold til endring i rekkefølgen av temaer og formulering av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Aspekter informantene kom inn på dekket i stor grad temaene og spørsmålene på tvers av intervjuguiden. Det var nødvendig å gi informantene tid til å fortelle og å spørre etter avklaringer for å tydeliggjøre enkelte av utsagnene. I ettertid oppdaget jeg at enkelte av avklaringsspørsmålene kan oppfattes som av ledende karakter. Samtidig er tidspunktet for ledende spørsmål avgjørende, og stort sett ble de stilt i slutten av temaene, og påvirker derfor trolig ikke hovedinnholdet. Avslutningsvis ble informantene gitt mulighet til å komme med innspill, spørsmål eller oppklarende kommentarer.

Intervjuets sosiale kontekst, interaksjonens emosjonelle tone og hvordan informantene forholder seg til temaet er av betydning (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene virket motiverte for å snakke om sine erfaringer, de fortalte mye og fremstod som engasjerte og samarbeidsvillige. Samtlige uttrykte at de opplevde tematikken «vold og overgrep i nære relasjoner» som viktig, og at det var positivt med økt fokus på skolens ansvar. Avslutningsvis ble informantene spurt hvordan det hadde vært for dem å fortelle om sine erfaringer. Samtlige svarte at det hadde gått greit, fordi de hadde vært forberedt på hva de skulle prate om. En innvending i prosjektet kan være at informantene hadde fått fyldig informasjon om studien i forkant, og dermed hadde mulighet til å forberede seg på aspekter de ville få frem og sider de ønsket å skjule. Samtidig opplevde jeg at informantene så forhåndsutdelt informasjon som nødvendig for å kunne snakke åpent om sine opplevelser omkring tematikken, noe som sannsynligvis muliggjorde forutsigbarhet og tryggere stemning under intervjuene. Etter hvert



intervju ble slike umiddelbare inntrykk knyttet til informantene og konteksten notert ned, noe som kan ha vært verdifullt for analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre vil jeg presentere fasene i databehandlingsprosessen etter at intervjuene var gjennomført.

## 3.4 Databehandlingsprosessen

### 3.4.1 Transkribering

For å gjøre intervjumaterialet tilgjengelig for analyse, foretok undertegnede transkribering av lydopptakene fra muntlig tale til skriftlig tekst. En slik strukturering til tekstform, gjør det lettere å få oversikt over datamaterialet og er en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). To av intervjuene ble transkribert i umiddelbar ettertid, mens de resterende ble transkribert senest fire dager etter gjennomføring. Å transkribere intervjuene umiddelbart kan gi god gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt (Dalen, 2011). Transkriberingen ble utført direkte i NVivo 11, et databehandlingsprogram og analyseverktøy for kvalitative data. Lydopptakene ble gjennomgått i flere omganger for å kvalitetssikre nøyaktigheten i det nedskrevne materialet. Lyden på opptakene var stort sett av høy kvalitet, men et par av utsagnene ble overdøvet av andre lyder (f.eks. skoleklokke som ringer).

I følge Kvale & Brinkmann (2015) medfører transkripsjon en utvelgelse av hvilke dimensjoner av muntlige intervjusamtaler som skal med i den skriftlige transkripsjonen. Vurderinger har resultert i at det nedskrevne materialet avviker fra lydopptakene på enkelte punkter. En mulig feilkilde i denne sammenheng kan ses i lys av mine subjektive oppfatninger og utvelgelser under transkriberingen. Beslutningene er gjort med bakgrunn i analyseprosessens formål, henholdsvis å fokusere på fortolkning av mening i informantenes utsagn fremfor selve språket. Dialekt og slang i talespråket er omformet til bokmål, for å bevare informantenes anonymitet og for å gi en mer ryddig presentasjon av datamaterialet. Et annet valg har vært å utelate følelsesuttrykk og «eh»-uttrykk i transkripsjonene, da disse ble ansett som lite betydningsfulle for innholdet i materialet. Det kan være at enkelte nyanser i talespråket har gått tapt, men dette har trolig ikke påvirket utsagnenes innhold og mening. For å ivareta anonymiteten er det også gjort omformuleringer der hvor opplysninger kan betraktes som mulig identifiserende eller gjenkjennende (stedsnavn, kjønn, alder). Videre gjøres det oppmerksom på at uttalelser ellers er forsøkt korrekt sitert. Eksempel på transkripsjonsutdrag:

|                      |  |    |
|----------------------|--|----|
| 30:57,8 –<br>31:07,7 | Hvor langt tenker du at man kan gå i samtalen? Tenker du det er noen begrensninger for hva de i skolen kan snakke med eleven om da?  | I  |
| 31:07,7 –<br>32:02,0 | Nei, jeg tenker ikke det. For da igjen, hvis man -- jeg tror at -- altså når du spør barn om ting og de bare «HÆ?». Altså det er den du får; «NEEI». Ånei.. nei, nei, det var kanskje -- nei, da var det ikke sånn. Men da har du på en måte hvert fall spurt. Eller jeg kan spørre, og så er det sånn -- kan du få «ja», ikke sant. Det her det er ikke noe farlig. Og det ... Å bare si det at «vet du hva jeg spør heller jeg, for en jeg kjente en gang han var liksom» ... Så det å tørre å spørre og ikke sånn «dette er ikke min oppgave å blande meg i», og sånn. JO, det er vår oppgave å blande seg i. Men det kommer jo an på.. Man spør jo ikke om personlige sånn og sånne ting, men ... «Hvordan er pappaen din når han blir sint?», for eksempel. | II |

### 3.4.2 Analyse og tolkning av datamaterialet

I samsvar med fenomenologisk og hermeneutisk inspirerte perspektiver har analysen fokusert på meningsinnholdet i datamaterialet, fortolkning av hva informantene forteller i intervjuene (Johannessen et al. 2010; Kvale & Brinkmann 2015; Malterud 2011). Analyseprosessen innebar å systematisere og lete etter mønstre i materialet. Transkripsjonene og lydopptakene utgjør sammen materialet for den etterfølgende analysen. I tillegg har feltnotater med nedtegnelser av egne refleksjoner rundt intervjuene blitt lagt inn som «memos» i NVivo, noe som kan ha analytisk verdi og utpeke vesentlige og uvesentlige momenter fra intervjuene (Dalen, 2011). Analyse- og tolkningsprosessen gjenspeiler en abduktiv tilnærming, som innebærer en kombinasjon av induksjon og deduksjon, et samspill mellom fortolkninger basert på empiri og etablert teori (Dalen 2011; Kvale & Brinkmann 2015; Thagaard 2013). Prosjektet har ikke basert seg på fastlagte og forhåndsdefinerte analysekategorier. Analysen kan betraktes som en dynamisk prosess som i hovedsak har tatt utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, men samtidig har teoretiske forankringer gitt perspektiver for fortolkning av dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013).

For å sikre systematikk og struktur i analyseprosessen, har framgangsmåten vært inspirert av systematisk tekstkondensering. Analysemetoden er modifisert av Kirsti Malterud etter inspirasjon fra Giorgis fenomenologiske analyse, har enkelte likhetstrekk med prosedyrer fra Grounded Theory, og egner seg for deskriptiv tverrgående analyse av fenomener, hvor informasjonen fra informantene sammenfattes for utvikling av nye beskrivelser (Malterud, 2011). Framgangsmåtens fire hovedsteg vil i det følgende gjennomgå relatert til prosjektet.

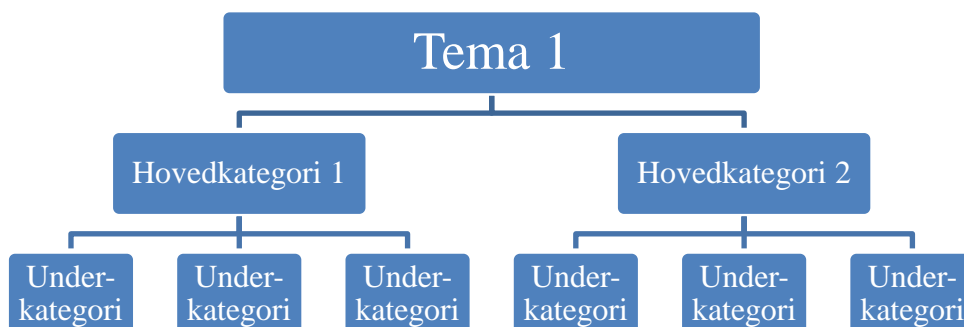
Første steg gikk ut på å bli kjent med og få et *helhetsinntrykk* av datamaterialet (Malterud, 2011). Transkriberingen ga begynnende forståelse av materialet, men for å få ytterligere oversikt ble det foretatt gjennomlesning av transkripsjonene utskrevet på papir. I denne fasen

stod ikke detaljer i fokus, men å vurdere mulige hovedtemaer materialet syntes å inneholde, og som kunne representere de pedagogiske fagpersonenes erfaringer og refleksjoner omkring å samtale med elever om vold og overgrep i nære relasjoner. På dette trinnet ble det sentralt å sette egen forforståelse og teoretiske referanseramme til side, da målet var å åpne for inntrykk som informantenes utsagn i det empiriske materialet formidlet (Malterud, 2011). I prosessen ble «memos» benyttet til å notere umiddelbare refleksjoner og stikkord omkring materialet.

Andre steg handlet om å *identifisere meningsbærende enheter* i materialet ved systematisk gjennomgang av teksten og utvikling av koder og kategorier (Malterud, 2011). Datamaterialet ble brutt ned i mindre enheter gjennom utvelgelse av relevant tekst for å belyse temaene, og irrelevant informasjon ble fjernet. Dataprogrammet NVivo 11 ble benyttet som hjelpemiddel i prosessen, noe som ga gode muligheter for organisering og systematisering. I følge Dalen (2011) kan bruk av dataverktøy gjøre analyseprosessen mer transparent. I kodingsprosessen ble avsnitt og setninger fra transkripsjonene som kunne gi kunnskap om de ulike temaene markert, tillagt nøkkelbegreper og sortert under ulike «noder» i NVivo. Enkelte tekstelementer kunne befinne seg under flere kodeord samtidig, og noen ble lagt under «frie noder», som innebærer at disse foreløpig ikke var relatert til et overordnet tema, men likevel ble ansett som interessant informasjon. Det sentrale ble å samle lignende tekstelementer, finne sammenhenger og forskjeller mellom informantenes utsagn. I det følgende illustreres hvordan et tekstelement kunne kodes fra temaer til mulige kategorier i første del av denne fasen:

| Innhold intervju – Informant 3  | Sentralt tema                                   | Kategorier  |
|---|---|---|
| Vi har hatt mye den avtalen med at han skal ta meg i armen eller bare si fra at «nå vil jeg prate». Og da har vi heldigvis det norskverkstedet. Så da er det rett inn der altså. Og når jeg ser han har behov for det, så er det først på fanget. Så roer vi oss ned, og jeg stryker litt på ryggen, og sånt noe. Og så setter han seg på egen stol, og så prater vi. Jeg prøver å la barnet prate mest mulig da, for at jeg ikke skal stille de feile spørsmåla. For ikke sant, det er veldig – det er vanskelig altså. Hva kan du spørre om, og <u>ikke</u> spørre om? Det er vanskelig ... | Tilrettelegging av samtaler<br><br>Utfordringer | Gi mulighet til samtale<br>Rammefaktorer<br>Omsorg<br>Trygghet<br>Fri fortelling<br><br>Spørsmålsstilling |

Videre ble materialet i hver kodegruppe gjennomgått på nytt, og sortert i hovedkategorier og ytterligere undergrupper. Underkategorier kan synliggjøre ulike nyanser og relevante meningsaspekter i de overordnede kategoriene og temaene (Malterud, 2011). Jeg forsøkte å sette materialet i system gjennom en mer hierarkisk organisert koding enn ved første sortering. Kodeorganiseringen med sammenheng mellom tema, hovedkategorier og underkategorier i dette prosjektet kan illustreres med følgende struktur:



Underveis har jeg kontinuerlig utviklet, justert og omformulert begrepene som best mulig kan beskrive overordnet tema, hovedkategorier og underkategorier. I denne prosessen har jeg gått fra beskrivende koder som lå nært opp til hva informantene hadde sagt, og over til mer abstrakte, tolkende og teoretiske koder som i større grad viser til reflekterte sammenhenger og perspektiver på hvordan materialet kan forstås (Johannessen et al., 2010).

Tredje steg blir kalt *kondensering*, og bygger videre på kodingen i forrige fase. Poenget er å gå fra kode til mening ved å kondensere og abstrahere innholdet i de utviklede kodene og meningsbærende elementene (Malterud, 2011). For å fortette innholdet i hver av kategoriene ble enkelte av informantenes utsagn omskrevet til det Malterud (2011) omtaler som *kondensat* - eller kunstig sitat. En slik meningsfortetting innebærer en forkortelse av informantenes uttalelser til kortere formuleringer, hvor den umiddelbare meningen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015). De konstruerte sitatene tok utgangspunkt i informantenes egne ord for å være representative for de opprinnelige meningsbærende elementene. I tillegg valgte jeg ut sitateksempler som kunne illustrere meningen med kategoriene.

Fjerde steg innebar *sammenfatning* av betydningen i datamaterialet, hvor delene ble satt sammen igjen for å utforme nye beskrivelser og begreper (Malterud, 2011). Det ble utarbeidet en analytisk tekst med gjenfortelling under hver av kategoriene. Vurdering av om de separerte delene fortsatt ga en gyldig beskrivelse av sammenhengen de var hentet ut fra i datamaterialet stod sentralt (Malterud, 2011). Videre var fokuset på hvordan resultatene kunne formidles i en sammenfattet versjon i kapittel 4 *Presentasjon og drøfting av funn*. Dataene har gjennom analyseprosessen blitt systematisert i fire temaer, som inneholder flere hovedkategorier, og enkelt av disse også underkategorier. Temaene og kategoriene tar utgangspunkt i en prosess som utkrystalliserte seg gjennom informantenes beskrivelser i forhold til oppfatninger, forberedelser, gjennomføring og utfordringer knyttet til bekymringssamtaler. Det ble sentralt å formulere endelige overskrifter som kunne uttrykke innholdet i de ulike temaene, kategoriene og sitatene så enkelt, klart og konkret som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015).

Avslutningsvis ble resultatene jeg hadde identifisert tolket og drøftet opp mot eksisterende forskning og teori. Mine fortolkningsbriller og det teoretiske perspektivet resultatene er sett i lys av har endret og utviklet seg i løpet av datainnsamlings- og databehandlingsprosessen.

## **3.5 Kvalitetsvurdering**

Vurderinger av undersøkelsens kvalitet relateres til begrepene reliabilitet og validitet, som omhandler spørsmål knyttet til forskningens pålitelighet og funnenes gyldighet. Kvale & Brinkmann (2015) hevder kvalitetsvurderinger i et forskningsprosjekt bør omfatte hele forskningsprosessen, da kvaliteten på forskerens håndverk vil prege alle faser i en intervjuundersøkelse, fra tematisering til rapportering. Tidligere prosessbeskrivelser og redegjørelser i oppgaven må derfor ses som en del av reliabilitets- og validitetsdrøftingene.

### **3.5.1 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om vurderinger av forskningens pålitelighet, og forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann 2015; Thagaard 2013). Dette innebærer om leserne kan stole på forskerens nøyaktighet i forskningsprosessen. For å styrke reliabiliteten i oppgaven har det vært viktig å synliggjøre egen forskerrolle, forforståelse og relasjoner til informantene for å vise hvilken betydning disse forholdene kan ha hatt for dataene og tolkningene i prosjektet. Videre har jeg vektlagt å dokumentere og beskrive forskningsprosessen på en detaljert og klar måte, slik at fasene i gjennomføringen forhåpentligvis kan fremstå systematisk og tydelig for andre. Særlig har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen mer transparent ved å gjøre rede for konkrete framgangsmåter som er benyttet i innsamling, transkribering og analyse. Det er forsøkt å skape et tydelig skille mellom empiriske funn, egne drøftinger og fortolkninger i lys av teoretiske perspektiver. I tillegg har oppgaven søkt å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene. Et tradisjonelt reliabilitetsspørsmål er om andre forskere vil komme frem til det samme resultatet, dersom de anvender de samme metodene (Thagaard, 2013). I en kvalitativ intervjustudie vil de innsamlede dataene avhenge av forskerens rolle, relasjonen til deltakerne og en bestemt sosial kontekst, og identisk kopiering vil derfor være et urealistisk mål. Forskeren bruker seg selv og sin erfaringsbakgrunn som instrument, noe som vanskeliggjør at andre kan tolke på samme måte (Johannessen et al., 2010).

### 3.5.2 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning handler om å stille spørsmål til forskningsresultatenes gyldighet, og hvorvidt metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke (Johannessen et al. 2010; Kvale & Brinkmann 2015; Malterud 2011). I denne studien har hensikten vært å innhente kunnskap om pedagogiske fagpersoners erfaringer, opplevelser og refleksjoner omkring deres praksis i møte med elever som opplever vold og overgrep i nære relasjoner. I den forbindelse vil jeg argumentere for at det kvalitative forskningsintervju har vært en velegnet metode for å innhente beskrivelser og informasjon som kan bidra med dypere innsikt og forståelse, og som gir dekning for å svare på problemstillingene i oppgaven. På en annen side kan det tenkes at funnenes validitet og reliabilitet ville blitt styrket dersom metoden også inkluderte observasjon av pedagogenes praksis. Samtidig ville en slik framgangsmåte i møte med prosjektets sensitive tema «barn som lever med vold og overgrep i nære relasjoner», vært i strid med etiske hensyn til barnet og skolens lovpålagte taushetsplikt.

Validitetsdrøfting av forskerrollen står sentralt i kvalitative studier, da forskeren har stor betydning for innsamling av data og tolkninger som kommer frem (Dalen, 2011). I prosjektet er bevissthet omkring egen forskerrolle forsøkt ivaretatt gjennom redegjørelser for egen forforståelse. Min tilknytning til miljøet som studeres, henholdsvis kjennskap til lærerrollen og skolen som arena kan både være en styrke og begrensning. En fordel kan være bedre forståelse for deltakernes situasjon og fenomenet som studeres, men samtidig kan det bidra til at nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer blir oversett (Thagaard, 2013). Jeg har kontinuerlig forsøkt å sette egen forforståelse og subjektive oppfatninger til side i møte med intervjumaterialet. Malterud (2011, s.91) hevder dette er et uopnåelig mål, men at forskeren må ha et reflektert forhold til egen innflytelse, slik at det er mulig å gjenfortelle deltakernes erfaringer og meningsinnhold på en lojal måte, uten å legge egne tolkninger som fasit. For å kontrollere min subjektivitet ville det trolig vært hensiktsmessig dersom andre kunne vurdert samme datamaterialet (Johannessen et al., 2010). Dette ville trolig styrket oppgavens validitet og reliabilitet, men lot seg ikke gjøre med hensyn til prosjektets omfang.

I prosjektet har jeg forsøkt å være bevisst at forholdet mellom intervjuer og deltaker kan prege dataene og mine fortolkninger. Under intervjusituasjonene vektla jeg å skape en god og trygg relasjon. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at forskningens uavhengighet kan bli påvirket av forskerens tilknytning til informantene. En innvendig kan være at jeg valgte å inkludere prøveinformanten i utvalget, da jeg hadde kjennskap til personen fra tidligere. Dette kan ha

påvirket hvordan jeg posisjonerte meg i forhold til vedkommende under intervjuet (Thagaard, 2013). Samtidig har jeg forsøkt å være bevisst denne utfordringen, og utgangspunktet har vært å opprettholde en profesjonell avstand til samtlige informanter.

Validiteten i oppgaven er forsøkt styrket ved å tilstrebe gjennomsiktighet i prosedyrene i forskningsprosessen. I den forbindelse ses Maxwells (1992) fem kategorier for drøfting av validitet i kvalitativ forskning som relevante; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Relatert til denne studien vil de fire første utdypes. *Deskriptiv validitet* omhandler den beskrivende gyldigheten av det forskeren rapporterer å ha gjort, og innebærer nøyaktige beskrivelser av metode, intervjusituasjonen, bearbeiding, tolkning og fremstilling av materiale (Maxwell, 1992). Gjennom redegjørelser for alle faser i forskningsprosessen har jeg forsøkt å styrke oppgavens deskriptive validitet og troverdighet. Maxwell (1992) peker på om informantenes uttalelser fremstilles på en korrekt måte. Digitalt lydopptak av intervjuene gir trolig mulighet for større presisjonen i gjengivelsene, og jeg har forsøkt å være tydelig på utvelgelser gjort i transkripsjonene. I intervjusituasjonen avhenger validiteten av intervjuingens kvalitet, spørsmålene som stilles og informantenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes ingen garanti for fullstendig ærlighet, selv om det ble lagt til rette for trygghet og åpenhet under intervjuene. Spørsmålene var fordelaktig utformet slik at de åpnet for pedagogenes egne erfaringer, og oppfølgingsspørsmål bidro til å innhente fyldige beskrivelser. En mulig innvending kan være at enkelte av oppklaringsspørsmålene kunne oppfattes som av ledende karakter. Samtidig vurderte jeg at dette ikke gikk utover hovedinnholdet i datamaterialet.

*Tolkningsvaliditet* omhandler forskerens tolkning av datamaterialet, som innebærer å utvikle en dypere forståelse og finne indre sammenhenger i materialet (Dalen, 2011). Forskeren søker ikke å forstå fenomenene på grunnlag av egne perspektiver, men hvilken mening den innsamlede informasjonen har for informantene (Maxwell, 1992). Ettersom funnene i oppgaven er forsøkt forstått i lys av informantenes egne meninger og opplevelser, er de tolkende beretningene i resultatdelen forsøkt gjengitt nært opp mot informantenes egne ord, noe som kan bidra til å styrke tolkningvaliditeten (Maxwell, 1992). For å sikre god fortolkningsvaliditet er analyseprosessen gjennomført ved bruk av en systematisk analysemetode, hvor jeg har redegjort for fremgangsmåten fra helhetsinntrykk, koding, kategorisering, abstrahering og tolkning. Analysestrategien systematisk tekstkondensering bidrar trolig til å tydeliggjøre hvordan dataene er utviklet og hvordan jeg har kommet frem til

tolkninger i materialet (Johannessen et al., 2010). Tolkningsvaliditeten kan i tillegg styrkes ved å trekke inn andre studier og litteratur som viser til lignende funn.

Studien kan også vurderes ut fra *teoretisk validitet*, som innebærer å utlede teoretisk forståelse av datamaterialet som går utover konkrete beskrivelser og tolkninger, ved å abstrahere informantenes umiddelbare uttalelser og mening (Maxwell, 1992). I hvilken grad teoriene som anvendes er nyttige for å belyse fenomenene som undersøkes står sentralt (Dalen, 2011). Teoretiske validitet er forsøkt styrket gjennom tydelig dokumentasjon og drøftinger av sammenhengene mellom empiri og teori i kapittel 4. Utvalgelse av komplekse teoretiske og forskningsbaserte perspektiver i oppgaven har forhåpentligvis bidratt til å gi relevant forståelse av ulike sider ved fenomenet som undersøkes.

I validitetsdrøfting inngår spørsmål knyttet til *generalisering* eller *overførbarhet*, som innebærer om resultatene kan overføres til andre personer, kontekster fenomener enn i utvalget som utforskes (Johannessen et al. 2010; Kvale & Brinkmann 2015; Maxwell 1992). Studien har innhentet kunnskap knyttet til et begrenset utvalg, og datamaterialet representerer fire pedagogers subjektive erfaringer og beskrivelser, og kan derfor ikke vurderes som generaliserbare. Likevel er det mulig at funnene og fortolkningene bidrar til å belyse og få innsikt i fagpersonenes praksis knyttet til fenomenet, som andre i lignende situasjon kanskje kan kjenne seg igjen i. I følge Postholm (2010) kan kunnskap fra kvalitative studier være til nytte for og overføres til andre i lignende settinger. Overførbarheten avhenger av om forskeren gir relevant informasjon, etablerer beskrivelser, fortolkninger og forklaringer av fenomenet som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Dalen 2011; Johannessen et al. 2010; Postholm 2010; Thagaard 2013). Videre er det opp til leseren å vurdere om funnene, beskrivelsene og fortolkningene er gjenkjennelige, om de kan overføres og oppleves som nyttige for egen situasjon. Om forståelsen utviklet innenfor rammen av dette prosjektet også kan være relevant i andre situasjoner er dermed ikke kun opp til undertegnede å bedømme.

## 3.6 Etiske betraktninger

Det stilles krav til at vitenskapelig forskning skal reguleres av overordnede etiske prinsipper nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011). Forskningsprosjektet ble meldt til NSD i begynnelsen av januar, og i godkjenningen fra februar vurderte Personvernombudet prosjektet som meldepliktig i henhold til personvernopplysningsloven (vedlegg 3). Utforming av informasjonsskriv, samtykkeerklæring, intervjuguide og øvrig arbeid i prosjektet er utført i



tråd med NSDs anbefalinger, samt i samsvar med forskningsetiske retningslinjer utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). I forskningsarbeidet innebar dette å ivareta etiske hensyn knyttet til å gi informantene tilstrekkelig informasjon, innhente fritt og informert samtykke, konfidensialitet i behandling og oppbevaring av data og anonymisering av datamaterialet (NESH, 2016). Informantene fikk på forhånd utdelt informasjonsskriv og samtykkeerklæring, og før hvert intervju ble opplysningene i disse også gjennomgått muntlig (vedlegg 1). Samtlige valgte å levere samtykkeerklæringen direkte til meg før intervjuet. Deltakerne fikk informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hva deltakelse innebærer og følger av å delta, samt tilgang til resultater og publisering av oppgaven (NESH, 2016). De ble også opplyst om frivillig deltakelse og muligheten for å trekke seg når som helst, samt garantert anonymitet.

De forskningsetiske hensynene har også omhandlet personene som deltar, med overordnet respekt for et ukrenkelig menneskeverd (NESH, 2016). Dette innebærer refleksjon over temaet som er valgt, respekt overfor deltakerne og bevissthet rundt hvordan resultatene presenteres. Fokuset har vært på bevissthet knyttet til å respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2016). Et særlig fokus i prosjektet har vært å ta hensyn til at informantene og skolene kunne oppleve engstelse for å delta, da temaet for studien mulig kunne forstås som opplysninger av taushetsbelagt karakter. Derfor har det vært avgjørende å informere tydelig om at hensikten med prosjektet ikke er å innhente taushetsbelagte opplysninger om enkeltsaker og enkeltelever (tredjeperson). Selv om tematikken «barn som lever med vold og overgrep i nære relasjoner» blir indirekte berørt gjennom informantenes erfaringer i møte med elevene, kunne det likevel være at temaet ville oppleves som sensitivt og utfordrende å snakke om for informantene. Det var mulig at det ville oppleves som en belastning å fortelle om egen rolle knyttet til å oppdage og støtte disse elevene, eller eventuelt følelse av å ikke kunne gi tilstrekkelig hjelp. Derfor har etiske vurderinger relatert til at informantene selv skulle få bestemme hvor mye de ønsket å dele stått sentralt, med fokus på å stille åpne spørsmål. Det har vært nødvendig med bevissthet rundt at enkelte spørsmål kunne oppleves som utfordrende, selv om dette ikke var hensikten. Informantene ga derimot ikke uttrykk for at det var belastende eller følelsesmessig problematisk å svare på spørsmålene under intervjuene.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil undersøkelsens funn presenteres og drøftes. Med bakgrunn i informantenes uttalelser vil deres erfaringer og refleksjoner fra bekymringssamtaler med elever for å oppdage vold og overgrep beskrives. Hvordan de oppfatter sin profesjonelle rolle og ansvar, hvilke vurderinger de legger til grunn for å gjennomføre slike samtaler, hvilke samtalekvaliteter de anser som betydningsfulle og hvilke utfordringer de opplever vil stå sentralt for å belyse forskningsspørsmålene i oppgaven. Gjennom analyseprosessen har dataene blitt systematisert i fire temaer, som inneholder flere hovedkategorier, og enkelte av disse også underkategorier. Fremstillingen tar utgangspunkt i en prosess informantene beskriver relatert til oppfatninger, forberedelser, gjennomføring og utfordringer. Følgende temaer presenteres: 1) Oppfatning av profesjonell rolle og ansvar, 2) Samtalens utgangspunkt og forberedelser, 3) Gjennomføring av bekymringssamtaler og 4) Opplevelse av utfordringer. I samsvar med analysemetoden beskrevet under 3.4.2 vil kapittelet deles inn i en deskriptiv del, hvor resultatene presenteres gjennom gjengivelser og sitater, samt en fortolkende del hvor funnene drøftes i lys av prosjektets teoretiske og forskningsbaserte rammeverk. Drøfting og oppsummering av funnene foretas avslutningsvis under hvert tema. Det vurderes at dette gir en mer tydelig og helhetlig diskusjon av materialet. Det gjøres oppmerksom på at sitater er gitt en lesbar og forståelig form, hvor gjentakelser og pauser er utelatt, med forbehold om å ikke endre meningsinnholdet.

### 4.1 Oppfatning av profesjonell rolle og ansvar

Temaet omhandler informantenes erfaringer og forståelse av sin profesjonelle rolle og ansvar, samt skolen som arena for samtaler for å oppdage vold og overgrep i nære relasjoner. Dette anses å ha betydning for deres vurderinger, tilrettelegging av samtaler, hvilke aspekter de vektlegger og hvilke utfordringer de opplever. Først gis en kort presentasjon av informantene, deretter presenteres kategoriene «skolen som arena for bekymringssamtaler», «oppfatning av egen rolle og ansvar» og «opplevelse av kunnskap og trygghet».

#### 4.1.1 Presentasjon av informantene

Alle informantene har erfart å oppdage elever som har opplevd eller vært utsatt for fysisk og/eller psykisk vold i nære relasjoner, hvor elever har fortalt dem om sine voldserfaringer.

Ingen har erfart å få kjennskap til barn utsatt for seksuelle overgrep. Derfor begrenser materialet seg i hovedsak til å omhandle erfaringer knyttet til voldsaspektet, men refleksjoner omkring å oppdage overgrep gjør seg også gjeldende. De tre skolene har noe ulik praksis på hvem som gjennomfører bekymringssamtaler, og informantene beskriver ulike tilnærminger. Informant 1 (I1) er sosiallærer, har lang erfaring fra barnevernet og barn utsatt for vold. På skolen har hun ansvar for å følge opp barnevernsmeldinger, og anser seg selv som støttespiller for lærere og elever. Særlig foretar hun samtaler med elever for å vurdere, avkrefte eller bekrefte bekymringer lærere får, slik at de skal slippe å stå i dilemmaer alene. Hun opplever at personalet har lite fokus på vold og overgrep, men at nåværende praksis fungerer bra. Informant 2 (I2) er kontaktlærer og opplever at stort fokus på vold og overgrep er blitt en stor del av skolen. Hun forteller at de stadig er til veiledning og får besøk av forskjellige etater. Informant 3 (I3) er kontaktlærer og utdannet førskolelærer. Hun omtaler seg selv som «selvlært» innen samtalekompetanse og temaene vold og overgrep, og opplever å ha hatt nytte av småbarnspedagogikk. Hun forteller at bekymringssaker har opptatt mye av arbeidstiden. Informant 4 (I4) er allmennlærer og spesialpedagog, og har bred erfaring fra generelle og spesifikke bekymringer. Informant 3 og 4 arbeider ved samme skole. De opplever ikke at skolen har stort fokus på vold og overgrep, men de arbeider med dette dersom saker oppstår. De opplever å ha god delingskultur, stå samlet med ledelsen og ser personalet som viktige støttespillere. Alle de tre allmennlærere forteller at det i hovedsak er lærere med relasjon til barnet som gjennomfører bekymringssamtaler. I noen tilfeller kobles helsesøster, sosiallærer eller andre utenforstående inn, men dette har ikke vært aktuelt i sakene de har vært involvert i.

#### **4.1.2 Skolen som arena for bekymringssamtaler**

Informantene ble spurt hva de forstår som skolens oppgave med tanke på å samtale med elever om vold og overgrep i forhold til andre instanser. De trekker frem at skolepersonalet møter barna hver dag, har forutsetninger for å kjenne dem bedre, samt at barna føler seg trygge og er på kjent grunn. Følgende sitat av Informant 4 kan illustrere denne oppfatningen:

*Vi er jo de som er tettest på barna utenom familien. Kommer det noen fra barnevernet eller PPT, så er de ukjente for barnet på en annen måte enn det vi er. Noen ganger så har kanskje vi mulighet til å komme nærmere inn på hva som har skjedd, enn det sånne instanser har da.*

Samtidig uttrykker informantene at det er viktig å være klar over sin rolles begrensninger. Informant 3 mener andre yrkesgrupper må få gjøre sine oppgaver, og Informant 4 påpeker at å

avgjøre hva som er fakta må overlates til andre. Informant 1 mener skoleansatte må snakke med barna om vanskelige hjemmeforhold fordi dette også vil prege barnet på skolen, men at det viktig å ikke gå inn i en behandlerrolle. Informant 2 uttrykker seg på følgende måte:

*Jeg tror det er veldig viktig at vi er der for barna, at de kan prate med oss. Men så må vi huske at vi er ikke psykologer. Så du skal være forsiktig når det er så alvorlige saker på hvilke råd du gir. Det er viktig å ikke glemme andre instanser, for de er spesialiserte mot disse tingene.*

Under intervjuene peker flere på en usikkerhet omkring skolens ansvar for å spørre barna om vold og overgrep. Blant annet uttrykker Informant 3 følgende om å skulle stille spørsmål:

*Når vi har fått smaken i det så kan heller de profesjonelle komme inn og stille de riktige spørsmålene. Jeg vet ikke om jeg må kunne de riktige spørsmålene, om det egentlig skal inn under vår stillingsinstruks. For da tenker jeg kanskje man blander litt roller da.*

Flere av informantene fremhever at samtalene kan være nyttige for å undersøke bekymringer, slik at de har informasjon å legge ved en eventuell bekymringsmelding til barnevernet.

Informant 4 uttrykker «det er jo det viktigste vi gjør, det er å melde videre».

### **4.1.3 Oppfatning av egen rolle og ansvar**

Beskrivelser av hvordan informantene opplever egen rolle og ansvar i møte med elever som lever med vold og overgrep, inkluderer en oppfatning av å være profesjonell og ha et stort ansvar for å oppdage, snakke med og ivareta disse barna. Informant 4 synes ikke det er lett å ta tak i problematikken, men konstaterer «men det hender man må, og man gjør det jo». Også Informant 2 påpeker at det er tøft, men at «vi må tørre å ta den kampen». Informant 3 mener «man må jo face det» og «du kan ikke la det gå». Hun ønsker å oppdage utsatte barn, og er redd for å unngå å se noen. Hun anser sin viktigste plikt som å ta vare på barna, gi hjelp og oppmerksomhet, hvor hun poengterer «da er samtalen viktig altså, at barna føler de blir sett». Videre peker hun på hvordan skoleansatte bør forholde seg til å oppdage vold og overgrep:

*Man MÅ reagere altså. Og jeg tenker da hva man da kanskje sier eller gjør, blir kanskje ikke det viktigste. Det viktigste er at dette barnet blir sett så mye og så ofte, at til slutt så kommer det. Det var det jeg følte, at eleven til slutt; «nå ORKER jeg ikke å holde på det lenger».*

I møte med barn som lever med vold i nære relasjoner har særlig allmennlærerne erfart å være betydningsfulle personer i barnas liv. De forteller at det i hovedsak er ansatte barna har nær

relasjon til og føler seg trygge på som gjennomfører samtaler ved bekymring. Informant 2 har følgende oppfatning av eget ansvar til å samtale med barn i vanskelige livssituasjoner:

*Du er stort sett en av de viktigste personene i livet til disse barna, og de stoler på deg. Hvis noen av barna ikke har det greit, er det minste jeg kan gjøre å ta den samtalen. Hvis jeg er mest med dem og kjenner de best, vet jeg hvis det er noe spesielt. Det er ikke så lett for en fra ledelsen å komme inn og bare «her var det noe rart», når de ikke har noe forhold til dem.*

Informant 1 mener samtalekompetanse er det viktigste i møte med utsatte barn, og understreker at selv om ting ofte kommer frem i relasjon, er det også mulig å undersøke bekymringer med samtaleteknikker. Hun beskriver følgende erfaringer og oppfatning:

*Hvis formålet er å undersøke disse tingene, så bør du ha noen spørsmål og teknikker du kan bruke. Jeg trenger ikke å kjenne det barnet for å snakke med barnet om de tingene. Det går nesten alltid bra, da kan vi bare snakke om det. Men jeg tror det går mye på holdninger. Fordi det er den der «du tror det ikke før du ser det, eller du ser det ikke før du tror det».*

Sosiallæreren har stor tro på mellomfunksjonene og andre faggrupper enn lærere i skolen, og tror det kan være positivt for elevene å snakke med «en utenforstående» og å ha et sted å gå til utenom klassen. Samtidig fremhever hun at alle ansatte må ta ansvar og at også lærere må tørre å spørre og legge til rette for at barna kan fortelle. Hun fastslår at «vi må tåle å stå i det».

#### **4.1.4 Opplevelse av kunnskap og trygghet**

Fagpersonene ble spurt om kunnskap, kompetanse og trygghet til å møte, oppdage og snakke med elever om vold og overgrep. Informant 1 har kurs i vold og overgrep og kjennskap til barnesamtalen (DCM) som hun bruker inn i eget arbeid. Ingen av allmennlærerne har formell opplæring i vold, overgrep eller samtalemetodikk, og Informant 2 er den eneste som har fått veiledning fra ledelsen i hvordan gå frem i samtaler med barna ved bekymring. Samtlige mener kursing er viktig, men fremhever samtidig at de opplever å ha opparbeidet seg kunnskap gjennom erfaring, noe de har stor tro på. Særlig vektlegges erfaringens betydning for å få kompetanse og trygghet til å snakke med barn, noe følgende sitater kan illustrere:

*Jeg tror det der med å samtale med barn, noe kan man lære ved å gå på skole, og noe kommer av erfaring. Så det å opparbeide seg erfaring med å generelt prate med og forholde seg til barn, det tror jeg er viktig. Så lærer man seg noen teknikker etterhvert. (I4)*

*Det er ikke bare noe som kommer, så jeg sier ikke at det er sånn man kan gå å lære seg. Så tror jeg at det handler om litt erfaring, fordi det finnes ikke noe fasitsvar med mennesker. (I1)*

Informantene mener erfaring gjør at de føler seg trygge på å snakke med barn generelt, men at vold og overgrep er ubehagelig emner som kan skape usikkerhet. Informant 3 sier følgende:

*På barnas nivå så føler jeg at jeg har grei kunnskap til det. Men hvis jeg skal inn i en sak sånn ordentlig å avdekke «hva har skjedd i dette hjemmet», så hadde jeg trekt inn årene altså. Sånn virkelig liksom. For da vet jeg liksom ikke helt åssen jeg skal gå. Fordi at barnet kan jeg mye om, og tror jeg klarer å ta vare på barn på en veldig ålreit måte. Men når det går ut over det, da ... For dette er tøft for følelsene mine, det skal jeg ærlig innrømme altså.*

Informant 3 peker på at hun opplever å ha mye kunnskap om barn og å snakke med dem, men at det er utfordrende å gå inn i samtaler for å avdekke vold og overgrep. Informant 1 tror kompetanse og erfaring fra å arbeide med vold og overgrep kan ha gjort henne bedre rusta til å ta opp temaene. Hennes oppfatning er at man ikke må være redd for å prøve, fordi det er det man lærer av. Samtidig tror hun å ha kunnskap om barna og deres reaksjonsmåter er viktig.

Informantene ble spurt om de skulle ønske de hadde mer kunnskap innen vold, overgrep eller samtalem metode. Informant 2 trekker frem kunnskap om hvordan oppdage det, håndtere det og legge til rette samtaler om sensitive temaer. Informant 3 trekker frem hva hun kan spørre om:

*Jeg skulle nok ha ønske og så vite hva jeg kan spørre om, hvor langt jeg kan gå inn i hverdagen hjemme. Hva er det greit å spørre om liksom?*

Også Informant 4 skulle ønske hun kunne mer om «hva er de gode spørsmåla» og «hvor mye man kan grave», samt å få formell kunnskap om vold og overgrep. Hun peker på at det ikke finnes klare retningslinjer for å snakke om dette i skolen, og både hun og Informant 3 tror det kunne vært fint med det de omtaler som en oppskrift, mal eller standard tilpasset skolen.

#### **4.1.5 Oppfatning av profesjonell rolle og ansvar – drøfting**

Ansatte i skolen har en kompleks og utfordrende oppgave med å skulle oppdage og snakke med barn om vold og overgrep. Etter min oppfatning kan funnene i undersøkelsen tyde på en dobbelkommunikasjon i informantenes uttalelser omkring forståelsen av sin profesjonelle rolle og ansvar. På den ene siden opplever jeg at de fremstår bevisste skolens og eget ansvar i møte med barn som lever med vold og overgrep. De opplever både å ha et viktig ansvar og en

plikt til å oppdage og ivareta barn som har det vanskelig, og anser samtalen som et viktig redskap. Særlig peker lærerens viktige rolle, nære relasjoner og kjennskap til eleven seg frem som betydningsfullt for å komme i posisjon til å oppdage utsatte barn gjennom dialogiske prosesser. På den andre siden forstår jeg fagpersonene uttalelser dit at de oppfatter å snakke med barn om disse tingene som problematisk og følelsesmessig vanskelig, noe som kan skape usikkerhet relatert til egen rolle og ansvar. Empirien synliggjør at få av informantene har formell opplæring i vold, overgrep og samtalemotodikk, men de mener tidligere erfaringer er av stor betydning for å oppleve å ha kunnskap, kompetanse og trygghet til å snakke med barn. Samtidig fremkommer det at de ønsker mer kunnskap om hvordan de skal oppdage, håndtere og spørre om vold og overgrep, og klarere retningslinjer for bekymringssamtaler i skolen.

I intervjumaterialet fremkommer informantenes forståelse av *skolen som arena for oppdagende samtaler*. Først og fremst peker de på muligheten til å møte barna hver dag og skape trygge rammer for at barnet ønsker å snakke med dem. En slik forståelse belyses også i styringsdokumenter, som har satt økt fokus på skoleansattes unike posisjon til å bli kjent med elevene, samt skolen som viktig arena for å oppdage, forebygge og snakke om vold og overgrep i nære relasjoner, og sørge for at utsatte elever får særskilt oppfølging, hjelp og støtte (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013b). Videre viser funnene at informantene også reflekterer over skolens begrensninger til å avdekke og følge opp vold og overgrep, og peker på ansvarsområder de mener må overlates til spesialiserte instanser, slik som å avgjøre fakta og behandle. Dette samsvarer med en utbredt forståelse av at å avdekke detaljer, drive etterforskning, behandling og terapi er utenfor pedagogens kompetanseområde (Raundalen & Schultz 2016; Sterne et al. 2010). Samtidig vil det være en unnlattessynd dersom skolepersonalet unngår å forholde seg til og å følge opp når elever gir vage antydninger eller forteller om vold og overgrep.

Funnene kan tyde på en viss usikkerhet omkring skolens ansvar relatert til å snakke med barna om vold og overgrep, hvor Informant 3 peker på kompetanse til å stille «de riktige spørsmålene» og å «blande roller». En slik forståelse kan være hensiktsmessig å se i lys av Langballe & Schultz (2016) sin tilnærming til et tverrfaglig perspektiv på å oppdage og samtale med barn om vold og overgrep, som presentert i kapittel 2. På den ene siden må samtaletilbudet tilpasses den profesjonelles rolle og ta hensyn til videre etterforskning og andre instanser. På den andre siden vil alle instanser måtte forholde seg til bekymring for barnet, samt se, oppdage og anerkjenne barnets virkelighet. Et hovedskille kan sies å gå

mellom å være utforskende og etterforskende i oppdagende samtaler (Gamst, 2011). Et mulig dilemma som kan oppstå er at skolepersonalets redsel for å ødelegge for etterforskning kan hindre dem i å snakke med eleven, og dermed risikere å definere seg bort fra barnet av respekt for andre instanser. Dette kan ha svært alvorlige konsekvenser for barnet, og være i strid hva skoleansatte er lovpålagt. Et sentralt poeng vil derfor være rolleavklaring og bevissthet omkring egne ansvarsoppgaver i møte med tematikken for å kunne definere sitt ansvar inn mot barnet. Ifølge Langballe & Schultz (2016) vil det være nødvendig at de ulike instansene til en viss grad «trækker i hverandres bed», dersom de tverrfaglige aspektene og å se barnets behov i en helhet skal kunne ivaretas. Et viktig budskap i denne sammenheng er dermed at også ansatte i skolen må bry seg og spørre om vold og overgrep, samt å «være der for barna» og «tåle å stå i det» slik informantene i denne undersøkelsen påpeker.

Empirien synliggjør informantenes *opplevelse av egen rolle og ansvar*, hvor det fremkommer at de opplever å ha et stort ansvar for å se, oppdage og ivareta barn som lever med vold og overgrep. Samtlige fremhever samtalen som et viktig redskap i dette arbeidet. Særlig tyder funnene på at allmennlærerne har erfart å være betydningsfulle voksne for utsatte elever. Dette samsvarer med Sterne et al. (2010) sin betegnelse «key adult», hvor læreren har mulighet til å være en nøkkelperson som kan forbedre barnets livssituasjon. Også Øverlien (2015) peker på mulighetene som ligger i lærerrollen til å være en viktig omsorgsperson, oppdage tegn, lytte, gi faglig og sosial støtte og hjelpe barna i skolehverdagen. Langballe & Schultz (2016) poengterer at god kommunikasjon og tillitsfull relasjon mellom lærer og elev kan øke muligheten for å oppdage vold og overgrep. Funnene i denne studien indikerer at allmennlærerne hevder å tilbringe mye tid med barna og nære relasjoner har vært avgjørende for å oppdage utfordrende forhold, samt at barnet skal betro seg til dem. Forskning har vist at barna selv ønsker å få hjelp av og kunne betro seg til lærere de er trygge på om at noe er galt (Mullender et al. 2002). Samtidig viser Øverliens (2012) studie at få barn oppgir å bli spurt av læreren om vold og overgrep, noe de uttrykker skuffelse over. Det kan dessuten tenkes at dersom barnet ikke opplever pedagogen som en «key adult», vil trolig samtalen virke mot sin hensikt og eleven dekke over sine vanskelige opplevelser. Informantenes tilsynelatende bevissthet rundt og ønske om å være en betydningsfull lærer som ser, oppdager og støtter elevene forstås derfor som et positivt og nødvendig utgangspunkt.

Informant 1 trekker også frem betydningen av andre faggrupper og mellomfunksjoner i skolen. Hun har selv erfart at sosiallærerrollen har gitt barna gode muligheter til å snakke om



sine opplevelser. Dessuten anser hun seg selv som en viktig støttespiller for lærerne slik at de skal slippe å stå i dilemmaene alene, noe Raundalen & Schultz (2016) fremhever som det viktigste prinsippet for avdekking og rapportering i skolen. Sosiallærerens syn er i samsvar med Utdanningsdirektorarets satsning «et lag rundt læreren», som tyder på at bruk av flerfaglig kompetanse i skolen kan bidra positivt for å fange opp og følge opp utsatte barn i skolehverdagen (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015). Også i tiltaksplanen for å bekjempe vold og overgrep mot barn påpekes det at å styrke kompetansen rundt læreren kan føre til at skolen blir bedre til å oppdage barn som utsettes for vold og overgrep (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014). Samtidig er det nødvendig å påpeke at lærere har mest kontakt med elevene i det daglige. I en nylig studie poengterer helsesøstre at de er avhengig av at lærerne «ser» for dem for å fange opp de utsatte barna (Danielsen, Solberg & Grøvdal, 2016). En slik forståelse peker seg også frem hos informantene i denne studien, noe som understreker viktigheten av kompetanse hos fagpersoner i alle ledd.

Under kategorien *opplevelse av kunnskap og trygghet* fremkommer det at informantene særlig relaterer sin kompetanse og trygghet omkring vold, overgrep og å samtale med barn til tidligere erfaringer. Særlig fremheves erfaringens betydning for samtaleferdigheter, hvor uttalelsene forstås som at samtlige fremstår trygge på å snakke med barn generelt, mens temaene vold og overgrep kan skape usikkerhet. Det kan synes som om lang erfaring og kompetanse hos Informant 1 bidrar til større trygghet, noe som trolig senker terskelen for å spørre om de sensitive temaene. Funnene samlet tydeliggjør lærernes ønske om styrket kompetanse til å oppdage, håndtere og snakke med barn om vold og overgrep, og om klarere retningslinjer for utfordrende samtaler i skolen. Lignende funn er gjort i studien til Øverlien & Moen (2016), som finner at lærerstudenter opplever å ikke få tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om vold, overgrep og samtalemotodikk til å møte utsatte barn. Øverlien & Sogn (2007) konkluderer med at lærere må ha kunnskap for å få mot til å se og trygghet til å handle. Også Raundalen & Schultz (2006) viser til at læreren må ha handlingskompetanse, som innebærer å vite hvordan de skal imøtekomme barnets behov, snakke om utfordringene de ser og hvordan henvise videre til andre instanser for å hjelpe barnet. Mangel på kunnskap om signaler barn gir, hva man skal se etter og hvordan spørre barn om de opplever vold og overgrep, vil trolig gjøre det utfordrende å oppdage. Fagpersonenes trygghet og handlingskompetanse vil antakelig styrkes ved å få ytterligere kunnskap om temaene, men samtidig er det ifølge informantene også nødvendig å opparbeide seg konkret erfaring.

## 4.2 Samtalens utgangspunkt og forberedelser

Sentralt i intervjuene stod fagpersonenes vurderinger av hva som er bakgrunnen for om de gjennomfører bekymringssamtaler og snakker med elevene om vold og overgrep, og hvilke forberedelser de opplever som nødvendige. Dette temaet har blitt tillagt større vekt enn først antatt, da det ble tydelig at de er opptatt av at samtalen må forankres i et utgangspunkt relatert til en magefølelse, bekymring eller signaler. Hovedkategoriene er «bekymringssamtalens forankring», «forberedende observasjoner og kartlegging» og «å informere og opplyse»

### 4.2.1 Bekymringssamtalens forankring

Informantene uttrykker at det må foreligge en bekymring dersom de skal gjennomføre samtaler om temaene vold og overgrep, og beskriver situasjoner hvor de har reagert på vage antydninger og hatt spesifikke bekymringer. Informant 3 er opptatt av å snakke med hvert enkelt barn for å bli kjent, men vinkler sjelden samtalen inn på sensitive temaer uten grunn:

*Vi setter oss jo aldri ned og sier at «nå skal vi prate om dette». Det blir jo helst enten dems oppførsel eller behov for oppmerksomhet som gjør at vi prater med dem. Og så skjønner man noe. Men vi vinkler det jo aldri inn på det, selv om vi kanskje skulle ha gjort det. Jeg vet ikke.*

Informant 1 snakker stort sett med barn dersom det foreligger en bekymring. Likevel stiller hun spørsmålstegn til kun å snakke med barn når man er bekymra, og mener andre barn bør få den samme plattformen for i større grad kunne oppdage vold og overgrep. Hun funderer på: «man skal ikke gå rundt og kanskje spørre alle om det, men hvorfor ikke egentlig?».

#### Om magefølelsen er nok til å spørre

Alle informantene viser til å ha en magefølelse på at «noe ikke stemmer», uten at de helt vet hvorfor de er bekymret. Informant 2 sier det på følgende måte:

*Jeg fikk bare en følelse av at her er det noe som ikke stemmer, Og det syns jeg er litt skummelt, når du får en skikkelig vond magefølelse på at noe er galt.*

Informant 3 har en lignende erfaring, og fremhever at det er viktig å stå på magefølelsen fordi hun tror denne ofte stemmer. Hun forteller om en elev hun raskt ble bekymret for, men hvor det tok et og et halvt år før hun forstod hva bekymringen handlet om.

*Jeg så det etter fjorten dager. Det er noe med den magefølelsen du har. Og den var sann. Jeg hadde jo på følelsen at det er et eller annet. Men jeg kan jo ikke spørre.*

Informant 3 forteller at hun pratet masse med barnet, men vegret seg for å spørre om hva som var galt fordi hun ikke visste hva magefølelsen dreide seg om. Først da eleven kom til et krisesenter og læreren fikk vite om dette fra moren, åpnet barnet seg om sine opplevelser. Læreren opplevde da å ha et bestemt utgangspunkt å bygge samtalen på:

*Barnet har vært faglig svak, men det var jo den klumpen i magen. Vi hadde en prøve etter han kom dit, også hadde han nesten alt riktig. Så tok jeg han til sides: «du i all verden, hva er det som har skjedd i dag?». «Du skjønner den klumpen er litt borte». «Hva er det slags klump da?», for den hadde han aldri snakket om før. «Det er fordi pappa slår og vi er på krisesenteret» (...) Og da kom ALT det han hadde gått rundt grøten. Eller det har kommet litt og litt liksom. Og den klumpen er nesten ikke der nå.*

Informant 3 forteller at dersom ikke barnet hadde fortalt selv, tror hun at hun ville vært «tøffere» i spørsmålene når hun visste at barnet var kommet på krisesenter. Også Informant 4 synes det er enklere å «gå hardere på» i samtalen med barnet dersom hun har en mistanke, enn med hvem som helst andre. Videre poengterer Informant 4 at det bør eksistere en foranledning for samtalen, og være naturlig å bringe tematikken vold og overgrep på banen:

*Altså i en sånn type samtale så må man jo gripe sjansen i sånne situasjoner hvor det er naturlig å gjøre det. At ikke det blir sånn «ja, nå skal vi gå inn her, og så skal vi». Det er greit at det er en foranledning nesten, sånn at det blir naturlig å ta det inn.*

### **Signalforståelse som utgangspunkt for samtale**

Informantene beskriver ulike bekymringstegn som har dannet grunnlag for hvorfor de har gjennomført samtaler med barna. På spørsmål om hva som har gjort dem bekymret trekker de frem forhold relatert til observerbare tegn ved eleven, men også tilbakemeldinger fra andre instanser og foresatte eller foreldrenes oppførsel og uttalelser. Først og fremst har de blitt oppmerksom på elevens atferd, oppførsel, følelsesreaksjoner, oppmerksomhetsbehov og kroppsspråk. Flere understreker det ikke nødvendigvis vises gjennom synlige fysiske tegn. Informant 2 beskriver en elev som hadde humørsvingninger og fremsto oppmerksomhetssyk:

*Det kunne svartne så, at det ble så svart. Jeg reagerte veldig på måten hun oppførte seg på og oppmerksomhetssøkinga. Og når hun ble lei seg, var det akkurat som om hele verden var imot.*

Informant 3 forteller om et barn som hadde et sterkt kroppsspråk, skilte seg ut fra de andre, var mye trøtt, sovna i timene, hadde vondt i magen og hodet, gikk rundt grøten og hadde en «babyaktig» måte å prate på fram til eleven klarte å sette ord på opplevelsene sine.

Informant 4 peker på at barn som tyr lett til vold, barnas kroppsspråk og følelser har utløst bekymringer. Hun har også oppdaget blåmerker, og mener dette gir mulighet for å spørre barnet direkte. I sitatene viser hun til erfaringer som har dannet utgangspunkt for samtaler:

*Hvis barnet endrer totalt atferd, og da går det faktisk an å gå inn å spørre; «Hva er det som har skjedd? Jeg ser at nå er det sånn og sånn - vil du fortelle litt om det».*

*Et barn som tyr lett til vold selv kommer ofte i konflikter, og i forbindelse med å ordne opp i en konflikt, så kan det være naturlig å ta en sånn type samtale. «Hva er det som gjør at du handler på den måten?». Å prate litt rundt det. «Har du opplevd noen som gjør det mot deg?».*

*Noen ganger så ser man blåmerker, og da spør man jo; «hvordan har du fått det?». Og noen ganger så kan man jo få et ærlig svar, og andre ganger så får man ikke det.*

To av informantene peker på å oppdage vold der «de minst skulle tro det». Informant 1 tror vi har en stor utfordring med å se de usynlige, stille, flinke og sterke barna som utsettes for vold, fordi de ofte bruker strategier for at det ikke skal oppdages. Informant 2 forteller om et tilfelle hvor hun reagerte på elevens oppførsel i kontrast til at alt virket å være «perfekt» i familien.

Informantene opplever at barna sjelden sier noe om sine opplevelser av seg selv, dekker over dem og skjuler seg bak andre ting. Informant 1 tror utsatte barn alltid viser tegn og forteller på mange måter, men ikke nødvendigvis konkret om det som skjer. Hun mener den voksne må «tenke at all bekymringsatferd er et uttrykk for noe» og være undrende og åpen for hva bekymringen kan handle om. Samtidig poengter hun at «atferdsproblemer har mye likhetstrekk med overgrepssproblematikk uten at man skal sammenblande det».

#### **4.2.2 Forberedende observasjoner og kartlegging**

Da informantene ble bedt om å beskrive hvordan de går frem for å få kunnskap om barnets situasjon, trekker de frem å kartlegge, observere, gi barnet masse oppmerksomhet og snakke med barnet. Det fremkommer at de ofte observerer før de gjennomfører samtaler, da dette gir et bedre utgangspunkt å bygge samtalen på. Særlig Informant 1 mener planlegging av samtalen handler om å definere bekymringen og kartlegge hva som gjør deg bekymra:

*Jeg tror mye mer man må definere bekymringen. Det er ofte mer prosesser enn man tørr å gå inn i. Kanskje lage seg et skjema. Hva er det det går på? Hvis vi setter inn tiltaket, så kan det skade mer enn det gagnar. Man definerer problemet uten å ha kartlagt hva det går på. Hva er det egentlig? Og da har du et mye bedre utgangspunkt med den samtalen med barn.*

På den måten mener Informant 1 man kan å spørre barnet om noe konkret. Hun hevder mange slår seg til ro med å stille generelle spørsmål som «har du det bra?», hvor eleven svarer «det går helt greit», og den voksne tenker «jammen da har jeg spurt». Sosiolæreren tror mange signaler blir definert feil, og at skolen setter inn feil tiltak uten å undersøke nærmere hva bekymringen kan bestå i. Eksempelvis trekker hun frem ADHD-diagnose fremfor å spørre om hjemmesituasjonen. Derfor tror hun skolen må jobbe med barns utfordringer på en bred måte:

*Det er symptomene du må ta tak i, tørre å nøste i og hva kan dette egentlig handle om. Og da må du stille de spørsmålene. Når du får en bekymring skal du gi barnet hundre ganger mer oppmerksomhet. Og spørre; «Jeg har lagt merke til - hva handler det om?».*

Også Informant 4 forteller at de undersøker, er observante og dokumenterer opplysninger når de får bekymring, og forteller hvordan hun går frem for å oppdage og forberede samtaler:

*Jeg tenker den jobben vi gjør med observasjoner og kartlegging, å ha litt bakgrunnsmateriell på det man skal - det er viktig. Vi prøver å undersøke så godt vi kan, men samtidig så kan vi ikke gå og spørre barnet; «Du, blir mamma slått eller?». Vi gjør jo selvfølgelig observasjoner, og skriver ned. Oppdager vi noe så må vi jo gå inn å prate med barnet om spesifikke ting. Det er egentlig der vi er, og vi må melde vår bekymring videre etterhvert, når vi får nok mistanke.*

### 4.2.3 Å informere og opplyse

Informantene trakk frem at de tror å informere og opplyse elevene om vold, overgrep og grensesetting kan påvirke barnet til å fortelle om sine erfaringer, noe som anses å være en del av prosessen frem til mulig avdekking. Pedagogene mener undervisning er gode forberedelser for å snakke med den enkelte, og at det er enklere å ta opp temaene hvis eleven har fått kunnskap om dette i forkant. De beskriver undervisning om vold og overgrep som en tilfeldig praksis lagt opp til den enkelte, men omtaler viktigheten av å informere elevene med ord som «større åpenhet», «få kunnskap», «tydeliggjøre», «bevisstgjøre», «skjønne at det er galt» og «vite hvor grensene går». Følgende sitater kan illustrere dette:

*Jeg har veldig troa på det vi gjør nå med å undervise i dette. Fortelle tydelig hva som er greit og hva som ikke er greit. For det er noe med at hvis du har vokst opp i et hjem med vold eller seksuelt misbruk, så vet du nødvendigvis ikke at det er galt, for det har alltid vært sånn. (I2)*

*Jeg tror å snakke om det er det første budet. At dette skjer faktisk. For å få fjerna de mytene og holdningene rundt det. Bake det inn i ulike fag, informere om hva som er lov, så de vet det.(I1)*

Alle informantene påpeker at å undervise elevene om vold og overgrep kan resultere i at noen forteller noe. Informant 1 understreker derfor at «man bør være bevisst det man gjør, og hvordan man følger opp i etterkant også». Informant 3 forteller om «et stille barn» som plutselig fortalte om vold, og tror undervisning om å ikke slå hverandre på skolen påvirket barnet til å åpne seg og forstå at «det pappa gjør med mamma, det kan ikke være riktig».

#### **4.2.4 Samtalens utgangspunkt og forberedelser – drøfting**

Vurderingene informantene gjør seg omkring bekymringssamtalens utgangspunkt har i dette temaet vært relatert til deres erfaringer fra å ha en magefølelse, en spesifikk bekymring og forståelse av signaler elevene gir. Funnene indikerer at informantene opplever at det bør ligge en konkret bekymring til grunn for å spørre barn om vold og overgrep, og de vinkler sjelden samtale inn på temaene uten en foranledning. Selv om pedagogene tilsynelatende gjennomfører samtaler med elever, kan det synes som de vegrer seg for å undersøke eventuell vold og overgrep, dersom de kun har en vag magefølelse og det foreligger vage antydninger. Samtidig tyder funnene etter min oppfatning på at informantene er bevisste signalenes mange ansikt, samt at underliggende forhold kan være vold og overgrep. I tillegg peker funnene på at pedagogene anser forberedelser som nødvendig for å få et bedre utgangspunkt for samtale, slik som å observere, kartlegge, samt å informere og opplyse elevene om vold og overgrep.

Resultatene under kategorien *bekymringssamtalens forankring* kan ses i lys av perspektiver på signalforståelse (Myhre 2016; Sjøftestad & Andersen 2014). En forutsetning for å oppdage vold og overgrep er å ha kunnskap om og evne til å gjenkjenne tegn. En signalforståelse som gir gode muligheter til at årsakene for en bekymring undersøkes handler om å være åpen for at mange ulike symptomer kan ha sammenheng med vold og overgrep, men også bevissthet om at symptomer kan overlape andre lidelser (Myhre 2016; Sterne et al. 2010; Sjøftestad & Andersen 2014). Slik jeg oppfatter informantene har de en bred tilnærming til barns utfordringer. Svarene tyder på at de er bevisste at symptomer på vold og overgrep kan ha mange uttrykk, at atferdsproblemer kan ha likhetstrekk med overgrepssproblematikk, samt at mange dekker over opplevelsene sine. Informantene har erfaringer fra at vold og overgrep kan komme til syne gjennom observerbare bekymringstegn relatert til elevenes atferdsvansker, emosjonelle og psykiske problemer, samt fysiske og psykosomatiske symptomer. Dette er i tråd med Myhres (2016) beskrivelser av symptomer og situasjoner hvor fagpersonene bør tenke på vold og overgrep som mulig underliggende årsaksforklaringer til bekymringene. Informant 1 og 2 viser til at de også har oppdaget vold og overgrep der de «minst skulle tro

det». Myhre (2016, s.103) påpeker at det er lettere å fange opp forhold der hvor det er åpenbare risikofaktorer i familien, mens hjelpeapparatet har vanskeligere for å tro på barnet dersom familien ser velfungerende ut på overflaten, og disse oppdages dermed senere. Det er den voksnes ansvar å ta barnas signaler på alvor, og å være oppmerksom på tegn som kan føre til at barnet må snakkes med. Dette er i tråd med skoleansattes oppmerksomhetsplikt til å være på vakt overfor forhold som kan utløse opplysningsplikten (Opplæringslova, 1998).

Selv om informantene synes å være oppmerksomme på signalenes mange uttrykk, indikerer funnene i undersøkelsen at enkelte vegrer seg for å spørre om vanskelige hjemmeforhold dersom de kun har en vag magefølelse på at noe ikke stemmer. Informantene vinkler sjelden samtale inn på temaene vold og overgrep uten grunn. Funnene tyder på at pedagogene opplever at det er enklere å spørre eleven dersom de har en foranledning, kan ta utgangspunkt i konkrete bekymringer, spesifikke hendelser eller barnets atferd, samt at det er naturlig å bringe tematikken på banen. De mener de går «hardere på» dersom de har en mistanke i retning av vold og overgrep. Samtidig er det kjent at mange barn viser få tegn på å leve under slike forhold og unngår å fortelle på eget initiativ, spesielt hvis familie er involvert (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). I teorikapittelet henvises det til forskning som viser at mange lever et liv i fortielse, trues til hemmeligholdelse og vegrer seg for å fortelle fordi de føler skyld, skam eller frykter konsekvensene (Myhre et al. 2015; Thoresen & Hjemdal 2014; Ullman 2003). Ut fra funnene kan det synes å være et paradoks mellom elevenes vage antydninger og fagpersonens motstand mot å samtale med elevene i disse tilfellene. Et dilemma er hvordan barn som lever i fortielse skal tørre å fortelle dersom den voksne unngår å spørre. Flere peker på at årsaken til manglende avdekking i barndomsårene og at barn ikke forteller om overgrep er fordi de aldri blir spurt (Bruck & Ceci 2004; Raundalen 2011). En utfordring er de store konsekvensene dette kan ha for barnet. Begrepene «tabuisert traume» og «taushetens brutalitet» viser til at fortielse er en vesentlig skadefaktor og belastning i tillegg til det opprinnelige traumet (Leira 1990; Raundalen 2011). Vold og overgrep som ikke oppdages kan heller ikke stoppes og forhindres, og barna får dermed ikke hjelpen og støtten de har behov for, noe som har omfattende psykiske og fysiske konsekvenser (Edwards et al. 2003; Lyk-Jensen et al. 2017). Dette synliggjør viktigheten av å snakke med barnet tidlig og å tørre og spørre om voldserfaringer også når bekymringen er vag. En fallgrube vil ifølge Gamst (2011) være å innta en vente- og-se holdning dersom barnet kun viser vage signaler. I den sammenheng vil jeg fremheve Informant 1 sitt spørsmål til om det

er behov for større åpenhet og trygghet til å kunne spørre alle elever om disse tingene, også der hvor det nødvendigvis ikke foreligger en bekymring, slik at flere kan oppdages.

Under kategorien *forberedende observasjoner og kartlegginger* fremkommer et annet viktig moment knyttet til å tørre og nøste i hva elevenes symptomer kan handle om. Informant 1 trekker frem at mange ikke tør å gå inn i kartleggings- og definisjonsprosesser, at vansker ofte blir definert feil, og at skolen derfor setter inn feil tiltak uten å definere hva bekymringen kan handle om. Killén (2004) benytter begrepet problemforflytning, som viser til at fagfolk ofte retter oppmerksomheten bort fra årsaken til at barnet har det vanskelig. Konsekvensene kan være at omsorgssvikt overses og omdefineres til et atferdsproblem eller pedagogisk problem. Fagpersonen kan benytte dette som fluktløsninger for å unngå å gå inn i et tabubelagt landskap, fremfor å lete etter den opprinnelige årsaken til barnets følelser. Begrepet *drømmeløsninger* viser til feil tiltak på problemet, som ikke står i sammenheng til behovet barnet har, og vil derfor ikke være tilstrekkelig for å hjelpe barnet på sikt eller beskytte mot mulige vold og overgrep (Killén, 2004). Et viktig budskap til ansatte i skolen er derfor at de i større grad må være åpne for å undersøke mulighet for underliggende vold og overgrep, fremfor utelukkende å definere barnets vansker som egenskaper ved barnet selv.

Videre peker informantene på at observasjoner og kartlegginger kan bidra til å definere vage eller tydelige bekymringer de har, og være nyttige forberedelser som gir et mer konkret utgangspunkt å bygge samtalene på. Slik systematisk innhenting og dokumentasjon av informasjon vil være av stor betydning for å kunne overholde oppmerksomhetsplikten og opplysningsplikten (Utdanningsdirektoratet, 2012). Samtidig vil kun annenhåndskunnskap gjennom observasjoner og informasjon fra andre trolig gi et ufullstendig bilde av barnets situasjon. Et viktig prinsipp for å definere bekymringen og sette inn riktig hjelpetiltak er derfor også å innhente informasjon direkte fra barnet selv (Heltne & Steinsvåg, 2011). Dermed må den profesjonelle innta et barneperspektiv ved å betrakte barnet som ekspert på egne opplevelser og dets historie som sikreste kilde til kunnskap (Gamst 2011; Langballe et al. 2010; Myhre 2016; Tiller 1991). Den forberedende fasen informantene peker på, hvor de innhenter bakgrunnsinformasjon om situasjonen, gir trolig gode forutsetninger for bedre kvalitet på gjennomføring av bekymringssamtalene. Dette er i tråd med anbefalinger i DCM, hvor saksmessige, praktiske og mentale forberedelser står i fokus for å skape forutsigbarhet (Langballe et al., 2010). Fagpersonen bør også reflektere over egne følelser, holdninger og mulige reaksjoner for å være i stand til å åpne for elevens opplevelser (Gamst, 2011).



Informantenes fokus på å *informere og opplyse* barna om vold og overgrep er i tråd med økt oppmerksomhet på skolens ansvar for forebyggende undervisning (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). I 2013 ble kompetansemålene etter ulike årstrinn i grunnskolen læreplan for fag endret for at elevene skal få systematisk kunnskap om temaene. De overordnede pedagogiske målene er ifølge Raundalen & Schultz (2016) at barna skal få kunnskap om hva vold og overgrep er slik at de kan identifisere det, få kunnskap om hvordan si ifra og hvilken hjelp det er mulig å få. Informantene peker på at undervisning har bidratt til at elever har signalisert hva de har opplevd. Lignende funn bekreftes i annen forskning, hvor forebyggende undervisning har vist seg å føre til at elever i større grad forteller om overgrep de har opplevd og øker barnets evne til å beskytte seg mot dette (Walsh, Zwi, Woolfenden & Schlonsky, 2015). Raundalen & Schultz (2016) mener et viktig prinsipp er at lærere som kjenner elevene står ansvarlig, noe som kan gi barnet trygghet til å snakke, samt sørge for tett oppfølging ved mistanke om vold og overgrep. Funnene tyder også på at informantene anser undervisning som viktige forberedelser som kan senke egen terskel for å ta opp sensitive temaer med enkeltelever. Det kan tenkes at pedagogene opparbeider seg større trygghet til å samtale med den enkelte, dersom det etableres større åpenhet og de kan ta utgangspunkt i konkret informasjon eleven har fått, samt ved å trene på å snakke om temaene på generelt grunnlag. Et sentralt spørsmål er derfor om forebyggende informasjonsarbeid lærerne selv har ansvaret for, vil kunne føre til at det blir enklere å oppdage og spørre barn om disse forholdene også der hvor det nødvendigvis ikke foreligger en bekymring.

## **4.3 Gjennomføring av bekymringsamtaler**

Temaet omhandler hvordan informantene fremstiller sin praksis med å tilrettelegge og gjennomføre samtaler ved bekymring for elever for å oppdage eventuell vold og overgrep. Det vil fokuseres på hvilke samtalekvaliteter de vektlegger og anser som betydningsfulle for å legge til rette for barnets fortelling. Hovedkategoriene under temaet er «ulike samtalesituasjoner», «relasjonelle samtalekvaliteter» og «åpen spørsmålsstilling».

### **4.3.1 Ulike samtalesituasjoner**

Informantene beskriver ulike samtalesituasjoner med barn de har hatt en bekymring for, hvor underkategoriene «gi anledning til å fortelle» og «spontane og planlagte samtaler» er utviklet. Fagpersonene har ulike oppfatninger av hvordan samtalen bør foregå, og mener det avhenger

av bekymringens omfang, individuelle forskjeller og alder. De opplever at noen er lukket om erfaringene, mens andre lett åpner seg. Informantene skiller ikke nødvendigvis oppdagende samtaler fra støttesamtaler, da målet ikke alltid er å avdekke, men å ivareta barnet og gi mulighet til å snakke med en voksen, som likevel kan føre til å fange opp utfordrende forhold.

### **Gi anledning til å fortelle**

Informantene trekker frem nødvendigheten av å gi elevene anledning til å fortelle om sine vanskelige opplevelser, og refererer til ulike måter dette gjøres på. Flere peker på å vise tilgjengelighet, tydeliggjøre hvem barnet kan snakke med, og at barna må vite at de kan fortelle om alt. Informant 3 avtaler med elever om at de kan gi tegn når de ønsker å prate:

*Vi har hatt mye den avtalen med at han skal ta meg i armen eller bare si fra at «nå vil jeg prate». Og da har vi heldigvis det norskverkstedet. Så da er det rett inn der altså.*

Informant 1 er opptatt av å gi barna anledning til å fortelle på mange måter og områder. Hun gir eksempel på bruk av loggbøker, hvor elevene får å svare på spørsmål som «er det noe du tenker at jeg burde vite?». I slike tilfeller har tilbakemeldinger gjort lærere bekymret, og barna har fått mulighet til samtaler med sosiallæreren. Samtidig understreker Informant 1 at mange ikke gir barna en slik mulighet til å åpne seg, og opplever dette som veldig personavhengig.

### **Spontane og planlagte samtaler**

Informantene beskriver både spontane og planlagte bekymringssamtaler, som kan ta utgangspunkt i bekymringer de ønsker å undersøke, men også ved at barnet sier noe som gjør at de må handle spontant. Eksempelvis forteller Informant 3 om en elev som plutselig sa «mamma blir slått av pappa», som gjorde at læreren «ble tatt fryktelig på senga», men hun snakket masse med barnet med en gang og det var sak rett til barnevernet. Samtalen med eleven kunne bygge på hva barnet hadde sagt høyt, og dermed åpnet barnet seg umiddelbart.

Informant 4 er tydelig på at hun opplever at det meste de avdekker kommer frem i det hun omtaler som uformelle settinger, og hennes erfaring er at det ikke er lett å få barna til å snakke og utlevere noe. Hun skiller mellom to innfallsvinkler for samtalene, som hun beskriver slik:

*Det ene er en litt åpen samtale hvor det er tydelig hva man er ute etter. Det andre det er en mer uformell, si du er på tur og går sammen med barnet, og du kan komme inn på ting uten at barnet vet man går inn for det. Litt bevisst og ubevisst. Med mange barn så har vi mange av de uformelle samtalene, som gjør at om du ikke får greie på at -så får du kanskje noen hint da.*

Videre mener Informant 4 de spontane samtaler gjør at hun kan «ta det som faller naturlig» og «være heldig å komme inn på ting som gjør at barnet ikke tenker over det». Hun føler seg tryggere på uformelle samtaler, og mener det er tyngre når «du må gå inn uten å gå rundt grøten», og tror mange kvier seg for å gå inn i planlagte samtaler om vold og overgrep:

*Jeg vet ikke om det alltid er vår jobb heller, å skulle gå inn i det på den måten. Jeg føler kanskje at vi ikke har nok kompetanse til å gjøre det. Da må det kanskje inn noen som jobber med akkurat det, mens vi kan hente ut litt sånn i de hyggelige pratene.*

Informant 2 benytter elevsamtaler til å undersøke generelle bekymringer, men tar også ekstrasamtaler med elevene og vinkler spørsmålene inn mot bekymringer ved behov. Hun forteller om en elevsamtale som ble «det store vendepunktet» for en magesfølelse hun hadde:

*Jeg hadde ikke forventa å få et svar som ville si noe så spesielt. Vi snakker alltid om lekser, så spurte jeg; «foreldrene dine er de litt strenge hvis du ikke får gjort leksene dine?». Da svarte eleven; «ja, pappa slår» (...) For det første ble jeg helt sjokka, for jeg tenkte at jeg hørte ikke riktig. Så prøvde jeg å forholde meg like rolig. Og så måtte jeg liksom prøve å samle meg litt for hva jeg kunne spørre om videre. Så spurte jeg litt om hvor ofte, litt sånne ting. Men det ble en kombinasjon av at jeg ble redd eller lei meg på elevens vegne. Jeg ble stressa. Det var mye som rullet i hodet. Så måtte en bare få avslutta denne samtalen på et vis da.*

Informant 2 forteller at hun ikke vurderte situasjonen som akutt, og tok en samtale til med eleven for å styrke bekymringsmeldingen, hvor hun på forhånd hadde fått veiledning og planlagt spørsmål sammen med ledelsen. I samtalen opplever læreren at eleven forsto at dette ikke var greit siden læreren lurte mer det, og eleven prøvde derfor «å pynte litt på ting».

I mange tilfeller gjennomfører Informant 1 samtaler med elever lærere har en bekymring for. Målet med samtaler er å ivareta barnet, avklare bekymringer, kartlegge metodisk og få informasjon om barnets situasjon for å legge ved bekymringsmeldinger. Hun understreker at «avhengig av hvordan det er», så prøver hun å identifisere grad av vold, hyppighet, hva det går på og i hvilke sammenhenger. Samtidig opplever hun å være dårlig på å planlegge samtaler, og mener hun finner opp det meste underveis fordi det avhenger av barnet.

### **4.3.2 Relasjonelle samtalekvaliteter**

Samtlige informanter har stort fokus på egen væremåte og holdninger i samtaler med barn de er bekymret for, uansett samtalsituasjon. På spørsmål om hvilke faktorer de tror bidrar til at

barnet forteller om vanskelige erfaringer, trekker de særlig frem at deres måte å forholde seg til barnet har størst betydning. Ut fra informantenes fokus er derfor underkategoriene «tillit, trygghet og medmenneskelighet» og «anerkjennende og aksepterende holdning» identifisert.

### **Tillit, trygghet og medmenneskelighet**

Alle informantene fremhever tillit og trygghet som nødvendig. Informant 4 mener tillit er «det viktigste kortet man har», som må opparbeides over tid, slik at man «kan komme i posisjon til å få greie på noe». Informantene betegner egen væremåte med ord som rolig, varm, trygg, ærlig, åpen, tydelig, bestemt, tilgjengelig og omsorgsfull, noe de tror er et godt grunnlag for at barna tør å snakke med dem. Informant 3 tror det mest betydningsfulle er å være et medmenneske, samt at barna føler de blir sett og tatt vare på. Informantene peker på å vise at man bryr seg, å se eleven, gi masse trygghet, oppmerksomhet, støtte og hjelp, ta tak i ting, ta imot barnet og tydeliggjøre hva man kan hjelpe med. Følgende sitater kan illustrere dette:

*Det å gi de den tryggheten at de kan komme. At de tør å si ting. Du er nødt til å se elevene. Og si det at «jeg er her», «jeg bryr meg om deg, det er derfor vi gjør dette» og at «jeg kan ikke hjelpe deg, hvis ikke du forteller meg hva som er galt». (I2)*

*Jeg har tatt imot dette barnet, vært tilgjengelig. Tatt tak i ting. Og viser at jeg er en trygg, rolig og varm person, og at jeg viser at jeg bryr meg om deg - at deg er jeg veldig glad i. (I3)*

*Det å vise barnet at jeg spør fordi jeg bryr meg om deg, og jeg kan hjelpe deg. Jeg pleier å si at alle kan gjøre dumme ting, men hvis man faktisk forteller det så kan man få hjelp. (I4)*

Flere av informantene påpeker at det er viktig å fremstå rolig, fordi deres reaksjoner vil påvirke barna. Informant 4 viser til å være bevisst egen stemmebruk, da en «sint stemme» gjør at barnet ikke får lyst til å fortelle. Informant 2 mener å forholde seg rolig ikke alltid er like lett fordi «du blir jo glad i dem». Informant 1 forteller at hun har sittet med tårer i øynene, men poengterer samtidig at man må vise at «jeg er voksen og jeg skal tåle å stå i det».

### **Anerkjennende og aksepterende holdning**

Andre aspekter som trekkes frem er å ha en anerkjennende og aksepterende holdning i møte med barnet. Informant 3 fremhever at hun viser forståelse og aksept for barnets fortellinger ved å være veldig på at «det forstår jeg, at du blir veldig lei deg for det». Informant 1 tror en aksepterende innstilling gjør den voksne lettere i stand til å kunne avdekke og identifisere, og fremhever viktigheten av å anerkjenne barnet:

*Hele anerkjennelsen i dette, at dette er dems historie. Jeg tror mest det der å lytte til dem. Når du identifiserer at de lever under vanskelige forhold, så er det noe med «det er helt greit». Det er lov å ha det vanskelig. Sånn jeg tenker at «dette er ikke noe greit, det skjønner jeg godt. Og hvordan er det for deg?». Jeg tror barnet skjønner det. Dette kan jeg dele med deg.*

Samtlige understreker viktigheten av å ha en ikke-dømmende holdning til barnets historie eller ikke dømme foreldrene overfor barna. Informant 1 peker på å ikke gjøre slik at det er «slemme og dumme foreldre». Videre mener hun det skal lite til før barnet lukker seg dersom den voksnes innstilling er «nei, sånn er det ikke», og peker på at man må kunne ta barnets perspektiv slik at eleven opplever å bli møtt, samt være bevisst definisjonsmakt:

*Vi har lett for å definere ting sånn som vi ser det. Men det å gå inn å ta barnets perspektiv, og tenke «hvordan har egentlig du det?». Man har lett for å si at sånn er det og sånn er det ikke. Vi må være klar over den makten vi besitter, altså den definisjonsmakten. Og hvor mye vi også kan ødelegge og skade. Og at det er ikke barnet sitt ansvar. Alltid den voksne ha ansvaret.*

### **4.3.3 Åpen spørsmålsstilling**

Informantene er også opptatt av at hvordan de ordlegger seg og stiller spørsmål påvirker barna til å fortelle om vanskelige temaer. Samtlige peker på å ikke stille ledende spørsmål, men åpne for barnets fortellinger. Informant 1 mener man må gi barna rom til å fortelle, og at noen har behov for at man spør litt. Hun mener et godt utgangspunkt kan være å spørre «jeg ser – hva handler det om?». Informant 2 uttrykker at å stille spørsmål kan være utfordrende:

*Det er vanskelig åssen en skal ordlegge seg, fordi du skal jo ikke stille ledende spørsmål, men få ungen til å si mest og fortelle selv. Du skal si minst mulig, og bare åpne på en måte litt opp. Det er viktig å huske på, og det kan være veldig utfordrende.*

Også Informant 3 forteller at hun lar barna prate mest mulig, for at hun ikke skal stille feil spørsmål. Samtidig opplever hun at spørsmålene ofte faller naturlig i samtale. Informant 4 peker også på «å ikke legge orda i munnen på dem» og «å stille spørsmål på en måte som gjør at de kan åpne seg». På spørsmål om hvordan hun går frem svarer Informant 4 følgende:

*Det blir jo på en måte å gå litt rundt grøten, prate om løst og fast, og så prøve å komme inn på sånne typer temaer da. Hvis du tenker at det handler om familien, så komme litt inn på familien - altså sånn generelt da. Og da kan man jo få putta inn en del sånne ting om hva voksne ikke har lov til, uten at det blir unaturlig på en måte da.*

Enkelte ganger har Informant 4 opplevd å kunne spørre direkte: «Jeg ser du har et blåmerke der - hvordan har du fått det?». Informant 1 forteller at hun nesten alltid spør barnet direkte, dersom det på forhånd har fortalt lærere at de blir slått: «Du, jeg hørte at du har fortalt den det. Kan du fortelle mer om det?». I andre tilfeller snakker hun med barnet om dagligdagse temaer før hun går inn på bekymringer. Hun mener det er viktig å sjekke hvordan barnet har opplevd å fortelle henne om vanskelige forhold, og at de må vite hva slags oppfølging de får.

### **Bruk av hjelpemidler**

Enkelte av informantene trekker frem ulike verktøy de kan ta i bruk for å snakke med eleven. Informant 1 mener metodene avhenger av barnet, men peker særlig på tegning som et nyttig hjelpemiddel for å kartlegge bekymringen. Også Informant 4 mener tegning gir noe konkret å vise til i samtalen, og opplever dette som en støtte for barnet og seg selv. Hun tror å tegne er en fordel for yngre barn som har vanskelig for å sette ord på ting, og at en tegning å støtte seg på gjør det enklere for barnet å fortelle fordi den voksne kan spørre ut fra tegningen.

### **4.3.4 Gjennomføring av bekymringssamtaler – drøfting**

Funnene antyder at de pedagogiske fagpersonene er opptatt å være tilgjengelig for barna, gi dem anledning til å fortelle på ulike måter og tilrettelegge for spontane og planlagte samtaler for å oppdage vold og overgrep. Etter min oppfatning indikerer funnene at informantenes største styrke for å kunne oppdage vold og overgrep gjennom dialogiske prosesser trolig ligger i deres bevissthet omkring egen væremåte, holdninger og mellommenneskelige forhold i relasjon til det utsatte barnet. For å legge til rette for at barnet skal kunne betro seg om sine vanskelige erfaringer, anser de relasjonelle og holdningsbaserte samtalekvaliteter som det mest betydningsfulle, slik som å skape trygghet, etablere tillit, være et medmenneske som bryr seg, samt å vise anerkjennelse og aksept. Funnene viser også at fagpersonene er opptatt av kommunikasjonsferdigheter relatert til å stille åpne spørsmål, men det kan synes som om det eksisterer usikkerhet omkring hvordan de skal gå frem uten å stille feil spørsmål.

Det er mye som tyder på at voksne må legge til rette for at barn skal fortelle om vold og overgrep. At informantene fokuserer på å vise tilgjengelighet og gi barna mulighet til å fortelle på ulike måter, vil være et betydningsfullt utgangspunkt. Likevel vil trolig ikke dette alene være tilstrekkelig for å få barna til å snakke om sine vanskelige opplevelser. Jensen et al. (2005) fant i sin studie at barna opplevde at det var vanskelig å fortelle om tabuiserte fenomener, dersom de voksne ikke etablerte samtalevaner om dette. Studien fant at

muligheten for avsløring er større dersom barna opplever å ha en anledning til å fortelle, en hensikt til å fortelle og at det blir etablert tematisk forbindelse til vold og overgrep. Også flere peker på betingelser som må ligge til grunn for avsløring (Gamst 2011; Mullender et al. 2002; Øverlien 2012). Slike betingelser innebærer at den voksne lytter og orker å ta imot barnets historie. Barna må oppleve at det de sier bli trodd og tatt på alvor. Dette fordrer at pedagoger ikke kun gir mulighet til å fortelle, men skaper en forbindelse til temaene, formidler at de tåler å høre fortellingen og er i stand til å handle på barnets vegne. Øverlien (2012, s.210) påpeker at første skritt mot fortelling er at den voksne tør å stille spørsmål, fordi man sjelden vil få svar eller full fortelling uten å spørre. Samtidig må ikke barnet presses til å snakke, da barnets rett til å bli hørt og tatt på alvor, også innebærer rett til å la være å uttale seg.

Informantene beskriver *ulike samtalsituasjoner*, hvor både spontane og planlagte samtaler gjennomføres for å oppdage eventuell vold og overgrep. I praksis vil trolig samtaleformene gli over i hverandre og utfylle hverandre (Gamst, 2011). Funnene antyder at fagpersonenes reaksjoner og trygghet utfordres i spontane samtaler hvor barn plutselig forteller om vold og overgrep. Eksempelvis kan Informant 2 sine beskrivelser fra en elevsamtale tyde på at egne følelsesmessige reaksjoner gjorde henne usikker på hvordan hun skulle gå frem da barnet fortalte om vold. Dette samsvarer med forskning som viser at temaer som berører oss følelsesmessig kan svekke den profesjonelles evne til å kommunisere på en god måte, og dermed påvirke barnets forutsetninger til å fortelle (Gamst & Langballe 2004; Langballe et al., 2010). Forskningen viser at fagpersoner kan stå i fare for å ta over samtalen når barnet forteller om sensitive temaer, avbryte fortellingen, overhøre viktige informasjon eller ikke gripe tak i de vage hintene som kommer (Gamst & Langballe, 2004). Langballe & Schultz (2016, s.120) påpeker at lærere utfordres i målrettede samtaler ved bekymring for vold og overgrep, da de blir satt i en uvant situasjon hvor den voksne skal innhente informasjon fra barnet og maktforholdet i relasjonen må vendes om. For å få forståelse for barnets situasjon er det avgjørende at et barneperspektiv og dialogisk perspektiv blir dominerende for samtalen. Dette innebærer at den voksne må anse barnet som ekspert på egne opplevelser og legge til rette for et likeverdig forhold i relasjonen (Gamst 2011; Tiller 1991). Å oppfatte barnet som likeverdig og betydningsfull samtalepartner er av positiv betydning for samtalsforløp og resultat i både uformelle og formelle samtaler. I situasjoner hvor den voksnes usikkerhet tar overhånd, kan det tenkes at det er utfordrende å ivareta barneperspektivet og et dialogisk perspektiv. For å beskytte seg selv kan den voksne stå i fare for å innta et voksenperspektiv, og definere barnets opplevelser ut fra egne øyne, slik Informant 1 påpeker.

Undersøkelsen viser at enkelte av informantene gjennomfører planlagte samtaler, hvor det kan synes som en forutsetning er at disse bygger på en konkret mistanke. Et interessant funn er at enkelte finner det mer utfordrende å gjennomføre planlagte bekymringssamtaler fremfor spontane bekymringssamtaler. Eksempelvis peker Informant 4 på at hun ikke har nok kompetanse til å gå inn i planlagte samtaler om temaene vold og overgrep, men føler seg tryggere på «de uformelle settingene» og «de hyggelige pratene» hvor hun kan «være heldig å komme inn på ting uten at barnet tenker over det» og «gå rundt grøten». Slik jeg tolker uttalelsene kan det tenkes at denne samtalepraksisen i en del tilfeller blir tilfeldig, lite målrettet, lite systematisk og mangler planlegging. En mulig konsekvens kan være at dette resulterer i usikkerhet både hos den voksne og barnet, noe som kan svekke fagpersonens mulighet til å innhente informasjon fra barnet. I den sammenheng er det relevant å vise til at erfaring og forskning har vist at systematiske framgangsmåter (DCM) vil være nødvendig og til god hjelp for den voksne som skal snakke med barnet om sensitive temaer (Langballe et al., 2010). I tilfeller hvor ansatte i skolen må ta initiativ til samtaler med eleven for å innhente informasjon vil trolig planlegging av målrettede samtaler kunne bidra til at den voksne i større grad opplever trygghet i situasjonen. Også i akutte situasjoner kan det være betydningsfullt med kompetanse om systematisk samtalemetoder for å møte barnet på en kompetent måte. Gamst (2011) poengterer at det er viktig at den voksne også i spontane og akutte situasjoner evner å kommunisere på en anerkjennende måte, lytte og fange opp barnets signaler.

Videre indikerer funnene at informantenes hovedfokus i gjennomføringen av samtalene er å ivareta *relasjonelle samtalekvaliteter*. Etter min oppfatning fremstår informantene med en profesjonell innstilling og bevissthet til betydningsfulle kvaliteter i dialog med barn. Særlig anser de å skape trygghet, etablere tillit, være et medmenneske, vise at de bryr seg og ha en anerkjennende og aksepterende holdning, som et viktig grunnlag for at barn skal tørre å fortelle dem om sine opplevelser. Informantenes forståelse er i tråd med hva som anses som grunnleggende kvaliteter for vellykkede samtaler og relasjoner i møte med sårbare barn (Gamst 2011; Lund 2012; Nordahl et al. 2005; Schibbye 2002). Fokus på holdninger og væremåter støttes av Langballe (2011, s.4), som påpeker at det kreves bevissthet rundt kommunikasjonen og holdningene for å skape kontakt og vinne barnets tillit, slik at de kan åpne seg om det vanskeligste. Gamst (2011, s.17) påpeker at «barnets motivasjon og evne til å formidle seg avhenger av hvordan det blir møtt, og hvordan du våger å møte barnets erfaringer følelsesmessig». I et relasjonelt kommunikasjonsperspektiv er et viktig prinsipp at barnet ikke er bedre til å fortelle, enn det den voksne er å legge til rette for det (Gamst, 2011).



Derfor er fagpersonen samtalens viktigste verktøy og har alltid ansvaret for kvaliteten på relasjonen og kommunikasjonen, slik Informant 1 påpeker. Å etablere tillit forutsetter at den voksne behersker en holdning til barnet og at barnet blir møtt av en trygg voksen som tør å nærme seg dets vanskelige opplevelser. Dessuten vil det i møte med sårbare barn være viktig å ha kunnskap om tilknytningskvalitet, da etablering av tillit og trygg tilknytning vil kunne utfordres pga. barnets negative tilknytningserfaringer (Ainsworth et al. 1978; Lund 2012).

At informantene vektlegger å ha en anerkjennende og aksepterende holdning overfor barnet, er i tråd Schibbyes (2002; 2004) dialektiske relasjonsforståelse hvor anerkjennende kommunikasjon fremstår som en grunnmur for å skape gode samtaler og relasjoner. I likhet med Schibbyes (2002; 2004) ingredienser i anerkjennelse, forstår jeg informantenes uttalelser som at de er opptatt av å lytte, vise forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse.

Anerkjennelsens grunnelementer er trolig det viktigste verktøyet å ha med seg inn i samtaler hvor barn har det utfordrende. Barnets opplevelse av å bli anerkjent er trolig en forutsetning for å skape tillitt i samtalen, og kan føre til økt selvtillit hos barnet som gjør at de stoler på seg selv som en trygg og pålitelig informasjonskilde. På den måten kan barnet våge å uttrykke ønsker og behov uten frykt for å bli avvist eller miste tilknytningen (Schibbye 2002; 2004).

Under kategorien *åpen spørsmålsstilling* fremkommer det at informantene også er opptatt av hvordan de ordlegger seg og å åpne for barnets fortelling. Dette er i tråd med fremmede kommunikasjonsprinsipper i DCM, hvor hovedmålet er å stille færrest spørsmål og legge til rette for åpne spørsmål og fri fortelling (Gamst 2011; Langballe 2011). Åpne spørsmål vil kunne gi mer korrekte svar, da de ikke spesifiserer innholdet i informasjonen barnet skal hente frem (Gamst, 2011). Informantenes fokus på «å ikke legge orda i munnen» og unngå ledende spørsmål peker på et svært viktig prinsipp, da dette kan føre til at uriktig og upålitelig informasjon kan fremkomme. Likevel kan det ifølge Gamst (2011) være behov for å stille spesifikke spørsmål avslutningsvis for å avklare forhold barnet har fortalt om. Samtidig som informantene er opptatt av at barna skal prate mest, oppfatter jeg at de anser å stille åpne spørsmål som utfordrende og at det eksisterer usikkerhet om hvordan de bør gå frem uten å stille feil spørsmål. Det kan derfor tenkes at de unngår å relatere spørsmålene til temaene vold og overgrep i frykt for å lede barnet i en bestemt retning. Informant 4 forteller at hun «går rundt grøten» og «prater om løst og fast» for å komme inn på temaene. I følge Langballe & Schultz (2016) vil utydighet skape usikkerhet for både barnet og den voksne. Gamst (2011) påpeker at et kritisk punkt er hvis den voksnes introduksjon av det vanskelige temaet blir

uklar og uforståelig for barnet, og fagpersonen unngår å forholde seg direkte til temaene. Det kan være utfordrende å være åpen, målrettet og tydelig på samme tid, men det vil trolig være vanskelig å få pålitelig informasjon om barnets erfaringer, dersom spørsmålene blir for generelle. Et vesentlig anliggende blir derfor å tilstrebe kvalitet på spørsmålene. Langballe & Schultz (2016) påpeker at læreren på en tydelig måte må ta tak i noe barnet tidligere har sagt, uten å legge føringer for hva barnet opplever. Ved vag bekymring kan det være behov for å stille mer direkte spørsmål uten å være ledende, fortsatt ved å ta tak i det som er kjent.

## 4.4 Opplevelse av utfordringer

Selv om informantene gjennomfører bekymringssamtaler med elever, fremkommer flere forhold de opplever som utfordrende og som kan skape begrensninger for samtalene og å spørre om sensitive temaer. Ut fra informantenes uttalelser er hovedkategoriene «å spørre om elevens hjemmesituasjon», «hensynet til foreldrene» og «følelsesmessige reaksjoner» utviklet.

### 4.4.1 Å spørre om elevens hjemmesituasjon

Utfordringen som tydeligst peker seg frem er usikkerhet omkring hvilke spørsmål det er lov å stille elevene, og at informantene i enkelte situasjoner vegrer seg for å spørre om elevens omsorgssituasjon, særlig om vold og overgrep. Informant 1 hevder de voksne «ikke er noe flinke til å snakke direkte om det, man pakker det gjerne inn i litt andre ting». Samtidig mener hun det ikke er farlig å spørre, er lov å ta feil, og at det er bedre å ha spurt fremfor å la være. På spørsmål om informantene opplever begrensninger for hva de kan snakke med eleven om, svarer alle først «nei». Likevel presiserer flere at dette forutsetter at eleven forteller først. Informant 2 forteller at hun kan prate med barna om alt, men ut fra barnets premisser. Informant 3 svarer følgende på om hun opplever begrensninger:

*Ikke så lenge barnet sier noe til meg. Men jeg føler noen ganger begrensninger i hva jeg kan spørre om altså. Du har så lyst, ikke sant, men det er jo bedre at det kommer fra barnet selv.*

Videre utdyper informant 3 tanker og følelser omkring å spørre om vold og overgrep:

*Det er ingen god følelse å skulle gjøre det, men jeg har på en måte ikke gjort det uten at barnet har sagt noe. Jeg har jo skjønt på sakene jeg har vært borti at her har det vært noe, men jeg har jo bare måtte lytte da. For jeg har jo ikke kunnet spørre liksom «hva skjer hjemme hos dere?». Men det er vanskelig altså. Så hvis det finnes en oppskrift på det, vil jeg gjerne ha den.*

## Å grave i privatlivet

Informant 4 peker på «privatlivets fred», og mener at det ikke bestandig er lett å bryte den. På spørsmål om å spørre barn om hjemmesituasjonen på generelt grunnlag svarer hun:

*Det er litt sånn at man ikke vil grave, og det er jo ikke jobben vår å være nysgjerrig. Men det hender man må grave litt fordi det er ting man lurere på. Men det er helt sikkert ting vi ikke klarer å oppdage. Kanskje vi burde gravd mer, jeg vet ikke.*

Informant 3 sier følgende om å spørre generelt om hjemmeforhold:

*Ja, hvor går grensa hen der? For du vil så gjerne hjelpe barnet, og gå en bekymringsmelding til barnevernet for at barnet skal få det bedre. Men så kan du vel egentlig ikke snoke.*

Det kommer tydelig frem at flere av informantene synes det er utfordrende å vite hva de kan spørre om, er engstelige for å stille feil spørsmål, gå over en grense, snoke og grave. Flere av informantene peker på at de skulle ønske de hadde mer kunnskap om hva de kunne spørre om, hva som er de «gode» spørsmålene og at det fantes klarere retningslinjer på dette.

## Å spørre om seksuelle overgrep

Særlig opplever informantene at det er vanskelig å fange opp seksuelle overgrep, og gir uttrykk for at de ikke vet hvordan de skal gå frem for å spørre om dette. Informant 1 har ikke vært med på konkret å avdekke seksuelle overgrep, men tipper det er en elev i hver klasse. Derfor stiller hun spørsmålet «hva er det som gjør at vi er så dårlig til å identifisere disse tingene?». Informant 3 sier følgende om å oppdage seksuelle overgrep:

*Der kjenner jeg at det knyter seg i magen hver eneste gang. Jeg håper jeg ikke har latt et barn gå uten at jeg har oppdaga. Men jeg vet ikke hvordan akkurat at jeg skulle ha sett det altså.*

### 4.4.2 Hensynet til foreldrene

Samtlige informanter tok opp utfordringer relatert til å ta hensyn til og forholde seg til foreldrene, og mener dette også legger føringer for samtale med barna. Informant 2 peker på at det er viktig å være bevisst hvordan man legger frem ting for barna i samtale:

*Du må passe på åssen du ordlegger deg, for det er foreldre her. Det er viktig å huske på at som lærer er du samtaletema hjemme rundt middagsbordet. Du skal være forsiktig så du ikke trækker i salaten og sier noe som kan falle tilbake på deg. Så du må hele tida være på vakt da.*

Informant 1 har i flere saker opplevd at mange vegrer seg for å ta opp voldsproblematikk fordi de er avhengig av et godt samarbeidsforhold til hjemmet, og at å ødelegge dette ikke vil være til det beste for barnet. Hun peker derfor på at mange unnskylder barnets uttalelser:

*(...) som har resultert i veldig mye bruduljer, fordi da har man jo ødelagt samarbeidsforhold med foreldre. «Dette kan ikke ha skjedd», «Dette er et barn som har mye fantasi og ljuger», og et eller annet sånn. Så sier jeg; «det er mulig, men det er ikke opp til deg».*

Informant 2 og 3 har erfart at det er utfordrende samarbeide med og forholde seg til foreldrene i ettertid, særlig dersom saker har blitt henlagt. Informant 2 har hatt følgende erfaring:

*Ja, for du føler jo - du har på en måte gjerne tråkka noen litt på tærne da, kan du jo si. Ikke bare med noen småsko, men trådd med noen svære sko på tærne dems.*

### **Frykten for å ta feil**

Fagpersonene peker på redselen for å ta feil på grunn av de alvorlige konsekvensene det kan få for de involverte. Informant 2 opplever sakene som en stor belastning, både fordi man kan ødelegge for familien og «mye kan falle tilbake på deg». Også Informant 1 er opptatt av at man skal vite konsekvensene og «være veldig på at dette kan virkelig ødelegge folks liv». Informant 4 forteller at hun er redd for å få frem noe som ikke er sant i samtalen med barnet, samt å trekke feil slutninger, og derfor forsiktig med å trekke slutninger med en gang.

### **4.4.3 Følelsesmessige reaksjoner**

Underveis i intervjuene trakk samtlige frem egne følelsesmessige reaksjoner som utfordrende. Opplevelsene beskrives med uttrykk som «ubehagelig situasjon», «tøff sak», «forferdelig», «vonde ting», «ingen god følelse», «sårt tema», «jeg kjenner jeg grøsser» og «klump i magen». Flere forteller at deres umiddelbare reaksjon når barn har fortalte dem om vold i hjemmet har vært å bli «sjokka», «redd», «lei meg på barnets vegne», «stressa» eller «tenkte at jeg ikke hørte riktig». Informant 1 opplever at lang erfaring fra tematikken har gjort henne bedre rusta til å takle følelsene, men poengterer samtidig «jeg syns jo det er like ille jeg også». Informant 2 beskriver et ambivalent følelsesspekter som har oppstått i situasjoner:

*Jeg føler når jeg har vært borti sånne saker, at jeg går inn i en slags sorgemodus selv. Men det er jo fordi du er glad i dem, og du syns det er så forferdelig, og åssen ting blir framover. Men så er det også en veldig lettelse, at du faktisk kan være med å gjøre en forskjell. Jeg følte meg på en måte helt på bunn, samtidig som en helt. Det var en sånn kombinasjonsfølelse.*

De krevende følelsene fagpersonene opplever relateres særlig til omsorgen for barnet, da det er forferdelig å tenke på at barnet ikke har det greit. Informant 1 er opptatt av «tenk hvordan de har det inni seg da».. Informant 3 relaterer følelsesmessige utfordringer til «å klare og ikke ta inn mammafølelsene». Informant 2 innrømmer også å ha vært redd for seg selv i saker, og fryktet at å ta opp ting kan ødelegge for egen jobb.

### **Å unngå det ubehagelige**

Flere av informantene opplever at mange ansatte i skolen vegrer seg for å snakke med barn om vold og overgrep, og at enkelte velger å ignorere, overse eller trekke seg fra disse tingene. De tror dette kan handle om at mange ikke orker å gå gjennom prosessen, ikke vet hvordan de skal håndtere det, føler de vil stå alene, synes det er ubehagelig, er usikre på hva som kommer og redde for å trække feil. Informant 1 peker på at å definere samtalen som vanskelig viser til generelle holdninger samfunnet har til å snakke med barn om sensitive temaer:

*Vi definerer dette som SÅ vanskelig og forferdelig. Og alt som vi syns er ubehagelig selv skal vi skjerme ungene for. Men det det handler om i en sånn samtale er å snakke med barn om vanskelige ting, ikke gjøre samtalen til det som er vanskelig. Fordi er det noe lærere kan så er det å snakke med – altså de snakker jo med barn hele tiden. Men om disse vanskelige tingene, da gjør vi det til en vanskelig samtale. Det er det jeg mener. For det er ikke det nødvendigvis.*

Selv om informantene opplever at vold og overgrep er ubehagelige emner, påpeker samtlige at det er nødvendig å være profesjonelle og ser det som sin plikt «å tåle å stå i det». Alle mener de må tørre å ta kampen, se de utsatte barna, vise at de bryr seg og tørre å spørre.

#### **4.4.4 Opplevelse av utfordringer - drøfting**

Funnene viser til utfordringer informantene opplever ved gjennomføring av samtaler med elever når de er bekymret. Forholdene de peker på forstås som faktorer som skaper engstelighet, begrensninger og gjør det vanskelig å snakke med og tørre å spørre barn om vold og overgrep. I hovedsak opplever de begrensninger for hva de kan spørre om for å undersøke vanskelig forhold vedrørende elevens omsorgssituasjon. Funnene tyder på at en slik utfordring handler om fagpersonenes opplevelse av usikkerhet og mangel på kompetanse til å spørre om sensitive temaer, hensynet til privatlivets fred, lojalitet til foreldrene og frykt for å ta feil, samt pedagogenes følelsesmessige reaksjoner. Dette kan ses i sammenheng med at profesjonelle blir stilt overfor en hovedutfordring relatert til å skulle bryte et kulturelt tabu i

møte med tematikken vold og seksuelle overgrep (Søftestad, 2014). Utfordringene forstås derfor i lys av tabuperspektivet og tabukulturens kjennetegn (Killén 2004; Leira 1990).

Informantenes usikkerhet omkring hva de har lov å spørre elevene om og hvor mye de kan «grave» i elevens omsorgssituasjon er fremtredende i funnene. At informantene opplever å ikke kunne spørre «hva skjer hjemme hos dere» og redsel for «privatlivets fred» kan etter mitt syn være problematisk i henhold til å skulle overholde oppmerksomhets-, opplysnings- og avvergingsplikten. Det finnes ingen fasitsvar på hva som ligger i «å grave», men for å kunne oppdage vold og overgrep må pedagoger møte barnas utfordringer med nysgjerrighet og åpenhet på en sensitiv måte. Raundalen & Schultz (2016) poengterer at samtalen er det viktigste redskapet for en slik oppfølging og at de ansatte ved bekymring bør invitere og motivere eleven til å fortelle ved å være interesserte. Et sentralt spørsmål har vært om informantene opplever begrensninger for hva de kan snakke med elevene om. Det kan synes som enkelte kun snakker med elevene om vold og overgrep dersom «det kommer fra barnet selv». Dette bekreftes av Dybsland (2007), som i sin studie fant at lærere vegrer seg for å spørre om vold og overgrep, og at de ikke snakker med dem før barnet forteller direkte. Trolig vil en slik innstilling kunne hindre avdekking, da det er kjent at mange trues til fortieelse og ikke forteller på eget initiativ. Flere har spurt barn om hvorfor de ikke har snakket om vold og overgrep, hvor et typisk svar er «de spurte ikke» (Bruck & Ceci 2004; Raundalen 2011). Dette peker på viktigheten av at den voksne spør. Likevel er det ikke slik at den voksne ukritisk skal gå inn i samtaler med barna om disse kompliserte temaene. Raundalen (2011) peker på at det ikke er uproblematisk å snakke med barn om opplevelser av vold og overgrep særlig på grunn av de skambelagte prosessene og følelsene som medfølger, og mener de profesjonelle har behov for gode metoder og begreper de kan møte barna med for å unngå skade. En forutsetning er å være i stand til å overveie når og hvordan samtalen skal foregå, og at den voksne må vite hvordan informasjonen skal tas imot og ivaretas videre. Raundalen & Schultz (2008) stiller spørsmålet «kan vi snakke med barn om alt?», hvor de argumenterer for at dette forutsetter evnen til å legge til rette, planlegge og tilpasse samtalen for tid, sted og barnets alder. Pedagoger må kunne tilrettelegge kompetente samtaler som ivaretar barna.

Informantenes opplevelse av utfordringer og engstelighet knyttet til å *spørre om elevens omsorgssituasjon* kan ha flere årsaker. For det første tyder funnene på at informantenes usikkerhet kan ha sammenheng med manglende trygghet i kommunikasjonskompetanse om vold og overgrep. De etterlyser gode spørsmål, teknikker for spørsmålsstilling, kunnskap om

hva de kan spørre om og peker på få retningslinjer å forholde seg til. Lignende funn er gjort i tidligere undersøkelser som viser at lærere og andre yrkesgrupper finner det vanskelig å gå inn i samtaler med barn om vold og overgrep av ulike årsaker, blant annet at de ikke føler seg kompetente til å spørre om eller håndtere denne type problemstillinger (Dybsland 2007; Øverlien & Moen 2016; Wang 2014). I tråd med et tabuperspektiv kan det også tenkes at tabuiserende prosesser kan føre til vegring mot kunnskap om tematikken (Gamst, 2011).

For det andre antyder funnene at *hensynet til foreldrene* og lojalitet til familien, samt frykten for å ta feil, kan være en annen mulig utfordring som kan legge begrensninger for å spørre om elevenes hjemmesituasjon. Ifølge Killén (2004) har fagfolk lett for å overidentifisere seg med foreldrene, for å unngå å gå inn i det tabubelagte landskapet. Dette kan hindre de ansatte i å se realiteten i omsorgssituasjonen og å tro på barnets fortelling, og dermed gripe inn når det er nødvendig. Vold og overgrep i nære relasjoner er et absolutt brudd på prinsippet om menneskeverd, likeverd, barns rett til omsorg og beskyttelse. For mange kan det trolig være vanskelig å bryte egne forestillinger om god omsorg og trygge tilknytninger i familien som en selvfølge. Reaksjoner fra omverdenen kan være å bagatellisere eller fornekte en tabuoverskridelse hvor foreldre utsetter barna for alvorlige hendelser (Killén, 2004). Slik informantene trekker frem er skolen pliktet til å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid, hvor de må samarbeide med barnas foresatte i det daglige (Opplæringslova, 1998). Det kan tenkes at å skulle forholde seg til foreldrene medfører at enkelte i større grad vegrer seg for å ta opp volds- og overgrepssproblematikk, og at konsekvensvurderingene øker, noe som antakelig kan føre til at det er vanskeligere å tro på barnets uttalelser, slik Informant 1 uttrykker. Killén (2004, s.73) mener fagpersonene står i fare for å «pynte på foreldrene» for å være i bedre stand til å samarbeide med dem uten at negative følelser slår gjennom.

For det tredje indikerer funnene at opplevelse av krevende og ubehagelige *følelsesmessige reaksjoner* i møte med tematikken vold og overgrep kan være en mulig barriere for å spørre om disse tingene. Et av tabukulturens kjennetegn er ifølge Killén (2004) relatert til fagfolks egne følelser, som kan stå i veien for å slippe barnets opplevelser inn på oss. Informantenes uttalelser knyttet til å unngå det ubehagelige, er i tråd med Killéns syn på at fagpersoner vegrer seg for å forholde seg til de alvorlige hendelsene. På den ene siden kan det handle om å beskytte seg selv mot å oppleve barnets smerte, hvor en vanlig overlevelsestrategi er å distansere seg. Dette kan innebære tabuiserende prosesser som unngåelse, benektelse, bagatellisering, usynliggjøring, bortforklaring og å redusere kompleksiteten ved å forenkle

barnets situasjon (Gamst 2011; Killén 2004; Leira 1990). På den andre siden peker også informantene på redsel for seg selv og prosessen de må gå gjennom, noe som trolig kan handle om kompleksiteten i det profesjonelle ansvaret fagpersonen står ovenfor. I slike tilfeller kan høyeste prioritet bli å ivareta og beskytte seg selv, noe som kan gå på bekostning av å våge og ta realiteten innover seg. Gamst (2011) skriver at egen angst for det vonde kan hindre handling. Også Thorkildsen (2016, s.228) peker på at tabukulturen kan gjøre oss «handlingslammet og inkompetente i møte med det vonde». Kunnskapen vi har om de alvorlige konsekvensene fortlise av volds- og overgrepserfaringer kan få, fordrer derimot at pedagogiske fagpersoner er i stand til å handle og ta barnets virkelighet innover seg (Søftestad, 2014). Et kulturelt tabu opprettholdes når de voksne signaliserer at det ikke er greit å snakke om alvorlige hendelser (Leira, 1990). Når signaler blir oversett, bortforklart, fortiet eller bagatellisert blir de utsatte barna usynliggjort og deres erfaringer ugyldiggjort, noe som hindrer dem i å få hjelpen og beskyttelsen de har behov for.

Den følelsesmessige kompleksiteten de ansatte i skolen står overfor i arbeid med tematikken vold og overgrep synliggjøres gjennom hva Informant 2 omtaler som en kombinasjonsfølelse av å både være «på bunn, samtidig som en helt». På den ene siden vil bekymringsaker relatert til vold og overgrep være en stor følelsesmessig belastning for fagpersonen, noe som krever profesjonalitet, styrke og trygghet til å takle egne følelsesmessige opplevelser. Killén (2004) hevder det er nødvendig å erkjenne hvordan arbeidet med vold og overgrep kan påvirke oss følelsesmessig, for å kunne være i bedre stand til å forstå barnet og familiene. I saker som utfordrer følelsene våre er også støttespillere i skolen viktig (Raundalen & Schultz, 2016). På den andre siden peker Informant 2 på «å gjøre en forskjell» for eleven, som trolig fremstår som den viktigste årsaken for hvorfor de voksne må ha mot til å gå inn i de utfordrende prosessene. Et vesentlig forhold Øverlien (2015) påpeker er at ansatte i skolen kan være volds- og overgrepsutsatte barns eneste mulighet for voksenkontakt utenfor hjemmet, noe som gir dem en unik mulighet til å bidra til å forbedre barnas livssituasjon. Slik informantene presiserer underveis i intervjuene er det derfor nødvendig at den voksne viser at man bryr seg og ser det utsatte barnet. Å tørre å spørre blir avgjørende for at tabuet og tausheten kan brytes, og barnet kan få nødvendig støtte, beskyttelse og hjelp det har krav på til å leve et liv uten vold og overgrep. Fagpersonen må også i tråd med sin opplysningsplikt og avvergingsplikt ha handlingskompetanse til å melde bekymringen videre. En viktig forutsetning er at den voksne tar et aktivt valg om å våge å tro at barn faktisk utsettes for vold og overgrep, våger å ta imot barnets fortelling og våger å ta barnet på alvor.



## 5 Avslutning

I avslutningskapittelet vil jeg først presentere oppsummerende refleksjoner i lys av prosjektets problemstillinger og undersøkelsen hovedfunn. Avslutningsvis vil tanker om veien videre, praktiske implikasjoner og videre forskning relatert til prosjektets tema gjøre seg gjeldende.

### 5.1 Oppsummerende refleksjoner

Prosjektets formål har vært å få innsikt i og belyse fire pedagogiske fagpersoner i barneskolen sine erfaringer og opplevelser knyttet til samtalen som redskap for å oppdage elever som opplever vold og overgrep. Hovedproblemstillingen undersøkelsen har basert seg på er:

*Hvilke erfaringer og refleksjoner har pedagogiske fagpersoner i barneskolen fra bekymringssamtaler med elever for å oppdage vold og overgrep i nære relasjoner?* Den overordnede problemstillingen er forsøkt belyst ved hjelp av fire forskningsspørsmål: 1) Hvordan oppfatter fagpersonene sin profesjonelle rolle og ansvar i forhold til slike bekymringssamtaler?, 2) Hvilke vurderinger ligger til grunn for at fagpersonene gjennomfører samtaler med elever når de er bekymret?, 3) Hvilke samtalekvaliteter opplever fagpersonene som betydningsfulle for å få barnet til å fortelle om sine vanskelige erfaringer? og 4) Hvilke utfordringer opplever fagpersonene knyttet til samtaler om vold og overgrep? Informantenes beskrivelser, samt gjeldende teori og forskning på feltet, har stått sentralt for å belyse dette.

Undersøkelsen har synliggjort at informantene gir et mangfoldig og ambivalent bilde av sine erfaringer og refleksjoner knyttet til samtalen som redskap for å oppdage vold og overgrep, hvor de beskriver både muligheter, utfordringer og begrensninger i dette arbeidet. Funnene indikerer at informantene fremstår bevisste skolens og eget ansvar overfor barn som utsettes for vold og overgrep. De opplever å ha et profesjonelt og etisk ansvar, en plikt til og et sterkt ønske om å oppdage, ivareta, støtte og hjelpe barn i utfordrende livssituasjoner, og anser samtalen som et viktig redskap i dette arbeidet. Undersøkelsen peker på at lærerens betydningsfulle rolle med nære relasjoner til elevene kan gi gode mulighet for å komme i posisjon til å oppdage og støtte utsatte barn (Sterne et al. 2010; Øverlien 2015). Samtidig fremkommer det at informantene opplever vold og overgrep som utfordrende emner, som kan synes å skape usikkerhet knyttet til ansvaret for å gå inn samtaler og avdekkingsprosesser i skolen. Et vesentlig anliggende vil være rolleavklaring, å tilpasse samtaletilbudet til den profesjonelles rolle og å definere sitt ansvar inn mot barnet (Langballe & Schultz, 2016).

Studien har gitt innblikk i informantenes vurderinger av bakgrunnen for gjennomføring av bekymringsamtaler. Funnene indikerer at pedagogene anser forberedelser som styrkende for å få et bedre utgangspunkt for samtale. De vektlegger observasjoner og å kartlegge bekymringer i forkant, samt å undervise, informere og opplyse elevene om vold og overgrep. Samtalens forankring er sett i lys av perspektiver på signalforståelse og å gjenkjenne symptomer, som vil ha betydning for om bekymringer undersøkes (Myhre 2016; Søftestad & Andersen 2014). Funnene tyder på informantene er bevisste symptomenes mange uttrykk, har en bred tilnærming til barns utfordringer og er åpne for at underliggende årsaksforklaringer kan være vold og overgrep. Et sentralt funn er likevel at flere vegrer seg for å vinkle samtaler inn på temaene dersom de kun har en vag magefølelse og det foreligger vage antydninger. Det fremkommer at fagpersonene mener det bør eksistere en konkret bekymring, foranledning, atferd eller hendelse for at det skal være naturlig å spørre barn om vold og overgrep. Et dilemma som oppstår er hvordan barn som lever i fortieelse og trues til hemmeligholdelse skal tørre å fortelle dersom voksne unngår å spørre.

Oppgaven har fokusert på at fagpersoner må legge til rette for at barn skal fortelle om vold- og overgrepserfaringer. Undersøkelsen antyder at informantene er opptatt av å være tilgjengelige for barna, gi anledning til å fortelle på ulike måter og tilrettelegge spontane og planlagte bekymringsamtaler. Funnene indikerer at informantenes største mulighet til å oppdage vold og overgrep gjennom dialogiske prosesser trolig ligger i deres fokus på relasjonelle og holdningsbaserte samtalekvaliteter. Pedagogene anser egne væremåter, holdninger og god relasjon til barnet som betydningsfullt for at elevene skal tørre å betro seg til dem. Særlig vektlegger de å skape trygghet, etablere tillit, være et medmenneske, vise at de bryr seg, samt ha en anerkjennende og aksepterende holdning til barnet og det historie. De vektlegger også kommunikasjonsferdigheter relatert til å ordlegge seg og å stille åpne spørsmål. Mulige utfordringer kan være dersom samtalsituasjonene blir lite systematiske og målrettede, kommunikasjonen blir hemmende og utydelig, fagpersonen unngår å skape en tematisk forbindelse til vold og overgrep eller signaliserer at de ikke orker å ta imot barnets fortelling. Et viktig budskap er å møte barnet på en kompetent måte, lytte til og formidle at man tåler å ta imot barnets historie. Dessuten må barnet oppleve at det de forteller blir tatt på alvor (Gamst 2011; Mullender et al. 2002; Øverlien 2012).

Funnene i undersøkelsen indikerer at informantene opplever flere utfordringer, som trolig kan skape begrensninger og barrierer for å gå inn i samtaler med barn om vold og overgrep. En

fremtredende hovedutfordring er usikkerhet relatert til å spørre om utfordrende forhold vedrørende elevens omsorgssituasjon. Dette kan synes å ha sammenheng med pedagogenes opplevelse av mangel på kompetanse til å stille spørsmål om vold og overgrep, hensynet til foreldrene og privatlivets fred, frykten for å ta feil, samt krevende følelsesmessige reaksjoner. Utfordringene er sett i lys av et tabuperspektiv og tabukulturens kjennetegn, og kan trolig hindre fagpersoner i å ta barnets smertefulle opplevelser og virkelighet innover seg (Leira 1990; Killén 2004). Et sentralt spørsmål er hvilke konsekvenser det får dersom barnet opplever at den voksne ikke tar tak i eller går inn i samtaler om barnets opplevelse av vold og overgrep. Å leve et liv i fortielse kan være en vesentlig skadefaktor i tillegg til traumet, og når den voksne signaliserer at det ikke er greit å snakke om alvorlig hendelser, vil det kulturelle tabuet opprettholdes og barnets følelse av skam og skyld forsterkes. Dersom barnets signaler blir oversett, bortforklart, fortiet eller bagatellisert blir utsatte barn usynliggjort og deres erfaringer ugyldiggjort, noe som hindrer dem i få å hjelpen og beskyttelsen de har behov for.

Denne studien begrenser seg til å representere et lite utvalg av pedagogiske fagpersoner i skolen og deres subjektive oppfatninger og erfaringer. Funnene undersøkelsen peker på kan dermed ikke generaliseres til å gjelde alle pedagogers forståelse av arbeidet omkring å oppdage og samtale med elever om vold og overgrep. Likevel kan det være at andre i lignende situasjoner vil kunne kjenne seg igjen i informantenes erfaringer og beskrivelser.

## **5.2 Praktiske implikasjoner og veien videre**

Pedagoger står utvilsomt overfor en kompleks og stor utfordring med å skulle gå inn i samtaleprosesser for å oppdage vold og overgrep. Samtidig påpeker Raundalen (2011) at vi ikke lenger kan sette spørsmålsteget når det gjelder å spørre barn om deres opplevelser av slike hendelser. Som fagpersoner er vi forpliktet til å snakke med barn, og unnvikelse og fortielse vil være et lovbrudd. På mange måter er samfunnet kommet langt på vei med å sette fokus på større åpenhet om tabubelagte fenomener. Å snakke med barn om vold og overgrep har stor aktualitet i dagens samfunn, og det rettes stadig oppmerksomhet mot skoleansattes ansvar for å gå inn i samtaler med barn om dette (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013; 2014). Samtidig kan det stilles spørsmål til om det eksisterer avstand mellom de intensjoner og forventninger til hva skolen skal ha ansvar for, og det som reelt gjøres og anvendes i praksis. I den sammenheng vil det være interessant med videre

forskning på skoleansattes arbeid og forståelse av egen rolle, ansvar og kompetanse i møte med barn utsatt for vold og overgrep, både gjennom kvalitative og kvantitative tilnærminger.

Samlet sett indikerer funnene i undersøkelsen at informantene ønsker styrket kompetanse til å oppdage, håndtere og snakke med barn om vold og overgrep. Pedagogene opplever å ha solid kompetanse til å snakke med barn generelt, men sensitive temaer kan utfordre, skape usikkerhet og utrygghet. I forsknings- og praksisfeltet kan veien videre handle om å ta tak i læreres ubrukke muligheter for å føle seg trygge i situasjoner hvor barns vanskelige opplevelser utfordrer deres samtalekompetanse og følelsesmessige reaksjoner. Et sentralt spørsmål er om det er behov for videre innsats og innovasjon for å videreutvikle og styrke pedagogers samtalekompetanse, og i så fall hvordan dette bør foregå. Trolig vil det være hensiktsmessig med opplæring i en systematisk samtalemetodikk, slik som DCM, for å snakke med barn om sensitive temaer. Tidligere forskning og prosessopplæring i metoden over tid har vist seg å bidra positivt på andre arenaer (Gamst & Langballe 2004; Langballe et al. 2011). Kjennskap til DCMs prinsipper og kvaliteter i kommunikasjon vil ifølge Gamst (2011) gjøre pedagoger tryggere og mer kompetente i møte med barnets sensitive opplevelser, både i spontane og planlagte samtaler. Ved systematisk implementering av en spesifikk samtalemetodikk kan trolig flere bli i stand til å oppdage barn som lever under vanskelige forhold, samt sikre bedre kvalitet på gjennomføringen av profesjonelle samtaler med barn. Dermed vil barnets muligheter til å bli hørt og forstått også styrkes (Gamst, 2011). Også i forslaget til *Opptappingsplan mot vold og overgrep 2017-2021* foreslår regjeringen å utvikle et nasjonalt opplæringsprogram for kommunene i å samtale med barn om vold og overgrep, som er modulbasert og tilpasset ulike yrkesgrupper (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016).

En fortsettelse av forskning på forebygging og bekjempelse av vold og overgrep mot barn vil være nødvendig, og det vil være behov for styrket kompetanse og kunnskap både om hvordan man kan oppdage og følge opp de utsatte barna i skolehverdagen. Øverlien & Sogn (2007) påpeker at kunnskap kan gi mot til å se og trygghet til å handle. Motsatt kan manglende kunnskap hos fagpersoner som skal hjelpe og støtte barna bidra til at vold og overgrep forblir uoppdaget, fordi den voksne velger å ikke se, handle og reagere (Øverlien & Moen, 2016). Dette forskningsprosjektet er forhåpentligvis et viktig bidrag for å synliggjøre den unike posisjonen og betydningsfulle rollen skolen og de ansatte kan ha for barn i som lever med vold og overgrep, og nødvendigheten av at de har trygghet og mot til å våge å se og tørre å spørre, slik at utfordrende forhold kan oppdages og barnet hjelpes.

# Litteraturliste

- Aakvaag, H.F., Thoresen, S., & Øverlien, C. (2016). Vold og overgrep mot barn og unge – definisjoner og typologisering. I C. Øverlien, M-I. Hauge & J-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 265-280). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Barnekonvensjonen (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989: Ratifisert av Norge 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barne- og likestillingsdepartementet (2016). *Opptappingsplan mot vold og overgrep (2017-2021)*. (Prop. 12 S 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-12-s-20162017/id2517407/>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *Barndommen kommer ikke i reprise: Strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/brosjyrer\\_bua/barndommen\\_kommer\\_ikke\\_i\\_reprise.pdf?id=2181274](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/brosjyrer_bua/barndommen_kommer_ikke_i_reprise.pdf?id=2181274)
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014). *En god barndom varer livet ut. Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld\\_overgrep\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf)
- Barnelova (1982). *Lov om barn og foreldre*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barneloven>
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. (AFI-rapport 6/2015). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Borgen, G., Dyb, G., Hafstad, G.S., Jensen T.K., Langballe, Å., Myhre, M., Nikolaisen, J., & Øverlien, C. (2011). *Seksuelle og fysiske overgrep mot barn og unge. Kunnskapsstatus. Revidert 2011*. Oslo: Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress. Hentet fra [https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/seksuelleogfysiskeovergrepmotbarn\\_kunnskapsstatus\\_revidert20111.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/seksuelleogfysiskeovergrepmotbarn_kunnskapsstatus_revidert20111.pdf)
- Bruck, M. & Ceci S.J. (2004). Forensic developmental psychology. Unveiling four common misconceptions. *Current Directions in Psychological Science*, 13(6), 229-232. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00314.x
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, M. E., Solberg, A. & Grøvdal, Y. (2016). *Kommunal helse- og omsorgstjenesters arbeid med vold i nære relasjoner. En kvalitativ intervjuundersøkelse*. (Rapport 8/2016). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress.
- 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* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/3403>
- Edwards, V.J., Holden, G.W., Felitti, V.J., & Anda, R.F. (2003). Relationship between multiple forms of childhood maltreatment and adult mental health in community respondents: results from the adverse childhood experiences study. *The American journal of psychiatry*, 160(8), 1453-1460.
- Finkelhor, D., Ormrod, R.K., & Turner, H.A. (2007). Poly-Victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 31(1), 7-26. doi:10.1016/j.chiabu.2006.06.008
- Gamst, K.T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gamst, K.T. & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner: en empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør: utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. (Doktorgradsavhandling). Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Heltne, U. & Steinsvåg, P.Ø. (2011). Begrepsavklaringer og oversikt. I U. Heltne & P.Ø. Steinsvåg (Red.), *Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og hjelp* (s. 18-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Jensen, T.K., Gulbrandsen, W., Mossige, S., Reichelt, S., & Tjersland, O.A. (2005). Reporting possible sexual abuse: A qualitative study on children's perspectives and the context for disclosure. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 29(12), 1395-1412. doi:10.1016/j.chiabu.2005.07.004
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2013a). *Et liv uten vold. Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2014-2017*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/97cdeb59ffd44a9f820d5992d0fab9d5/hplan-2014-2017\\_et-liv-uten-vold.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/97cdeb59ffd44a9f820d5992d0fab9d5/hplan-2014-2017_et-liv-uten-vold.pdf)
- Justis- og beredskapsdepartementet (2013b). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner. Det handler om å leve*. (Meld. St. 15 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-15-20122013/id716442/>

- Killén, K. (2004). *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler: Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen: Hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Hentet fra <https://www.nkvt.no/content/uploads/2015/08/den-dialogiske-barnesamtalen-hvordan-snakke3.pdf>
- Langballe, Å., Gamst, K.T., & Jacobsen, M. (2010). *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevern på barnevernarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse*. (Rapport 2/2010). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Langballe, Å. & Schultz, J.H. (2016). Elever utsatt for vold og seksuelle overgrep – samtalen som redskap for å oppdage og hjelpe. I K. Mevik, O.G. Lillevik & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn: Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s. 114-134). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leira, H.K. (1990). Fra tabuisert traume til anerkjennelse og erkjennelse (Del 1). Om arbeid med barn som har opplevd vold i familien. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 27(1), 16-22.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyk-Jensen, S.V., Bøg, M., & Lindberg, M.R. (2017). *Børn, der oplever vold i familien: Omfang og konsekvenser*. (Rapport 2/2017). København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Hentet fra [https://pure.sfi.dk/ws/files/695854/1702\\_B\\_rn\\_der\\_oplever\\_vold\\_i\\_familien.pdf](https://pure.sfi.dk/ws/files/695854/1702_B_rn_der_oplever_vold_i_familien.pdf)
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I *Harvard Educational Review*, 32(3), 279-300. USA: Harvard Graduate School of Education.
- Mossige, S & Stefansen, K. (Red.) (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015*. (NOVA rapport 5/2016). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Mullender, A., Hague, G., Imam, U.F., Kelly, L., Malos, E. & Regan, L. (2002). *Children's perspectives on domestic violence*. London: Sage publications.

- Myhre, A.K. (2016). Hvordan se det vi ikke ønsker å se – fysiske og psykososiale symptomer. I K. Mevik, O.G. Lillevik, O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn: Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s.100-116). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Myhre, M.C., Thoresen, S., & Hjemdal, O.K. (2015). *Vold og voldtekt i oppveksten: En nasjonal intervjuundersøkelse av 16- og 17-åringer*. (Rapport 1/2015). Oslo Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. (2011). Vi må snakke med barna om volden. I U. Heltne & P.Ø. Steinsvåg (Red.), *Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og hjelp* (s.174-183). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk. Hjelp til barn i ungdom og krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2008). *Kan vi snakke med barn om alt? – de vanskelige samtalene*. Oslo: Pedagogisk forum
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2016). *Seksuelle overgrep og vold. Forebyggende undervisning i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, A.K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Schibbye, A.L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L.L. (2004). Hva sier jeg til klienten i psykoterapi – noen sammenhenger mellom et filosofisk grunnsyn, relasjonsteori og vårt terapeutiske språk. *Impuls*, 58(2), 20-26.
- Sterne, A., Poole, L., Chadwick, D., Lawler, C., & Dodd, L.W. (2010). *Domestic Violence and Children: A handbook for schools and early years settings*. London: Routledge.
- Søftestad, S. (2005). *Seksuelle overgrep – fra privat avmakt til tverrfaglig handlekraft*. Oslo: Universitetsforlaget,



- Søftestad, S. (2014). Traumebevissthet i samtaler mellom barn og voksne om seksuelle overgrep. I S. Søftestad & I.L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (s.132-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Søftestad, S. & Andersen, I.L. (2014). Seksuelle overgrep mot barn. I S. Søftestad & I.L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (s.23-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, S. & Hjemdal, O.K. (2014). *Vold og voldtekt i Norge: en nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. (Rapport 1/2014). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Thorkildsen, I.M. (2016). Epiolog: Voksnes holdninger – vi tror ikke, vi ser ikke, og vi spør ikke. I K. Mevik, O.G. Lillevik & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn: Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærming* (s. 225-234). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tiller, P.O. (1991). Barneperspektivet: Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – eller omvendt?. *Barn, 1*, 72-77.
- Ullman, S.E. (2003). Social Reaction to Child Sexual Abuse Disclosures. A critical Review. *Journal of Child Sexual Abuse, 12*(1), 89-121. doi:10.1300/J070v12n01\_5
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten*. (Rundskriv UDIR-10/2012). Hentet fra <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Ovrige-tema/Udir-10-2012/>
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., & Schlonsky, A. (2015). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *The Cochrane database of systematic reviews* (4), CD004380. doi:10.1002/14651858.CD004380.pub3
- Wang, R. (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 (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/41348>
- Wormnæs, O. (2016). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Blandingskompendium SPED4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 199-218). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Yount, K. M., Digirolamo, A. M., & Ramakrishnan, U. (2011). Impacts of domestic violence on child growth and nutrition: A conceptual review of the pathways of influence. *Social Science & Medicine, 72*(9), 1534-1554. doi:10.1016/j.socscimed.2011.02.042
- Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet – barns strategier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep – skolen som forebygger og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Øverlien, C. & Moen, L.H. (2016). «Takk for at du spør!». *En oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere.* (Rapport 3/2016). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Øverlien, C. & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle.* (Rapport 3/2007). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

# Vedlegg 1:

## Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*”Den vanskelige samtalen i skolen”*

*- for å oppdage og støtte elever utsatt for vold og overgrep*

#### Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masterstudie ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skrives som en del av en faglig fordypning i psykososiale vansker. Temaet for oppgaven er samtaleens betydning i møte med barn som opplever vold og overgrep i nære relasjoner. Å kommunisere med barn om sensitive tema får stadig økt oppmerksomhet i samfunnet, og det er behov for bedre kunnskap om hvordan fagfolk som er i daglig kontakt med barn og unge kan snakke med barna, både for å avdekke vold og overgrep og hjelpe utsatte elever i skolehverdagen. Jeg ønsker å undersøke hvordan pedagogisk ansatte i barneskolen forholder seg til å snakke med elever i vanskelige livssituasjoner om temaene vold og overgrep. Formålet er å få kunnskap om hvordan de ansatte arbeider for å oppdage og støtte elever som utsettes for vold og overgrep, med særlig fokus på tilrettelegging av samtaler. Jeg ønsker å få innblikk i de ansattes egne opplevelser, erfaringer og refleksjoner rundt muligheter og begrensninger knyttet til dette arbeidet i skolen.

For å belyse temaet ønsker jeg å gjennomføre individuelle intervjuer med 4-6 pedagogiske fagpersoner ved ulike barneskoler (sosiallærere, rådgivere, spesialpedagoger, lærere etc.), som har erfaringer fra å arbeide med tematikken. Det er ønskelig at informantene som skal delta i prosjektet i minimum et tilfelle har hatt en bekymring for et barn, eller arbeidet med barn som har vært utsatt for/vitne til vold eller overgrep.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil gjennomføres i mars, og vil vare i ca. 1-1,5 time. Vi blir sammen enige om tid og sted. For å registrere intervjuet så presist som mulig, ønsker jeg å gjøre digitalt lydopptak, og transkribere opptakene i ettertid. Spørsmålene som stilles vil omhandle informantens erfaringer og arbeid ved bekymring for om en elev opplever vold og overgrep, både for å oppdage og støtte eleven i skolehverdagen. Det vil stilles spørsmål om tilrettelegging av samtaler med elever, rutiner for samarbeid og prosedyrer for å melde saker videre. Informantens opplevelse av egen rolle og skolens rolle i dette arbeidet, samt opplevelse av utfordringer med å samtale med elever om vanskelige temaer vil også stå sentralt. Det er viktig å understreke at studien ikke har til hensikt å innhente opplysninger av taushetsbelagt karakter knyttet til enkeltsaker og enkeltelever.

## Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være min veileder og meg som vil ha tilgang til opptakene fra intervjuet, og lydopptakene vil bli oppbevart i et låst skap. Informasjon fra e-poster og navn lagres adskilt fra opptak og øvrige data. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg eller ditt arbeidssted i svarene som brukes i oppgaven, og som deltaker er du garantert anonymitet. Lydopptak og personopplysninger vil bli slettet umiddelbart etter at forskningsprosjektet er avsluttet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2017.

## Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med meg på e-post [eliflot@student.uv.uio.no](mailto:eliflot@student.uv.uio.no) eller telefon 99109199. For spørsmål til min veileder, dr. polit. Kari Trøften Gamst, ta kontakt på [kari@gamst.com](mailto:kari@gamst.com).

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen

*Elin Fløtterud,*

*masterstudent i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo*

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 2: Intervjuguide

## INTRODUKSJON:

1. Presentere meg selv og masterprosjektet
  - Bakgrunn for prosjektet
  - Formålet med studien
2. Gjennomgå innhold i informasjonsskriv og samtykkeskjema
  - Informere om digitalt lydopptak
  - Hvordan materialet skal brukes
  - Publisering av ferdig masteroppgave
  - Understreke konfidensialitet og garantere anonymitet
  - Ikke hensikt å innhente taushetsbelagte opplysninger (se NSD)
3. Gjennomføring av intervjuet
  - Varighet: 1-1,5 time
  - Generell informasjon om deg
  - Semistrukturert intervju
  - Avslutning: åpen for innspill, kommentarer og spørsmål

## Bakgrunnsopplysninger

- Utdannings- og yrkesbakgrunn?
- Nåværende stilling og antall år i skolen?
- Relevante kurs eller opplæring i vold, SO eller samtalemotodikk?

## Begrepsforståelse

Kan du fortelle hva du legger i «barn som lever med ...»:

- vold i nære relasjoner
- seksuelle overgrep

Skolens arbeid relatert til disse temaene – hva tenker du på når du hører:

- «å samtale med barn om vold og overgrep»

## TEMA 1 – Generelt om erfaringer, kunnskap og arbeidsmåter

1a) Hvilke erfaringer har du fra:

- ... å være bekymret for en elev?
- ... å arbeide med barn som reelt har opplevd vold eller overgrep?

1b) Hva tenker du er viktig kunnskap og kompetanse i møte med denne elevgruppen?

- ... hvordan opplever du egen og skolens kompetanse i møte med disse barna?

1c) Kan du fortelle om hvilke arbeidsmåter skolen har omkring tematikken «barn som lever med vold eller overgrep i nære relasjoner»?

- ... dokumenter og handlingsplaner?
- ... arbeidsmåter for avdekking, meldeplikt, rapportering?
- ... arbeidsmåter for oppfølging og støtte?
- ... eksternt tverrfaglig samarbeid?
- ... internt samarbeid?

## **TEMA 2 – Å samtale med barn – skolens praksis**

*Samtalen omtales ofte som lærerens viktigste redskap for å oppdage/avdekke og støtte barn som lever med vold og overgrep i nære relasjoner.*

2a) Hva tenker du er skolens oppgave med tanke på å samtale med elever som opplever vold eller overgrep i forhold til andre instansers rolle?

2b) Hvilket fokus opplever du at denne skolen har på å snakke med barna om vold og overgrep?

- ... kunnskap og holdninger i personalgruppa?
- ... samarbeid og veiledning i hvordan samtale med barn?
- ... forebyggende undervisning?
- ... Bekymringsamtaler – oppdage?
- ... Støttesamtaler – oppfølging?

2c) Hvem har ansvaret for å gjennomføre samtaler med barna om vold og overgrep ved skolen?

## **TEMA 3 – Å samtale med barn – egen rolle**

3a) Hvilke erfaringer har du fra å samtale med barn i vanskelige livssituasjoner?

3b) Hvordan forholder du deg til å snakke med elever om temaene vold og overgrep?

- ... beskrive egen rolle i dette arbeidet.
- ... beskrive tanker og følelser omkring dette.
- ... opplevelse av trygghet?

3c) Hva tenker du er viktig kunnskap du vil trenge for å snakke med barna om de vanskelige tingene?

## **TEMA 4 – Bekymring for en elev**

*Noen ganger kan man være bekymret for en elev, uten at man kanskje vet årsaken. I andre tilfeller kan elevene gi vage hint eller antydninger. I slike tilfeller kan det være viktig at den ansatte følger opp for å kunne oppdage/avdekke hva det kan være.*

4a) Hvis du tenker tilbake på bekymringer du har hatt, kan du fortelle hva som gjorde deg bekymret for eleven?

4b) Kan du beskrive hvordan du ville gått frem ved bekymring for en elev for å få kunnskap om barnets situasjon?

- ... Samarbeid? Observasjon? Kommunikasjon?
- ... Eksempler på tilrettelegging av individuelle samtaler med eleven?

4c) Hvilke faktorer tror du påvirker eleven til å fortelle deg eller andre om det som er vanskelig?

- ... Hvordan arbeide for å få barn til å fortelle?
- ... Betydningsfulle samtalekvaliteter?
- ... Væremåte og holdninger?
- ... Kommunikasjonskompetanse?
- ... Spørsmål?
- ... Hvordan ivareta og imøtekomme barnet på best mulig måte?

4d) Hva ville du gjort hvis en elev hadde fortalt deg at han/hun var utsatt for vold/overgrep?  
... hva gjøres med informasjonen fra eleven?  
... hvilke vurderinger må ligge til grunn for å melde videre?

4e) Hvordan opplever du å samtale med elever om vold og overgrep?

4f) Hvordan tror du elevene opplever å snakke om de vanskelige tingene de har opplevd?

#### **TEMA 5 – Støtte og oppfølging av utsatte elever**

5a) Hva tenker du skolen og de ansatte kan bidra med i skolehverdagen for å ivareta og støtte elever som har opplevd vold eller overgrep?

... hvem er involvert i oppfølgingen i skolesammenheng?

... eksempler på oppfølgingstilbud og tilrettelegginger fra egen praksis?

#### **TEMA 6 – utfordringer og begrensninger**

6a) Hvilke utfordringer opplever du i ditt arbeid i møte med elever som utsettes for vold eller overgrep?

6b) Opplever du noen begrensninger for hva du kan snakke med eleven om? Hvilke?

6c) Er det noe innenfor temaene vold/overgrep eller samtalemotodikk du skulle ønske du hadde mer kunnskap om?

#### **AVSLUTNING:**

Noe du vil tilføye?

Avsluttende og oppklarende kommentarer, innspill og eventuelle spørsmål.

# Vedlegg 3: Tilbakemelding NSD



Peer Møller Sørensen  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 17.02.2017

Vår ref: 52130 / 3 / IJJ

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

|                      |   |
|----------------------|---|
| 52130                | <i>Den profesjonelle samtalen i sosialpedagogisk virksomhet i skolen - for å oppdage og støtte elever utsatt for vold og overgrep</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>   |
| Daglig ansvarlig     | <i>Peer Møller Sørensen</i>   |
| Student              | <i>Elin Flåtterud</i>   |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*





#### UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av sosialpedagogiske ansatte ved ulike barneskoler. Rekrutteringen skal skje via skolene, PPT og skolehelsestjenesten. Vi anbefaler at skolene, PPT og skolehelsestjenesten som har naturlig tilgang til utvalget sender ut en forespørsel på dine vegne, og at de som ønsker å delta tar kontakt med deg. Vi forutsetter at ledelsen ved de aktuelle skolene godkjenner at utvalget forespørres om deltakelse.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

#### TAUSHETSPLIKT OG TREDJEPERSON

Det er tydelig at studenten er bevisst på utvalgets forpliktelse til å overholde taushetsplikten, og både i informasjonsskrivet og i intervjuguiden er det understreket at studien ikke har til hensikt å innhente opplysninger av taushetsbelagt karakter knyttet til enkeltsaker og enkeltelever (tredjepersoner).

Student og informant har et felles ansvar for at det ikke kommer taushetsbelagte opplysninger inn i datamaterialet. Student må stille spørsmål på en slik måte at taushetsplikten kan overholdes. Det må utvises varsomhet ved bruk av eksempler, og vær oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, f.eks. alder, kjønn, tid, sted og eventuelle spesielle hendelser/saksopplysninger. Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder følger Universitetet i Oslo sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak