

Utfordringer og muligheter ved undervisning av vold og overgrep i samfunnsfag

*En kvalitativ studie av undervisning om vold og overgrep i
samfunnsfag på ungdomskolen*

Olav Kiland & Even A. Røed



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

Copyright Olav Kiland & Even A. Røed

2018

Utfordringer og muligheter ved undervisning av vold og overgrep i samfunnsfag

Olav Kiland & Even A. Røed

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Læreplanen i samfunnsfag for ungdomstrinnet gjør det klart at vold og overgrep skal behandles i faget. Dette kommer eksplisitt fram gjennom formuleringen «skille mellom ønsket og uønsket seksuell kontakt». Denne studien tar for seg problemstillingen *«Hvilke utfordringer knytter det seg til å undervise om vold og overgrep og hvordan kan læreren undervise for å møte disse utfordringene i samfunnsfag?»*.

Vold og overgrep er tematikk som både er sensitiv og kontroversiell. På den ene siden kan det være elever som har personlige erfaringer eller forhold til tematikken. Der det på den andre siden er en tematikk som det kan være kontrovers rundt, i form av uenighet. Utfordringene knyttet til kontroversielle temaer og uenighet er utfordringer som læreren må være forberedt på, også i sensitive temaer. Dette skaper utfordringer, fordi elever med personlige erfaringer kan få følelsesmessige reaksjoner og i verste fall kan bli retraumatisert.

Det mest gjennomgående funnet i intervjuene knytter seg til at lærerne føler at de mangler kunnskap om tematikken. De forteller at det kan gå utover tryggheten til å undervise om vold og overgrep. Det er funn som tilsier at dette kan være en så stor utfordring, og at det kan føre til at det unngås og undervise om vold og overgrep. Vi finner at lærebøkene ikke bidrar til å økt kunnskap eller trygghet. Det er derfor behov for at lærerne får tilbud om kunnskapspåfyll og en forsterking av utdanningen knyttet til vold og overgrep.

Skolen som hadde mest erfaring med å undervise om vold og overgrep, hadde akkurat gjennomført et pilotprosjekt i undervisning om vold og overgrep. Læreren som hadde jobbet tettest med dette prosjektet var opptatt av beredskapen og forberedelsene til opplegget. Her fant vi at beredskapen rundt læreren er viktig, for å skape trygghet for både lærere og elever. Videre var alle informantene opptatt av at det var viktig at elevene kom til ordet, og fikk være med å prege undervisningen. Studien finner at dialog er en hensiktsmessig tilnærming til vold og overgrep som tema i samfunnsfag, men at lærer må ha kontroll over dialogen for å unngå ufølsomme kommentarer og utrygt klasseromsmiljø. På bakgrunn av dette undersøker studien om opplevelseslæring, fortelling og diskusjon er aktuelle undervisningsformer til å møte utfordringene. Studien finner at opplevelseslæring og fortelling er i kombinasjon med dialog egnet til å møte utfordringene. Videre konkluderer studien med at diskusjon egner seg best som avsluttende aktivitet, i etterkant av undervisning hvor elevene blir bevisstgjort på temaet.

Forord

Dette masterprosjektet har vært krevende, men lærerikt. Det har vært et prosjekt vi har sett stor nytte i, og som vi mener har en stor samfunnsverdi. Motivasjonen som ligger i å kunne gjøre livet til noen få litt bedre, har vært en drivende faktor for oss i arbeidet. Vi vil gjerne takke hverandre for innsatsen og samarbeidet. Det skal og rettes en stor takk til hovedveileder Eline Wiese og biveileder Jan Grännas. Avslutningsvis vil vi takke medstudenter for en flott studietid og Ida Andrine Heggset for all hjelp hun har bidratt med, Yngvar Nilsen fortjener en takk for god hjelp i innspurten.

Vi er stolte av arbeidet vi har gjort, ser tilbake på en fin studietid, og ser fram til å begynne i yrket som lærer.

Olav Kiland & Even A. Røed

Oslo, mai 2018

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for studien.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Tidligere forskning.....	4
1.3.1	Forskning på utfordringer ved undervisning av vold og overgrep	4
1.4	Teoretisk avgrensning og oppbygning.....	5
1.5	Redegjørelse for fordeling av arbeid	6
2	Teori.....	8
2.1	Holdninger, kunnskaper og handlinger.....	8
2.2	Forekomst og konsekvenser	10
2.2.1	Fysisk vold	10
2.2.2	Seksuelle overgrep	12
2.2.3	Fare for store mørketall.....	15
2.2.4	Konsekvenser av vold og overgrep	15
2.2.5	Oppsummering.....	16
2.3	Kontroversielle og sensitive temaer.....	17
2.3.1	Hva er kontroversielle og sensitive temaer?.....	18
2.3.2	Vold og overgrep som sensitivt og kontroversielt tema	19
2.4	Utfordringer ved å undervise om vold og overgrep	22
2.4.1	Utfordringer knyttet til å undervise elever med personlige erfaringer.....	22
2.4.2	Negative ytringer, stemning og likegyldighet.....	24
2.5	Tilnærminger til vold og overgrep som tema i samfunnsfag.....	26
2.5.1	Forebyggende undervisning.....	26
2.5.2	Forberedelse og beredskap.....	29
2.5.3	Oppsummering.....	31
2.6	Dialog.....	32
2.6.1	Lærerens rolle i klasseromsdialog	34
2.6.2	Opplevelseslæring.....	35
2.6.3	Imitasjonslæring.....	36
2.6.4	Fortelling	36
2.6.5	Diskusjon	37
2.7	Oppsummering.....	40
3	Metode	44
3.1	Valg av tema og problemstilling.....	44
3.2	Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk posisjon	45
3.2.1	Forskningsdesign og utvalg	45
3.2.2	Vitenskapsteoretisk posisjon	46
3.2.3	Validitet og reliabilitet	47
3.3	Etiske vurderinger.....	49
3.3.1	Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.....	49
3.4	Valg av metode.....	51
3.4.1	Intervju	51
3.4.2	Semistrukturert intervju	51
3.4.3	Fokusgruppeintervju.....	52
3.5	I forkant av datainnsamlingen	53

3.5.1	Intervjuguide	53
3.5.2	Pilotintervju	54
3.6	Beskrivelse av datainnsamlingen.....	55
3.6.1	Utvalg.....	55
3.6.2	Intervjusituasjonen	56
3.7	Dataanalyse	57
3.7.1	Intervjuanalyse.....	57
3.7.2	Lærebokanalyse	58
3.8	Oppsummering.....	59
4	Funn.....	60
4.1	Skole A.....	61
4.1.1	Utfordringer ved skole A	62
4.2	Skole B.....	64
4.2.1	Utfordringer ved skole B	65
4.3	Skole C	66
4.3.1	Utfordringer	68
4.4	Forberedelse og beredskap.....	70
4.4.1	Forberedelse.....	70
4.4.2	Beredskap.....	72
4.4.3	Trygghet.....	74
4.4.4	Undervisning om vold og overgrep.....	77
4.4.5	Lærebok i undervisningen.....	80
4.4.6	Oppsummering.....	81
5	Drøfting	83
5.1	Kontroversielle og sensitive temaer opptrer samtidig.....	83
5.2	Forebygging som ramme for undervisningen.....	86
5.3	Dialog møter utfordringene gjennom forståelse, empati og bevisstgjøring.....	88
5.4	Læreren må ha en aktiv rolle i dialogen om vold og overgrep	89
5.5	Undervisningsmetoder som gir kontroll og deltakelse.....	91
5.5.1	Opplevelseslæring.....	92
5.5.2	Fortelling	93
5.6	Å gi rom for ulike meninger i diskusjon	94
5.7	Beredskap og forberedelser – en trygghetsskapende faktor	97
5.7.1	Beredskap.....	97
5.7.2	Forberedelse gjennom samarbeid.....	99
5.8	Mangelfull kunnskap, gir utrygge lærere.....	101
5.9	Lærebøkene	102
6	Avslutning.....	104
6.1	Oppsummerende diskusjon.....	104
	Litteraturliste.....	108
	Vedlegg.....	116
	Appendiks 1: Intervjuguide lærere	116
	Appendiks 2: Godkjenning fra NSD.....	117
	Appendiks 3: Samtykkeskjema til deltakere	118

1 Innledning

Vold og overgrep er en tematikk som i den siste tiden har fått svært mye oppmerksomhet. Et samfunnsproblem som rammer mennesker i alle aldre og som ødelegger mange liv. Denne oppgaven vil ta for seg samfunnsfagets rolle knyttet til vold og overgrep. Læreplanen er tydelig i sin bestilling, om at vold og overgrep skal undervises i samfunnsfag. Det er likevel lite forskning som retter blikket mot tematikken i samfunnsfag. I løpet av våre fem år som lektorstudenter har ikke temaet vært løftet en eneste gang i undervisningen. Ifølge Øverlien & Moen (2016) Lærerstudenter føler seg ikke klare til å møte tematikken ute i klasserommene. I disse tider har #metoo-kampanjen gjort seg gjeldende, og debatten har rast rundt grenser for hva som er akseptabel oppførsel. Samtidig vet vi at det sitter elever i klasserommet som har erfaringer, elever som har opplevd vold og overgrep. Vi snakker om et tema som kan oppfattes som svært kontroversielt, som det er mange meninger om. Samtidig snakker vi om et tema som er svært sensitivt, der elever har dype hemmeligheter og sår som er vanskelig å lege. Hvordan skal samfunnsfaglæreren takle dette? Hvilke utfordringer vil den møte, når uenighet og potensiell konflikt møter sårbarhet og traumer? De svarene er vanskelig å finne i dagens forskning. Derfor er denne oppgaven viktig, for å undersøke hvilke utfordringer som læreren kan møte. For å synliggjøre et felt som i framtiden trenger langt mer oppmerksomhet enn det har fått til nå.

1.1 Bakgrunn for studien

Vi vil i dette kapitlet svare på bakgrunnen for studien, det vil vi gjøre gjennom å sette temaet vold og overgrep inn i en samfunnsfaglig kontekst. Vi vil derfor svare på hvordan samfunnsfagets demokratimandat, åpner for og undervise om vold og overgrep i samfunnsfag. Mandatet bygger på formålsparagrafen og læreplanmålene (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Vi vil derfor belyse de delene av samfunnsfagets formål og læreplan som er relevant for tematikken. Formålsparagrafen belyser hvorfor vold og overgrep er et sentralt tema, mens læreplanmålene avgrenser og viser til hva som skal tas opp i undervisningen. Avslutningsvis vil vi synliggjøre hvordan kunnskaper og holdninger er viktig for å handle riktig, som dermed blir et mål i undervisningen.

I formålsparagrafen til samfunnsfaget står demokrati sentralt. Vi vil fokusere på delen av formålsparagrafen som retter seg mot grunnleggende menneskerettigheter, fordi det særlig er i den sammenheng vold og overgrep gjør seg relevant i undervisningen i samfunnsfag. Formålsparagrafen sier at sentralt i arbeidet med faget, er at elevene skal forstå og slutte opp om grunnleggende menneskerettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013b:1). FNs menneskerettighetskonvensjon sier i artikkel 3: «Enhver har rett til liv, frihet og personlig sikkerhet» og i artikkel 5: «Ingen må utsettes for tortur eller grusom, umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff.» (Forente Nasjoner, 1948:1). Formålsparagrafen er tydelig på at menneskerettigheter er sentralt i arbeidet med samfunnsfaget. Menneskerettighetene slår fast retten til personlig sikkerhet og vernet mot nedverdiggende behandling. Vold og overgrep kan forstås knyttet til demokratiske verdier, ved at formålsparagrafen tydeliggjør at menneskerettighetene står sentralt i arbeidet med demokratiske verdier. Vi kan derfor konkludere med at vold og overgrep er et tema som er relevant for å ivareta samfunnsfagets demokratimandat.

Det er to læreplanmål i læreplanen for samfunnsfag på ungdomsskolen, som helt konkret gir rom for å omtale temaene vold og overgrep. Disse baserer seg på en forståelse om at de grunnleggende menneskerettighetene inneholder vern mot vold og overgrep. Det første læreplanmålet vi viser til, har som formål å synliggjøre skillet mellom ønsket kontakt og seksuelle overgrep. Det andre læreplanmålet retter seg mot lovbrudd, og er relevant fordi det skal diskutere årsaker til og følger av kriminalitet, i vårt tilfelle vold og overgrep. De to målene er:

analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep (Utdanningsdirektoratet, 2013b:8)

gjø døme på korleis eit lovbrøt er behandla, diskutere årsaker til og følgjer av kriminalitet og forklare korleis rettsstaten fungerer (Utdanningsdirektoratet, 2013b:8)

Disse læreplanmålene avgrensar tematikken vold og overgrep i samfunnsfag. I samfunnsfaget skal læreren behandle problemstillingar knyttet til ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep. Dette vil si at samfunnsfaget ikkje skal forholde seg til problemstillingar knyttet til seksuelle overførbare sjukdommer og prevensjon, som naturfaget har ansvaret for

(Utdanningsdirektoratet, 2013a). Samfunnsfaget skal også diskutere årsaker til og følger av vold og overgrep, både for den som begår og er offer for vold og overgrep.

Vi har her vist til læreplanens formålsparagraf og de relevante læreplanmålene. Vi har synliggjort hvordan samfunnsfagets demokratimandat gjør krav på å undervise om vold og overgrep. Dette har vi gjort gjennom å synliggjøre koblingen teamet vold og overgrep har til menneskerettighetene. Vi ser også at læreplanen i samfunnsfag i ungdomsskolen har et særlig fokus på skillet mellom ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep, samt årsaker og følger av vold og overgrep.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen er hjertet i forskningsprosjektet, den vil være førende for både datainnsamlingen, analysen og teorien. Problemstillingen må være presis nok til at den gir retningslinjer for hvordan forskningsprosjektet utformes, i tillegg til at den både bidrar til en avgrensning og gir en retning i arbeidet (Thagaard, 2013:50). Dette tatt i betraktning, så må den også være realistisk innenfor de gitte rammene av prosjektet, i tillegg til at den bør være åpen nok til at prosjektet kan undersøke interessante temaer som dukker opp i løpet av arbeidet (Thagaard, 2013:51). I vår oppgave har vi valgt å fokusere på vold og overgrep som tematikk i samfunnsfag på bakgrunn av at læreplanen og sentrale føringer gjør det klart at dette skal undervises om. Dette vil kunne skape utfordringer for læreren. Vår problemstilling vil være todelt, på den ene siden vil vi forsøke å svare på hvilke utfordringer det er ved vold og overgrep i samfunnsfag. På den andre siden skal vi forsøke å svare på hvordan læreren kan undervise, for å møte disse utfordringene. Det vil si at problemstillingen har et eksplisitt fokus på lærerens undervisning i samfunnsfag, og med det en samfunnsfagdidaktisk tilnærming. Problemstillingen er:

Hvilke utfordringer knytter det seg til å undervise om vold og overgrep og hvordan kan læreren undervise for å møte disse utfordringene i samfunnsfag?

Forskningsspørsmålene er:

Hvordan underviser lærere om vold og overgrep og hvordan tenker de at de kunne gjort det?

Hvorfor og hva legger lærerne til grunn for sine valg rundt undervisningen?

Hvilke utfordringer opplever lærere ved undervisningen?

Gjennom en tydelig spissing mot samfunnsfaget avgrenser vi prosjektet fra andre fag og fra kontaktlærerens oppgaver. På den andre siden så har vi ved å bruke begrepet «undervise», ikke rettet oss mot en spesiell metode, men gitt oss selv det nødvendige rommet til å utforske.

1.3 Tidligere forskning

Det å vise til tidligere forskning er hensiktsmessig av flere grunner. Det er viktig for reliabiliteten i oppgaven, som belyser hvordan eksisterende kunnskap om feltet kan ha påvirket vår kunnskap og våre forventninger til hva vi ønsket å komme frem til i oppgaven. Tidligere forskning vil også være viktig for å belyse hvorfor denne oppgaven er viktig og hvordan den kan bidra med mer kunnskap om tematikken vold og overgrep i samfunnsfag.

1.3.1 Forskning på utfordringer ved undervisning av vold og overgrep

Om tematikken vold og overgrep finnes det mye forskning, både nasjonalt og internasjonalt. Kunnskapssentre som Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKTV) er eksempelvis kunnskapsrike på dette feltet i Norge. NKVTS har som mål å « redusere helsemessige og sosiale konsekvensene som vold og traumatisk stress kan medføre » (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, 2018). De viser til en rekke rapporter, som blant annet viser til forekomst av vold og overgrep, rettet mot ulike grupper mennesker og forskning som er knyttet til å forklare virkelighetsbildet vi ser.

Det er også mye forskning som kan trekkes i retning av både kriminologi og psykologi, når det kommer til hvordan å snakke med barn om tematikken. Der er blant annet samtalemotodikken « Den dialogiske barnesamtalen », som viser til hvordan å gå frem for å snakke med et barn som er utsatt for vold eller overgrep (Langballe, 2011). Denne samtaleformen er spesielt rettet mot én-til-én-samtale, som peker på noe av problemstillingen vi møtte ovenfor vår studie, da det finnes lite forskning om samtalemetoder for å behandle vold og overgrep i et klasserom. Tilsvarende har Fløtterud (2017) i sin mastergrad fokusert på

hvordan pedagogisk fagpersonell snakker med barn de vet er utsatt for vold eller overgrep i nær relasjon, men ikke i et klasserom. Med tanke på kriminologi, som forklarer grunner til at overgrep skjer, har eksempelvis Stefansen & Smette (2006) gjort en studie på hvordan kvinner opplever voldtekt og hvordan voldtekt kan defineres. Tilsvarende forskning er vanskelig å finne når vi dreier tematikken over til å bli didaktisk og klasseromsrettet, med intensjon om å forklare hvordan lærere kan undervise om vold og overgrep i samfunnsfag. Det manglende forskningsfeltet på å undervise om vold og overgrep, gjenspeiler seg i Øverlien, Moen, & Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk (2016), Øverlien & Sogn (2007) og Emilsen & Bratterud (2011), som viser til kunnskapsmangel om vold og overgrep blant både førskole- og grunnskolelærere. Derfor har vi med utgangspunkt på det didaktiske feltet måtte søke bredere i tilfang av relevant forskning.

Forskning som har gjort seg relevant for oss, er eksempelvis arbeidet til Hess, som tar sikte på undervisning av kontroversielle temaer. Hess (2009) knytter seg i stor grad opp mot politisk kontroversielle temaer, som ikke er direkte knyttet til våre utfordringer ved vold og overgrep. For å knytte dette opp mot vold og overgrep, har vi måtte fortsette med et bredt søkefelt, og gjort en sammenlikning av kontroversielle temaer, opp mot sensitive. I det sensitive aspektet har vi brukt Lowe & Jones (2010), for å ta til oss utfordringer rundt problematikk det ikke er uenighet rundt, men sårbarhet. Ved å se begrepene kontroversielt og sensitivt i sammenheng med hverandre, har vi kunne fortsette med å definere utfordringsbildet som kan oppstå i klasserommet i møte med kontroversielle og sensitive temaer. Ved å ha denne forståelsen til grunn har vi kunnet peile oss inn på forskning som retter seg mot utfordringer knyttet til undervisningen, der tematikken kan oppleves som sensitiv.

1.4 Teoretisk avgrensning og oppbygning

Her vil vi redegjøre for de teoretiske avgrensningene i og oppbygning av oppgaven. Oppgaven vil ta for seg vold og overgrep som tema i samfunnsfag. Av hensyn til oppgavens omfang er vi nødt til å avgrense deler av tematikken. Vi vil i denne oppgaven derfor ikke fokusere på psykisk vold, omsorgssvikt, kjønnslemlestelse, prostitusjon, misbruk av maktforhold, drap, medvirkning til selvmord eller seksualisert fremstilling eller fremstilling av overgrep av barn,

via for eksempel internettovergrep. Vi vil heller ikke gå inn på enkeltelevers atferdsproblemer på en inngående måte.

I denne oppgaven vil vi derfor rette fokuset mot seksuelle overgrep og fysisk vold. Dette innebefatter kroppskrenkelse, mishandling i nære relasjoner, voldtekt, seksuelle handlinger mot barn under 16 år, seksuelt krenkende atferd, incest og seksuell omgang mellom andre nærstående (Straffeloven, 2005, Kap. 26). I og med at dette er et relativt utforsket felt, vil det si at det ikke er et åpenbart teoretisk rammeverk vi kan plassere oppgaven innenfor. Derfor vil vi trekke inn teori fra andre fagområder utover det rent samfunnsfagdidaktiske. Disse bidragene har relevans for samfunnsfaget, fordi læreplanen gjennom læreplanmålet «skille mellom ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2013b), gir mandat om at det skal være forebyggende undervisning. Hovedsakelig vil vi benytte oss av teori knyttet til kontroversielle og sensitive temaer for å belyse utfordringene som kan oppstå knyttet til tematikken, samt se på tilnærminger knyttet til undervisningens forebyggende oppgave. Deretter vil vi redegjøre for viktigheten av forberedelse og beredskap, og avslutningsvis vurdere hvorvidt ulike undervisningsmetoder, samt dialog er egnet til å møte utfordringene.

Vi har gjennomført en kvalitativ studie der vi har intervjuet lærere ved 3 ulike skoler samt gjort en analyse av de lærebøkene som brukes ved disse skolene. Dette har vi gjort for å kunne belyse utfordringene knyttet til vold og overgrep i samfunnsfag. I tillegg til å kunne svare på hvilke undervisningsmetoder som kan være egnet for å møte disse.

Oppgaven vil starte med en gjennomgang av teori. Deretter vil vi gjøre rede for de metodiske valgene som er gjort. Vi vil så gå igjennom funnene som er gjort i intervjuene og lærebokanalysen. Deretter drøfter vi utfordringer og hvordan læreren gjennom undervisning kan møte disse, i lys av teori og empiri.

1.5 Redegjørelse for fordeling av arbeid

I og med at denne oppgaven er skrevet av to studenter, så må vi redegjøre for hvordan arbeidet har blitt fordelt mellom oss i dette prosjektet. Vi har fra start arbeidet sammen med innhenting av teori og utarbeiding av forskningsdesignet for oppgaven. Innhenting av empiri ble gjort, som vi kommer til å beskrive nærmere i kapittel 3, i fellesskap. Begge var med på alle

intervjuene, og transkripsjonen av intervjuene ble fordelt mellom oss. Analysen ble gjort i fellesskap, noe vi opplevde at var en fordel. Skrivearbeidet ble gjort i samarbeid, det vil si at vi har skrevet omtrent like mye. I et prosjekt av denne størrelsen er det alltid vanskelig å med presisjon avgjøre hvor mye hver enkelt har skrevet, da det er revideringer i mange runder på hvert kapitel. Med dette vil så har vi redegjort for fordelingen av arbeidet, og konkluderer med at det har vært et prosjekt med godt samarbeid der begge parter har bidratt like mye.

2 Teori

I dette kapitlet vil vi rette et teoretisk fokus på hvilke utfordringer som læreren kan møte når de skal undervise om vold og overgrep. Vi vil så drøfte ulike måter som dialogen, som undervisningsform, kan bidra til å møte utfordringene på. Innledningsvis vil vi gjøre rede for hvilke holdninger, kunnskaper og handlinger som gjør seg relevant knyttet til temaet, sett i lys av norsk lov og den pågående debatten om #metoo. Vold og overgrep er som vi vil se ikke et klart avgrenset tema, men et tema der det kan både oppstå kontroverser og som kan være sensitivt for både læreren og den enkelte elev. Vi har derfor valgt å fokusere på vold og overgrep som et kontroversielt og sensitivt tema, vi vil derfor se på hvilke utfordringer slike temaer byr på, og hva det vil si at et tema både er sensitivt og kontroversielt. Videre vil vi på bakgrunn av dette gå inn på utfordringer som er tilknyttet vold og overgrep, gjennom ufølsomme kommentarer, negative ytringer, dårlig klasserømsmiljø, samt utfordringer som knytter seg til at elever kan ha personlige erfaringer. Til slutt vil vi redegjøre for dialog som tradisjon og undervisningsform og knytte dette til hvordan læreren kan undervise om vold og overgrep gjennom å vise til tre ulike former for undervisningsformer, med basis i dialog.

2.1 Holdninger, kunnskaper og handlinger

Holdninger, kunnskaper og handlinger er begreper som av formålsparagrafen i samfunnsfag, blir løftet fram som viktig (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette er relevant å se i sammenheng med loven. Norsk lov gir de overordnede føringene for hva som er rett og galt. Videre er læreplanen tydelig på at det skal undervises i konsekvenser knyttet til ulike kriminelle handlinger. Vi vil i dette kapitlet ta utgangspunkt i norsk lov for å kunne legge grunnlag for hvilke holdninger, kunnskaper og verdier elevene forventes å ha i møte med temaet vold og overgrep. Loven stadfester hvor de juridiske grensene for ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep og vold går. Vi vil i dette kapitlet redegjøre for hva straffeloven sier om voldslovbrudd og seksuallovbrudd. Det vil ikke være hensiktsmessig for oppgaven å gå dypt inn på hva de enkelte paragrafene inneholder, men det kan være nyttig for lærere å gjøre seg kjent med lovens innhold.

Det er straffelovens kapitel 25, voldslovbrudd mv. som behandler voldshandlinger (Straffeloven, 2005). Straffeloven viser til ulik alvorlighetsgrad av vold og definerer innholdet i de enkelte kategoriene. På den ene siden kan det dreie seg om kroppskrenkelse, som innebærer mildere form for vold. På den andre siden er det grov kroppskrenkelse som innebærer vold som gir sterk smerte, skade eller død, har karakter av overfall, begått mot forsvarsløs person, karakter av mishandling, motivert av rasisme eller fordommer mot minoriteter og/eller ved bruk av kniv (Straffeloven, 2005, §§ 271 - 272). I denne oppgaven er også paragrafene som omtaler mishandling i nære relasjoner relevante. Dette innebærer at det kan gis straff ved trusler, tvang, frihetsberøvelse, vold eller andre krenkelser (Straffeloven, 2005, § 282). Grov mishandling handler om varighet, særlig smertefull måte eller om det mishandlingen er påført forsvarsløse personer (Straffeloven, 2005, § 283).

I lovens kapittel 26 behandles seksuallovbrudd. Her er lovverket som behandler straff for ulike seksuelle overgrep (Straffeloven, 2005). Når det kommer til seksuelle overgrep så viser loven en rekke ulike forhold. Mest relevant for denne oppgaven er paragrafene som omhandler §§ 291-294 voldtekt, §§ 297-298 seksuelt krenkende atferd, §§ 299-301 voldtekt av barn under 14 år, §§ 302-303 seksuell omgang med barn mellom 14 og 16 år, § 304 seksuelle handlinger med barn under 16 år, § 305 seksuelt krenkende atferd overfor barn under 16 år, og § 312-313 incest (Straffeloven, 2005). Felles for paragrafene §§ 299-313 er at disse setter grenser for hvem det ikke er lov å ha seksuell omgang med, eller utføre seksuelle handlinger overfor. Disse paragrafene viser til hvor grensene for seksuell kontakt går. Stort sett handler dette om at det utøves seksuelle handlinger ved tvang, ovenfor personer som ikke kan motsette seg, ovenfor personer under seksuell lavalder og seksuell kontakt mellom familiemedlemmer. Seksuelle handlinger er ikke begrenset til kjønnsorganer, men rommer også seksuelle handlinger som innebærer andre former, som bruk av hender.

Ved å legge loven til grunn så har vi et grunnlag for hvilke grenser det norske samfunnet legger for volds- og seksuallovbrudd. Dette vil være et godt utgangspunkt for å vurdere hva undervisningen skal ta for seg, når læreplanmålet sier at elevene skal kunne forskjellen på ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep. Her er det likevel behov for å nyansere noe, fordi vi knyttet til #metoo-kampanjen har vi sett en debatt som har dreid seg om gråsoner knyttet til hva som er akseptable handlinger og ikke, og dette viser at den enkeltes opplevelse av en handling ofte kan være noe annet enn det som er beskrevet i de juridiske rammeverkene. Mathisen (2018) synliggjør dette i sin kronikk «Seksuelle gråsoner», hvor hun sier at det er like alvorlig at sjefen kommenterer kroppen, som at den ber vedkommende hjem «for et lig».

I arbeid med kompetansemålene som beskrevet over danner lovverket et godt grunnlag, men læreren må likevel være observant og oppdatert knyttet til gråsonene som befinner seg innenfor vold og overgrep som tema. Vi mener derfor at når loven blir benyttet i undervisningen om vold og overgrep vil dette også kunne gi elevene en større forståelse for læreplanmålet om hvordan lovbrudd blir behandlet og hvordan rettsstaten fungerer.

I dette avsnittet har vi redegjort for hva loven sier knyttet til vold og seksuelle overgrep. Vi har foreslått å bruke loven som et grunnlag for hvilke holdninger som skal læres bort, knyttet til grenser for vold og seksuelle handlinger. Videre har vi problematisert utfordringen ved at det kan være gråsoner, hvor det ikke er like lett å avgjøre hvilke holdninger som skal læres bort. I neste kapittel vil vi rette fokuset mot forekomst og konsekvenser av vold og overgrep. Som skal danne et videre grunnlag for vold og overgreps relevans som tema i samfunnsfag.

2.2 Forekomst og konsekvenser

I dette kapitlet vil vi vise til eksisterende forskning på forekomst av vold og overgrep i Norge. Forskningen vi skal vise til, vil belyse hvilke typer vold og overgrep som er de mest vanlige for barn i Norge i dag. Dette vil kunne gi oss viktig informasjon om utbredelse og med det si noe om hvor stor mulighet det er for at elever i klasserommet er utsatt. Dette kan igjen gi føringer for utfordringsbildet og hva undervisningen bør inneholde. Vi vil definere og gå igjennom funnene knyttet til fysisk vold, deretter til seksuelle overgrep. Avslutningsvis vil vi se på hvilke konsekvenser vold og overgrep har på individ- og samfunnsnivå.

2.2.1 Fysisk vold

Vi vil i dette kapitlet se på omfang og risikofaktorer knyttet til fysisk vold. Vi vil legge vekt på hvem som blir utsatt, hvem som er voldsutøver og hva som kjennetegner partenes bakgrunn. For at vi skal kunne nyttiggjøre oss av statistikken må vi definere fysisk vold.

Fysisk vold defineres av Helene Flood Aakvaag, Siri Thoresen, & Øverlien (2017) som «villet bruk av fysisk makt mot et barn som resulterer i, eller har potensial for å resultere i, fysisk skade, død, psykologisk skade, feilutvikling eller deprivasjon, eller som har som formål å påføre barnet smerte» (s. 271). Leeb, Paulozzi, Melanson, Simon, & Arias (2008)

eksemplifiserer fysisk vold med å slå, sparke, banke opp, stikke med kniv, bite, dytte, kaste, lugge, dra, slippe, riste, kvele, skålde og forgifte. Barnelova (1981, § 30) sier at bruk av vold mot barn er ulovlig, uavhengig av om det er potensiale for skade eller om det gjøres i oppdragelsesøyemed.

Mossige & Stefansen (2016) og Myhre, Thoresen, & Hjemdal (2015) har alle studert omfanget av fysisk vold blant barn og unge i Norge. Det er innledningsvis viktig å avklare bruken av begreper. Mossige & Stefansen (2016) benytter seg av grepene *mild* og *grov* vold, der mild vold omtales som å bli dyttet, ristet voldsomt, lugget, kløpet og slått med flat hånd. Grov vold omtales som slag med knyttneve, slag med en gjenstand, gitt bank eller juling. Myhre et al. (2015:64,66) benytter seg av begrepene *mindre alvorlig* fysisk vold og *alvorlig fysisk* vold. Der de betegner mindre alvorlig fysisk vold som slag med flat hånd, lugget, klørt og kløpet hardt. Alvorlig fysisk vold betegnes som slått med knyttneve eller hard gjenstand, sparket, tatt kvelertak på, banket opp og truet med våpen. Det er verdt å merke seg at bruken av de to begrepsparene er omtrent lik, og vi derfor skiller vi ikke mellom mild og mindre alvorlig vold, og grov og alvorlig vold

Undersøkelsen til Mossige & Stefansen (2016:44), basert på elever på tredje trinn på videregående skole, finner det at 21 prosent av ungdommene rapporterer at de har opplevd fysisk vold fra minst en *forelder* i løpet av oppveksten. Av de spurte i undersøkelsen er det 20 prosent som har opplevd minst ett tilfelle av mild vold. Mossige & Stefansen (2016:55) viser at det er 6 prosent av elever på tredje trinn på videregående, som rapporterer at de har blitt utsatt for grov vold. Statistikken viser at det ikke er stor forskjell på om det er mor eller far som utøver volden. Det er heller ikke stor forskjell i hvilket kjønn som blir utsatt for volden Mossige & Stefansen (2016:43-44, 55) der jenter og gutter er omtrent like utsatt.

Undersøkelsen til Myhre et al. (2015:64), basert på et representativt utvalg av 16-17-åringer av norsk befolkning, viser at 10 prosent av de spurte har det siste året opplevd mindre alvorlig fysisk vold, *fra andre enn foresatte*. Det var 12 prosent av guttene og 8 prosent av jentene, som var utsatt. Det var liten forskjell på om det var mann eller kvinne som var voldsutøver, det viser seg imidlertid at jenter oftest ble utsatt for vold fra kvinner, og gutter fra menn (Myhre et al., 2015:64). For grov vold utøvd av andre enn foresatte svarte 18,4 prosent av de spurte at de hadde blitt utsatt for noen form for alvorlig fysisk vold. Der det var 28,5 prosent av guttene og 7,9 prosent av jentene som var utsatt. De fleste som var blitt utsatt for alvorlig fysisk vold,

hadde blitt utsatt for vold av menn. Kun 15 prosent av de spurte oppga at de hadde blitt utsatt for vold fra kvinner. For guttene var det i all hovedsak venner eller bekjente som hadde utøvd volden. For jenter er bildet noe mer variert, da kjærester, familiemedlemmer og slektninger også har stått for en del av volden (Myhre et al., 2015:67).

Mønsteret vi kan lese ut av dette er at ved vold i nær familie er det liten forskjell på kjønn når det kommer til voldens alvorlighet, utøver og offer. Ved vold fra andre enn foresatte er det flere gutter enn jenter som er utsatt både ved alvorlig og mindre alvorlig fysisk vold. Videre er det viktig å ta med seg at det er relativt høy forekomst av mild vold i familien og grov vold utøvd av andre enn foresatte.

Risikofaktorer

Som vist av Mossige & Stefansen (2016) er det ved vold i familien en signifikant sammenheng mellom familieforhold som dårlig økonomi og rusmisbruk, og sannsynlighet for å bli utsatt for både mild og grov vold. Vold innad i familien stammer ofte fra at det utøves vold mellom foreldrene som blir overført til barna. Ved å se på familiebakgrunn, viser statistikken at barn med foreldre fra ikke-vestlige og vestlige land, med unntak av Norge og Norden, er mer utsatt for vold fra foreldre (Mossige & Stefansen, 2016:48-52). Dette kan knytte seg til oppfatning blant foreldre i mange land, at de noen ganger må gripe inn med bruk av fysisk makt og at det er kulturelt ansett som greit å bruke mild vold som del av oppdragelsen (Van der Weele, Ansar, & Castro, 2011).

Ved vold utøvd av andre enn familien var det kun signifikant sammenheng mellom økonomi og alvorlig fysisk vold for jenter. Det var ved annen etnisk opprinnelse enn norsk/nordisk ikke signifikant forskjell når det gjaldt fysisk vold utøvd av andre enn foreldre (Myhre et al., 2015:79-80), men funnene bør tolkes med forsiktighet da det var lav deltagelse fra denne gruppen.

2.2.2 Seksuelle overgrep

Vi vil i dette kapitlet se på omfang og risikofaktorer knyttet til seksuelle overgrep. Vi vil legge vekt på hvem som blir utsatt, hvem som er voldsutøver og hva som kjennetegner partenes bakgrunn. For at vi skal kunne nyttiggjøre oss av statistikken må vi definere seksuelle overgrep.

I denne oppgaven tar vi utgangspunkt i WHO sin definisjon av *seksuelle overgrep*:

«enhver seksuell handling, forsøk på å oppnå seksuell handling, uønskede seksuelle kommentarer eller fremstøt, eller handlinger som trafficking, rettet mot en persons seksualitet ved bruk av tvang fra en annen person, uavhengig av den personens relasjon til offeret, i en hvilken som helst setting, inkludert, men ikke begrenset til, hjem og arbeid» (WHO, 2002:149) oversatt i (Helene Flood Aakvaag et al., 2017)

Denne definisjonen tydeliggjør at seksuelle overgrep dreier seg om seksuell handling eller forsøk på dette med bruk av tvang. Helene Flood Aakvaag et al. (2017:272-273) nyanserer dette noe ved å peke på at et seksuelt overgrep ikke nødvendigvis dreier seg om tvang. Det kan også være knyttet til situasjoner der offeret ikke er i stand til å motsette seg handlingen. Det er viktig å presisere at vi i denne oppgaven ikke vil forholde oss til trafficking. Vi vil på bakgrunn av WHO's definisjon og Helene Flood Aakvaag et al. (2017) tillegg, nå gjennomgå omfang og prediktorer knyttet til seksuelle overgrep.

Omfang

Seksuelle krenkelser, i rapporten til Mossige & Stefansen (2016:15,78), som undersøker elever på tredje trinn på videregående skole, viser de at uavhengig av mildt (blotting og beføling) eller grovt definerte (ulike former for penetrering, eller forsøk på dette) overgrep, og uavhengig overgriper, er det 29% av jentene og 7% av guttene, som sier de har blitt utsatt for en form for seksuell krenkelse. I undersøkelsen til Myhre et al. (2015:62), basert på et representativt utvalg av 16-17-åringer i Norge, svarer de som er utsatt for seksuell kontakt, at den utøvende part i voldtekter er i stor grad representert i kategoriene venn/ venninne, kjæreste eller bekjent. Det er færre som rapporterer at det er foreldre eller steforeldre som er overgriperen. Overgripers kjønn ovenfor jenter er nesten entydig menn. Ovenfor gutter viser statistikken en liten overvekt av kvinnelige overgripere (Mossige & Stefansen, 2016:84). I aldersgruppen opp til 13 år, meldte 3,4 prosent om overgrep i form av voldtekt etter norsk lov, det vil si «seksuell omgang (samleie, oralsex eller analsex) ved bruk av fysisk makt eller trussel om å skade» (Myhre et al., 2015:13). Jenter var i denne sammenhengen utsatt i langt større grad enn gutter (6,0 prosent versus 0,9 prosent) (Myhre et al., 2015:59-60). Mossige & Stefansen (2016:15,79) viser i sin rapport som undersøker ungdom opp til 18 år om noe høyere forekomst av grove seksuelle overgrep, som ulike former for penetrering eller forsøk på dette, enn Myhre et al. (2015) som undersøker barn opp til 13 år. Mossige & Stefansen (2016:15,79) viser blant de spurte jentene, at 14 prosent som hadde opplevd seksuell krenkelse i brudd med loven og 3 prosent av guttene.

Den økte forekomsten som vi her ser fra 13 til 18 år, kan tolkes som at det er en økt risiko for seksuelle overgrep etter som alderen offer øker (Myhre et al., 2015).

Myhre et al. (2015:61) viser at ved overgrep mot barn opp til 13 år, var 96,3 prosent av overgriperne menn over 16 år. De fleste svarer at de kjente overgriperen, uten at det var i nær familie. Venner og kjæreste er etterfulgt av bekjente hyppigst rapport som overgripere (Myhre et al., 2015:61-62). Mønsteret vi kan lese ut av dette er at jenter i større grad enn gutter er utsatt for seksuelle overgrep. Det er økt forekomst av seksuelle overgrep etter fylte 13 år, risikoen øker dermed med alder. Ved overgrep mot jenter er det utelukkende menn som er rapportert som overgriper. Overgriperen ovenfor begge kjønn er i størst grad rapportert som venn/kjæreste eller bekjent.

Risikofaktorer

Forskingen til Mossige & Stefansen (2016) viser at risikoen for å bli utsatt for grov seksuell vold er mindre i familier fra land utenfor Norge/Norden, og lavest for unge med foreldre fra ikke-vestlige land. Risikoen for å bli utsatt for seksuelle overgrep øker dersom familien har dårlig økonomi. Risikoen øker også ved inntak av alkohol både for offer og for den som begår overgrep (Mossige & Stefansen, 2016:83).

Nordenstam, Borgen, Ihle, & Johansson (2002) viser til at det også er en økt risiko for å bli utnyttet seksuelt dersom barnet er funksjonshemmet. I gruppen for mindreårige asylsøkere og flyktninger er det også en økt risiko for å ha blitt utsatt for vold og overgrep. Nordenstam et al (2002) knytter dette til farene ved å flykte og å ha bodd under ustabile forhold. Barn av foreldre som er rusmisbrukere, foreldre med psykiske lidelser, barn fra voldelige familier og barn med mangelfull tilknytning til familien har alle en økt fare for å bli utsatt for seksuelle overgrep. Dette begrunnes med at foreldre ikke klarer å prioritere barnas behov, eller at de ikke klarer å beskytte barna tilstrekkelig. Det vil si at det ikke nødvendigvis er foreldrene som er overgripere, men andre i eller utenfor familien (Nordenstam et al., 2002:45).

Vi har nå sett på forekomst for vold og seksuelle overgrep basert på selvrapporteringsstudier fra Mossige & Stefansen (2016), Myhre et al. (2015) og Thoresen & Hjemdal (2014). Videre vil vi synliggjøre problematikken ved at det er mange som ikke forteller om vold eller overgrep og at det kan medføre store mørketall, noe som kan bety at læreren ikke er kjent med at elever kan være utsatt.

2.2.3 Fare for store mørketall

Myhre et al (2015) viser til at det er få som anmelder og snakker med helsepersonell om vold og overgrep. Dette viser oss at det er en fare for store mørketall knyttet til vold og overgrep. Dette kan begrunnes i at kun en av fem av de som var utsatt for voldtekt, og under en tiendel av de som var utsatt for alvorlig vold, anmeldte overgrepet (Myhre et al., 2015:113). Videre ser vi at kun en av fire var til medisinsk behandling og kun halvparten av de voldtatte og en tredjedel av de voldsutsatte hadde i ettertid snakket med medisinsk personell i ettertid (Myhre et al., 2015:113). Dette gjør at det er en fare for at elever i klasserommet kan ha vært utsatt for seksuelle overgrep eller alvorlig vold, uten at de har anmeldt eller snakket med helsepersonell om det.

Vi vet at det er ulike grunner til at vold ikke blir rapportert. Stalker (2017:27) nevner i rapporten *Ending Violence in Childhood* fem hovedgrunner til at vold ikke rapporteres: *mangler evne til å si ifra, frykt, avhengighet, stigma og sosial aksept*. Med å mangler evnen til å si ifra Stalker (2017) viser til at i noen tilfeller er barnet for ungt, eller mangler evnen til å snakke. Videre viser hun til at mange utsatte har en sterk frykt for å si ifra. Dette er gjerne knyttet til trusler fra gjerningspersonene noe som gjør seg særlig gjeldende når det er autoritetspersoner eller familiemedlemmer som står bak volden. Barn kan også være i situasjoner der de er avhengige av gjerningspersonen, eksempelvis om en far som utøver vold ovenfor et barn. Stigma viser i denne sammenhengen til situasjoner der den utsatte opplever at familiens ære står på spill eller at barnet føler at det står i fare for å bli ydmyket. Dette er gjerne koblet til samfunn der barnet ikke er tilstrekkelig beskyttet. Sosial aksept dreier seg her om at det i enkelte samfunn er ansett for akseptabelt å utøve vold ovenfor et barn. Den sosiale aksepten kan vi videre knytte til at det i noen deler av det norske samfunnet er ansett som greit å utøve oppdragervold.

Vi har her sett at det er lav rapportering av vold og overgrep, noe som gjør at elever kan være utsatt uten å ha fortalt noen om det. Stalker (2017:27) nevner ulike grunner til at vold ikke blir rapportert, noe som kan forklare mørketallene. Dette er kunnskap som kan være viktig for læreren å ha, fordi det øker forståelsen for den situasjonen elevene kan befinne seg i. For å danne et bilde av hvor store utfordringer denne typen problematikk gir så vil det være nyttig å se på hvilke konsekvenser det medfører.

2.2.4 Konsekvenser av vold og overgrep

I det følgende vil vi redegjøre for hvilke konsekvenser vold og overgrep kan ha på individ og samfunn. *For den enkelte* viser Steine et al. (2012:955) til at: «basert på et stort antall internasjonale studier råder det i dag konsensus om at seksuelle overgrep kan medføre et bredt spekter av både psykososiale og somatiske problemer for offeret». De psykososiale og somatiske problemene Steine et al. (2012) viser til er godt dokumenterte problemer som:

(...) seksuelle problemer, angstlidelser, depresjon, posttraumatisk stresslidelse, spiseforstyrrelser, søvnproblemer, uspesifikke smertetilstander, funksjonelle mage-tarm-plager, selvmordsforsøk og selvmord (s. 951)

De offentlige kostnadene, som viser til behandlings- og forebyggingskostnadene på bakgrunn av vold og overgrep i barndommen, koster det offentlige mellom 2-2,4 milliarder kroner. Ved å inkludere kostnadene staten har gjennom produksjonstap, ved at mange av de utsatte har problemer å jobbe normalt, vil de offentlige kostnadene være på mellom 4,5 til 6 milliarder kroner, inklusiv behandlings- og forebyggingskostnadene (Rasmussen, Strøm, Sverdrup, & Vennemo, 2012:116)

Konsekvensene er store på både individ og samfunnsnivå, noe som forsterker alvorligheten ved forekomsttallene, som er relativt høye. Dette tydeliggjør hvorfor vold og overgrep er et viktig og alvorlig tema i samfunnsfag. Noe som er i tråd med de klare føringene for undervisning av vold og overgrep i samfunnsfagets demokratimandat.

2.2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på forekomst av vold og overgrep, konsekvenser og faren for mørketall.

Fysisk vold:

- 21 prosent av ungdommene som har opplevd fysisk vold fra minst en forelder i oppveksten.
- 6 prosent som har vært utsatt for grov vold av nær familie.
- 20 prosent har opplevd minst et tilfelle av mild vold.
- 10 prosent mindre alvorlig vold fra andre enn foresatte.
- 18,5 prosent er utsatt for grov vold utenom familien.

Seksuelle overgrep

- 29 prosent av jentene og 7 prosent av guttene utsatt for seksuelle krenkelser.
- 3,4 prosent melder om overgrep i form av voldtekt etter norsk lov, i aldersgruppen opp til 13 år.
- 14 prosent har opplevd seksuelle overgrep i brudd med loven, i aldersgruppen opp til 18 år.

Det har vist seg at det ved vold innenfor familien er liten forskjell på kjønn knyttet til både alvorlighet, utøver og offer. Ved vold utenfor familien er bildet ulikt, da gutter er mer utsatt enn jenter. Ved seksuelle overgrep er det jenter som er mest utsatt. Risikoen for å bli utsatt for seksuelle overgrep øker med alderen. Seksuelle overgrepere er hyppigst rapportert som venn/kjæreste eller bekjent. Dårlig økonomi og rus i familien er risikofaktorer knyttet til vold. Usikre familieforhold som at foreldre har psykiske lidelser, rus og at det er vold i familien, er risikofaktorer som øker risikoen for at barn blir utsatt for seksuelle overgrep. Barn med foreldre med bakgrunn fra ikke-vestlige land og vestlige land, med unntak og Norge og Norden er i mer utsatt for vold fra foreldre. Dette skiller seg fra seksuelle overgrep, da barn av foreldre fra Norge og Norden er mer utsatt. Videre har vi vist at det er et potensial for mørketall. Konsekvensene er store knyttet til både individ- og samfunnsnivå.

Dette vil ha følger for undervisningen av vold og overgrep i samfunnsfag. Vi ser at forekomsten av både vold og seksuelle overgrep er relativt høy. Dette gjør at det er sannsynlig at læreren møter situasjoner der den vet at det er elever som er utsatt for vold og overgrep i klasserommet. Den høye forekomsten kombinert med at mange ikke anmelder eller snakker med helsepersonell, gjør at det kan også være sannsynlig at det er elever i klasserommet som er rammet, uten at lærer vet om deres situasjon. Dette er en utfordring samfunnsfaglæreren kan møte, ved undervisning av vold og overgrep i samfunnsfag. På bakgrunn av denne utfordringen vil vi i neste kapittel gjøre rede begrepene kontroversielle og sensitive temaer. Disse vil ta for seg utfordringene knyttet til at elever kan ha personlige erfaringer med vold og overgrep.

2.3 Kontroversielle og sensitive temaer

Som vi viste til innledningsvis er temaet vold og overgrep noe som både kan oppleves som kontroversielt og som sensitivt. I dette kapitlet vil vi derfor redegjøre for begrepene –

kontroversielle og *sensitive temaer*. Innledningsvis er det viktig å påpeke at det ikke er et klart dikotomisk skille mellom sensitive og kontroversielle temaer. I klasserommet vil noen elever som vil oppfatte temaet som kontroversielt, mens andre vil oppleve at tematikken er knyttet til personlige opplevelser og derfor må håndteres på en sensitiv måte. I dette kapittelet vil vi derfor først definere de to begrepene og så vil vi synliggjøre utfordringene som dreier seg om elevens ulike oppfattelse av vold og overgrep.

2.3.1 Hva er kontroversielle og sensitive temaer?

Kontroversielle temaer ble av Citizenship Advisory Group (1998:56) definert som et tema som ikke har et ordnet eller universelt standpunkt. Det omtales som temaer hvor det er stor uenighet i samfunnet, hvor motstående grupper gir ulike virkelighetsbeskrivelser og løsninger. Europarådet har utgitt en læringsressurs om «Å undervise i kontroversielle temaer» (Kerr & Huddleston, 2016). Der defineres kontroversielle temaer som: «Tema som vekker sterke følelser og splitter opinionen i lokalmiljøer og samfunn» (s. 8). Videre utdypes dette ved at temaene kan variere fra det lokale til det globale, og graden av kontrovers med sted og tid (Kerr & Huddleston, 2016:8).

Med denne definisjonen som grunnlag er det interessant å se på hvorfor kontroversielle temaer er utfordrende i klasserommet. Kerr & Huddleston (2016) påpeker at kontroversielle temaer omfatter verdi- og interessekonflikter, noe som gjør at det relativt ofte er utfordringer knyttet til at det er uenighet om faktaene. I tillegg kan det være kompliserte spørsmål som på grunn av at de er omfattende kan være vanskelig å forstå fullt ut. De kan vekke sterke følelser og føre til økt splittelse i klasserommet (Kerr & Huddleston, 2016). Det kan være utfordrende for å læreren å ikke fremstå partisk ovenfor elevene og å ikke måtte velge side i debatten. Dette fordi læreren må forholde seg til elevenes ulike bakgrunner og kulturer, og forholde seg til motsetningene som kan oppstå i klasserommet. Siden kontroversielle temaer i stor grad retter seg mot tematikk som det uenighet om i klasserommet, er det også nødvendig å trekke inn begrepet sensitive temaer når vi snakker om et tema som vold og overgrep.

Sensitive tema kan defineres som tema koblet til personlige opplevelser (Lowe, 2015:120; Raundalen & Schultz, 2016:17) og som har potensiale til å reise følelser (Langballe, 2011:3; Lowe & Jones, 2010:2) og kan eksemplifiseres som vold, overgrep, religiøs tro, død, sex og seksualitet (*Barne- og likestillingsdepartementet, 2017:51; Hunt, 2016:31; Langballe,*

2011:3). I følge Lowe (2015:123) kan sensitive temaer deles i to nye deler: De som er koblet til identitet – altså etnisitet, kjønn og religion på den ene siden – samt til konkrete opplevelser som voldtekt, fedme og psykisk sykdom på den andre siden. Dette innebærer med andre ord at sensitive temaer i større grad relaterer seg til temaer som er personlige eller private og med egne følelser tett knyttet til seg og som kan være knyttet til den enkeltes identitet.

Sensitive temaer gjør seg derfor gjeldende i klasserom der det sitter elever som har opplevd vold eller seksuelle overgrep. Knyttet til den relativt høye forekomsten av disse utfordringene (Mossige & Stefansen, 2016) vil det være sannsynlig at læreren må forholde seg til at noen elever vil kunne ha personlige erfaringer knyttet til dette i klasserommet. Dette kan være utfordrende for læreren. Som nevnt tidligere viser Myhre et al. (2015) viser til at mange ikke anmelder eller snakker med helsepersonell om sine erfaringer knyttet til vold og overgrep. Det er derfor viktig at læreren er bevisst på at det kan sitte elever som de ikke vet at er eller har vært utsatt.

Vi har her definert begrepene kontroversielle og sensitive temaer. Disse er særlig relevante for undervisning om vold og overgrep fordi de inneholder utfordringer knyttet til at det kan oppstå uenighet om hvordan vold og overgrep forstås og hva som bør kunne tillates, men også fordi det vil kunne være elever som har personlige erfaringer i klasserommet. Vi vil derfor i neste kapittel gå dypere inn hvilke utfordringer som kan oppstå i undervisning om sensitive og kontroversielle temaer i klasserommet.

2.3.2 Vold og overgrep som sensitivt og kontroversielt tema

Læreplanens mål om å skille mellom ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep, inneholder mange ulike alvorlighetsgrader av overgrep. Studier viser at det er en relativt bred enighet i samfunnet om at incest eller overgrep mot barn er uakseptabelt (Løvvik, 2015:7). Berggrav (2015:11) avdekker i sin rapport i regi av organisasjonen Redd Barna at overfallsvoldtektar anses av ungdom som *de verste*. Dette er med andre ord snakk om tematikk som vi kan anta at det er relativt stor enighet om, og derfor ikke oppleves som kontroversiell. Det er allikevel viktig å si at det er en fare for at noen av elevene kan komme med ekstreme meninger, om læreren oppmuntrer elevene til å si hva de mener (Kerr & Huddleston, 2016:16). I tillegg kan elever komme med ufølsomme kommentarer, disse forholdene må læreren må være forberedt på (Kerr & Huddleston, 2016:12).

Dette kan skape en usikkerhet knyttet til tematikk som dreier seg om grove seksuelle overgrep. Det blir ytterligere utfordrende når vi vet at disse temaene ofte kan oppleves som veldig sensitive (Lowe, 2015; Raundalen & Schultz, 2016). Knyttet til de mildere formene for seksuelle overgrep er det grunnlag for å anta at det her er større uenighet. Om vi ser til #metoo-kampanjen, eksemplifisert gjennom debatten mellom Sørheim (2017) og Gerhardsens (2017), der førstnevnte mener at hun var utsatt for seksuelle krenkelse ved at hun ble forsøkt kysset. Gerhardsen på sin side mener at dette vil hule ut begrepet. Dette tydeliggjør at vi her snakker om en grensedragning som kan være vanskelig å definere, og med det være kilde til uenighet. Læreren står med andre ord ovenfor situasjoner i klasserommet der den må ta avgjørelser rundt undervisningen. Disse avgjørelsene må både kunne ivareta elevene som oppfatter tematikken som sensitiv, samtidig som læreren må være forberedt på kontrovers og uenighet. Dette er utfordringer gjelder både vold og overgrep. Når elever vil kunne oppfatte et tema sensitivt fordi de har personlige erfaringer, vil det kunne ha samme effekt om undervisningen omhandler vold som det kan ha om undervisningen omhandler seksuelle overgrep. Læreren må derfor være oppmerksom på disse utfordringene, som er knyttet til hele volds- og overgrepstematikken.

Som sagt tidligere er et tema ansett for å være sensitivt blant annet når en elev har personlige erfaringer med tematikken som undervises om (Lowe & Jones, 2010) spesielt er det også vanskelig for læreren fordi mange elever kanskje ikke har fortalt om sine erfaringer. At elevene ikke forteller om sine erfaringer er en utfordring læreren vanskelig kan motvirke på egenhånd. Som vi så av Stalker (2017) kan det være både kulturelle og samfunnsmessige årsaker til at elever ikke har fortalt om sine erfaringer. Konklusjonen her er med andre ord at læreren kan gjøre lite med at elever på forhånd ikke har fortalt om personlige erfaringer. Dette er samsvarende med konklusjonen fra forrige kapittel om at all vold- og overgrepstematikk i samfunnsfag, må behandles sensitivt. Dette vil si at det blir viktig å avgjøre når et tema er kontroversielt. Det er for å kunne ta gode valg i undervisningen, for å unngå ekstreme meninger, ufølsomme kommentarer og uenighet i klasserommet, som påvirker elever med personlige erfaringer negativt. Vi må derfor se på hvordan vi kan avgjøre om et tema er kontroversielt.

Det grunnleggende for å forstå når et tema er kontroversielt, er å være kjent med hva et kontroversielt tema er. Kontroversielle temaer er temaer som ikke har et ordnet eller universelt standpunkt, hvor det er stor uenighet og ulike virkelighetsbeskrivelser og løsninger (Kerr &

Huddleston, 2016). Videre kan det være nyttig å ha andre verktøy for å avgjøre om et tema er kontroversielt eller ikke. Kerr & Huddleston (2016) deler kontroversielle tema i høyaktuelle og langvarige tema. Høyaktuelle temaer er knyttet til saker som er på dagsorden i samfunnet (Kerr & Huddleston, 2016:14). I vold og overgrep som tematikk vil dette kunne eksemplifiseres ved Sylvi Listhaugs «Monster»-utspill, der hun klassifiserer pedofile som monstre (Kristansen, 2018). Dette eksemplet er en sak som var en del av dagsorden i samfunnet, og som det var stor debatt rundt. På bakgrunn av dette så kan det være en god strategi for å oppdage kontroversielle temaer å holde seg orientert om de til enhver tid høyaktuelle sakene, som er på dagsorden. Langvarige temaer er på sin side temaer som dreier seg om langvarige interessekonflikter eller konflikter (Kerr & Huddleston, 2016:14). Dette kan eksemplifiseres gjennom oppdragervold, der det er enkelte kulturer som mener at dette er en del av oppdragelsen og at å ikke benytte seg av fysisk vold er et tegn på likegyldighet (Van der Weele et al., 2011). Dette er en konflikt som vil stå i motsetning til norsk kultur der oppdragervold jf. Barnelova (1981, §30) er ulovlig. På den ene siden er dette er i utgangspunktet temaer som det er lettere å være klar over. På den andre siden kan det være utfordrende og med tanke på at norske klasserom er flerkulturelle og med det kan være kulturelle forskjeller som lærer ikke er klar over. Knyttet til kontroversielle spørsmål sier Grannäs & Ljungquist (2015:163) at det alltid er en risiko for reaksjoner hos elevene. Videre peker de på at læreren i løpet av en skoledag gjør en rekke ulike valg som må gjøres på svært kort tid. De argumenterer derfor for at læreren må ha evne til å bruke tidligere erfaringer, rutiner og vaner, i tillegg til å ha innarbeidede strategier og regelverk for å takle dette. Med dette som grunnlag mener de at læreren må være observant på undervisningssituasjonen og hvilken utvikling den tar. Læreren kan ha sett at et tema på forhånd kan være kontroversielt, men vanskelig vite det med sikkerhet. Det er derfor nødvendig at læreren underveis i undervisningen har en slik oversikt at den kan reagere raskt på eventuelle situasjoner som oppstår. Dette vil være viktig for å kunne møte utfordringene kontroversielle temaer fører med seg.

Vi har her sett på hvordan vi kan avklare om et tema er sensitivt, kontroversielt eller begge deler. Læreren kan vite at et tema er sensitivt, om den på forhånd vet at noen av elevene har personlige erfaringer. Det er derimot vanskelig å avgjøre, når elever ikke har fortalt om at de har personlige erfaringer. Derfor mener vi at det på bakgrunn av at kontroversielle og sensitive temaer ofte opptrer samtidig, er viktig å se på hvordan læreren kan oppdage at et tema er kontroversielt. Det kan bidra til at læreren kan forberede seg på å gjøre undervisningen sensitiv. Vi har derfor synliggjort at det er viktig å vite hva kontroversielle temaer er. Videre har vi

redegjort for høyaktuelle og langvarige temaer som er begreper som kan hjelpe oss med å avgjøre om et tema er kontroversielt. Avslutningsvis poengterte vi viktigheten av lærerens evne til å ha oversikt over undervisningssituasjonen og reagere raskt. I det følgende vil vi derfor drøfte ulike utfordringer knyttet til å undervise om vold og overgrep.

2.4 Utfordringer ved å undervise om vold og overgrep

Vi vil i dette kapitlet se på hvilke utfordringer som knytter seg til å undervise om vold og overgrep i samfunnsfag. I forrige kapittel så vi på hvilke utfordringer som knytter seg til forholdet mellom kontroversielle og sensitive temaer. Der konkluderte vi med at læreren må forholde seg til at vold og overgrep i utgangspunktet må anses som sensitivt, på grunn av faren for at noen elever har personlige erfaringer. Vi vil først se på utfordringene ved at det basert på forekomstkapitlet, kan være elever med personlige erfaringer i klasserommet. Avslutningsvis retter vi fokuset mot generelle utfordringer knyttet til kontroversielle temaer, som også vil kunne få følger i situasjoner hvor elever i klassen oppfatter temaet som sensitivt.

2.4.1 Utfordringer knyttet til å undervise elever med personlige erfaringer

I det følgende vil vi drøfte hvilke utfordringer lærerne kan møte når de skal undervise elever som har personlige erfaringer med vold og overgrep. Vi har tidligere i oppgaven tydeliggjort faren for at det kan sitte elever med personlige erfaringer med vold og overgrep i klasserommet. Dette skaper et utfordringsbilde i klasserommet som knytter seg til fare for følelsesmessige reaksjoner i timen, utfordringene knyttet til vage signaler fra elever og kunnskapsmangel om vold og overgrep blant lærere.

Knyttet til tematikk som er sensitiv så er det en fare for at elever vil kunne reagere følelsesmessig på undervisningen (Langballe, 2011; Lowe, 2015). Det at denne typen tematikk kan trekke opp sterke følelser, er ansett som det største hindret for at kontroversiell og sensitiv ikke blir tatt opp i undervisningen (Kerr & Huddleston, 2016:13). Wardrop (2012:15) vektlegger faren for at undervisningen kan skade elever, gjennom at den kan trigge elever slik at de blir retraumatisert. Retraumatisert vil si at de opplevelsene de har erfart kommer opp igjen i bevissthetsen på en skadelig måte. Dette kan skje uten at elevene kan forutse det på forhånd,

og komme til uttrykk gjennom panikkangst, selvskading, depresjon og tilbakevennende minner (Wardrop, 2012:18). Farene som ligger i muligheten for retraumatisering mener vi må få implikasjoner for måten vold og overgrep behandles på i undervisning.

Kerr & Huddleston (2016:16) synliggjør at læreren ved å oppmuntre elevene til å si hva de mener kan bli oppfattet som legitimering av å kunne ytre ekstreme meninger og holdninger. Dette kan føre til at elevene blir såret, trakassert, krenket eller marginalisert. Dette må vi se i sammenheng med at det kan være en fare for retraumatisering knyttet til undervisning av vold og overgrep. Når ekstreme meninger og holdninger kan føre til at elevene blir såret eller krenket, vil det være mulig å trekke slutninger at det da også er fare for retraumatisering. Når det er en fare for retraumatisering er det viktig at læreren kan oppfatte signalene som eventuelt utsatte elever kommer med i timen. Disse signalene kan komme i form av små hint eller antydninger om at de er utsatt. Hintene oppfattes av elevene som tydelig, men kan være utydelige for andre (Raundalen & Schultz, 2016:18). Dette må vi knytte til faren for retraumatisering, da det ikke er sikkert at elevene i timen gjør det tydelig at de har personlige erfaringer. Det er her viktig å si at læreren ikke har ansvar for å drive etterforskning eller den videre behandlingsprosessen, men at det er et ansvar om å rapportere urovekkende samtaler eller mistenksom atferd (Opplæringslova, 1998, §15-3; Raundalen & Schultz, 2016:18). Disse utfordringene gjør krav på at læreren har kunnskap og kompetanse knyttet til vold og overgrep som tema. Øverlien & Moen (2016) gjør i sin studie undersøkelser knyttet til kunnskapsnivået hos studenter som utdanner seg innenfor yrkesgrupper knyttet til barn. Her finner hun i korte trekk at grunnskolelærerstudenter ikke føler at de har den kunnskapen som skal til for å møte tematikken ute i klasserommet.

Nesten en av fire blivende grunnskolelærerstudenter oppgir at de ikke har fått undervisning om barnekonvensjonen. Cirka en av tre oppgir at de ikke har fått undervisning om fysiske og seksuelle overgrep mot barn. Halvparten av studentene sier det samme om samtalemotodikk. På spørsmål om de subjektivt opplever å ha fått tilstrekkelig med kompetanse om de ulike temaene, svarer de aller fleste at de ikke har fått tilstrekkelig kompetanse om noen av temaene. Minst fornøyd er grunnskolelærerstudentene med undervisningen om seksuelle overgrep mot barn. (Øverlien & Moen, 2016:57)

Som vi ser av avsnittet over er det en reell fare for retraumatisering av elever, dersom de blir utsatt for skadelig undervisning. Vi har på bakgrunn av det synliggjort hvordan ufølsomme

kommentarer, ekstreme meninger og holdninger som kommer til uttrykk i klasserommet kan gjøre at elevene blir såret, trakassert, krenket eller marginalisert. Når læreren skal undervise om temaene vold og overgrep er det derfor viktig at disse blir undervist på en måte som tar høyde for og prøver å unngå den type holdninger og ytringer. Med andre ord, underviser på en sensitiv måte. Under vil vi ta for hvilke utfordringer som knytter seg til kontroversielle temaer. Disse utfordringen er som vi tidligere har vært inne på, også en utfordring for elever med personlige erfaringer.

2.4.2 Negative ytringer, stemning og likegyldighet

Som nevnt over kan *negative ytringer*, *utrygt klasseromsmiljø* og *likegyldighet* medføre utfordringer for undervisningen. Dette er generelle utfordringer knyttet til kontroversielle temaer, noe som vil påvirke hvordan vold og overgrep oppfattes som tema når det oppfattes som kontroversielt, på lik linje som andre kontroversielle temaer.

Negative ytringer kan være utfordrende knyttet til vold og overgrep. Dette gjør seg gjeldende gjennom ufølsomme kommentarer, ekstreme meninger og holdninger (Kerr & Huddleston, 2016). Lærere er bekymret for at elevene er negativt innstilt til hverandre, og at utsagn kan bli personlig, eller oppfattet som personangrep (Kerr & Huddleston, 2016:16). En hyppig brukt metode innenfor kontroversielle temaer er diskusjon, selv om de ikke alltid er vellykket (Hess, 2004b). I den sammenheng er det interessant å trekke inn Hunnes (2015) som påpeker at det er utfordringer knyttet til diskusjoner, fordi det er vanskelig å trekke diskusjonen opp på et forsvarlig etisk nivå. Han gjør et skille mellom diskusjoner hvor elever diskuterer fra sitt eget ståsted og fra samfunnsnivå. Dette innebærer at elevene diskuterer ut ifra sitt eget ståsted, hva de liker og misliker og hvor de skal mene noe om hva som er bra og ikke bra for samfunnet som en helhet. På bakgrunn av dette kan det være utfordrende at å ta opp vold og overgrep som tematikk. Da elevene ofte omtaler temaet ut i fra eget ståsted, kan det være en større fare for at de kommer med utsagn som kan såre elever som har blitt utsatt for vold og overgrep (Hunnes, 2015). Konsekvensen av negative ytringer kan være at klasseromsmiljøet oppleves utrygt (Kerr & Huddleston, 2016).

Kontroversielle temaer er i seg selv ikke risikofritt. Grannäs & Ljungquist (2015:161) sier at det kan fremkalle opplevelser i form av usikkerhet, sårbarhet og følelsesmessig stress. Negative

ytringer kan blant annet knyttes til kontroversielle spørsmål hvor det er stor uenighet, som kan føre til at diskusjonen blir overopphetet og komme ut av kontroll. Resultatet av dette kan være at det skaper splittelse blant elevene (Hess, 2004b; Kerr & Huddleston, 2016). Faren ved at det er sterke følelser innblandet, er at det fører til fiendtlighet mellom elevene, og i ytterste konsekvens kan lærerens autoritet bli truet (Kerr & Huddleston, 2016:17). At elever har ulik kulturell bakgrunn og ulike forståelser for grenser for vold og seksuelle overgrep, i klasserommet kan også være en kilde til at det kan være utfordrende å holde kontroll på diskusjonen (Kerr & Huddleston, 2016) og gjøre at klasserommet kan oppleves som utrygt.

Avslutningsvis så er det fruktbart å synliggjøre utfordringene knyttet til likegyldighet til diskusjon. Kerr & Huddleston (2016:17) fremmer denne utfordringen, og knytter det til situasjoner der det enten tas opp langvarige konflikter eller at det er absolutt enighet i klasserommet. Videre kan denne utfordringen også tilskrives at det ikke er rom for ulike synspunkter i klasserommet. I mange klasser er det greit å ytre seg, men det finnes også mange situasjoner der viktige meninger ikke kommer til uttrykk. Dette kan bunne i at elever antar at å ytre seg kan ha negative konsekvenser for dem. Det kan derfor være en utfordring å skape klima for tilnærmet fri muntlig deltakelse (Solhaug, 2006:240)

I dette kapitlet har vi rettet fokuset mot ulike utfordringer knyttet til kontroversielle temaer. Vi har belyst negative ytringer, utrygge klasseromsmiljø og likegyldighet. Disse vil kunne føre til at klasserommet blir splittet og at det ikke oppleves som at det er rom for å ytre meninger. Dette har påvirkning på vold og overgrep som tema, da dette er utfordringer som kan gjøre seg gjeldende når tematikken oppfattes som kontroversiell. Ved at det i samme klasserom befinner seg elever med personlige erfaringer, vil disse utfordringene også måtte behandles sensitivt.

Totalt sett drøfter vi i dette kapitlet at sensitive og kontroversielle temaer ikke kan skilles. Det er her vi har vist til at det kan være vanskelig, om ikke umulig, å avgjøre når et tema er sensitivt. Derfor må vi forholde oss til at det er det, og at det blir viktig å kunne avgjøre om temaet er kontroversielt. Grunnen til dette, er at utfordringene ved kontroversielle temaer kan utgjøre en fare for elever med personlige erfaringer og må derfor løses på en sensitiv måte. For å kunne løse undervisning på en sensitiv måte er det nyttig å se på tilnærminger til vold og overgrep. Dette vil vi gjøre gjennom å se på forberedelser og beredskap.

2.5 Tilnærminger til vold og overgrep som tema i samfunnsfag

Som vist over knytter det seg en rekke utfordringer knyttet til undervisning om vold og overgrep. Vi valgte i de foregående kapitlene å rette fokuset mot *at det er utfordrende å vite når et tema er kontroversielt, sensitivt eller begge deler, utfordringene negative ytringer, utrygt klasseromsmiljø og likegyldighet*, samt *utfordringene knyttet til at elever kan ha personlige erfaringer*. I dette kapitlet vil fokuset ligge på tilnærminger lærerne kan ha til vold og overgrep i samfunnsfag, i møte disse utfordringene. Vi vil gjøre det ved å se på *forebyggende undervisning og forberedelse og beredskap*. Statlige føringer tydeliggjør at det skal arbeides forebyggende med vold og overgrep som tematikk (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017; Justis- og beredskapsdepartement, 2013). Videre er forberedelse og beredskap faktorer som danner rammene rundt lærerens virksomhet i klasserommet. Dette knytter seg til viktigheten av at læreren føler trygghet på at sitt eget undervisningsopplegg er godt nok. I tillegg er det viktig med et samarbeid knyttet til andre instanser som sørger for at læreren ikke opplever at han eller hun står alene i situasjonen (Raundalen & Schultz, 2016). I det følgende viser vi hvorfor forberedelse og beredskap danner grunnlaget for det arbeidet læreren gjør i klasserommet. Vi vil argumentere for at forberedelse er avgjørende for at læreren kan takle situasjoner som oppstår i klasserommet på en passende måte (Grannäs & Ljungqvist, 2015:162). Beredskap handler om at læreren må ha rutiner og systemer rundt seg for å kunne møte eventuelle negative hendelser i klasserommet (Raundalen & Schultz, 2016).

2.5.1 Forebyggende undervisning

Forebygging har vært et viktig satsningsområde gjennom hele 2000-tallet, men erfaringene har vist at fokuset raskt havner på akutte situasjoner, fremfor langsiktig arbeid med forebygging (Justis- og beredskapsdepartement, 2013:44). I det følgende skal vi se på de sentrale føringene som også understreker at undervisningen av vold og overgrep i samfunnsfag har som mål å være forebyggende jamfør læreplanens mål om å skille mellom ønsket og uønsket seksuell kontakt.

Raundalen og Schultz (2016:16) viser at forebyggende undervisning har vært virkningsfullt spesielt rettet mot vold og seksuelle krenkelser av mild art. Studien sier også at denne typen forebyggende undervisning trolig styrker barns ferdigheter til å beskytte seg mot overgrep (2016:16). I rapporten «Forebyggende innsatser» viser (Nordahl, Sosial- og, & Norge, 2006:62) at forebygging blir mer effektivt om det sees på som en kontinuerlig prosess. Det gjelder ikke kun forebygging knyttet til elever som ikke er utsatt, men er også rettet mot a at elever som er utsatt kan bli satt i stand til å si fra. (Justis- og beredskapsdepartement, 2013:45). I denne sammenheng er det viktig å si at denne oppgavens anliggende er å se på hvilke bidrag samfunnsfaglæreren skal komme med, og på hvilken måte disse bidragene kan gjøres mest hensiktsmessig. De sentrale føringene gir et klart mandat om at undervisningen i samfunnsfag skal være forebyggende. Vi vil derfor se på hvordan dette kan gjøres i undervisningen. Innledningsvis vil vi argumentere for hvordan læreplanen sier at vi skal forebygge, deretter sette Killéns (2013) forebyggingsbegreper inn i en samfunnsfagskontekst. Avslutningsvis vil vi se på hvordan disse begrepen vil kunne benyttes i forberedelsen og gjennomføringen av undervisningen.

Læreplanen sier: «forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Samfunnsfagets forebyggende rolle blir med det synliggjort gjennom dette læreplanmålet. Samfunnsfaglæreren skal med utgangspunkt i dette drive forebyggende undervisning ved å forklare forskjellen på ønsket og uønsket seksuelle overgrep (Utdanningsdirektoratet, 2013b). For å kunne møte dette læreplanmålet, må vi ha kunnskap om ulike former for forebyggende arbeid. Derfor vil benytte oss av Killéns tre begreper om forebygging.

Universalforebygging dreier seg om arbeid for å unngå at et problem oppstår (Killén, 2013:21-25). Dette er den formen for forebygging som på å bakgrunn av forekomststatistikken vil være den mest aktuelle formen. Fordi det er flere elever som ikke er rammet, men som kan bli rammet. Vi vet at faren for å bli utsatt øker med alderen, dette bekrefter viktigheten av å jobbe med universalforebygging i ungdomsskolen. Rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» (Nordahl et al., 2006) viser at skoler som lykkes med forebyggende arbeid kjennetegnes av trygge klasseromsmiljø. Videre vektlegger rapporten også at skolene har fokus på kompetanseheving for både lærere og elever. I sammenheng med vold og overgrep vil læreplanmålet klare føring om å gjøre elevene kjent med grensene mellom ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep være et tydelig kompetansehevende tiltak. Om undervisningen

om ønsket seksuell kontakt retter seg slik at elevene får forståelse for hvor grensene for ønsket seksuell kontakt går vil det, etter vår oppfatning, være større sannsynlighet for at elevene vil overholde disse dersom de kommer opp i vanskelige situasjoner senere.

Selektiv forebygging knyttes til å hindre at barn i risikogrupper blir utsatt for overgrep (Killén, 2013:21-25). Knyttet til samfunnsfagundervisningen gjør dette seg gjeldende gjennom at lærer må ha fokus på risikogruppene i klasserommet. Raundalen & Schultz (2016) er opptatt av at læreren må være forberedt på å se små hint og antydninger fra ikke kjente utsatte elever. I denne sammenhengen vil det være nyttig for lærer å ha oversikt over hvilke elever tilhører risikogrupper. Da blir det viktig at lærer har kunnskap om elevene og deres bakgrunn (Grannäs & Ljungqvist, 2015; Raundalen & Schultz, 2016), fordi de da vil kunne ha innsikt i hvilke grupper det må rettes ekstra fokus mot. Som vi har sett av kapittel 2.2, så er det jenter som er mest utsatt for seksuelle overgrep, mens ved vold er gutter mest utsatte. Elever fra vestlige og ikke-vestlige land, med unntak av Norge og Norden er i risikogruppe for oppdragervold. Selektiv forebygging kan også dreie seg om mer inngripende tiltak ovenfor risikogrupper. I lys av det mandatet og rollen samfunnsfaglærer har, må vi være bevisste på at læreren ikke blir behandlende, terapeutisk eller skal drive etterforskning (Hopfenbeck, 2014b; Raundalen & Schultz, 2016). Problemstillingene dette medfører krever at læreren har et bevisst forhold til lærerens profesjonelle grenser, og må kunne vurdere når elevene bør henvises til helsesøster eller andre hjelpeinstanser (Hopfenbeck, 2014b:58; Opplæringslova, 1998, § 15-3).

Indikert forebygging tar mål av seg å redusere konsekvensene der et barn allerede er utsatt for overgrep eller vold (Killén, 2013:21-25). Dette punktet må i denne oppgaven forstås i sammenheng med samfunnsfaglærerens rolle og samfunnsfagets mandat. Det gjør at spørsmålet her blir: Hvordan kan samfunnsfaglæreren bidra til å redusere konsekvensene for barn som allerede er utsatt for vold og overgrep. Vi har tidligere i oppgaven argumentert for at det vil være en fare for at det både sitter kjente og ukjente tilfeller av vold- og overgrepsutsatte elever i klassen. Deretter har vi redegjort for faren for at elever kan bli retraumatiserte av undervisningen rundt vold og overgrep (Wardrop, 2012). Her gjør indikert forebygging seg gjeldende, fordi lærerens rolle i dette arbeidet, blir å sørge for en undervisning som ikke skader elevene. Dette betyr at lærerens rolle i å redusere konsekvensene må sees i sammenheng med at lærerne må sette inn tiltak som bidrar til at undervisningen blir sensitiv.

Over har vi argumentert for at samfunnsfaget har et forebyggende ansvar knyttet til vold og overgrep. Videre har vi sett at forebyggende arbeid er et kontinuerlig arbeid, som knytter seg til at gode klasseromsmiljø bidrar til å forebygge mot vold og overgrep. Vi har benyttet oss av Killéns tre forebyggingsbegreper og satt de inn i en samfunnsfaglig sammenheng. Universalforebygging, selektiv forebygging og indikert forebygging. Forebygging danner, etter vår oppfatning, med disse begrepene grunnlaget for samfunnsfagundervisningen. Videre vil vi gå inn på forberedelse og beredskap med fokus på å styrke lærerens trygghet. Dette vil vi argumentere for at er særlig viktig i undervisning om sensitive og kontroversielle tema.

2.5.2 Forberedelse og beredskap

Som vi så over er det vesentlig at læreren stiller forbedret til timene når han eller hun skal undervise om tema som kan være kontroversielle og sensitive. Forberedelsene må forholde seg både til de utfordringene vi har skissert knyttet til elever med personlige erfaringer samt til hvordan temaet skal presenteres for å kunne ta høyde for ulike meninger, forståelser og erfaringer som elever vil ha i klasserommet. Derfor må læreren kunne forberede tiltak mot negative ytringer, utrygt klasseromsmiljø og likegyldighet. Avslutningsvis retter vi fokuset mot beredskap, som vil være viktig knyttet til at læreren ikke skal etterforske eller være terapeutisk. Da må læreren ha oversikt og tilgang på rutiner og instanser som kan bidra i situasjoner der det oppstår situasjoner rundt elever med personlige erfaringer.

Grannäs & Ljungqvist (2015:162-163) er opptatt av at det knyttet til kontroversielle temaer er viktig å være forberedt. De viser til at styringsdokumentene for skolen som, som vi tidligere har redegjort for, gir føringer for hvordan slike temaer skal undervises. De poengterer videre at læreren ved kontroversielle temaer vil kunne møte uforutsette hendelser i klasserommet, som de ikke er forberedt på. De sier videre at det er et behov for timing, det vil si når læreren skal handle og når den skal avvente. Videre viser de til at læreren må kunne avgjøre hva den skal si, på hvilket tidspunkt, for å ikke skade relasjonen til elevene. For å kunne gjøre disse valgene må læreren kunne benytte tidligere erfaringer og kjenne til elevenes bakgrunn. Avslutningsvis trekker (Grannäs & Ljungqvist, 2015) inn evnen til å ta hånd om uventede situasjoner i klasserommet. De viser til at om disse ikke tas hånd om på riktig måte, vil det kunne føre til stress, frustrasjon, aggresjon og at elever opplever å ha blitt krenket.

Raundalen & Schultz (2016:17) påpeker viktigheten av gode forberedelser i forkant av undervisningen. De vektlegger at skolens lærere må stå ansvarlig for den forebyggende undervisningen, og at et samarbeid med helsesøster vil være fruktbart. Videre argumenterer de med at læreren har en posisjon som gjør at den kjenner elevene, noe som setter den i stand til å bli en person som kan legge merke til foruroligende signaler samt at han eller hun kan være en elevene kan stole på. Dette forberedende arbeidet må også gi lærerne en tyngde som gjør at de er trygge når eventuelle reaksjoner kommer i etterkant. Her kan vi se tilbake til Killén (2013) som gjennom selektiv forebygging vektlegger at lærerne må ha oversikt over risikogrupper. Ved å tilegne seg kunnskap om ulike risikofaktorer og risikogrupper, og på bakgrunn av det gjøre seg kjent med elevene i klassen, vil læreren på en mer strukturert måte kunne være oppmerksom på signaler fra elevene.

Som grunnlag for å lykkes med undervisning knyttet til vold og overgrep som kontroversielt og sensitivt tema, peker Huddleston & Kerr (2017b) på hvordan et trygt klasserom er et viktig fundament for at elevene skal tørre å ytre seg. De bør ikke bli utsatt for mulig mobbing, rasisme og utestengelse i det sosiale, på grunn av undervisningen. Tilsvarende trygghet er viktig for en lærer. Vi har nå gjennomgått grep som gjør at lærerne kan forberede seg bedre, og på den måten skape trygghet i undervisningssituasjonen. Det er likevel et behov for å ha en beredskap rundt undervisningen.

Raundalen & Schultz (2016) påpeker at en lærer ikke skal stå alene i møtet med vold og overgrep som tema i klasserommet, derfor er beredskap viktig. Under begrepet beredskap vil vi legge rutiner tilknyttet varsling om mistanke og apparatet rundt læreren. Innledningsvis er det viktig at lærerne på forhånd har oversikt over rapporteringsrutiner og hvordan elever som eventuelt betror seg skal behandles. Raundalen & Schultz (2016:17-18) er opptatt av at dette arbeidet bør gjøres i trinnteam, og at helsesøster med sin spisskompetanse er involvert i dette arbeidet. Helsesøster vil her være en fagperson som vil kunne bidra med kunnskap og følge opp på områder som læreren ikke har kunnskap om. En tett kontakt med helsesøster og trinnteam vil også bidra til at det blir lettere for læreren å rapportere videre, når en vold- og/eller overgrepssituasjon er avdekket. Dette vil gjøre det lettere for lærer å ikke gå utover mandatet og sin profesjonelle grense som lærer.

Dette er også noe Huddleston & Kerr (2017b) er inne på, når de sier at det bør være en proaktiv holdning, som betyr at læreren må være i forkant og med det ha en strategisk tilnærming til kontroversielle temaer. På den måten vil det være enklere å forutse hva som kan gå galt, og være klar til å reagere. Dette forutsetter at de til enhver tid gjeldende retningslinjene knyttet til avdekking og rapportering av vold og overgrep må være kjent for læreren. Derfor er samarbeidet mellom lærere, helsesøster og ledelse er derfor viktig påpeker Raundalen & Schultz (2016).

Som vist over er det viktig at læreren har kunnskap om både temaet og elevene, for å kunne gjøre gode valg knyttet til undervisningen. Dette gjelder både i forkant og ved uforutsette hendelser underveis i undervisningen. Dette er viktig for at læreren skal kunne unngå at undervisningstimer om vold og overgrep blir skadelig for elever som har personlige erfaringer. Videre har vi lagt vekt på at beredskapen rundt læreren må være på plass. Det må være retningslinjer for behandling av temaene og læreren må være kjent med disse. Videre må det være et godt samarbeid mellom lærere i team og helsesøster, slik at de kan nyte godt av kunnskapsdeling. Dette danner totalt sett et viktig grunnlag for den undervisningen læreren skal gjennomføre i klasserommet. Mangler forberedelsene og beredskapen vil det kunne føre til utrygge klasserom og lærere vil ha utfordringer med å overholde sitt profesjonelle mandat.

2.5.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på tilnærminger til vold og overgrep som tema i samfunnsfag. For å gjøre det har vi sett på forebyggende undervisning, forberedelser og beredskap. Sentrale føringer slår fast at forebygging er et viktig mål med undervisning av vold og overgrep i samfunnsfag. Vi har vist at kontinuerlig arbeid er viktig knyttet til forebygging av vold og overgrep. Det er tatt utgangspunkt i universalforebygging, selektiv forebygging og indikert forebygging. De tre gir oss tre ulike inngangsporter for forebygging. Universalforebygging handler om å gi elevene kunnskap og holdninger, slik at de ikke trækker over grensene for ønsket seksuell kontakt. Selektiv forebygging fremmer viktigheten av at lærer har oversikt og risikofaktorer og risikogrupper i klasserommet. Her er lærerens kunnskap om egne elever svært viktig. Indikert forebygging handler om at undervisningen må utføres på en slik måte at det ikke skader elevene. Dette innebærer at lærer evner å sette inn tiltak som skåner elever med personlige erfaringer fra utfordringene nevnt i forrige kapitel.

Dette gir en inngang til hva som er viktig i forberedelsene til undervisning av vold og overgrep. I forberedelsene er det viktig at læreren skaffer seg kunnskap om både temaet og elevene. Dette i tillegg til at læreren må benytte seg av tidligere erfaringer for å være forberedt på uforutsette hendelser knyttet til behandlingen av kontroversielle temaer. Dette kan kobles til indikert forebygging, da evnen til å takle uforutsette hendelser kan være viktig for å unngå at elever tar skade av undervisningen. Som grunnlag for en god undervisningstime er det viktig at læreren har en beredskap som sikrer at læreren er trygg på at den har noen å gå til hvis elever står fram med personlige erfaringer ovenfor lærer. Her er det viktig at læreren har kjennskap til retningslinjer for behandling av avdekking og rapportering. Om læreren mislykkes med å legge til rette for en undervisning som sikrer trygge klasserom, vil dette være en fare for både behandling av temaet og for elever med personlige erfaring, så kan stå i fare for å bli retraumatisert.

I det følgende vil vi diskutere ulike strategier læreren kan velge i møte med kontroversielle og sensitive tema. Vi har lagt vekt på dialogen som grunnlag for undervisningen. Dette er fordi det dialog vil kunne involvere elevene i større grad, noe som vil utvikle elevenes empati og hjelpe de å bli kritisk tenkende. Vi har valgt å belyse særlig tre undervisningsformer som, dersom de utføres med vekt på dialog, kan være gode måter å løfte tematikken om vold og overgrep i samfunnsfag.

2.6 Dialog

I dette kapitlet skal vi på bakgrunn av utfordringene vi har beskrevet tidligere i oppgaven, forsøke å svare på om dialog kan være et hensiktsmessig verktøy for å møte disse. Vi vil innledningsvis benytte oss av Freire (2003), for å redegjøre for en begrunnelse for bruk av dialog. Deretter vil vi se på hvilken rolle læreren har i dialogen. Videre vil vi gå inn på *opplevelseslæring*, *fortelling* og *diskusjon* som tre undervisningsmetoder som kan brukes for å få til en god dialog i klasserommet. Vi vil på bakgrunn av dette kunne se på styrker og svakheter en dialogtilnærming vil ha, knyttet til vold og overgrep som tema.

Paulo Freire (2003) kritiserer det han omtaler som «fortellersyken» blant lærere. Hans kritikk videre er at skolen er preget av et objektiviserende maktforhold mellom lærer og elev. I dette ligger det at læreren er et subjekt som forteller, og elevene er et objekt som lytter, puffer og

lærer utenat. Ved at elevene blir sett på som objekter som kun mottar informasjon, vil de ikke kunne opparbeide seg en kritisk bevissthet. Videre mener Freire (2003) at dialoger vil være nøkkelen til mer forståelse og læring, ved at lærer og elever utvikler kunnskap sammen. Ved å knytte læringen opp mot deres virkelighet, vil de i større grad ta ansvar og forholde seg til de utfordringer som det innebærer. Dette argumenterer Freire for ved at en lærer ikke kan tenke for sine elever (Freire, 2003). Freire argumenterer for at elevene må være bevisste, dette stiller krav til undervisning. Derfor er dialog og kommunikasjon er grunnlaget for å danne kritisk tenkende subjekter (Freire, 2003). Ved å ta elevene med i undervisningen og gjøre de til meningsbærende subjekter og ikke objekter, fremmer Freire *problemrettet undervisning gjennom dialog*.

I «problemrettet undervisning» vektlegger Freire (2003:53) at læreren alltid skal forholde seg til elevenes ytringer og ikke avfeie disse, men gjennom dialog der både elever og lærer bidrar, vil det kunne skape forståelse for et tema. Gjennom elevenes ytringer vil innholdet i undervisningen stadig endre mening. Læreren skal, i følge Freire (2003) legge fram materialet for elevene og de skal ta dette opp til behandling. Læreren tar deretter de betraktninger den hadde på forhånd opp til ny vurdering. Målet er i følge Freire (2003), sammen med elevene å legge forholdene til rette slik at kunnskap på doksanivå (kjennetegnet ved antagelser) blir til sann kunnskap på logos nivå, det vil si at de er basert på et reelt faktagrunnlag. Dette er relevant knyttet til vold og overgrep, fordi ved å styrke elevenes faktakunnskap og la de komme til orde og prege dialogen vil det kunne forme deres verdier og holdninger knyttet til vold og overgrep. Det vil kunne være med på å bygge en faktabasert tilnærming til ulike problemstillinger innenfor vold og overgrep, for eksempel om grensesetting. Gjennom å legge opp til en dialog på denne måten mener Freire (2003) at elevene i sterkere og sterkere grad vil måtte forholde seg til:

(...) problemer som er knyttet til dem selv i verden og med verden, vil de føle seg stadig mer utfordret og nødt til å svare på denne utfordringen. Fordi de oppfatter denne utfordringen som innbyrdes beslektet med andre problemer innenfor en total sammenheng, ikke som et teoretisk spørsmål, har den resulterende forståelsen lett for å bli stadig mer kritisk og derfor stadig mindre fremmedgjort (s. 54)

Ved å forholde seg til denne formen for dialogisk klasseromssamtale vil vi etter Freires mening skape mer bevisste og mindre fremmedgjorte elever. Knyttet til vold og overgrep så er det i

stor grad det som er målet. Økt forståelse og fokus knyttet til uønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep, samt forståelse av straffesystemet. Gjennom problemrettet undervisning vil elevene evne å se problemstillinger, forstå dem og føle seg relatert til disse. På den måten kan vi argumentere for at det skaper en bevissthet som setter elevene i stand til å bidra til sunne holdninger. I andre rekke bli satt i stand til å si ifra om de er i en situasjon, enten som offer eller som vitne.

Med Freires dialogiske tilnærming og problembaserte undervisning som grunnlag, vil vi gå inn på noen ulike former for dialogiske metoder som kan være av verdi i møte med utfordringene knyttet til vold og overgrep i samfunnsfag. Først vil vi synliggjøre lærerens rolle i klasseromsdialog.

2.6.1 Lærerens rolle i klasseromsdialog

Her vil vi redegjøre for lærerens rolle i klasseromsdialogen. Tidligere har vi vist at det er utfordringer knyttet til at elever kan komme med negative eller ekstreme ytringer knytte til kontroversielle temaer. Dette har videre en negativ konsekvens for elever med personlige erfaringer og for tryggheten i klasserommet. Det blir derfor viktig å se på hvordan vi kan unngå disse ytringene i undervisningen av vold og overgrep.

Grannäs & Ljungquist (2015:163) sier at knyttet til undervisningssituasjoner, hvor kontroversielle temaer behandles, må læreren lede samtalen i klasserommet. Dette er et argument for at læreren ikke kun skal legge til rette for at elevene skal snakke mest mulig. Læreren må ha en rolle knyttet til å føre samtaler i klasserommet. Hess (2004a:259) viser til fem måter lærere forholder seg til kontroversielle temaer på. 1) *Fornektelse* - læreren anser ikke temaet som kontroversielt i det hele tatt. Noen mener kanskje det er kontroversielt, men læreren sitter selv på svaret. 2) *Favorisering* – læreren anerkjenner at det er uenighet om temaet, men mener det er et riktig svar som dermed undervises. 3) *Unngåelse* – læreren anerkjenner temaet som kontroversiell, men på bakgrunn av sterke følelser knyttet til saken, så unngås temaet. 4) *Balansert* – temaet behandles kontroversielt og det forsøkes å skape en balanse mellom de ulike synspunktene i saken, noe også Freire (2003) er opptatt av. Allikevel vil vold og overgrep være et tema som det vil være moralske og etiske føringer til. Stray & Sætra (2016:281) kontrasterer et balansert syn noe, ved å vise til Gerluk som poengterer at enkelte kontroversielle politiske og religiøse spørsmål har moralske eller etiske grunner til å

lede elevene i en bestemt retning. Læreplanen er i så måte relativt tydelig, ved å si at elevene skal forstå forskjellen på ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette mener vi langt på vei tydeliggjør en moralsk og etisk føring. Når det er sagt så bør læreren på bakgrunn av Hess (2004a) åpne for at elevene, ved å få innblikk i faktaene i temaet, får gjøre seg opp egen mening om hva som er rett og galt.

Stray & Sætra (2016:283) påpeker at mening i dialog ikke er noe som realiseres enten gjennom sterk påvirkning utenfra, eller kun noe elevene konstruerer på egenhånd. Det realiseres i en situasjon der både lærer og elever sammen konstruerer mening. På bakgrunn av dette så bør lærerens rolle være å legge fram et balansert syn på saken. Knyttet til vold og overgrep kan det være grunner til å legge noe sterkere moralske og etiske føringer. Fordi læreplanen er tydelig på at det er forskjell på rett og galt. Dette får implikasjoner for lærerens rolle, da læreren nødvendigvis er nødt til å være spille en sterkere rolle i dialogen. Med dette som grunnlag vil vi nå se på ulike dialogiske metoder som bidrag til å møte utfordringene ved undervisning av vold og overgrep.

2.6.2 Opplevelseslæring

I dette delkapittelet vil vi se på hvordan opplevelseslæring kan være med på å fremme dialog. Opplevelseslæring er i følge Hunnes (2015:135) omtalt som en arbeidsform som appellerer til hele det menneskelige mottaksapparatet, både det kognitive og det emosjonelle. Dette danner et godt grunnlag for å kunne se og arbeide med verdier, holdninger og handlinger. Han argumenterer videre for at opplevelsen vil gi innlevelse og empati, noe som gjør at elevene vil kunne sette seg inn i andre situasjon. Ved at elevene kan sette seg inn i andres situasjon og ha det i fokus, vil det kunne åpne for dialog og for at elevene i samarbeid med læreren kan drøfte og samordne verdier, holdninger og handlinger ovenfor medmenneskene rundt (Hunnes, 2015:135). Dette kan i følge Hunnes (2015) oppnås gjennom bruk av ekskursjoner, å være tilstede eller se film fra rettsaker og fengsler, eller å være på bedriftsbesøk. Dette kan ha overføringsverdi til vold og overgrep som tema. Der læreren kan benytte seg av filmer, eller å ha besøk av personer som har opplevd utfordringene på kroppen. Filmen «Sinna mann» (Killi, 2009) kan i så måte sees på som en form for opplevelseslæring. Den tar for seg en familie der far er voldelig mot mor og barn. Dette vil kunne skape en kobling mellom de kognitive og emosjonelle følelsene. Det er forøvrig, som skissert i utfordringene, viktig å ha oppmerksomhet knyttet til at det er en fare for at elever har personlige erfaringer. Samt at enkelte elever kan

komme med ekstreme eller negative ytringer i kontroversielle temaer. Det er derfor viktig som Hunnes (2015) skriver at læreren har en klar lærerregi i timene. Dette for å unngå å forsterke eventuelle fordommer og negative vurderinger, og fordi det er vanskelig å vite hva elevene sitter igjen med etter en slik opplevelse.

Med dette kan vi si at opplevelseslæring kan være en hensiktsmessig metode for å møte utfordringene. Dette gjennom at møte med utfordringene vil kunne heve elevenes empatiske forhold til det, og med det redusere sannsynligheten for negative ytringer. Videre åpner Hunnes (2015) her for en sterkere lærerstyring, noe som gir lærere muligheten til å i større grad definere dialogens retning.

2.6.3 Imitasjonslæring

I dette delkapittelet vil vi se på hvordan imitasjonslæring kan brukes i kombinasjon med dialog. Hunnes (2015) presenterer imitasjonslæring knyttet til barns språklæring fra de er små av. Gjennom å imitere voksne, lærer de språket. Dette er i og for seg ikke dialogisk av natur, men det avgjørende her er å bruke imitasjonen i kombinasjon med dialog. Her trekker Hunnes (2015:123) inn eksempler hvor elevene møter personer, organisasjoner eller grupper i samfunnet som har holdninger og verdier som er i tråd med samfunnets ønske. Hunnes (2015) mener at det er grunnlag for at elevene kan ta etter forbildene ved at de elevene møter personer som kan imiteres, som deretter kan bevisstgjøres gjennom dialog. Knyttet til vold og overgrep som tema så vil dette eksemplifiseres gjennom å møte sentrale personer i debatten rundt seksualitet, vold og overgrep. Ved at elevene får møte og høre hva de sier, vil dette kunne påvirke elevenes holdninger og verdier, gjennom at elevene imiterer forbildene. Da læreren kan bestemme hvem elevene skal møte, som blir førende for dialogen, vil det gi læreren relativt stor kontroll over dialogen i etterkant.

På denne måten kan læreren legge opp til at undervisningen gjøres på en sensitiv måte, noe som kan gjøre metoden egnet knyttet til at en i større grad kan unngå utrop eller negative kommentarer knyttet til undervisningen. Videre vil et slikt møte, kunne aktualisere tematikken for elevene noe som kan hindre likegyldighet og mangel på dialog rundt tematikken.

2.6.4 Fortelling

Å bruke fortellinger kan også være et godt utgangspunkt for en god dialog. Hunnes (2015) argumenterer for at en fortelling vil aktivisere tilhøreren på det indre planet, og i så måte være med på å skape en indre dialog. Det nyanserer oppfatningen av at en fortelling kun er en monolog. Raundalen & Schultz (2016) har på sin side laget to fortellinger om vold og overgrep, som er tilpasset for å leses for barn og ungdom. I denne sammenhengen påpeker de at det er behov for å reflektere rundt fortellingens innhold, både underveis og i etterkant. Det er med andre ord ikke gitt at en fortelling trenger å være en lang monolog, etterfulgt av en samtale om denne. Læreren kan benytte seg av fortellingen, ved å bryte den opp og legge opp til dialog underveis i samtalen. På den ene siden vil det være med på å skape et rom for å leve seg inn i situasjonen, noe som skaper empati. På den andre siden vil det kunne gjøre at læreren kan styre dialogen i stor nok grad til å ha kontroll over eventuelle negative ytringer. Underveis i fortellingen vil læreren hele tiden kunne forholde seg til utfordringen knyttet til en av elevene kan ha personlig erfaringer med temaet, uten å ha sagt det. Gjennom å kunne arbeide seg stegvis fram i historien, vil læreren ha oversikt og tid til å kunne observere elevene underveis.

Ved å benytte fortelling i undervisningen vil lærere kunne møte utfordringene knyttet til at elever kan gi vage signaler i løpet av undervisningen. Videre har lærerne kontroll over når det blir ført dialog, og kan knytte dialogen til enkelthendelser i fortellingen. På denne måten kan læreren styre hvilke spørsmål som preger dialogen.

2.6.5 Diskusjon

Diskusjon er en form for dialog, vi vil her redegjøre for hvordan diskusjon kan gjøre seg gjeldende i møte med tematikken vold og overgrep. Det er anerkjent av både Kerr & Huddleston (2016) og Hess (2004b) at diskusjon er drevet av uenighet, dette gjør at denne metoden knytter seg tett til kontroversielle temaer. Vi vil redegjøre for hva anses som gode og dårlige diskusjoner. På bakgrunn av at vold og overgrep, basert på våre tidligere konklusjoner er både kontroversielt og sensitivt, vil vi se på hvordan diskusjon på best mulig måte kan løses. Med andre ord skal vi argumentere for hvordan diskusjon også kan ta hensyn til elever med personlige erfaringer.

Utgangspunktet for å kunne beskrive hvordan en god diskusjon skal gjennomføres, er å beskrive hva en diskusjon i det hele tatt er. Hess (2004b:152) legger følgende to punkter som det helt grunnleggende for en diskusjon:

First, discussion is dialogue between or among people. It involves, at a minimum, the exchange of information about a topic (a controversy, a problem, an event, a person, etc.). Second, it is a particular approach to constructing knowledge.

Det er derfor grunnleggende viktig for en lærer å kunne legge til rette for gode diskusjoner i klasserommet. Hess (2004b:152) retter fokuset til hva som gjør at diskusjoner feiler. Her viser hun til at det som rapporteres tilbake fra lærere og forskere som arbeider med diskusjon at læreren ofte snakker for mye. At det stilles ikke-autentiske spørsmål og det er mangel på fokus og dybde i elevenes deltakelse. Videre er det noen elever som har ordet mye og andre lite eller ikke i det hele tatt. Dette danner et godt grunnlag til å se på hva som må til for å skape de gode diskusjonene.

Hess (2004b:154) presenterer syv karakteristikker på effektive diskusjoner. Disse vil kunne danne et godt grunnlag for hvordan diskusjonen skal legges opp for å møte utfordringene med kontroversielle temaer. Innledningsvis må (1) fokuset rettes mot en tekst, tema eller idé som er meningsfylt, og læreren må være (2) godt forberedt på dette. (3) Elevene skal snakke mest, det vil si at læreren i første omgang bør være ordstyrer. (4) Det er at det må brukes god nok tid på hver enkelt ide. Videre må elevene (5) føle seg komfortable, samtidig som det er meningsfylte argumenter. Det er et mål om at (6) mange av elevene deltar i diskusjonen, her er læreren spesielt viktig med sin ordstyrerrolle. Det er viktig at det (7) stilles autentiske spørsmål fra både elever og lærer, og at det refereres til tidligere punkter i diskusjonen.

Her handler det om forberedelse fra lærerens side, for å kunne oppnå en diskusjon som på den ene siden ikke er overopphett og på den andre siden ikke bli innholdsløs og likegyldig (Hess, 2004b; Kerr & Huddleston, 2016). Dette kan løses ved at læreren stiller spørsmål som elevene kjenner seg igjen i, som de har kunnskap om og som har en reell problemstilling det går an å besvare.

Hunnes (2015:137) er på sin side opptatt av at læreren må ha en funksjon i diskusjonen der den ivaretar kontroll, med andre ord å styre ordet. Det er et spørsmål hvorvidt diskusjon vil være egnet knyttet til vold og overgrep, som er både et sensitivt og kontroversielt tema. Hunnes (2015:137) poengterer, som vi var inne på i utfordringene at det er vanskelig å trekke diskusjonen opp på et høyt nok etisk nivå, at elevene sliter med å diskutere utfordringer med

et samfunnsperspektiv. Samtidig poengterer han at det er viktig at en diskusjon ikke drar i den retning at det blir behov for lærerkorreksjon, noe han omtaler som en selvmotsigelse for diskusjonen (Hunnes, 2015). Her er det en sammenheng mellom utfordringene Hunnes trekker frem og utfordringene som vi tidligere har synliggjort knytte til kontroversielle temaer. For å imøtegå disse farene peker Huddleston & Kerr (2017a:21) på at det bør legges grunnleggende regler for diskusjon og debatt, for å øke tryggheten blant elever og lærer. Reglene vil kunne gi dem trygghet til å ta mer risiko, og de er ofte mer effektive når elevene selv har deltatt i å utforme dem. I en diskusjon er det avgjørende at vi evner å ta kontroll over uenigheten og sørge for at den kanaliseres i retning av læringsutbytte (Kerr & Huddleston, 2016). For å få til det er det viktig at læreren har kunnskap om fagstoffet som presenteres og ha oversikt over elevmassen som vi tidligere har vært inne på. Det kan føre til at dialog i klasserommet blir basert på trygt klasseromsmiljø, og med det unngår spenninger og overopphetede diskusjoner (Kerr & Huddleston, 2016:12). Disse tiltakene gjennom regler for diskusjon vil kunne være et hensiktsmessig tillegg til Hess sine syv karakteristikk for god diskusjon. Dette for å møte utfordringene knyttet til opphetede diskusjoner, uenighet mellom kulturer og redusere faren for stigmatisering, mobbing og negative sanksjoner fra medelever (Kerr & Huddleston, 2016). Dette vil kunne være et bidrag til å føre diskusjoner på en sensitiv måte.

Diskusjon egner seg på bakgrunn dette ikke til å utvikle empati blant elevene. Videre poengterer Kerr & Huddleston (2016:20) at diskusjon ikke er en egnet undervisningsmetode for å utforske emnet. Det er derimot en metode som avhenger av at elevene har god oversikt, og med det har kunnskapen som skal til for å bidra til en konstruktiv debatt. De nevner videre at det bør være avslutningen på en periode der elevene har vært igjennom tankevekkende elevaktivitet, dette kan for eksempel være fortelling eller opplevelseslæring.

På bakgrunn av at vold og overgrep kan oppleves både som kontroversielt og sensitivt, må diskusjon knyttet til vold og overgrep vurderes nøye før det benyttes. Dette fordi diskusjon kan ha en fare for å bli overopphetet og føre til negative ytringer. Det er viktig i en diskusjon at elevene får ytre seg, og da må det være relevante temaer og stilles autentiske spørsmål. Videre er det nødvendig at det settes regler for diskusjon, som elevene har vært med på å utforme selv. Dette vil være med på å gjøre at faren for overopphetet debatt reduseres. Dette vil gjøre at utfordringene kan møtes, men det stilles krav om at elevene kjenner tematikken for å møte utfordringene. Derfor er egner ikke diskusjon seg til å være en innledende aktivitet knyttet til vold og overgrep som tema.

I dette kapitlet har vi tatt for oss dialogen, med utgangspunkt i Paulo Freire. Han er kritisk til en undervisning der elevene er passive mottakere for lærerens budskap. Gjennom dialog mener han at elevene og læreren sammen lære, noe som bevisstgjør elevene. Dette vil han gjøre gjennom problembasert undervisning. Vi konkluderte med at dialog er et egnet utgangspunkt for å møte utfordringene knyttet til vold og overgrep som tema i samfunnsfag. Videre redegjorde vi for hvordan lærerens rolle i klasseromsdialog kan forstås. Der vi argumenterte for at læreren kan være involvert og styre dialogen, fordi det i enkelte tilfeller er sterkere moralske og etiske føringer. I og med at læreplanen er tydelig på at det skal undervises i rett og galt knyttet til vold og overgrep, og fordi det er et sensitivt tema, vil det kunne argumenteres for at læreren skal ha større kontroll over dialogen. Med dette som grunnlag gikk vi inn på ulike dialogiske metoder som kan benyttes i klasserommet for å fremme dialog. Både opplevelseslæring, imitasjonslæring og fortelling kan legges opp slik at læreren kan ha økt kontroll over undervisningssituasjonen. Dette samtidig som de muliggjør en dialog som fremmer bevisstgjøring. Det er også verdt å nevne at både opplevelseslæring og fortelling danner grunnlaget for å vekke empati hos elevene, ved å gi dem innblikk i autentiske situasjoner. Diskusjon på sin side fører med seg noen flere utfordringer. Det kan være vanskeligere å styre en diskusjon bort fra uenighet som fører til negative og ekstreme kommentarer. Derfor har vi argumentert for at læreren må ha regler som er utarbeidet sammen med elevene, for å danne rammer for diskusjonen. Det er likevel så mange utfordringer knyttet til diskusjon, at det anbefales å legge metoden til slutten av undervisningsopplegget. På den kan det tilrettelegges i forkant av diskusjonen, slik at elevene har innsikt, forståelse og faktakunnskap om temaet som behandles.

2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har vi vist at samfunnsfagets demokratimandat stiller krav til læreren om å undervise om vold og overgrep. Dette ser vi både gjennom koblingen til menneskerettighetene og læreplanens krav om å skille mellom ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep, samt årsaker og følger av vold og overgrep.

Vi at det er relativt høy forekomst av både seksuelle overgrep og fysisk vold. Ved fysisk vold er det 20 prosent som oppgir å ha opplevd mild vold, og av de som har blitt utsatt for vold

rapporterer 18,5 prosent har blitt utsatt for alvorlig vold. 29 prosent av jentene rapporterer å ha vært utsatt for seksuelle krenkelser, og 14 prosent, uavhengig av kjønn, rapporterer å ha blitt utsatt for seksuelle overgrep (som definert av lovverket). Ved vold innenfor familien er det like stor fare for jenter og gutter, utenfor familien er gutter mer utsatt. Ved seksuelle overgrep er jenter mer utsatt, og utenfor familien er overgriperen oftest venn/kjæreste og bekjent. Dårlig økonomi og rus er knyttet til risiko for både vold og overgrep. Usikre familieforhold som at foreldre har psykiske lidelser og at det er vold i familien er også risikofaktorer. Barn med foreldre med bakgrunn fra ikke-vestlige land og vestlige land, med unntak av Norge og Norden er mer utsatt for vold fra foreldre. Ved seksuelle overgrep i familien er barn av foreldre fra Norge og Norden mer utsatt. Med dette som grunnlag ser vi at det er en stor sjanse for at læreren vil kunne møte elever som har personlige erfaringer med vold og overgrep. Dette skaper implikasjoner for undervisningen.

For å belyse utfordringene knyttet til å undervise om vold og overgrep har vi introdusert begrepene sensitive og kontroversielle temaer. Det kontroversielle har vi omtalt som tematikk som det er uenighet om. Sensitive temaer har vi omtalt som tematikk hvor elever har personlige erfaringer og som kan knyttes til elevenes identitet, kultur, religion og etnisitet, samt konkrete opplevelser som voldtekt, fedme og psykisk sykdom på den andre siden. Vi har synliggjort utfordringene som oppstår knyttet til at det er vanskelig å avgjøre hvorvidt et tema oppleves som kontroversielt eller sensitivt av elevene. Med bakgrunn i forekomstkapitelet har vi argumentert for at alle temaer innenfor vold og overgrep må behandles sensitivt, særlig fordi studier av forekomst tilsier at det er inntil en fjerdedel av elevmassen som har personlige erfaringer. I undervisning av elever med personlige erfaringer knytter utfordringene seg til at det er en fare for at elevene kan reagere følelsesmessig på undervisningen. Dette kan i verste fall føre til at elevene blir retraumatisert. Videre er det en utfordring at elever i klassen kan komme med ufølsomme kommentarer, ekstreme meninger og holdninger i klasserommet, noe som kan forsterke den negative effekten på elever med personlige erfaringer. Vi har også synliggjort at det er en oppfattelse blant nyutdannede lærere at de ikke føler at de har kunnskap og kompetanse nok rundt vold og overgrep som tematikk. Dette førte oss inn på utfordringene ved kontroversielle temaer, som ofte dreier seg om faren for negative ytringer kan gi et utrygt klasseromsmiljø og likegyldighet eller fravær fra deltakelse. Ettersom det kan sitte elever som opplever tematikken som kontroversiell, og elever som kan oppleve tematikken som sensitiv, medfører det utfordringer for læreren i sin tilnærming til undervisningen. Da det kan sitte elever som opplever tematikken som kontroversiell, vil de kunne komme med ytringer som vil påvirke

de elevene med personlige erfaringer negativt. Det blir derfor en viktig oppgave for læreren å holde kontrollen i klasserommet, for å sikre at undervisningen er sensitiv ovenfor de elevene som står i fare for å bli retraumatisert.

På bakgrunn av de utfordringene vi har løftet frem, har vi sett på ulike tilnærminger til vold og overgrep som tema i samfunnsfagundervisningen. Her har vi lagt vekt på forebygging, forberedelse og beredskap. Vi har konkludert med at undervisningen må være forebyggende. I forebyggende undervisning har vi tre inngangsporter, gjennom generell forebygging, å fokusere på risikogrupper i klassen og fokusere på at vi ikke skader elever vi vet har personlige erfaringer. Dette krever av læreren driver en undervisning som lærer elevene grenser for ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep. Videre må læreren ha kunnskap om elevene sine, ulike risikofaktorer og risikogrupper for å kunne sette inn tiltak mot de mest utsatte gruppene. Avslutningsvis må læreren drive en undervisning som reduserer de negative utfordringene knyttet til sensitive og kontroversielle temaer. Dette danner grunnlaget for forberedelse og beredskap. I forberedelsen må læreren gjøre seg kjent med ulike rutiner for rapportering og avdekking. Forberede seg på et undervisningsopplegg som danner grunnlaget for at elevene ikke kommer med negative ytringer. Videre er beredskap viktig for at læreren skal oppleve trygghet knyttet til undervisningssituasjonen. Dette gjennom å at læreren er kjent med og trygg på at apparatet rundt vil hjelpe om elever signaliserer at de er utsatt eller får følelsesmessige reaksjoner. På denne måten sikres det at læreren slipper å tre inn i en terapeutisk rolle, som er utenfor lærerens rolle og mandat.

For å kunne gi et svar på hvordan læreren kan møte de utfordringene vi har skissert, har vi valgt å benytte oss av dialog som metode. Som utgangspunkt brukte vi Freire, som vektlegger at elevene må være involvert i læringsprosessen gjennom dialog. Ved å ikke gjøre elevene delaktige i læringsprosessen, vil de ikke bli bevisste og kritisk tenkende. Gjennom å bygge opp ansvar, bevissthet og kritisk tenkning ved dialog, vil dette kunne være med på å møte utfordringene. Det er fordi det kan tenkes at elevene vil ha større forståelse for sine egne og andres problemer, og på den måten være mer sensitive i sine uttalelser i klasserommet. Videre gikk vi inn på lærerens rolle i klasseromsdialogen. Her konkluderte vi med at på bakgrunn av at vold og overgrep er et tema med klare moralske og etiske føringer, så kan læreren involvere seg mer i dialogen og ha en tydeligere styring. På denne måten vil læreren i større grad kunne holde kontroll over eventuelle negative eller ekstreme ytringer, som kan være til skade for elever med personlige erfaringer. Deretter nevnte vi opplevelseslæring,

imitasjonslæring, fortelling og diskusjon som aktuelle dialogiske metoder. Vi konkluderte her med at opplevelseslæring og fortelling gir et godt grunnlag for at læreren kan styre dialogen, uten at det forringer dialogens kvalitet. Vi problematiserte videre diskusjon, der det er utfordringer knyttet til at dialogen i større grad er tuftet på uenighet. Teorien er tydelig på at uenighet er en drivende faktor for negative ytringer. Dette gjør at diskusjon kan egne seg best i avslutningen av undervisningsopplegget, da læreren på forhånd kan ha jobbet med empati, forståelse for og kunnskap om tematikken vold og overgrep. På den måten vil elevene gå inn i diskusjonen med et annet utgangspunkt, og med mer respekt for at det kan være sensitivt for andre. Dette vil igjen redusere sannsynligheten for at diskusjonen blir preget av skadelige negative ytringer.

3 Metode

I metodekapittelet vil vi redegjøre for prosessen forskningsmetoden vi har benyttet oss av i denne undersøkelsen. For å gjøre studien på best mulig måte valid, har vi som mål å gjøre gjennomnsiktig. Det vil vi gjøre ved å beskrive hva vi har gjort hvorfor vi har gjort det og hvordan vi har gjort det. For å kunne redegjøre for det, vil vi først belyse valg av problemstilling. Deretter skal belyse forskningsdesignet for studien. Videre er det viktig å belyse etiske betraktninger rundt studien. I tillegg skal vi forklare hvorfor vi har valgt metoden vi har brukt. Til slutt skal vi forklare vi har forberedt oss til intervjuene, gjennomført intervjuene og hvordan vi har behandlet dataene fra intervjuene.

3.1 Valg av tema og problemstilling

Formålet med studien er å kunne bidra til en økt forståelse av utfordringene og se fremgangsmåter for å undervise om temaene vold og overgrep i samfunnsfag. Tematikken har fått økt oppmerksomhet de siste årene, gjennom #metoo-kampanjen og norske kampanjer som «#Ikkehemmelig» i regi av Kripos (2017). Disse kampanjene har bidratt til et økt samfunnsengasjement rundt tematikken. Gjennom dette økende samfunnsengasjement, mener vi, som vi har redegjort for over, at det må ligge i skolens mandat å undervise om disse temaene. Skolen er med sin fremskutte posisjon ovenfor barn og unge godt egnet til å forebygge vold og overgrep. Dette er noe læreplanen også tar inn over seg, og går langt i å gi samfunnsfaglæreren dette mandatet. Spørsmålet er da hvordan samfunnsfaglæreren skal forvalte dette mandatet. Da er det et problem at vi opplever mangelfull utdanning om tematikken, både pedagogisk, didaktisk og faglig. Denne oppgaven vil fokusere på det didaktiske, hvilke utfordringer vi møter og hvordan lærere kan møte disse gjennom å snakke til og med elever om temaene vold og overgrep. Gjennom lektorutdanningen har vi savnet undervisning knyttet til denne tematikken. Derfor mener vi at i lys av et økende samfunnsengasjement generelt i befolkningen og i statlige organ, at lærervesenet må utvikle seg i tilsvarende takt. Derfor mener vi at det er et behov for et kunnskapsløft i tematikken vold og overgrep mot barn og unge. Dette vil vi gjøre ved å se på hvilke utfordringer lærerne møter ved undervisning om vold og overgrep i samfunnsfag. Deretter vil vi se på hvilke grep læreren kan gjøre i undervisningen for å møte disse utfordringene. Med dette som bakteppe for oppgaven vil den være forankret i et ønske

om at forskningen skal være samfunnsnyttig og ha en praktisk relevans i etterkant (Thagaard, 2013: 53-54). Vårt konkrete mål med denne studien er å være bidragsytende til fagfeltet med å undersøke utfordringene ved og hvordan læreren kan snakke om vold og overgrep i samfunnsfaget.

Vår problemstilling som vi vil belyse i denne oppgaven er:

Hvilke utfordringer knytter det seg til å undervise om vold og overgrep og hvordan kan læreren undervise for å møte disse utfordringene i samfunnsfag?

3.2 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk posisjon

For å belyse problemstillingen har vi valgt å gjøre en kvalitativt studie med intervju og lærebokanalyse som forskningsmetoder. Vi har valgt å bruke en fortolkende tilnærming i analyse av våre funn. I det følgende vil vi redegjøre for hvorfor vi har valgt et kvalitativt forskningsdesign.

3.2.1 Forskningsdesign og utvalg

For å kunne gjennomføre en god studie er vi avhengig av en god plan for hvordan vi skal nå målene. Dette oppnår vi ved å på forhånd ha et godt forskningsdesign. Et forskningsdesign skal i følge Thagaard (2013:54-55) i hovedsak svare på fire spørsmål; *hva* skal undersøkelsen fokusere på, *hvem* er aktuelle deltakere samt *hvor* og *hvordan* undersøkelsen skal utføres.

Vårt formål med denne studien har vært å forstå hvilke utfordringer vi møter ved undervisning av vold og overgrep i samfunnsfag, og hvordan vi kan møte disse. På bakgrunn av dette så er kvalitativ metode et passende valg da det er en metode som legger vekt på å skape forståelse av et sosialt fenomen (Thagaard, 2013:11). Målet er å gå i dybden og vektlegge betydningen av dataene gjennom tolkning, der kvantitative metoder retter fokus på utbredelse og antall. Tjora (2017:114) synliggjør denne forskjellen ved å fremme kvalitative metoder i form av intervju som egnet der forskeren ønsker og utforske nyanser i opplevelser og erfaringer, i kontrast til kvantitative studier som retter seg mot et fenomen det er mye kunnskap om fra før, hvor det er lett tilgang til et stort antall informanter og man er ute etter å studere utbredelse. Dette gjør at det er hensiktsmessig å benytte oss av kvalitative metoder, da med et datagrunnlag

som beskriver erfaringer og opplevelser vil sette oss i stand til å beskrive utfordringer ved, og god undervisning om tematikken vold og overgrep i samfunnsfag.

Undersøkelsen skal, som beskrevet under formål med studien og i redegjørelsen for problemstilling, fokusere på hvilke utfordringer ved å undervise om vold og overgrep i samfunnsfag. Det vil si at vi først må se på hva som kjennetegner utfordringene knyttet til tematikken. Videre må undersøkelsen konkret se på hvordan undervisningen kan organiseres og utformes, for å møte utfordringene til det beste for undervisningskvaliteten. For å få de beste svarene i forhold til vår problemstilling, er vi nødt til å sette avgrensninger i form av kriterier for hvem som er aktuelle å intervju for vår studie. I vår avgrensning var det viktig å stille krav om de skulle undervise i samfunnsfag på ungdomstrinnet, noe som gjør at studien vår er basert på et kriterieutvalg (Tjora, 2017:41). Et kriterieutvalg beskriver med andre ord en studie som stiller spesifikke kriterier til sine informanter, som for eksempel erfaringene til informantene. Gjennom kriterieutvalget vil vi få muligheten til å beskrive ulike erfaringer, opplevelser og problemer, slik informantene opplever det (Tjora, 2017:41). I vårt tilfelle betyr det at informantene har mulighet til å beskrive hvilke utfordringer det opplever i undervisning av vold og overgrep, hvordan de gjennomfører undervisningen om og hvordan de kan forestille seg god undervisning om tematikken.

Grunnen til at vi har valgt samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet som informanter i vår studie, er på grunn av læreplanen som er i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Læreplanen for ungdomstrinnet, er den tydeligste i sin omtale av vår tematikk, vold og overgrep. Derfor mener vi kriteriet om ungdomsskole vil være viktig, for på best mulig måte kunne få svar på utfordringer, muligheter og erfaringer, som er knyttet til undervisning om vold og overgrep. Samfunnsfagslærere gjør seg også aktuelle ettersom vi er ute etter å se på hva som gjøres i klasserommene i dag. Det vil kunne gi oss grunnlag for å si hvilke utfordringer de møter og hvordan undervisning rundt vold og overgrep gjøres og kan bli gjort. Til tross for det, er det viktig å poengtere at dette utvalget vanskelig kan generaliseres utover vårt utvalg. Det er av flere grunner, men i hovedsak på grunn av størrelsen på utvalget vårt, som er tilsammen syv stykker. I tillegg er vi begrenset av tid og ressurser, som har gjort at vi ikke har hatt anledning til å gjennomføre intervjuer utenfor et mindre geografisk område av Norge.

3.2.2 Vitenskapsteoretisk posisjon

Vårt prosjekt faller inn i en hermeneutisk tradisjon, noe vi vil forklare nærmere i dette kapittelet. *Hermeneutikken* baserer seg på en forståelse der betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold. Som grunnstein for hermeneutisk tolkning ligger det en forståelse at den mening vi studerer, kun kan forstås i lys av den sammenhengen eller konteksten meningsbærer er en del av. Med andre ord så forstås delene i lys av helheten (Thagaard, 2013:41). I denne studien er konteksten er at lærerne underviser i norsk skole, med mandat om å videreføre de demokratiske verdier og holdninger som læreplanen foreskriver både i generell del (og snart i den nye overordnede delen). Mandatet blir også synliggjort gjennom læreplanen i samfunnsfag, som er samfunnsfagslærerens utgangspunkt for undervisning. Dette er kontekstene vi skal tolke informantenes utsagn i lys av. Målet for prosjektet er å undersøke utfordringer ved å undervise om vold og overgrep i samfunnsfag, da er det viktig at dette sees i sammenheng med de forholdene som ligger rundt. Vi er avhengig av å sette informantenes utsagn inn i en kontekst av læreplanen og andre sentrale føringer, for at vi de skal kunne være nyttige for prosjektets mål. Videre viser Thagaard (2013:42) til Geertz som presenterer ulike former for hermeneutisk framgangsmåte. I vårt tilfelle faller vi under en forståelse som bygger på erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Det vil si at våre informanter ikke nødvendigvis vil forklare sin egen praksis med de samme begrepene og teoretiske rammeverket, som vi vil gjøre. For at vi skal kunne benytte deres utsagn inn i vårt arbeid, er vi nødt til å tolke de inn i dette teoretiske rammeverket. Vi vil derfor måtte benytte oss av delene i intervjuene, tolke de i sammenheng med konteksten og vårt teoretiske rammeverk og med det kunne vurdere utsagnene i lys av helheten.

3.2.3 Validitet og reliabilitet

Det å sikre seg en valid studie, handler om kunne forsikre seg om at funnene er nøyaktige, for på den måten kunne hevde at studien er gyldig og pålitelig (Creswell, 2014). Hensikten med å sikre seg en valid forskning, er å sikre seg at funnene er nøyaktige fra både forskerens, intervjuobjektene og fra lesernes side. For at vi skal være i stand til å omtale studien som valid, er vi nødt til å ta stilling til hvilke validitetstrusler vi kan møte, og gjøre de så små som mulig. Det er ikke mulig å eliminere alle validitetstrusler fullstendig, men være reflekter over hvordan vi kan møte truslene (Maxwell, 2013). Maxwell (2013) viser til to begreper, som er viktige å ha gjort seg tanker rundt, for på best mulig måte sikre at studien blir valid: Researcher bias og reactivity.

Researcher bias dreier om to hovedtrusler ovenfor validiteten. Det er kun finne data som passer til eksisterende teori, mål eller forhåndsoppfatninger, samt å velge data som forskeren «trenger» fremfor å se hele utvalget. De fleste forskere, inkludert oss har en forhåndsoppfatning, og står derfor i fare for å bli subjektive (Maxwell, 2013:124). Derfor er det viktig at vi som forskere er bevisst på den påvirkningen det kan ha hatt på konklusjonen, og at det blir opplyst om og tydeliggjort. Derfor skal vi redegjøre for tre trusler ovenfor validiteten av vår forskning. For det første er våre holdninger preget av at vi mener at det er kunnskapsmangel om vold og overgrep, hos både studenter og lærere, som ligger til grunn for at vold og overgrep er vanskelig å undervise om. For det andre er Even Røed en aktiv politiker, som gjør at han har sterke politiske om temaet. Olav Kiland har jobbet i flere år med barn som har særskilte behov, med blant annet bakgrunn fra tematikken. Dette er trusler som vi ikke kan fjerne helt, men det er viktig at vi er bevisst på at disse forholdene kan føre til forutinntatthet. Dette er det viktig at vi holder fokus på gjennom hele prosessen. Knyttet til fortolkningen av intervjudata og presentasjonen av disse, er det spesielt viktig at vi passer på at vår forutinntatthet ikke fører til at vi velger ut data som kun støtter våre egne meninger om temaet (Maxwell, 2013). Det er derfor viktig at vi er observante på at vi forholder oss til hele materialet, når vi gjennomfører vår studie.

Reactivity handler om den tilstedeværelsen forskeren har i forskningssituasjonen, i vårt tilfelle i intervjuet (Maxwell, 2013:124-125). Denne påvirkningen vil være umulig å eliminere sier Maxwell (2013:124-125), og argumenterer videre med at det er viktig at forskeren forstår påvirkningen og bruker den til prosjektets beste. I intervjuforskning er intervjueren en del av situasjonen som det forskes på, det vil si at påvirkningen vil være helt umulig å fjerne, men det er heller ikke målet. Målet er å forstå hvordan denne påvirkningen fungerer, og eventuelt gjøre justeringer på bakgrunn av det (Maxwell, 2013-125). For vår del er vi to intervjuere, noe som kan gi en økt påvirkning. I den sammenheng valgte vi å intervju to personer for på den måten å redusere følelsen av å være i undertall. I tillegg ble vi på forhånd enige om at en av oss skulle være hovedintervjuer i hvert av intervjuene. For at vår tilstedeværelse i intervjuene skulle være minst mulig, var det viktig at vi ikke stilte ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre passet vi på at våre egne holdninger, meninger og hypoteser ikke skulle skinne igjennom. Dette handler om at vi forholdt oss nøytralt til informantenes svar, slik at de ikke følte at et svar var mer eller mindre riktig.

I vårt arbeid for å sikre at studien skal bli reliabel, har vi tatt flere forhåndsregler. For å motvirke de ledende eller eventuelt vanskelige spørsmål, gjennomførte vi et pilotintervju, som viste seg verdifullt. I etterkant av pilotintervjuet, gjorde vi en drøfting, sammen med de som stilte som piloter for intervjuet, hvor vi endret på tre av spørsmålene, i hovedsak fordi spørsmålene var lite konkrete, mulige å mistolke eller vanskelige å forstå og svare på. Videre peker de på at en under transkriberingen av intervjuene kan stå i fare for at to personer transkriberer forskjellig, og at det dermed blir mindre reliabelt (Kvale & Brinkmann, 2015:276). Med tanke på ulik transkribering, har vi tatt utgangspunkt i en felles utarbeidet transkriberingsmal. Videre viser Cohen, Manion, Morrison, & Bell (2011) til det å redegjøre for prosessen, som er viktig for å skape en gjennomiktig og troverdig studie. Det er fordi vanskelige valg eller valg som kan ha påvirket datamaterialet. I tillegg er det verdt å nevne tidsaspekt, som er spesielt relevant da denne mastergraden kun løper over et halvt år og med begrensede ressurser. Det gir et mindre rom for refleksjon og bearbeiding av stoffet, som svekker reliabiliteten, kontra en studie med av større omfang både tids- og ressursmessig.

3.3 Etiske vurderinger

I dette kapitlet vil vi ta for oss de etiske vurderingene som vi har gjort knyttet til studien. Vi vil derfor gjøre rede for konfidensialitet, konsekvenser av studien og forskerens rolle.

3.3.1 Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle

I dette kapitlet vil vi vise hvordan vi informerte våre informanter og innhentet samtykke knyttet til konfidensialitet og konsekvenser for informantene. Avslutningsvis vil vi synliggjøre de etiske vurderingene rundt forskerens rolle.

Konfidensialitet handler enkelt sagt om en enighet mellom forsker og deltakere om hva som kan gjøres med de dataene som kommer ut av deltakernes deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015:106). Dette handler i første rekke om informasjon som kan gjøre at deltakerne blir identifisert. I vår studie vil vi anonymisere både skole og navn på lærere, på denne måten vil det ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne. Dette ble informantene informert om, og de gav samtykke til at studien ble gjennomført på denne måten (se appendiks 3).

Konsekvenser vil i denne sammenhengen bety at en skal informere deltakerne om potensielle negative og positive konsekvenser. Som et utgangspunkt bør verdien av den nye kunnskapen være større enn den potensielle skaden deltakerne kan bli utsatt for (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015:107). Dette løste vi ved å sende ut informasjon til informantene som beskrev konsekvenser ved deltakelse. Vi ga også informasjon både i brevet og når vi startet intervjuet, der informantene ble gjort oppmerksomme på at de kunne trekke seg fra intervjuet når som helst (se appendiks 3). Den åpenhet og intimitet en kan oppleve i et kvalitativt intervju har potensiale til å kunne trekke ut informasjon av deltakerne som de egentlig ikke ville gi. Det er derfor viktig å være observant på dette, og unngå det så langt det er mulig. Videre er det fare for å havne i en terapeutisk situasjon, noe en bør være spesielt oppmerksom på om en har flere intervjuer over tid (Kvale & Brinkmann, 2015:107).

Informert samtykke dreier seg om at intervjuobjektet får innsikt i forskningens formål og hovedtrekkene i designet. De skal få informasjon om risikoer ved å delta, samt eventuelle fordeler. Det er avgjørende for informert samtykke at deltakerne forstår at det er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Deltakerne bør gis informasjon om hvordan datamaterialet behandles, og eventuelt tilgang på transkripsjon, materiale og analyse av de kvalitative dataene. Det er avgjørende at det gjøres en avveining mellom å informere, og faren for å informere for mye. For mye informasjon vil kunne forvirre deltakerne, noe som vil redusere deres evne til å ta en veloverveid avgjørelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom å sende ut informasjon som innebar å synliggjøre potensielle konsekvensene av å delta og informasjon om at de til enhver tid kan trekke seg fra studien. I tillegg informerte vi om at informantene ville være anonyme sørget vi for at våre informanter gjorde et informert samtykke om å delta.

Forskerens rolle som person, og dens integritet er avgjørende for at det skal oppnås en god kvalitet på kunnskapen og de etiske beslutningene som treffes underveis i kvalitativ forskning. Moralsk ansvarlig forskningsatferd er forbundet med forskerens moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling (Kvale et al., 2015:108). Knyttet til intervju blir dette ytterligere viktig, da forskeren selv er sentral i innhenting av kunnskap. Det er viktig at forskeren sørger for at arbeidet kontrolleres og valideres så godt som mulig, samt at det tilstrebes en gjennomsiktighet knyttet til prosedyrer som danner grunnlaget for konklusjonen.

3.4 Valg av metode

I dette kapitlet vil vi redegjøre for våre metodiske valg. Vi har valgt en kvalitativ studie, der vi har gjennomført intervju. Vi vil her begrunne valgene vi har gjort knyttet til valg av intervjuform.

3.4.1 Intervju

I en kvalitativ undersøkelse blir det ofte brukt ulike former for personintervju, hvor hensikten er å forstå verden slik intervjuobjektet fremstiller den (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Formålet med et forskningsintervju er å få fylldig og omfattende informasjon om synspunkter, perspektiver og andre menneskers syn på egen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015:20; Thagaard, 2013:95). I vårt prosjekt er det viktig at vi får innsikt i meninger og erfaringer informantene sitter inne med. Intervjuet er i så måte en passende metode for datainnsamling, da det ifølge Thagaard (2013:95) «gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser». Vi kunne valgt en rekke andre kvalitative fremgangsmåter som observasjon eller deltagende observasjon. Observasjon kunne vært en interessant fremgangsmåte, men gir oss utfordringer da vi måtte ha truffet på tidspunkt for at en eventuell undervisningsøkt, noe som ville kunne ført til utfordringer. I tillegg ville det vært vanskelig gjennomførbart av ressursmessige grunner, fordi det ville medført at videofilming (Thagaard, 2013), noe vi ikke hverken har kompetanse eller tid til å gjennomføre. I tillegg så ville disse fremgangsmåtene medført at vi som forskere hadde tatt del i feltet på en annen måte enn ved et intervju (Thagaard, 2013). I et intervju kan stille spørsmål og vår tilstedeværelse på grunn av det, påvirker informantene, i deltagende observasjon ville det vært en fare for at lærerne forberedte undervisningen på en annen måte. Når dette er sagt så er det mange fordeler med alle disse tre fremgangsmåtene i kombinasjon med intervju, som kunne styrket vårt prosjekt, men sett i lys av oppgavens omfang og tidsaspekt så vil det være vanskelig å gjennomføre. Vi mener dermed at intervjuets kvalitet knyttet til dybdeforståelse og mulighetene det gir for å få innsyn i informantenes synspunkter, perspektiver, erfaringer og følelser vil gi oss tilstrekkelig data til å nå formålet i denne studien.

3.4.2 Semistrukturert intervju

Vi har valgt å gjennomføre et *semistrukturert fokusgruppeintervju*. Det semistrukturerte intervjuet har som hensikt å være mest mulig lik en vanlig samtale, men om et spesifikt tema. Som resultat av det, vil et semistrukturert intervju være basert på en intervjuguide, men ikke være låst og uten mulighet til å gå utover spørsmålene som er oppgitt (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjøres av ulike grunner, på den ene siden så ønsker vi friheten i intervjuet til å kunne bevege oss inn på temaer som underveis er interessante, noe vi får med semistrukturerte intervjuer, men som ville blitt kraftig redusert om vi hadde benyttet oss av et lukket spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2015). På den andre siden så vil vi som uerfarne forskere få en tydelig rettesnor gjennom en intervjuguide som hjelper oss å komme inn på de ulike temaene vi ønsker å belyse i intervjuene. Ved å ha en helt åpen samtale ville vi hatt større utfordringer med å lede intervjuet, og vi kunne stått i fare for at vårt mål om å kunne sammenligne de ulike casene ville vært umulig, fordi vi hadde ikke-sammenlignbar empiri fra de tre casene. Dette er med på å heve sannsynligheten for at vi ender opp med et valid empirisk grunnlag for oppgaven.

3.4.3 Fokusgruppeintervju

Vi har valgt å gjennomføre intervjuene som fokusgruppeintervju. Dette innebærer at det legges opp til en ikke-styrende intervjustil, der målet er å få fram mange forskjellige synspunkter om emnet (Kvale & Brinkmann, 2015:179). Med Kvale & Brinkmann (2015:179) som utgangspunkt la vi opp til at en av oss var moderator for diskusjonen, der vi først presenterte emnet ved hjelp av et spørsmål og deretter åpnet for ordveksling. Fokusgruppeintervjuet som intervjuform ble valgt fordi det egner seg godt til eksplorerende samtaler på nye områder, og det gir rom for mer ekspressive og emosjonelle synspunkt enn det man typisk får i individuelle eller kognitive intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette egner seg godt for å nå vårt mål i oppgaven, og skiller seg fra andre intervjuformer der narrative intervjuer blir episodefokuset og diskursanalysen får et fokus på språk og språklig virkning som ikke hadde vært hensiktsmessig i dette prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). En viktig suksessfaktor for å oppnå et godt fokusgruppeintervju er å oppnå en åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi åpnet derfor intervjuene våre med spørsmål som ikke omhandlet temaet, men som var knyttet til informantenes utdanning og motivasjon for læreryrket, dette for å skape en uanstrengt atmosfære fra starten av intervjuet. Dette hjalp oss med å sikre at intervjuet blir valid og reliabelt, gjennom å gjøre intervjusituasjonen tryggere. Videre påpeker Kvale & Brinkmann

(2015) at fokusgruppeintervjuet egner seg godt til når det er snakk om følsomme og tabubelagte synspunkter, dette fordi gruppesamspillet egner seg til å gjøre det lettere for å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke fremmes. Dette gjør at fokusgruppeintervjuet egner seg bedre enn for eksempel det konfronterende intervjuet, som med sin direkte tone ville hatt fare for å fornærme eller skremme informantene fra å si det de mener. Dette kan selvfølgelig nyanseres, da det i vår situasjon var kollegaer som satt i samme intervju. Om en av informantene satt inne med avvikende synspunkt, kan det tenkes at det kollegiale forholdet begrenset informanten. Vår opplevelse var derimot at fokusgruppeintervjuet gav oss en samtale som var åpen, der informantene gav uttrykk for det de mente om de ulike temaene som ble lagt fram i intervjuet.

3.5 I forkant av datainnsamlingen

I dette kapitlet vil vi redegjøre for våre valg knyttet til intervjuform og hvilke forberedelser vi har gjort i forkant for å sikre intervjuets kvalitet.

3.5.1 Intervjuguide

I våre intervju, har vi i alle tilfeller delt ut intervjuguiden på forhånd. Selve intervjuguiden har vi utviklet på bakgrunn av problemstillingen for studien, med spørsmål som er rettet mot lærerens arbeid og utfordringer knyttet til å snakke om temaene vold og overgrep i klasserommet. En intervjuguides formål er å omskrive forskningsspørsmålene til spørsmål som kan benyttes i et intervju. I tillegg har den som formål å holde fokuset på problemstillingen i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi opplevde fordelen med å ha en intervjuguide i vår forskning. Ved å ha en intervjuguide for oss som er uerfarne forskere, er å ha en mal å forholde seg til, for på den måten unngå at intervjuet sporer av og gir andre svar som ikke er relevante for forskningen. Vi delte ut intervjuguiden på forhånd noe som kan tenkes at kan ha en påvirkning på svarene deltakerne gir. Dette kan være en validitetstrussel for vårt studie, da det kan påvirke svarene til å bli mer politisk korrekte enn det som kanskje er realiteten. På den annen side, så mener vi at det å dele ut intervjuguiden på forhånd er med på å styrke validiteten i studien, da det skaper tryggere rammer og samtidig gi de som blir intervjuet mulighet til å komme med mer gjennomtenkte svar. For å på best mulig måte unngå å miste relevant informasjon med tanke på spontane svar, er det viktig at vi som intervjuere har forberedt oss godt, med mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, som det semistrukturerte intervjuet gir oss mulighet til (Cohen et al., 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Sett i etterkant,

erfarte vi mangler med våre oppfølgingsspørsmål, da vi savnet svar i empirien som kunne belyse hva lærerne var fornøyd med og ikke fornøyd med, hvorfor og hvorfor ikke de var fornøyd/misfornøyd. Dette må sees på som en svakhet i vår validitet.

Intervjuet startes med innledende spørsmål, som er enkle å svare på med mål om å bidra til trygghet for informantene i intervjuene. Videre går spørsmålene over til å fokusere på kontroversielle og sensitive temaer, før det trekkes over til vold og overgrep som tema i samfunnsfag og avslutningsvis fokuseres det på metodiske tilnærminger til tematikken. Spørsmålene er en blanding av direkte og spesifiserende og åpne og sonderende, på denne måten vi kunne skape en dynamikk og legge grunnlaget for å få et variert empirisk tilfang.

3.5.2 Pilotintervju

I forbindelse med intervjuene av de tre ulike gruppene med lærere, er det ønskelig å ha gjennomført et pilotintervju i forkant. Kvale & Brinkmann (2015) viser til hvordan et pilotintervju kan bidra til å kartlegge hvordan spørsmålene kan bli forstått og hvordan det åpner for mulighet til å endre intervjuguiden eller vår egen fremtreden til hovedintervjuene som skal utgjøre studiens empiri. Samtaler som kartlegging av egen oppførsel og intervjuobjektens oppfattelse av intervjuet, beskriver Cohen et al. (2011) det som en måte å sikre seg *reliabilitet*, *validitet* og *gjennomførbarhet* av intervjuet. For å sikre seg de tre sistnevnte begrepene, er det ulike sjekkpunkt som gjør seg gjeldende. Et pilotintervju vil sikre studien at spørsmålene er forståelige og unngå at de kan tolkes på en ikke ønskelig måte. Det kan gi svar på om spørsmålene er for lange eller for korte, om de er for vanskelige eller om de er så lette at de ikke gir svar på det som skal undersøkes. Det åpner opp for å få tilbakemeldinger fra pilotobjektene på spørsmålene som blir stilt og deres opplevelse av spørsmålene, for eksempel om de er ledende, eller som spørsmålene er av en art som gjør at de er mulige å svare ja eller nei på, som ikke fører til et ønskelig svar. Videre vil det gi oss en indikasjon på hvor lang tid intervjuet vil ta, men viktigst av si denne sammenhengen og med tenke på tema for studien – om spørsmålene kan oppleves som sensitive, ubehagelige eller truende ovenfor intervjuobjektet. Med tanke på det ubehagelige som kan oppleves i forbindelse med intervjuet, skal òg deltakerne under pilotintervjuet være oppmerksom på at de har de samme rettighetene som deltakerne under hovedintervjuene, eksempelvis å kunne unnlate å svare eller å forlate intervjuet etter eget ønske.

Selve gjennomføringen av pilotintervjuet ble gjort på et kollokvierom på Blindern. Intervjuobjektene vi brukte, var to vi har studert med fra tidligere, som var praktisk med tanke på tilgjengelighet. Begge to er lærere, henholdsvis i samfunnsfag på videregående og i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) på ungdomsskolen. Derfor er ingen av pilotintervjuobjektene relevante inn i selve studiet, men like fullt verdifulle for å bevisstgjøre oss som forskere på viktige aspekter som tidsbruk på intervjuet, og som nevnt om noen av spørsmålene er uegnet av ulike grunner.

3.6 Beskrivelse av datainnsamlingen

I dette kapitlet vil vi først redegjøre for studiens utvalg, hvordan og på hvilket grunnlag de ble valgt ut, med ulike implikasjoner det kan ha medført. Avslutningsvis skal vi beskrive intervjusituasjonen og de implikasjonene vi mener er truende for validiteten og reliabiliteten til studien.

3.6.1 Utvalg

Utvalget vi har gjort, er basert på kritisk utvalg (Thagaard, 2013:61), hvor vi selv har valgt respondentene, med i hovedsak ett krav, at de var samfunnsfaglærere på ungdomsskolen. Vi hadde et mål om å kunne intervju to lærere på tre ulike ungdomsskoler. Dette gjorde vi på bakgrunn av to momenter: 1) vi ønsket å ha en bredere forståelse av hver skole enn en lærer kunne gi, da vi ønsket å se hver skole som en case, og 2) vi så for oss at det kunne være negativt for validitet og reliabilitet at vi satt to forskere i et rom med én lærer, denne trusselen mener vi å ha redusert ved å utligne antall deltakere til å bli like mange eller flere lærere enn forskere. Vi opplevde det derimot som utfordrende å sende en forespørsel til ukjente lærere, med ønske om å gjøre et intervju, da mange enten ikke svarte eller ikke ønsket å delta. Dette medfører at vi har et innslag av strategisk utvalg, der vi bevisst oppsøker potensielle informanter som vi vet har større interesse eller mulighet til å delta (Thagaard, 2013:60-61). Derfor rettet vi oss mot lærere vi kjente fra før, som alle hadde gitte stillingskrav. I forbindelse med reseacher bias, er det viktig å få frem Even kjente én lærer ved én skole, tilsvarende kjente Olav én lærer ved en annen skole. Dette kan ha påvirket oss som forskere, da vi kan ha blitt påvirket av denne relasjonen. For å motvirke denne trusselen gjorde vi bevist valg om hvem av oss som skulle lede intervjuet. På skolen Even kjente den ene læreren, var det Olav som gjennomførte intervjuet, kun med deltakelse fra Even om han mente Olav manglet noe i måten han stilte

spørsmål på. Tilsvarende gjorde vi på skolen hvor Olav kjente den ene læreren. I forhold til reliabilitet, er det viktig å få frem at den ene skolen hadde gjennomført et pilotprosjekt om sammenfallende tematikk som vår studie, i sin kommune. Det kan ha påvirket deres svar, ikke bare gjennom kvalitet og kunnskap om tematikken, men også at de kan ha tydelige føringer for hvordan de ønsket å legge frem svarene sine (Thagaard, 2013:62-63). Den andre skolen, hvor vi kjente den ene læreren, hadde ingen bakgrunnskunnskap om tematikken, men var en nær venn og det kan derfor tenkes at svarte det hun/han tenkte at vi ville høre.

Det kan derimot tenkes at relasjonene vi hadde til to av skolene ikke bare var trusler, men også hadde en positiv påvirkning på validiteten, da det er mulig at informantene følte seg tryggere og derfor besvarte spørsmålene på en mer ærlig og etterrettelig måte, eventuelt at de kjente oss og var med det klar over hva vi ønsket å høre og svarte deretter. Forespørselen vi la til grunn var som følger: fokusgruppeintervju med varighet på under én time, hvor de fikk tildelt intervjuguiden så de var forberedt på tema og spørsmål. På bakgrunn av det strategiske utvalget og tilgjengeligheten, så ble utvalget vårt bestående av syv lærere, fordelt på tre skoler. Thagaard (2013: 65) påpeker at et utvalg ikke bør ha som mål å ha flest mulig informanter, men at man skal ha mange nok til å nå et *metningspunkt*. Med dette mener hun at når utvalget når et punkt der flere informanter ikke tilfører studien noe mer, så har studien nok informanter. Vi mener at vi med vårt utvalg har kommet til dette punktet, tatt oppgavens omfang og tidsperspektiv i betraktning (Thagaard, 2013: 60, 65).

Utvalget i lærebokanalysen gjorde vi på bakgrunn av hva skolene i utvalget benyttet seg av. Det var to skoler som brukte «Kosmos 8-10» (Nomedal, 2006, 2007, 2008) og én skole som brukte «Nye makt og menneske 8-10» (Helland, 2016; Helland & Ingvaldsen, 2015; Helland & Aarre, 2014). Vi mener dette er et hensiktsmessig utvalg, fordi det gjør at vi kan relatere de svarene lærerne gir om lærebøker til de resultatene vi fikk av lærebokanalysen.

3.6.2 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjort på de respektive skolene, dette ble gjort med to hensyn; det ene var at det gjorde det enklere for informantene å delta i prosjektet, mens det andre var å øke sannsynligheten for en god dialog ved at intervjuet ble gjort i trygge rammer (Thagaard, 2013:109). Ved at lærerne ikke følte utrygghet vil det være økt sannsynlighet for at de fremmer sine reelle meninger, at de svarer på spørsmålene og ikke lar seg styre av en eventuelt truende

situasjon, noe som hever reliabiliteten og validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015:276). Det ble derfor gjort med et ønske om å skape trygghet, noe som reduserer sannsynligheten for at informantene enten gir mindre dekkende svar eller svarer annerledes enn de ellers ville gjort. Ulempen ved å dele ut intervjuguiden på forhånd, kan være at de intuitive og ærlige svarene uteblir, da de kan ha hatt mulighet til å tenke ut svar som ikke nødvendigvis stemmer med det som er realiteten. Vi var bevisste på at vår egen situasjon som forskere knyttet til intervjusituasjonen, der vi sørget for at én av oss var intervjuer og den andre var observatør som kun kom med korte spørsmål der det var ønskelig. For å sikre validitet så sørget vi for å gjøre *på stedet kontroll* gjennom å oppsummere å stille spørsmål om det var riktig forståelse av det informanten sa (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi opplevde forøvrig at noen av de forhåndsdefinerte spørsmålene ikke fungerte like godt i intervjusituasjon, det gjorde at vi måtte justere noe underveis. Videre ble intervjuene gjennomført på et møterom, hvor vi benyttet oss av en lydopptaker. Dette var viktig for å sikre god kvalitet på lyden, som er viktig for å sikre kvaliteten på transkripsjonene, noe som styrker studiens reliabilitet.

3.7 Dataanalyse

I dette kapitlet vil vi redegjøre for hvordan vi gikk fram i vår analyse av dataene. Dette vil vi gjøre ved å først redegjøre for våre valg knyttet til intervjuanalyse, deretter vil vi redegjøre for bokanalyse.

3.7.1 Intervjuanalyse

Som utgangspunkt for analysen, så gjennomførte vi en transkripsjon av materialet. I den sammenheng, la vi ikke vekt på å gjengi talespråket med dialekt og spesifikke taleformer, men med fokus på innholdet i det som sies. Ved at vi var to personer som transkriberte, så kan det være en trussel knyttet til reliabiliteten, fordi det samme utsagnet kan tolkes på to ulike måter. Denne trusselen møtte vi ved å ha en transkripsjonsnøkkel, men det kan allikevel være utfordringer knyttet til tegnsetting og i perioder av intervjuet hvor lyd kvaliteten er noe dårligere (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette forsøkte vi å motvirke gjennom å ha en transkripsjonsnøkkel og ved å diskutere fremgangsmåte på forhånd.

Intervjuanalysens formål er å få en oversikt over innholdet i empirien. Vi har gjennomført en analyse som baserer seg på det Thagaard (2013) betegner som *temasenterert analytisk*

tilnærming. Dette innebærer at fokuset er på å studere ulike temaer på tvers av materialet. Dette er hensiktsmessig da vi ønsker å ende opp med et materiale der vi kan se strukturer på tvers. I tillegg til dette har vi gjort en personfokusert analyse (Thagaard, 2013), der vi ser nøyere på hver enkelt gruppe og ser på hva de har ytret. Ved å kombinere disse analytiske tilnærmingene vil vi både kunne se nærmere på hva hver enkelt case sier, og vi kan gjøre en bredere analyse på tvers av materialet. Dette gir oss resultater som hjelper oss å nå formålet, og det gir oss mulighet til å gjøre sammenlignende- og enkeltvis tolkninger av empirien.

Intervjuanalysen gjorde vi gjennom at vi først kodet teksten, deretter kategoriserte vi det. Dette gjorde vi fordi det ville vært lite hensiktsmessig knyttet til å se mønstre i empirien, ved å kun benytte oss av transkripsjonen i seg selv. Dette dannet grunnlaget for at vi hadde en tekst vi kunne identifisere mønstre som dannet grunnlaget for tolkningen av datamaterialet (Thagaard, 2013). Målet med kodingen er å ta ut essensen i det empiriske materialet, som vi gjorde ved å først lese nøye igjennom og kode teksten underveis. Deretter kategoriserte vi materialet, hvor kategoriene ble utarbeidet i samspill av teori og av det inntrykk vi hadde fått av kodingen av empirien. Kategoriene ble basert på teorien, det vil si at vi hadde deduktiv koding (Thagaard, 2013:187). Underveis i kategoriseringen fant vi behov for å legge til kategorier, noe vi gjorde, noe som gjenspeiler en induktiv koding. På denne måten ente vi opp med kategorier som «sensitive temaer», «kontroversielle temaer» og «forholdet mellom kontroversielle og sensitive temaer» m.fl. av den deduktive koding. Eksempler på den induktive kodingen er kategorier som «noen andre tar seg av undervisning», «mangel på situasjon det er mulig å ta opp». Ved at vi nå hadde en tekst som var kategorisert, kunne vi gå inn i hver kategori og synliggjøre de ulike perspektivene informantene hadde gitt på disse. For å gjennomføre kategoriseringen benyttet vi oss av kodeprogrammet Nvivo. Videre gjorde vi utskrift av disse, og brukte tid på å lese nøyere gjennom utsagnene innenfor hver kategori, for på den måten å kunne danne oss et detaljert bilde av hva informantene på hver skole og totalt sett mente var utfordrende knyttet til de ulike kategoriene. Vi arbeidet deretter med å forsøke å finne mønstre eller ideer innad i de kategoriserte svarene.

3.7.2 Lærebokanalyse

Analysen av lærebøkene ble gjort med en deskriptiv analyse (Postholm & Jacobsen, 2011). Denne analyseformen dreier seg om å strukturere datamaterialet, i dette tilfellet lærebøkene, ved hjelp av å kode og kategorisere materialet på en slik måte at beslektede momenter blir plassert for seg. For å gjøre en hensiktsmessig analyse, basert på temaet om vold og overgrep,

har vi gjort analysen ved å kategorisere etter avsnitt. Kategoriene ble satt med utgangspunkt i læreplanmålene. Det har vi gjort ved å gruppere hver bok for seg, for så å se etter avsnitt i bøkene som står i samsvar med de gitte læreplanmålene som tar for seg vold og overgrep på ungdomsskolen. Et eksempel er å kategorisere alle avsnitt som tar for seg «Skille mellom ønskt seksuell kontakt» eller alle avsnitt som behandler hvordan lovbrudd blir behandlet i Norge. Ved å fokusere på avsnitt på denne måten, muliggjør det å se både større og mindre forhold i teksten, som gir rom for å avdekke temabaserte skillelinjer i tekstene. Målet er å skaffe en oversikt over innholdet. Målet med kodingen er at den skal være relevant informasjon på egenhånd, samtidig som koden eller kategorien bør være så kort som mulig uten at den mister meningen innenfor konteksten av studien (Postholm & Jacobsen, 2011:104). I analysen så var det viktig å sørge for at vi hadde felles forståelse av kategoriseringen, og vi sjekket i etterkant hverandres kategorisering, dette for å redusere våre individuelle tolkningers påvirkning på analysen, og videre for å heve reliabiliteten i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre benyttet vi oss av de kategoriserte dataene for å arbeide fram mønstre i materialet, disse identifiserte mønstrene ble deretter gjenstand for tolkning.

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har vi redegjort for den forskningsmetoden vi valgte og har brukt for å samle inn datamaterialet. Vi har redegjort for hvilke grep vi har gjort for å gjøre prosessen mest mulig valid og reliabel. Videre har vi kronologisk gått igjennom hvordan vi gjennomførte datainnsamlingen og forskningsprosessen.

4 Funn

Vi vil i dette kapitelet presentere funnene vi har gjort i intervjuene og i lærebokanalysen. Vi vil i kapitelet gå igjennom alle skolene, hvor vi vil se på skolens tilnærming til tematikken vold og overgrep, samt gjøre rede for utfordringsbilde hver enkelt skole skisserer. Deretter vil vi rette fokuset mot ulike områder vi har gjort funn på, det knytter seg til beredskap, forberedelse, trygghet og undervisning om vold og overgrep. I den delen av kapitelet vil vi i større grad se på utvalget som en helhet. Med det vil funn kapitelet rette fokuset på de to hovedelementene i problemstillingen, utfordringer og mulige undervisningsmetoder for å møte disse.

Empirien vi har samlet inn, er basert på tre forskjellige skoler hvor vi på to av skolene intervjuet to lærere og en skole intervjuet tre lærere. Det alle syv hadde til felles, er jobben som samfunnsfagslærer på ungdomsskolen. Utover det, var det mye variasjon i utdanningsgrunnlag, ansiennitet og en god blanding mellom kjønn – som har sikret studien et variert kildetilfang. Vi vil innledningsvis omtale hver av de enkelte skolene, der vi presenterer skolen, videre går vi nærmere inn på skolens tilnærming til temaet og deretter seg på hvilke utfordringer de ser. Etter å ha presenter skolene hver for seg, ser vi alle tre skolene under ett og hva de samlet svarer rundt *utfordringer, forberedelser, mangel på kunnskap, beredskap og didaktiske metoder*.

Tabell 1: Oversikt over informanter

Skole	Lærer	Utdanning	Erfaring
Skole A	Tony	Lærerhøyskole, norsk/KRLE	Over 10 år
Skole A	Johanne	Statsvitenskap med PPU	Over 10 år
Skole A	Patrick	Statsvitenskap og geografi med PPU	Over 10 år
Skole B	Linni	Lektorutdanning i samfunnsfag og nordisk	Under 10 år
Skole B	Carl Axel	Master historie med PPU	Under 10 år
Skole C	Ida	Lektor samfunnsfagdidaktikk	Under 10 år
Skole C	Mia	Hovedfag i antropologi med PPU	Ganske mange år

4.1 Skole A

På skolen som vi omtaler som skole A, var det tre lærere, som vi har gitt navnene Patrick, Johanne og Tony. De har alle erfaring som lærere i over ti år. Patrick har tatt statsvitenskap og geografifag fra universitet, og har tatt PPU. Johanne har den samme statsviter- og PPU-bakgrunnen. Tony har på sin side fagene norsk og KRLE, i sin utdanning fra grunnskolelærerutdanning på høyskole.

Skolens tilnærming til temaet

Skole A har i forkant av vårt intervju gjennomført et pilotprosjekt knyttet til vold og overgrep. Dette innebar et arbeid hvor undervisningen ble gjennomført over flere timer, med et fokus på samarbeid mellom lærere, helsesøster, politi og helsetjenester. De hadde jobbet grundig med forberedelser til arbeidet, og satt seg godt inn i kjente utfordringer hos elever på skolen. Videre arbeidet de med utfordringene knyttet til at elever kunne sitte med erfaringer som lærerne ikke visste om. Tony, som også hadde arbeidet med pilotprosjektet på denne skolen, viste en tydelig proaktiv tilnærming til tematikken. De to andre lærerne, som ikke hadde vært like delaktige i oppbygningen av pilotprosjektet, satt ikke med tilsvarende god innsikt og forståelse for tematikken. Det er allikevel tydelig at tematikken hadde blitt løftet frem i teammøter, personalmøter og liknende, med det hadde lærerne en klar forståelse av hvilke utfordringer de kunne møte. Pilotprosjektet har bidratt til at skole A har brukt mer tid på tematikken i undervisningen, og at bevisstheten rundt utfordringene er tydelig. Som Tony er inne på, så har de brukt mer tid enn det som var normalt å gjøre før.

Da er vi litt inne på pilotprosjektet da, at det skulle være lærere som kjenner elevene, som skulle jobbe med det her. I og med at vi brukte så mye tid som vi gjorde, for det var nå sånn at vi hadde 4 timer med vold i nære relasjoner, og det er vel ikke normalen, for å si det sånn... det er gjerne at man fletter det inn i en time i løpet av et skoleår. – Tony, Skole A.

Undervisningsopplegget tok utgangspunktet i filmen «Sinna mann» (Killi, 2009), etterfulgt av arbeid med refleksjons- og diskusjonsoppgaver med utgangspunkt i filmen. Dialogene i

etterkant av filmen ble gjort i små grupper og i helklassesammenheng. De mente selv at de fanget opp en variasjon som bidro til at det unngikk at det ble for nært virkeligheten for noen.

Selve undervisningsopplegget strakk seg over en uke, for hver klasse. Som forberedelse for lærerne, ble alle presentert en kortversjon av prosedyrene til barnevernstjenesten for kommunen. Det ble også gjort en ansvarfordeling ved at kontaktlærere skulle ha ekstra oversyn over sin klasse. De forberedte de andre lærerne på skolen på at tematikken ville bli tatt opp, slik at de var forberedt på eventuelle reaksjoner. Foreldrene ble informert om prosjektet og fikk se filmen. I forberedelsen jobbet de med helsesøster for å planlegge beredskap knyttet til eventuelle utfordringer som kunne oppstå, i tillegg til å kartlegge hvilke utfordringer som de visste om. Videre tok de eksempelvis kontakt med et fosterhjem, hvor de visste at det satt en elev som var utsatt for tematikken.

Patrick reflekterer rundt at det kan være slik at sensitive og kontroversielle temaer går inn i hverandre. Dette knytter han til en undervisningsøkt hvor han hadde #metoo-kampanjen som tema.

Også er det noe med tilnærming, altså det kan hende noen ganger sensitive og kontroversielle går inn i hverandre også. – Patrick, skole A.

Johanne på sin side uttrykte bekymring for hvordan lærer skulle reagere på veldig eksplisitte uttrykk for meninger i klasserommet.

Men... men hvordan skal man reagere på sånn ehh... sånn veldig eksplisitt uttrykk for forskjellige ting da? – Johanne, skole A.

I etterkant av prosjektet, konkluderte skole A med at det var vellykket, med imponerende høyt aktivitetsnivå blant elevene. De trakk fram hvordan elevene mestret det å resonnerer og diskutere temaene på en god måte.

4.1.1 Utfordringer ved skole A

Til tross for at lærerne anså pilotprosjektet som vellykket, så ser lærerne ved skole A fremdeles utfordringer knyttet til vold og overgrep som tema i samfunnsfag. De poengterer at det er en

utfordring at de ikke innehar nok kompetanse. Videre påpeker de at undervisningssituasjoner der de ikke har den samme beredskapen som de hadde i pilotprosjektet, ville ført til økt usikkerhet.

(...) vi har ikke all den kompetansen som skal til for å ivareta de elevene som trenger det, da er det viktig at vi, eller da tror jeg det er hensiktsmessig da, at vi har et opplegg, at vi vet at det her er profit og gjennomtenkt og det er på en måte det står noen i beredskap bak. – Johanne, skole A.

Videre beskrives det at usikkerheten ligger i at læreren ikke nødvendigvis vet alt om elevene som sitter i klasserommet. I tillegg beskriver Johanne at det er vanskelig å holde fokus på hele klassen særlig om hun vet at en av elevene har personlige erfaringer. Denne usikkerheten oppfattes som utfordrende å skulle møte, dette er noe Johanne beskriver på følgende måte:

Det kan jo være ehh... altså når det gjelder sensitive temaer, så kan det være at man vet mye om bagasjen til elevene, som de kanskje ikke er bevisste på at vi vet. Og det å på en måte ikke gjøre, ehh... altså få det til å være naturlig, selv om man vet at der sitter det en som har vært utsatt for mye dritt, også skal man snakke om temaet og på en måte late som man ikke vet, eller gi den noe oppmerksomhet og ikke liksom... ja, det kan være utfordrende og på en måte ha i øyekroken, samtidig som det kommer noen reaksjoner at man er i beredskap, holdt jeg på å si, om det skulle komme noe da. – Johanne, skole A.

Som nevnt over så problematiserer Patrick utfordringer knyttet til kjønn og alder. Han mener at det vil kunne være utfordrende for en mann på over 50 år å skulle undervise om vold og overgrep. Han omtaler det som at det vil kunne være et tabu. Han ytrer at det derfor vil være et tema som det er vanskelig å sette ord på, både for han om lærer og for elevene i klassen.

Det er temaer som kanskje er tabu for meg, en mann på 50 pluss, til å undervise til 13, 14 og 15 åringer i ungdomsskole. Å ehh, det er et tema som kan være vanskelig å sette ord på både fra meg som lærer og ungdommer. – Patrick, Skole A.

Som vi har sett har skole A pekt på utfordringer knyttet til at vold og overgrep kan være et tema som skaper utrygghet i klasserommet. Usikkerheten knyttet til å ikke vite om enkeltelever

har personlige erfaringer er utfordrende. Videre peker de på en kunnskapsmangel. Avslutningsvis mener Patrick at kjønn og alder kan være en utfordring.

4.2 Skole B

Linni er nyutdannet lektor, med samfunnsfag og nordisk som sine fag. Hun sier at det var noe tilfeldig at hun ble lærer, men at hun er svært glad i yrket sitt. Hun har naturlig nok lite erfaring fra lærerrollen og har sin første klasse med fullt læreransvar. Carl Axel er også nyutdannet lærer, han har til sammen seks års universitetsutdannelse, med hovedvekt på historie og tatt påbygg med PPU. Tilsvarende som Linni, er Carl Axel inne i sitt første år som lærer og kontaktlærer.

Skolens tilnærming

Det er lite som tyder på at skole B har et tydelig fokus på vold og overgrep i sitt daglige arbeid. Hverken Carl Axel eller Linni har undervist i dette, men det kan ha sammenheng med at de ikke har jobbet så lenge som lærere. Det kommer relativt tydelig fram at de ikke nødvendigvis anser tematikken som like relevant for samfunnsfaget. De vurderer heller at det er et ansvar som kan tillegges andre fag eller kontaktlæreransvaret:

Ja, nei, for min del, så tror jeg at som kontaktlærer, så kunne jeg ha hatt en sånn klassens time, hvor jeg snakket, ehh, litt om det kanskje. Mer enn det jeg hadde tenkt at det hører til samfunnsfag, faktisk. At det hadde vært mer mitt ansvar at vi skulle gjennom det. Men likevel, det er jo samfunnsfag, det er klart at de er kobla sammen. Det er ukjent for meg altså, det er veldig ukjent, nå har jeg ikke engang kikket, jeg hoppa inn i, ehh, hva vi skal igjennom i 8-trinn, og ikke hva vi skal igjennom i 9- og 10-ende, det tar jeg den dagen det kommer. Men, ehhm, det er jo mitt ansvar her, jeg føler jo det – Linni, skole B.

De nevner at dette kan være tematikk som tillegges andre trinn enn 8.-trinn, uten å konkludere med at det ikke kan undervises om det i 8.-trinn. Dette eksemplifiserer at det ikke er et gjennomgående fokus på tematikken, og at det ikke nødvendigvis er noe som trekkes inn i sammenheng med andre temaer, der det kan være naturlig. De nevner også at de har blitt advart av eldre kollegaer, mot å gå inn i tematikken fordi det kan være svært krevende å håndtere.

De sier jo: trå forsiktig, ikke kast deg ut i det, ikke snakk om ting du, når du ikke vet hva de har gått igjennom, så må du på en måte ikke ødelegge, ehh, ved å bare ta en undervisningstime og tro at du skal lære de noe, og så sitter de egentlig med en mye værre følelse etterpå, enn det de hadde før du begynte. Så det er litt vanskelig, egentlig, jeg kjenner på det – Linni, skole B.

Dette sier oss flere ting om tilnærmingen til skole B. Det ene er at det eksisterer en slags frykt for tematikken i kollegiet. For det andre tyder det på at det ikke er en plan for hvordan dette skal arbeides med. Videre er det interessant at denne frykten for elevenes reaksjoner kommer så tydelig fram.

Til tross for at det er et manglende fokus på vold og overgrep som tematikk, så viser lærerne derimot en forståelse av kontroversielle og sensitive temaer. De forteller om strategier og tilnærmingmetoder de bruker for å styrke denne delen av deres undervisning noe de også bruker tid på å prate om, men da gjerne knyttet til annen tematikk enn vold og overgrep.

Kontroversielt forbinder jeg med noe som skaper diskusjon, ehh, noe som skaper litt debatt og kanskje uenigheter, og noen som setter litt på spissen og litt ulike meninger kanskje, ehh, gjerne litt sånn svart hvitt. Mens sensitivt, da tenker jeg mer følelsesbasert, at det er noen som opplever det sensitivt, noen som får, ett eller annet, det skjer noe i følelsesregisteret ditt, tenker jeg. Hvis det er sensitivt. – Linni, skole B.

Carl Axel drøfter at det er vanskelig å vite om elevene opplever tematikken som kontroversiell eller sensitiv. Han knytter det opp mot etikkundervisning i KRLE, hvor han tidligere har drøftet utroskap. Først i etterkant av undervisningen om utroskap, reflekterte han over at noen av elevene kunne ha opplevd det som sensitivt på grunn av at de kunne ha personlige erfaringer.

4.2.1 Utfordringer ved skole B

Gjennomgående for lærerne ved skole B er deres utsagn om mangelfull kunnskap og kompetanse. Dette gjør dem utrygge i undervisning av vold og overgrep. Linni ser behovet for å kunne kvalitetssikre opplegget, fordi hun ikke ville stolt på sin egen kompetanse på feltet.

(...) da hadde jeg vært skikkelig i tvil, da måtte jeg, da hadde jeg ikke turt å stole på meg selv, ene og alene. Da måtte jeg snakke med noen tror jeg, før jeg hadde, ehh, kun

spikra et opplegg, kunne ha kvalitetssikra det med for eksempel helsesøster.
– Linni, skole B.

Carl Axel drøfter utfordringene knyttet til at mangel på erfaring kan gjøre at det er vanskelig å avgjøre hva som skal tas opp og hva som ikke skal tas opp. I den sammenhengen så peker også han på at helsesøster kan være en nyttig sparringspartner.

Jo, men uavhengig av det egentlig, men lagt opp et sånn: hvor går, siden jeg har såpass lite erfaring, hvor går grensa for hva jeg burde ta opp og hva jeg ikke burde ta opp. Og så tipper jeg hun har litt mer kompetanse på, hvordan de reagerer på sånne type spørsmål. – Carl Axel, skole B.

Både Carl Axel og Linni sier at det er vanskelig å vite hvordan de selv reagerer på at volds- og overgrepstematikken blir tatt opp. Begge er opptatt av at deres mangel på erfaring og kompetanse gjør at dette blir vanskelig.

Men jeg hadde ikke gått inn, sånn som på 9-trinn, som jeg har bare litt og vet at det noe ymse her og der, som har noe i bagasjen, har noe i ryggsekken, og de kjenner jeg ikke godt nok, for de ser jeg en time i uken, eller halvannen time i uka, så der hadde jeg ikke bevegde meg inn på noe. – Linni, skole B.

Linni synliggjør her utfordringen knyttet til at samfunnsfaglæreren ofte har få timer med elevene i klassen. Dette ser hun på som en utfordring i undervisning i vold og overgrep, da hun ikke opplever å kjenne elevene sine godt nok.

Som vi her ser så ser skole B på sin mangel på kunnskap som en utfordring. De peker på at dette gjør at de ikke er sikker på sine egne undervisningsopplegg, videre fremmes mangel på erfaring opp. i tillegg til at det er en utfordring at læreren ikke alltid kjenner elevene godt nok.

4.3 Skole C

I spørsmålet om hvor lenge Mia har jobbet som lærer, sier hun ikke konkret hvor mange år hun har jobbet, men i ganske mange år. Deriblant i en klasse med elever med særskilte behov. Før Mia begynte å jobbe, fullførte hun hovedfag i antropologi. Ida fullførte pedagogikk og begynte

så å jobbe ved C skole, samtidig som hun fullførte en master i samfunnsfagsdidaktikk ved Universitet i Oslo (UiO). Mia har vært inne på temaet vold og overgrep i sin utdanning, hvor det ble nevnt i forbindelse med kriminologifag. Ida på sin side, har ingen form for kursing eller utdanning om vold og overgrep.

Skolens tilnærming

Skole Cs tilnærming til tematikken vold og overgrep, blir beskrevet som ikke preget av planmessighet eller med et tydelig fokus. Lærerne har liten eller ingen erfaring med å bruke tid på tematikken på en forebyggende måte, ovenfor elevene. Til tross for det har de behandlet vold og overgrep, men da knyttet til det overordnede temaet kriminalitet. Først og fremst gis det et inntrykk av at lærerne har full innsikt i sine elever, og at de derfor opplever at de ikke trenger å legge noe ytterligere fokus på vold og overgrep enn andre temaer.

Jeg tror jo mye ikke handler om den timen, men det er jo hele liksom, vi er jo lærere liksom, vi kjenner jo elevene våres. Jeg tenkte, man tenker jo også mye på, veit ikke om det tenker så mye mer på det i de type temaer, enn andre temaer. For du må nesten ta litt forbehold uansett hva du skal undervise i, hvordan kommer du til å treffe målgruppen. – Ida, skole C.

Skolen jobber ofte med langvarige tverrfaglige prosjekter. Det legges opp til at elevene arbeider sammen under veiledning, men at elevene likevel tar mye ansvar selv. De beskriver at de tidligere har arbeidet med kriminalitet som tema og at en del av dette handlet om seksualisert vold. I den sammenheng hadde elevene selv arbeidet med å finne fram til ulik informasjon om fenomenene. Dette dannet grunnlag for at elevene fikk arbeidet i mindre grupper, og fikk veiledning av lærerne. På spørsmål om hvordan de kunne se for seg å jobbe med vold og overgrep, så mente de at denne formen for prosjektarbeid ville være treffende. De mente at elevene ville kunne ta ansvar for informasjonsinnhenting selv. Videre har de også arbeidet med rollespill knyttet til vanskeligere temaer, noe de mener vil gjøre at elevene får kjent det litt «på kroppen».

Totalt sett er det vanskelig å se at skole C har arbeidet med tematikken med en forebyggende tilnærming til vold og overgrep som tema i samfunnsfag. De er opptatt av at kontroversielle temaer skal tas opp, og de har et ønske om å skape diskusjon og debatt i klasserommet. Det som ikke kommer like tydelig frem i intervjuene er deres tanker knyttet til at elevene kan

reagere på ulike måter og i forskjellig grad på tematikken. Det kan være blant annet fordi de ikke tror at elevene ved deres skole er like utsatt for vold og overgrep som elever ved andre skoler

Ida: Hvis det er vold og overgrep her så er det sikkert mer skjult enn kanskje mange andre steder.

Mia: Det kan hende det er, mere skjult, for jeg tror det er mindre, det er ikke så mye.

Ida: Nei, det tror ikke jeg heller.

Mia: Nei.

Skole C har til tross for at de ikke har et tydelig fokus på forebygging av vold og overgrep, en forståelse for hvordan kontroversielle og sensitive temaer kan opptre i undervisningen. De viser til at de har forståelse for at det knyttet til sensitive temaer kan være elever som kjenner det på kroppen. Videre er de også inne på at kontroversielle temaer er vanskelig temaer.

Skole C har undervist om vold og overgrep, hvor de har satt det har behandlet det i tilknytning til læreplanmålet om kriminalitet. Det er derimot vanskelig å se at de har behandlet temaet i sammenheng med læreplanmålet «ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep» utifra deres utsagn i intervjuet. Det kan derimot tenkes at dette er ivarettatt i den undervisningen de har hatt, men at det ikke er uttrykt eksplisitt i våre intervjuer. Dette kan ha sin forklaring i at vi ikke stilte gode nok oppfølgingsspørsmål. Skole C har en forståelse av kontroversielle og sensitive temaer. De forteller om strategier og tilnæringsmetoder for å styrke denne delen av deres undervisning. Noe de også bruker tid på å prate om, knyttet til annen tematikk enn vold og overgrep.

Omskjæring for gutter er kanskje kontroversielt, mens sensitive er kanskje litt mer sånn derre, ja, sånn tenker jeg det da, mer sånn incest da for eksempel er et kjempesensitivt, fordi det kan sitte noen der som kjenner på kroppen. – Ida, skole C.

4.3.1 Utfordringer ved skole C

Sammenlignet med de andre skolene har ikke lærerne vi intervjuet ved skole C like mange refleksjoner rundt utfordringene knyttet til sensitive temaer. De kommer litt inn på utfordringen knyttet til at elevene kan ende opp med å rekke opp handa for å fortelle noe om seg selv som de kanskje ikke burde delt med resten av klassen.

Ja, eller så er det bare det å vite at her kan det komme opp, du veit jo aldri da, det kan jo være en elev som rekker opp handa og sier at dette skjedde meg eller søstera mi. – Ida, Skole C.

Man må tenke seg om hvem man har i klassen, man kan jo ikke vite hva de er utsatt for, men må kanskje, vi snakker om det på teamet, lærerteamet først. – Mia, Skole C.

Ida bruker tid på å snakke om situasjoner hvor det er viktig å sørge for at elevenes utsagn ikke rammer andre elever på en negativ måte. Dette adresserer en utfordring knyttet til tryggheten blant elevene.

(...) for da føler jeg at du får en hel annen type sinnsstemning hos elevene, da hvis du forklarer dem at det kan være noen du kjenner, noen rundt deg, som ikke sier det, men som kan ha opplevd det. Da blir de, da tenker de kanskje litt mer over hva de sier, før de det er jo det skumleste hvis de snakker om sensitive temaer også er det noen elever som sitter der, og bare det er jo bare å slutte da, du trenger jo ikke å bli voldtatt liksom. Det er ganske vanskelig å ødelegge, den personen kan ødelegge en veldig god diskusjon. – Ida, skole C.

Videre nevner de utfordringer knyttet til at elevene ikke alltid responderer på et forsøk på å sette i gang en diskusjon i klasserommet. De begrunner denne utfordringen i at elevene i stor grad har de samme meningene, og at det er liten grad er rom for politisk uenighet.

Jeg tror det, særlig fordi at våre elever den i det område her, at de at det er vanskelig å få til en diskusjon, fordi de har ikke så sterke meninger, eller jeg vet ikke om det, eller som du sier at du må kanskje gi de roller eller påstander. – Mia, skole C.

Her løfter Mia utfordringen knyttet til at elevene ikke har så sterke meninger, og at de ikke deltar i diskusjonene. Derfor gir de gjerne elever roller i klassen eller kommer med påstander som utgangspunkt for diskusjonen.

Skole C løfter her opp utfordringer knyttet til at elevene kan komme med utsagn som rammer de andre elevene. På bakgrunn av det løfter de opp utfordringer knyttet til at elevene blir utrygge. Avslutningsvis er de opptatt av å skape diskusjon i klasserommet, noe de mener kan være utfordrende fordi elevene ikke har så sterke meninger.

4.4 Forberedelse, beredskap og undervisning

Som nevnt i teorien kapittel 2.5.2 er forberedelse og beredskap viktig når læreren skal undervise om vold og overgrep. Dette er, som påpekt av (Grannäs & Ljungqvist, 2015; Raundalen & Schultz, 2016) en vesentlig del av både det å kunne få et fokus på forebygging og ikke minst å få til en god dialog i klasserommet. Dette er også noe som løftes frem i våre intervjuer. Disse funnene vil vi redegjøre for i dette kapitlet.

4.4.1 Forberedelse

Forberedelser er noe de fleste av lærerne omtaler som viktig. Noen har tanker om hvilke forberedelser som bør gjøres mens andre har konkrete erfaringer med å gjennomføre forberedelsesarbeidet. Vi vil derfor legge fram konkrete erfaringer, og de tankene lærerne gjør seg knyttet til hvordan de anser at disse forberedelsene burde ha bli gjort.

Carl Axel og Linni på Skole B, er opptatt av at de trenger mer kompetanse knyttet til hva opplegget skal inneholde og at det kvalitativt godt nok. De peker på at helsesøster vil kunne bidra inn i den delen av forberedelsen. De mener også at det kan være en trygghet ved å ha et ferdig utformede undervisningsopplegg.

(...) da hadde jeg vært skikkelig i tvil, da måtte jeg, da hadde jeg ikke turt å stole på meg selv, ene og alene, da måtte jeg snakke med noen tror jeg, før jeg hadde, ehh, kun spikra et opplegg, kunne ha kvalitetssikra det med for eksempel helsesøster. – Linni, skole B.

Videre er det forberedelsen i lærerkollegiet som kommer tydelig fram. Dette er noe både skole A og C er inne på. Viktigheten av å dele informasjon om elever og om opplegget de planlegger å gjennomføre anses som viktig for at hele kollegiet skal kunne forholde seg til at elevene kan reagere. Videre presenteres det som viktig fordi det gir læreren økt trygghet på hva den møter i klasserommet i undervisningssituasjonen.

Ja, vi samarbeider endel på team, tett på team da, så vi kjenner elevene våre godt, så vi har på en måte sjans å snakke om hvis vi vet om no da, så kan vi på en måte snakke om hvordan

skal jeg håndtere den timen jeg skal ha nå basert på at jeg vet at den eleven skal sitte der. –
Ida, skole C.

Patrick er inne på noe av det samme, og trekker frem samarbeidet mellom lærerne for på den måten å bli gjort oppmerksom på situasjoner elevene kan være i. Noe han mener er viktig for læreren i den aktuelle undervisningssituasjonen, med tanke på å kunne vise hensyn og ikke skade en utsatt elev ytterligere. Videre mener han at en kartlegging av elevene vil kunne være nyttig, nettopp for å etablere denne oversikten.

(...) så vi vet hva vi må være obs på, hvis det er noe å være obs på, og vi vet at vi må gjøre en grundig forberedelse og kanskje kartlegge. – Patrick, skole A.

Tony på Skole A, var den som gikk lengst i å omtale hele arbeidet med forberedelse til et opplegg om vold og overgrep. Dette kan komme av at han jobbet tett på pilotprosjektet, og har med det førstehånds erfaring fra det arbeidet de gjorde. Han beskriver en helhetlig forberedelse der både elever, foreldre, undervisende lærere og lærere på skolen blir informert og forberedt på det opplegget de skal igjennom. Videre sier han at de også ringte hjem til de elevene som potensielt sett kunne ha utfordringer knyttet til tematikken.

(...) også var det sånn at vi hele tiden hadde et apparat, at helsesøster var med inn i timer, og at helsesøster på en måte skulle følge opp de klassene som hadde, så det visste resten av personalet vårt for vi viste filmen, og sa hva dette her hadde gått ut på. Så vi hadde gått ut på forhånd til foreldregruppa, så foreldremøtet dem visste om det. Hvis det var noe måtte ta tilbakemeldinger til oss. Personalet fikk sett det, selv om de ikke skulle gjennom dette her, så måtte de være forberedt på at den og den uka hadde niendetrinns elever jobbet med dette her. – Tony, Skole A.

Videre vektlegger han viktigheten av at elever man vet har en utfordring blir kontaktet og får vite hva som skal skje i løpet av timen. Tony bemerker at det handler om å hele tiden være i forkant for på den måten å sikre at en selv ikke setter seg i en vanskelig situasjon i klasserommet.

Men det er ofte at man er føre var da, at man tar kontakt med hjem. Nå har vi fosterelev hos oss, som vi måtte høre litt i det fosterhjemmet hva er bakgrunnen her (...) For hele tiden

å ha snakket med dem det gjelder på forhånd, det kan være elever, når vi skal vise en film eller et filmklipp, hvor vi da i forkant vi vet at vi kommer til å bruke snakke litt med den eleven, er du liksom klar for å se det her eller har du lyst til at vi skal spille en situasjon der du er borte, eller noe sånt, ehh så vi har prøvd å tatt kontakt litt sånn hensyn til det da. – Tony, Skole A.

Ida på skole C var opptatt av at elevene måtte forberedes tilstrekkelig. Hun har opplevd utfordringer knyttet til at elevene ikke er seriøse, og at det kan bli dårlig dialog og diskusjon om dette ikke er på plass.

Det krever endel forberedelse da, for å få dem til å få det til ordentlig da, at det ikke blir sånn tull, men at det faktisk blir litt sånn seriøst. Men hvis du forbereder elevene godt nok så tar de det veldig seriøst. – Ida, skole C.

Et annet element som gjør seg aktuelt er lærerens egen kunnskap og kompetanse. Ingen av lærerne svarer at de føler at de har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse knyttet til vold og overgrep. Dette sier de at påvirker deres egen trygghet knyttet til tematikken. I tillegg til at det påvirker den beredskapen, de føler at de har å bidra med ovenfor eleven.

I sum ser vi at alle skolene er enige om at forberedelser er viktig, med litt ulike forutsetninger. På skole A mener lærerne at det er viktig å ha kjennskap til elevene. For å få til det mener de at det i forkant av undervisningen må settes i gang et arbeid for å gjøre seg kjent med potensielle utfordringer. Skole B sier at det er viktig at de har en relasjon til elevene, men de har liten erfaring med undervisning om vold og overgrep, og har med det lite forhold til hva de gjør i forkant av undervisningen. Skole C går langt i å mene at de kjenner elevene sine, og at de derfor vet om det er noen som har personlige erfaringer eller ikke. Forberedelsene er tett bundet sammen med beredskapen rundt lærerne.

4.4.2 Beredskap

Vi var tidligere inne på hvordan skole A arbeidet med å forberede seg for å skape trygghet både for lærerne og for elevene. Å ha beredskap rundt undervisningen ble trukket frem av både lærere ved skole A og B som viktig for å kunne kjenne på en trygghet rundt undervisning om vold og overgrep. Det er i hovedsak to former for beredskap som informantene vektlegger, beredskap for læreren og beredskap for elevene. Beredskap for læreren handler om at læreren

har et apparat rundt seg som gjør at den føler seg trygge på å kunne takle situasjoner som kan oppstå. Beredskap for elevene handler om hvilke instanser elevene har og gis tilgang på. Særlig vektlegger Tony på skole A dette. Gjennom arbeidet med skolens pilotprosjekt hatt de hatt et sterkt fokus på å informere elevene om mulige hjelpeinstanser.

Også er det hjelpeinstanser er et tastetrykk unna i den digitale verden ikke sant, for å se hvor lett er det du kan liksom melde fra om bekymringer, du må ikke gå til helsesøster, du må ikke gå til læreren din, og hvis du ikke stoler helt på foreldra dine om dem liksom på en måte hvordan de håndterer det, så oppsøk hjelp. Så det er noe vi fokuserte voldsomt på i starten da, hjelpeinstanser så alle hele tiden visste hvilke sider er det. – Tony, Skole A.

Tony poengterer her at det blir informert om de digitale hjelpeinstansene, og at disse gjøres tilgjengelig for eleven. I dette sitatet kan det se ut til at Tony legger vekt på de mer upersonlige instansene, men i andre deler av intervjuet vektlegger han og hans kollega Johanne også verdien av ressursene som er på skolen, både gjennom å kunne ta kontakt med helsesøster og muligheten elevene har for å kunne ta kontakt med sosillærer.

Jeg tenker hvis jeg hadde enda mer ressurser tilgjengelig, hva kunne man endra på da? Da tenker jeg med altså, at vi kunne lagt mer ressurser inn i fagfolk, fagpersonell da, folk med kompetanse på sånne type problematikk da, å ha helsesøster hver dag på skolen og ikke noen ganger i uka bare. – Johanne, Skole A.

Her ser vi at Johanne tydeliggjør viktigheten av ressurser ovenfor elevene, men hun har også et tydelig fokus på at ekstra ressurser inn, vil kunne styrke beredskapen for læreren. I dette legger hun at læreren har tilgang på ekstra kompetanse. Intervjuene viser at frykten læreren har for at elever kan sitte med historier som ikke er oppe i dagen, påvirker undervisningen. At læreren derfor føler på en trygghet knyttet til apparatet rundt, er noe som kommer ut av intervjuene som viktig.

Om vi ser overordnet på empirien knyttet til forberedelse og beredskap, ytrer lærerne at det er noe som er viktig å lykkes med, for å kunne føle en trygghet rundt temaet. Tony og Johanne poengterer at læreren kan komme opp i en situasjon der vold og overgrep blir avdekket. Tony synliggjør på bakgrunn av dette en felles planlegging innenfor trinnteamene og sammen med

helsesøster. Disse forberedelsene vil sette læreren i stand til å se eventuelle reaksjoner hos elevene, og reagere på disse. Totalt sett er lærerne opptatt av den beredskapen de har rundt seg, og snakker om det som viktig for deres egen undervisning. Vi vil videre se på hvordan utrygge lærere gir utrygge elever.

4.4.3 Trygghet

Trygghet blir av lærerne beskrevet på ulike måter, og med det ulike perspektiv på hva som skaper trygghet. På den ene siden så handler det om den tryggheten elevene har behov for og som læreren må legge til rette for. På den andre siden er det lærerens opplevelse av trygghet. Linni på skole B beskriver dette knyttet til lærerens relasjon til elevene:

Ehh, så kunne jeg tenkt meg å gjøre det, siden jeg er kontaktlærer, så ville jeg gjort det med de elevene og da ville jeg ha visst nok om de, til at jeg tør å gå inn på ulike temaer. Men jeg hadde ikke gått inn, sånn som på 9-trinn, som jeg har bare litt og vet at det noe ymse her og der, som har noe i bagasjen, har noe i ryggsekken, og de kjenner jeg ikke godt nok, for de ser jeg en time i uken, eller halvannen time i uka, så der hadde jeg ikke bevegde meg inn på noe. – Linni, skole B.

Gjennom at læreren kjenner sine elever vil det være lettere å gå inn på sensitive og kontroversielle temaer som vold og overgrep. Linni tydeliggjør dette ved å eksemplifisere med en klasse hun har mye i løpet av en uke, og en hun har mye mindre. Bakgrunnen for dette ligger i en frykt for at elevene har noe i bagasjen, som lærer ikke vet om. Linni tydeliggjør at det er viktig at lærer har etablert en relasjon med sine elever, for på den måten å skape trygghet i undervisningssituasjonen.

Patrick hadde erfaring med å benytte seg av TV2-skole sine opplegg. Der opplevde han svært gode resultater i klasserommet. Han hadde tidligere uttalt at han mente det var utfordrende for en mann på over 50 år å undervise om vold og overgrep, men han synliggjør her at han følte en støtte i det opplegget som gjorde at det gikk bra. Her ser vi også benyttelsen av film som grunnlag for opplegget i klasserommet, i dette tilfelle kombinert med diskusjonsoppgaver i etterkant.

(...) og før jeg gikk inn i klasserommet tenkte jeg, skal dette belyse saken for elever som kanskje ikke vet engang hva sex er ((latter)), ikke sant, samtidig så tenker jeg at TV2 er TV2 skole er et medium som man kan stole på, at når de har laget et opplegg, at det er tilpasset årsgruppa, og jeg ble positivt overrasket hvor mange som kjente til #metoo kampanjen da...ja altså elevene hadde veldig mye å si, og jeg tenkte etter timen «jöss!». Altså før jeg gikk inn i timen visste jeg ikke hvordan det skulle gå, og det er klart at en mann i 50åra begynner å prate om sex med 13åringer, jeg vet ikke om ehh, det er både kontroversielt og sensitivt også. – Patrick, skole A.

Videre ser vi utfordringer knyttet til at noe kan oppstå underveis i timen. Ida, på skole C, forteller om hvordan at det aldri går an å vite om hvorvidt det sitter en elev som er utsatt. Hun bekymrer seg for at en elev plutselig kan rekke opp hånden, og si at vedkommende har opplevd dette. Denne situasjonen oppfattes som utfordrende og utrygg, fordi det ikke nødvendigvis er etablert noen beredskap knyttet til dette.

Skole A poengterer at å gjøre et arbeid i forkant vil kunne bedre tryggheten knyttet til undervisning om vold og overgrep. De beskriver at det er viktig at elevene kjenner hverandre og læreren. Videre at det på forhånd blir informert hvor man kan henvende seg dersom eleven har utfordringer. I tillegg mener de at det må være en gjennomgang av rutiner og undervisningsopplegg med lærere, foresatte, helsesøster og andre sentrale instanser. Dette beskrives som et prosjekt som var vellykket når det kom til å skape trygghet, noe de sier at evalueringen de gjorde med elevene i etterkant har signalisert.

Vi ser i empirien at det er flere som unngår tematikken av ulike grunner. Som Linni er inne på, så blir hun rådet av eldre kollegaer til å trå varsomt og ikke snakke om ting som hun ikke vet om elevene har blitt utsatt for.

De sier jo: trå forsiktig, ikke kast deg ut i det, ikke snakk om ting du, når du ikke vet hva de har gått igjennom, så må du på en måte ikke ødelegge, ehh, ved å bare ta en undervisningstime og tro at du skal lære de noe, og så sitter de egentlig med en mye verre følelse etterpå, enn det de hadde før du begynte. Så det er litt vanskelig, egentlig, jeg kjenner på det. – Linni, skole B.

Dette sier oss en god del om hvordan tematikken vold og overgrep blir behandlet på denne skolen. Lærerne velger på grunn av faren for at elever reagerer negativt, og ikke ta opp tematikken i timene. Dette sier oss noe om at utryggheten som knyttes til tematikken, har stor påvirkning på avgjørelsene lærerne tar.

Kunnskap og kompetanse knyttet til vold og overgrep er også relevant knyttet til trygghet for læreren, i undervisningen av vold og overgrep. Dette er en utfordring lærerne peker på.

Jo, men uavhengig av det egentlig, men lagt opp et sånn, hvor går, siden jeg har såpass lite erfaring, hvor går grensa for hva jeg burde ta opp og hva jeg ikke burde ta opp. Og så tipper jeg hun (helsesøster) har litt mer kompetanse på hvordan de reagerer på sånne type spørsmål. – Carl Axel, skole B.

Som Carl Axel her er inne på så mener han, at han har for lite kompetanse til å kunne avgjøre hvor grensene for hva han kan ta opp om vold og overgrep. Med tanke på at lærerne på skole B ikke har spesielle rutiner knyttet til undervisning i vold og overgrep, så kan det tyde på at denne mangelen på kunnskap påvirker tryggheten til lærerne. På skole A ytret Patrick og Johanne, at de ikke følte de hadde kunnskapen som skulle til, mens Tony mente at han hadde lært mye igjennom pilotprosjektet, som han til forskjell fra de to andre hadde vært en del av.

Vi sitter jo i et sånt ressursteam da, som var i pilotgruppa her, så var det mange andre instanser også, det var jo ikke bare skole det her var snakk om, det var nå kommunens helsetjeneste, det var liksom ikke måte på med folk i starten da. Så da klart man snapper opp litt, og som du sa så, fikk vi tilbakemelding på folk som hadde prøvd ut den sinna mannen. Så for det er noe som har vært i planene i (kommune) før, så hvorfor skal man ikke tørre å snakke om det her og på ungdomsskole nivå da. Men det var kjekt å høre erfaringer der og da, som sagt det har vært ymse erfaringer i hvordan foreldregrupper reagerer på dette her da. – Tony, Skole A.

Patrick på skole A trekker videre opp at det er utfordringer knyttet til alder og kjønn. Han tydeliggjør at det er tabu for han selv å undervise ungdommer om vold og overgrep. Dette er en utfordring som gjør at han som lærer blir utrygg.

Det er temaer som kanskje er tabu for meg, en mann på 50 pluss, til å undervise til 13, 14 og 15 åringer i ungdomsskole. Å ehh, det er et tema som kan være vanskelig å sette ord på både fra meg som lærer og ungdommer. – Patrick, Skole A.

Skole A viser i intervjuet at de har hatt en grundig forberedelse og har beredskap rundt undervisning. Lærerne på skole B og C viser mer utrygghet enn lærerne på skole A. Dette kan tyde på at forberedelsene og beredskapen skole A hadde, gav dem økt trygghet knyttet til vold og overgrep. Videre er det tydelig at Tony med sin erfaring fra pilotprosjektet hadde tilgang på mange ressurser gjennom pilotgruppa, som styrket hans kunnskap om temaet. Dette kan ha en innvirkende effekt på hvordan han gikk inn i arbeidet med tematikken.

4.4.4 Undervisning om vold og overgrep

Her vil vi se på hvordan de ulike skolene underviser og på lærernes beskrivelser om hvordan lærerne ville ha undervist om vold og overgrep for de som ikke har gjort dette tidligere. I utvalget skiller informantene seg fra hverandre, ved at skole A har gjennomført et større opplegg, der skole B ikke har. Skole C på sin side har undervist i tematikken, men som tidligere nevnt knytter seg til læreplanmålet om kriminalitet og ikke ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep. Det gjør at vi i dette kapitlet vil fokusere på As konkrete erfaringer. Skole B og C vil bidra med deres tanker om undervisningsopplegg knyttet til tematikken. Skole A har med det flere konkrete erfaringer, som danner grunnlag for deres oppfattelse av utfordringer og muligheter.

Skole A har i sitt opplegg gjennomført det ved hjelp av film, nærmere bestemt «Sinna mann» (Killi, 2009). De hadde arbeidsoppgaver underveis i filmen, i etterkant av filmen arbeidet de med gruppeoppgaver, refleksjonsoppgaver, diskusjoner i gruppe og helklasse, i etterkant av filmen. Filmen brukes både som et medium både for å gi elevene kunnskap og også for å gjøre tematikken nær og lettere å relatere seg til for hver enkelt elev.

Men jeg liker det der med at man starter å viser gjerne film, først forklare litt hva man skal se, slik at de er mentalt forberedt. Så bruker vi jo faktisk litt tid på, her kan dere se litt av hvert, det kan virke ganske reelt. Men ofte er det det som må til for å skape litt tanker og diskusjoner og i etterkant da. Også kommer man inn på problemstillinger som dem gjerne skal, for å ufarliggjøre det, så hadde de litt arbeidsoppgaver, ikke bare sitte

å bli underholdt da, men ehh, det høres jo helt feil ut å kalle det underholdt når dem skal se, men det er nå uansett et filmklipp der det er forskjellige scener og forskjellige former da, ehh, også ehh, har de som sagt noen ting de må se på underveis. For da blir det liksom en arbeidsoppgave i det hele da, så de er på jakt etter tid, ehh, også kommer man inn på problemstillinger man skal sitte og tenke og litt sånn, notere hva er det du så der, også går man inn i pardiskusjoner også er det klassesdiskusjoner. – Tony, skole A.

Det er flere av lærere som sier at de har tatt i bruk undervisningsopplegg som er ferdig utarbeidet. Filmen «Sinna mann» og skole As bruk av denne, er delvis tuftet på et ferdig undervisningsopplegg. Tony beskriver dette som fruktbart, og viser til at støtten fra filmen og undervisningsopplegget gjør at læreren er tryggere i møte med tematikken i klasserommet. Johanne er inne på det samme, men hun problematiserer også at det kan være variasjoner fra elevgruppe til elevgruppe.

Man vet jo ikke om et opplegg fungerer ((latter)), det kommer an på elevgruppa og på mange ting, og hvordan en som lærer likevel klarer å formidle det. Men det er en trygghet at det har fungert tidligere. – Johanne, skole A.

Ida på skole C, viser til at hun benyttet seg av statistikk for å fortelle elevene at det kunne være noen i klassen som hadde erfaringer med temaet. Hun argumenterer med at det endret sinnsstemning i klasserommet.

Men jeg pleier å gjøre det motsatte jeg, når jeg kjører opp sier jeg sånn statistikken viser at her i klassen i dag så sitter det en eller annen som har opplevd, også sier jeg liksom, og da blir på en måte hele sinnsstemninga veldig annerledes da, det gjorde, hvertfall. – Ida, skole C.

Ida på skole C er opptatt av at det kan være vanskelig å få diskusjon i klassen. Derfor benytter hun seg rollespill der elevene får utdelt rolle og argument. På den måten mener hun det er enklere å få i gang diskusjoner i klassen om temaer som det i utgangspunktet er enighet om.

Men ofte så, jeg tar jeg kjører gjerne rollespill om litt sånne ting. At, altså, eller så får du en sånn der at alle er mot dødsstraff så er det ikke interessant i det hele tatt. Sånn at de må på en måte sette seg inn i argumentene, andre siden da, og skal late som de faktisk mener det. Også er det å holde maska ikke sant og ikke bli provosert når noen. – Ida, skole C.

Patrick er også inne på å benytte seg av rollespill, han eksemplifiserer dette med sjalusivold. Han mener at rollespillet vil i kombinasjon med den aktuelle saken kunne sette i gang tankeprosesser hos elevene, om konsekvenser av vold.

Da kommer inn i konsekvenser av vold for eksempel, lovmessig og da noen rollespill, gjort en med sjalusivold hvor en slår til en annen, også kan man aktualisere det med at dette faktisk er en sak som har skjedd i Norge. Og da tenker, håper man at elevene har fått noen tankeprosesser rundt konsekvenser av vold. – Patrick, skole A.

Linni og Carl Axel er også inne på aktualisering og i tillegg kontekstualisering. På spørsmål om hvordan de ville gjennomført undervisningen, så mener de at case og kontekstualisere gjennom eksempler og dilemmaer, ville være en nyttig framgangsmåte. Videre nevner Carl Axel at han mener at å benytte seg av en nyhetssak vil være nyttig som grunnlag for en diskusjon. Han eksemplifiserer dette med at man kan sette opp to ulike saker, der straffutmålingen har vært ulik, og på den måten legge til rette for en diskusjon knyttet til straff og lengde på straff.

Både Carl Axel og Linni mener at en kombinasjon av gruppearbeid, helklassesamtale og individuelle refleksjonsoppgaver vil være fruktbart. De påpeker at de ikke tror at en ren undervisningstime uten involvering av elevene ville fungert spesielt bra.

(...) gjerne case kanskje, noe sånn, som det burde løse sammen, noe refleksjonsnotat mot slutten, mer personlig som kunne fordøyd det litt kanskje., Noe ala det, ville nok den, ehh, de timene ville sett ut, vil jeg tro. – Carl Axel, skole B.

Ida på skole C fremmer utfordringer knyttet til at enkelte temaer ikke nødvendigvis tas seriøst. Dette gjør at hun i sin inndeling av klassen, gjør en vurdering av hvilke elever som får i oppgave

å arbeide med hvilke temaer. Johanne på skole A beskriver på sin side en praksis der man gjerne deler gutter og jenter knyttet til disse temaene, etter ønske fra elevene.

Det kan være en utfordring, men det er mer at det har vært ytret et ønske om det, at det særlig jentene ytrer ønske om å være jenter sammen når vi har sånne temaer og guttene sier «wuuu, hvorfor er ikke jentene her? – Johanne, skole A.

Vi har synliggjort hvordan de ulike skolenes tilnærming til undervisning av vold og overgrep er. Skole A har en tydelig tanke om at de må forberede elevene sine mentalt, før de kan ha dialog om tematikken vold og overgrep. I den mentale forberedelsen bruker skole A, filmen «Sinna mann» (Killi, 2009). I tillegg presenterer skole A bruken av et allerede eksisterende undervisningsopplegg, som de har tilpasset etter deres ønske og behov, noe de mener var virkningsfullt med tanke på trygghet i å gjennomføre undervisningen. Skole C, snakker om hvordan de bruker konkrete eksempler for å løfte frem tematikken. Videre er skole C opptatt av at det kan være vanskelig å få til diskusjoner i klasserommet, da elevene deres ofte er for politisk korrekte. For å møte denne utfordringen peker de på at rollespill kan være en effektiv metode. Skole B viser ikke til noe de har gjort, men snakker om at de tror det vil være hensiktsmessig å bruke case-oppgaver, som tilrettelegger for at elevene jobber sammen.

4.4.5 Lærebok i undervisningen

Vi stilte lærerne i alle intervjuene spørsmål om i hvilken grad de benytter seg av læreboken innenfor temaet vold og overgrep, bundet til læreplanmålene i samfunnsfag. Johanne er tydelig på at læreverket «Nye makt og menneske» ikke er veldig aktuell for henne knyttet til undervisningen i vold og overgrep. På skole C var det inne på de samme, hvor de benyttet læreverket «Kosmos», da kun som supplement om elevene var urolige eller ikke forsto.

Ja, jeg tror jeg er nødt til å ty til andre midler. Stort sett så gjør vi egentlig det. Vi bruker disse lite, de blir mer et supplement, og det er ingenting som tilsier at vi skal kun bruke den heller, så det ville vært helt naturlig å gå til andre kilder. – Johanne, skole A.

Videre er Tony inne på det samme, der han sier at han er mer boklærer i samfunnsfag, fordi det er et fag han har hatt mindre. Han mener med andre ord at boken har en viktigere rolle i undervisningen, men poengterer også at andre kilder er vel så viktige i undervisningen:

Men det er ikke sann at det bare er lærebok, man supplerer, følger med på nyhetsbilder og lærer dem å bruke riktige kilder. – Tony, skole A.

Hovedtrenden her går i retning av at læreren stort sett ikke benytter seg av lærebok, men bruker andre kilder. Noen mener at bøkene ikke er gode nok, og de fleste er enige om at de i stort benytter seg av andre kilder knyttet til samfunnsfagundervisning.

4.5 Oppsummering

De ulike lærerne skiller seg først og fremst ut gjennom deres ansiennitet og erfaring. Hvor to av de jobber i sitt første år (Linni og Carl Axel), Ida har jobbet noen få år og de øvrige har mer enn 10 års erfaring i yrket. Også i utdanningsvalget varierer bakgrunnen til de ulike lærerne, alt fra lærerutdanning ved høyskole eller universitet, til ulike fagkombinasjoner med PPU som påbygging. Til tross for ulikhetene i utdanningene og ansiennitet til de ulike lærerne, skisserer alle et bilde av at de savner formell kompetanse om tematikken vold og overgrep. Det er kun Mia ved skole C, som kan vise til tematikken i sin utdanning.

Skole A er verdt å trekke frem i deres arbeid med vold og overgrep, gjennom et pilotprosjekt de har gjennomført i samarbeid med kommunen. Vi ser ut fra svarene til skole A, kontra skole B og C, at de viser større refleksjonsevne rundt utfordringsbilde som er knyttet til tematikken. Skole B drøfter problematikken, og konkluderer med at kunnskapsmangelen skaper en for stor utrygghet til å behandle tematikken, uten ekstern hjelp fra helsesøster. Trygghet i forkant av undervisningen er noe alle skolene nevner, hvor de peker på enten bruk av helsesøster og andre instanser, eller kollegialt samarbeid. Skole C ytrer behovet for å kjenne elevene sine, noe de mener de gjør, og derfor er de ikke bekymret for å undervise om vold og overgrep. Til tross for det, nevner Ida at hun aldri kan vite om noen er utsatt. Alle skolene reflekterer rundt det å trekke undervisningen ned på elevenes nivå, men med noe ulik tilnærming. Ida på skole C viser til hvordan lærerne kan bruke statistikk for å illustrere for elevene at det er noen i klassen, eller noen de kjenner, kan ha erfaringer. Dette knytter både Ida og Mia opp mot at elevene ved deres skole ikke har så sterke meninger, og derfor trenger undervisning som tydeliggjør ulik problematikk. Skole A har sitt pilotprosjekt brukt film for å forberede elevene sine mentalt på det de skal snakke om etterpå. Linni og Carl Axel drøfter behovet for dialog og elevmedvirkning, gjerne i kombinasjon med en case-oppgave eller en aktuell nyhetsartikkel.

Rundt beredskap er det bare skole A som viser til konkrete eksempler dersom elever er utsatt. De viser til at de har en plan for å håndtere en slik situasjon. I tillegg er skole A tydelige i sine utsagn om å forberede elevene i forkant av undervisningen, gjennom å dele ut informasjon om det kommende undervisningsopplegget til både elever og foreldre. Mangelen på beredskap kan også være en faktor for hvorfor skole B opplever en utrygghet i undervisning av vold og overgrep. Dette kommer frem av Linnis svar hvor hun ikke ønsker å undervise om tematikken til andre enn klassen hun er kontaktlærer for.

5 Drøfting

Drøftingskapittelet vil ha som mål å peke på hvilke følger utfordringer og eventuelle muligheter har for undervisningen. Dette vil vi gjøre på bakgrunn av empiri og teori. Vi vil innledningsvis ta for oss utfordringen ved at kontroversielle og sensitive temaer ofte opptrer sammen i klasserommet. Dette anser vi som en overordnet hovedutfordring, de fleste kapitlene som kommer deretter vil forholde seg til denne hovedutfordringen.

5.1 Kontroversielle og sensitive temaer opptrer samtidig

Her vil vi drøfte hvilke utfordringer som knytter seg til at kontroversielle og sensitive temaer kan opptre sammen. Senere i kapitlet vil vi se på hvordan denne utfordringen kan møtes. I kapittel 2.3 har vi redegjort for at det knytter seg utfordringer til at kontroversielle og sensitive temaer kan oppstå samtidig i klasserommet. Dette vil kunne innebære en utfordring for lærerens undervisning. Funnene våre tilsier at lærerne ser forskjellen mellom kontroversielle og sensitive temaer. De er enige om at det er forskjell på hvordan elevene potensielt sett reagerer. De tydeliggjør ikke eksplisitt at de er observante på de utfordringene som kan oppstå om et tema oppfattes som både kontroversielt og sensitivt, innad i samme klasse. Skole A beskriver til tross for det, undervisningsopplegg som til en viss grad tar denne utfordringen på alvor. Noe som sier oss at de er bevisste på forskjellen i måten temaet kan behandles på, avhengig av hvordan det oppleves i klasserommet. Teorien er tydelig på at vi her kan møte utfordringer, fordi det er avstand knyttet til behovene elevene har for å bli beskyttet på den ene siden, og på den andre siden er det elever som har behov for å bli hørt.

I denne sammenhengen kan det være en utfordring at lærerne på skole C trodde at det var få på deres skole som var utsatt for vold og overgrep. Dette danner et interessant utgangspunkt for drøftingen. For tallene vi ser i kapittel 2.2 tilsier at omfanget av vold og overgrep er relativt stort, vi synliggjør også at det potensielt sett kan være store mørketall. Dette sammen med kunnskapen om at mange ikke forteller om sine opplevelser, av ulike grunner (Stalker, 2017), gjør at det er svært vanskelig å vite når, eller i hvor stor grad elever i en gitt klasse er utsatt. Med dette kan vi anta at det er en reell fare for at en lærer i et vanlig norsk klasserom vil måtte forholde seg til at en av elevene kan være utsatt for vold eller overgrep. Implikasjonen dette

får for undervisningen er at læreren må anta at et tema er sensitivt, på bakgrunn av at det kan være en elev som har personlige erfaringer.

Det fører oss videre inn på neste utfordring, som knytter seg til å vite når et tema er kontroversielt. I kapittel 2.4.2 synliggjør utfordringene som knytter seg til kontroversielle temaer, som i kort dreier seg om negative ytringer, utrygt klasseromsmiljø og likegyldighet. Dette vil potensielt sett kunne danne en dobbel utfordring for læreren. På den ene siden må den forholde seg til at det er uenighet i klasserommet, på den andre siden elever med personlige erfaringer hvor temaet er sensitivt. Å møte en slik situasjon vil krevende for læreren, fordi det er svært ulike behov for de to måtene å oppleve tematikken. Elevene som opplever tematikken kontroversiell, og med det oppfatte at det er en konflikt i temaet, vil ha behov for å kunne debattere dette. Samtidig er det elever som kan føle skam, ubehag eller kjenne på at gamle opplevelser kommer tilbake i minnet ved behandling av tematikken. Hvor de potensielt sett negative utfordringene ved at et tema er kontroversielt, kan forsterke dette. Disse utfordringene er skole A inne på, knyttet til at de deler inn klassene etter kjønn. Noe de gjør fordi jentene ønsker dette, og de sier at dette kan ha med guttenes utsagn å gjøre. De gjør altså tiltak på bakgrunn av at det potensielt sett kan komme kommentarer som er negative.

Dette synliggjør utfordringene som vil ha implikasjoner for undervisningen. På den ene siden så ser vi at lærerne må forholde seg til at tematikken kan være sensitiv for noen i klasserommet. Dette innebærer et behov for at læreren i sin undervisning tar høyde for at enkelte elever kan ha erfaring, gjennom å planlegge en undervisning som er sensitiv. Videre vil dette gjøre at læreren må evne å forberede seg på en slik måte, at den kan reagere på de eventuelle kommentarene eller reaksjonene som kan oppstå i klasserommet. Det er også viktig, basert på denne sameksistensen av kontroversielle og sensitive temaer at læreren har forståelse for forskjellen på de to ulike begrepene.

Med forutsetningen at undervisning om vold og overgrep må ta utgangspunkt i å være sensitiv vil vi drøfte hvordan lærer kan bidra til sensitiv undervisning. Å unngå negative, ufølsomme kommentarer i klasserommet kan være svært vanskelig. Både Grannäs & Ljungqvist (2015) og Kerr & Huddleston (2016) synliggjør utfordringen knyttet til at lærer kan møte slike kommentarer i klasserommet. Spørsmålet blir derfor; hvordan kan lærer unngå disse kommentarene? Det er det ikke nødvendigvis et lett svar på, men empirien og teorien viser til

flere mulige løsninger og tilnærminger til utfordringen. På den ene siden er det viktig at læreren er bevisst på at slike kommentarer kan oppstå. Dette viser skole C at de er, gjennom at de ved gruppearbeid om tematikken er bevisste på hvilke elever som får jobbe med hvilket tema. De sier at de benytter seg av den metoden bevisst, for å sikre at kommentarene ikke oppstår. Skole A benytter seg av en tankevekkende film for å sette elevene inn i problematikken og for å skape empati. Begge deler kan være aktuelle løsninger for å unngå de ufølsomme negative kommentarene. Teorien viser at det er viktig at lærer er forberedt på de eventuelle kommentarene, og at den benytter seg av sin tidligere erfaring og kunnskap om eleven for å forstå hva som kan oppstå (Grannäs & Ljungqvist, 2015). Dette kan vi si at skole C gjorde, ved at de benyttet sin kunnskap om elevene for å kunne unngå kommentarene. Utfordringen knyttet til deres undervisningsopplegg var at fokuset i større grad var rettet mot kriminalitet. Med det hadde lærerne andre temaer som var mindre sensitive, som de elevene som ikke fikk delta på grupper med sensitivt tema, kunne delta på. Videre vil det si at det kun var et utvalg av elevene som fikk jobbe med vold og overgrep som tematikk. Det er derfor ikke nødvendigvis en ideell løsning, da det vil gjøre at ikke alle elevene blir involvert i undervisning av vold og overgrep. Det kan derfor være fruktbart å se til Freire (2003) og Hunnes (2015) som påpeker viktigheten av at elever får forståelse av sine egne og hverandres problemer og at de utvikler empati. På den måten vil læreren kunne motvirke ufølsomme kommentarer, fordi elevene med forståelse og empati ikke vil ytre seg ufølsomt, fordi de forstår konsekvensene av det. Når det er sagt, så vil det være lite nyansert å si at det alene vil løse alle problemer. Å møte disse utfordringene i klasserommet handler i like stor grad om å kunne møte kommentarene når de eventuelt oppstår. Å kunne planlegge seg helt bort fra uforutsette kommentarer i klasserommet vil være svært vanskelig. Det er derfor viktig at det sees en sammenheng i dette, og at totalen vil danne en forståelse av hvordan læreren kan unngå eller begrense ufølsomme negative kommentarer. Det vil videre være viktig, i undervisningen av vold og overgrep, at læreren er oppmerksom på eventuelle hint eller signaler fra elevene (Raundalen & Schultz, 2016). Det er ikke gitt at elever som har personlige erfaringer har fortalt om det, og at læreren er kjent med det. Det vil derfor være viktig at læreren underveis i undervisningen er oppmerksom på hvilke signaler elevene gir. Dette stiller krav til lærerens kunnskap og evne til å observere. Det er dog viktig at dette ikke forveksles med å etterforske. Det vil si at lærerens rolle er å passivt observere elevenes signaler underveis i undervisningen om vold og overgrep. Går læreren inn i en aktiv rolle, der elever blir spurt ut eller presset til å fortelle, vil læreren gå utover sin profesjonelle rolle (Hopfenbeck, 2014b; Raundalen & Schultz, 2016). I en situasjon der læreren plukker opp hint, bør den benytte seg av de rapporteringssystemene skolen har.

Med dette kan vi si at læreren bør utforme undervisningen sin slik at den setter elevene inn i temaet, på en slik måte at de får forståelse for det og at de med det kan sette seg inn i saken på en måte som er empatisk. Det kan være fornuftig å ta grep i forkant av undervisningen, basert på kunnskapen om elevene, slik at det med det er mindre risiko for ufølsomme kommentarer. Videre må lærer være forberedt på eventuelle reaksjoner og kunne møte disse i klasserommet gjennom at den er forberedt på eventuelle svar som kan gis. Dette vil totalt sett kunne gi en mer sensitiv undervisning som reduserer risikoen for at elevene tar skade av undervisningen. Det er også viktig at læreren har et bevisst forhold til at elever kan vi hint eller signaler om at det er utsatt. Læreren må med det passivt observere elevene underveis i undervisningsøkten, for på den måten kunne hjelpe de elevene som kan være utsatt.

5.2 Forebygging som ramme for undervisningen

Forebygging er som vi har redegjort for i kapittel 2.5.1 et klart mandat gjennom sentrale føringer. I vårt tilfelle vil målet være å se på hva samfunnsfaglærer sitt bidrag skal være. Vi har introdusert tre begreper fra Killén (2013) som kan danne funksjonelle rammer for undervisningen. Slik informantene fremstår i intervjuene så er det lite som tyder på at det ligger en tydelig forebyggende tanke bak undervisningen. Skole B har enten veldig lite eller ingen undervisning om vold og overgrep, det blir derfor svært vanskelig å kunne vurdere om deres undervisning vil være forebyggende og i hvilken form. Skole C på sin side har arbeidet med vold og overgrep, men da i en ramme der det inngår i temaet kriminalitet. Det er derfor i vanskelig å se at dette har hatt et tydelig forebyggende fokus på vold og overgrep, selv om det er vanskelig for oss å bedømme på bakgrunn av de intervjuene vi har gjort. Skole A derimot, har gjennom sin undervisning et tydelig fokus på å undervise om vold og overgrep. De nevner ikke eksplisitt forebyggingsbegrepene, men vi kan se det igjen i den undervisningen de gjennomfører. Begrepene som vi tidligere har redegjort for vil kunne gjøre at læreren i større grad kan planlegge undervisningen sin, ved å ta sikte på å møte de tre formene for forebygging. I dette kapitlet vil vi drøfte hvordan læreren kan gjøre dette.

Universalforebygging dreier seg som redegjort for i 2.5.1 om å forebygge at vold og overgrep skjer. Det vil si at dette er en form for forebygging som er grunnleggende knyttet til undervisningen. Læreplanmålet, å skille mellom ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep, dreier seg i stor grad om universalforebygging. Det vil si at dette er en forebyggingsform som kommer naturlig av at læreplanen ønsker at læreren skal gjennomføre dette. Skole A har erfaringer knyttet til universalforebygging, der deres mål var å gjøre elevene oppmerksomme på hvor grensene går og hva som er forskjellen på rett og galt. På den måten var målet å redusere sannsynligheten for at elever blir utøvere av eller offer for vold og overgrep. Universalforebyggende undervisning dreier seg derfor om at læreren må sette elevene i stand til å forstå problematikken og grensesetting. Dette krever at læreren har dette i tankene når undervisningsopplegget blir laget. Her hadde skole A gode erfaringer, gjennom grundig planleggingsarbeid blant lærerne og sammen med andre instanser som for eksempel helsesøster.

Selektiv forebygging er rettet mot risikogrupper. Det vil si at det rettes tiltak mot elever som tilhører grupper der det er større sannsynlighet for at elevene er utsatt. Vi redegjorde for ulike risikogrupper i kapittel 2.5.1. Med det som grunnlag vil det være viktig for lærer å ha kunnskap om disse gruppene. For på den måten kunne benytte seg av det, for som Raundalen & Schultz (2016) er opptatt av, å kunne plukke opp vage hint og signaler i klasserommet. Dette vil kunne gjøre at læreren på en mer systematisk måte kan holde oversikt over eventuelle reaksjoner. Dette knytter seg også til hva vi redegjorde for i forrige kapittel, at enkeltelever kan føle ubehag knyttet til undervisningen. Vi kan av det skole A sier om sin undervisning, se tegn på selektiv forebygging. De ringer blant annet til hjem der de ikke helt vet hva som er situasjonen, for å informere om undervisningen. Underveis i timen har de med seg helsesøster, men de beskriver i liten grad at de som lærere har et bevisst forhold til risikogruppene. Ved at lærer er forberedt på ulike risikogrupper, vil læreren i større grad kunne være forberedt på de situasjonene som kan oppstå. På bakgrunn av dette er det grunnlag for å si at en selektiv forebygging, der lærer gjør seg kjent med risikogrupper på forhånd, vil kunne være en bidragsytende til at læreren får mer oversikt over elevene underveis i undervisningen.

Indikert forebygging, retter seg mot elever som læreren vet har blitt utsatt og med det skal unngå å skade eleven ytterligere. I denne sammenhengen gir læreren på skole A, enkeltelever muligheten til å være borte fra undervisningen. Skole A gjør seg ingen videre refleksjoner som knytter seg til indikert forebygging. Samtidig er det slik at vi i denne kategorien er i grenseland

mellom læreren og helseinstansenes arbeidsområde. Dette gjør at det ikke er gitt at det er læreren som skal arbeide med vold og overgrep som tematikk ovenfor disse elevene. Raundalen & Schultz (2016) poengterer at læreren ikke skal gå inn i en terapeutisk rolle ovenfor elevene, det er helsevesenets ansvarsområde. Lærerens rolle knyttet til indikert forebygging vil med det i hovedsak være å unngå at undervisningen skader elevene. Ytterligere tilpassing til elevene vil ligge utenfor denne oppgavens anliggende.

Disse begrepene vil kunne være nyttig for læreren, for å systematisere innsatsen knyttet til forebygging av vold overgrep. Disse tre begrepene retter seg mot tre typiske grupper i klasserommet, elever som ikke er blitt utsatt, elever som står i fare for å bli utsatt og elever som er utsatt. Ved å benytte begrepene som grunnlag for undervisningsopplegget, vil det kunne bidra til at det blir satt inn tiltak ovenfor alle gruppene som potensielt sett, sitter i klasserommet.

5.3 Dialog møter utfordringene gjennom forståelse, empati og bevisstgjøring

Problemstillingen peker i retningen av at vi skal se på ulike undervisningsmetoder for å møte utfordringene ved vold og overgrep som tema i samfunnsfag. I delkapittel 6.1.1 peker vi på at det ved at kontroversielle og sensitive temaer opptrer samtidig, må det legges til rette for en sensitiv undervisning. Videre peker vi på skole A og deres undervisningsopplegg som er basert på å skape empati og forståelse for tematikken. Noe som de opplevde at var vellykket. Dette danner grunnlaget for et utgangspunkt for undervisningen basert på at elevene må få forståelse for hva temaet innebærer. Dette leder oss i retning av en dialogisk tilnærming til undervisningen. Alle informantene har et fokus på at elevene må involveres i større eller mindre grad i undervisningen, og at det er viktig for at de skal kunne forstå tematikkens alvor. Vi vil på bakgrunn av det drøfte hvordan en dialogisk tilnærming kan gjøres, hvilke fordeler og ulemper det ligger ved den og hvilke følger det får for hvordan læreren bør undervise om vold og overgrep.

Freire (2003) er opptatt av at undervisning basert på dialog skal bidra til at elevene får forståelse for egne og andres problemer. Det vil kunne tenkes at elevenes forhold til problematikken, og at de innehar en forståelse for forekomst og konsekvenser av vold og overgrep, vil kunne gjøre

at de er mer bevisste på hvilke ytringer de fremmer i klasserommet. Freire (2003) mener at gjennom dialogisk undervisning kan elevene gå fra kunnskap basert på antagelser, til kunnskap basert på fakta. På den måten kan de være med å bidra til å påvirke holdningen innenfor sin egen kultur. Skole A benyttet seg av dialog i denne formen, i sin undervisning. De viste filmen «Sinna mann» (Killi, 2009), hvor de innledningsvis snakket om hva filmen kom til å inneholde med elevene. Denne filmen kombinert med en dialog gjennom par- og klassesdiskusjoner i etterkant vil kunne forstås som en dialogisk tilnærming. Elevene fikk dermed et innblikk i tematikken, hvor de i etterkant gikk inn i dialog, hvor de kunne bidra med sine egne tanker og meninger om tematikken. Dette står derfor i kontrast til det Freire (2003) omtaler som bankundervisning, der elevene blir passive mottakere. Filmene dannet en inngangsport, som kan egne seg for å skape forståelse for tematikken. Videre gav filmene, gjennom å vise en situasjon som reflekterer en virkelig hendelse, grunnlaget for at elevene kunne basere sine uttalelser på fakta, fremfor antagelser. Dette vil kunne bidra til at elevene i større grad kan være kritiske og reflekterte i sine uttalelser, noe som vil motvirke negative og ufølsomme kommentarer. På denne måten synliggjør skole A at en dialogisk tilnærming kan ha effekt, gjennom å bevisstgjøre elevene, gi dem forståelse for tematikken og med det kunne utvikle empati. På denne måten vil det være rimelig å anta på bakgrunn av at skole A ikke melder om at de hadde utfordringer med ufølsomme negative ytringer, samt drøftingene i forrige kapittel at dialog vil kunne være en hensiktsmessig tilnærming til tematikken. Det vil likevel være noen utfordringer som ikke automatisk møtes ved bruk av en dialogisk tilnærming. Som vi drøftet i forrige kapittel, så er det ikke gitt at bevisstgjøring og å skape forståelse for tematikken er nok til å unngå ufølsomme kommentarer. Dialog åpner for bred deltakelse fra elevene, og med det en fare for at elevene kan uttrykke meninger som vil være til potensiell skade for andre elever. Vi vil derfor drøfte hvordan lærerens rolle i dialogen kan formes på en slik måte at det ivaretar lærerens behov for kontroll, samtidig som den åpner for nok elevdeltakelse til å oppnå fordelene som Freire (2003) beskriver. Vi vil derfor ha behov for å gå inn på ulike undervisningsmetoder som tar i bruk dialog, der vi vil drøfte hvordan de kan bidra til å møte utfordringene på en mer utfyllende måte.

5.4 Læreren må ha en aktiv rolle i dialogen om vold og overgrep

Lærerens rolle i klasseromsdialogen vil være kunne være sentral for å kunne møte utfordringene ved vold og overgrep i samfunnsfag. Dialog er i utgangspunktet tuftet på en kritikk mot undervisning som ikke involverer elevene i undervisningen (Freire, 2003). Målet er gjennom å slippe til elevene å skape kritiske tenkende elever, med økt bevissthet og forståelse for temaene som de blir undervist i. Vi har løftet utfordringer knyttet til vold og overgrep som retter seg mot ufølsomme kommentarer, ekstreme synspunkt og dårlig klasseromsmiljø. Dette gjør at det vil kunne stilles noen krav til læreren. Grannäs & Ljungqvist (2015) synliggjør utfordringene læreren kan stilles ovenfor knyttet til at elevene kan komme med uttalelser som læreren ikke er forberedt på. De peker i den sammenhengen på viktigheten av forberedelser. Samtidig krever dette at læreren har en evne til å besvare disse spørsmålene eller ytringene på en slik måte at det ikke skader elevene eller relasjonen til elevene. Dette er i sammenheng med vold og overgrep svært viktig, fordi det er en fare for at elever med personlige erfaringer vil reagere sterkt på følelsesmessig på kommentarer fra andre elever eller dårlig behandling av disse fra lærerens side (Wardrop, 2012). Vi vil derfor drøfte hvordan læreren kan møte denne utfordringen, samt drøfte hvor styrende læreren kan være i en dialog med elevene.

Hess (2004a) synliggjør fire ulike måter lærere forholder seg til kontroversielle temaer, her fokuserer hun på *fornektelse*, *favorisering*, *unngåelse* og *balansert*. Hun mener at den beste måten å forholde seg til kontroversielle temaer er gjennom en balansert tilnærming. I vårt utvalg ser vi skole B faller under kategorien unngåelse, der de ser på tematikken som kontroversiell og sensitiv, men lar være å undervise målrettet i frykt for de potensielle reaksjonene i klasserommet. Skole A på sin side kan gjennom sine refleksjoner knyttes til kategorien balansert. Utfordringen her er at skole A nok legger et moralsk og etisk imperativ for sin undervisning, det vil si at de har et tydelig mål om hva de skal oppnå med undervisning. Nemlig at det er grenser for ønsket seksuell kontakt og at vold og overgrep er galt, og med det overføre et moralsk og etisk syn til sine elever. Her viser Stray & Sætra (2016) til Gerluk, som mener at lærerne i noen tilfeller kan ha moralske og etiske imperativ, og at dette ikke nødvendigvis er skadelig. Spørsmålet er dermed om skole As tilnærming, med det havner i Hess sin kategori favorisering. At de går inn i timen med et mål, og det er å undervise elevene i en måte å forstå verden. Her er det viktig å si at vi ikke har fullstendig informasjon om deres undervisningsopplegg, men må basere oss på deres utsagn. Ut i fra deres utsagn så er det mye som tyder på at de gjør nettopp det. At det ikke nødvendigvis er en balansert inngang til timen. Stray & Sætra (2016) argumenterer for at dialog ikke handler om at læreren skal involvere seg

minst mulig, men derimot at maktforholdet knyttet til ytringene i klasserommet skal være så likt som mulig. Det vil si at de involverer seg ikke på en slik måte at de dominerer meningsdannelsen i klasserommet. Dette er også i tråd med både Freire (2003) og Hess (2004a), der førstnevnte legger vekt på at læreren skal ta med seg et tema inn i klasserommet, og bruke dialogen i klasserommet for å danne ny mening rundt tematikken. Hess på sin side fokuserer på at læreren må være ordstyrer, og stille autentiske spørsmål i klasserommet. Konklusjonen knyttet til lærerens rolle må baseres på at lærerne ikke skal gå inn i klasserommet med et gitt syn, der målet er å overføre dette til elevene. Men at det kan være et mål at dialogen skal konkludere med et gitt verdisyn. I så måte kan undervisningen og lærerens rolle i undervisningen være rettledende, gjennom autentiske spørsmål og utformingen av dialogen, slik at elevene tilegner seg forståelse i dialogens samspill mellom lærer og elever.

Denne forståelsen vil kunne bidra til å møte utfordringene knyttet til vold og overgrep. Gjennom at en i dialogen legger opp til relativt tydelig lærerstyring vil det kunne gjøre at elevene i mindre grad blir fristet til å komme med ufølsomme kommentarer og ekstreme meninger. Videre vil det være et argument knyttet til dette at det legges klare føringer i læreplanen om at det her er forskjell på rett og galt. Vi synliggjorde dette i teoridelen ved å vise til norsk lov, som helt tydelig gir en føring for hva som anses som akseptabelt, og ikke i samfunnet. Det kan være nyttig å bruke loven som grunnlag for hvor læreren legger sin moralske og etiske føring for dialogen. Dette må ikke presenteres på en slik måte at elevene oppfatter det som avgjort, men legge det frem for elevene slik at de kan ytre seg. Men effekten av at læreren stiller spørsmålene knyttet til tematikken på en slik måte, at det i mindre grad åpner for negative ytringer, vil det kunne skåne elevene som potensielt sett har personlige erfaringer. Dette knytter seg videre til ulike former for undervisningsopplegg. Lærerens rolle i dialogen vil ikke alene kunne møte utfordringene, fordi det alltid vil være en fare for at elevene vil komme med uttalelser, når det åpnes for deltakelse (Kerr & Huddleston, 2016). Derfor kan det være nyttig å se på hvordan dialogen kan settes i sammenheng med tankevekkende aktiviteter, for å i større grad kunne møte utfordringene.

5.5 Undervisningsmetoder som gir kontroll og deltakelse

I dette kapitlet vil vi rette drøftingen mot hvordan opplevelseslæring, fortelling og diskusjon, basert på dialog, kan møte utfordringene som skisseres knyttet til vold og overgrep. Målet med

drøftingen er dermed å se sammenhenger mellom informantenes erfaringer og teorien. På bakgrunn av det drøfte hvilke implikasjoner det vil kunne ha for undervisningen.

5.5.1 Opplevelseslæring

Opplevelseslæring slik Hunnes (2015) omtaler det, muliggjør et forberedende aspekt, før det åpnes opp for dialog. Hunnes er videre opptatt av den forberedende delen, som eksempelvis å vise film, er avhengig av at lærer følger opp med dialog. Dersom lærer ikke er i stand til eller har tenkt igjennom sin rolle som ordstyrer, ligger faren for at mangel på korrigering fra lærer at elevene kan videreføre et feil verdi- og holdningsgrunnlag i forhold til loven. Skole A, er et godt eksempel på opplevelseslæring, som i imøtekommer både det å forberede elevene mentalt på tematikken, og tar tak i diskusjonen i etterkant. På samme vis vil vi vise til hvordan bruk av fortelling kan bidra til å stimulere kognitive og empatiske ferdigheter hos elevene, som et viktig bidra i forkant av en dialog om tematikken vold og overgrep.

Skole A benyttet i sin undervisning filmen «Sinna mann» (Killi, 2009), der de innledet med å fortelle om filmen i forkant, og benyttet seg av arbeidsoppgaver underveis i filmen. Videre dannet dette grunnlag for par- og klasseromsdiskusjoner. Vi har ikke fullstendig informasjon om hvordan gjennomføringen ble gjort, og hvordan diskusjonene fungerte. Men Tony fra skole A sier at de fikk gode tilbakemeldinger fra elevene, og at de selv mente at undervisningen var vellykket. Dette er en form for undervisning som er i tråd med opplevelseslæring. En metode Hunnes (2015) beskriver ved at elevene igjennom film, besøk eller ekskursjon får innblikk i hva tematikken handler om. Filmen som her brukes er en beskrivelse av en far som sliter med sinne, og med det er voldelig. Dette kan sees på som en opplevelse i den formen Hunnes omtaler det. Videre er Hunnes opptatt av at læreren i etterkant bør ha fokus på å styre dialogen som da initieres. Grunnen til dette, er for å unngå at fordommer og inntrykk som kanskje ikke er riktig tolket, kan korrigeres. Med dette så taler Hunnens for en relativt klar lærerstyring av samtalen. Her er opplegget som skole A benytter seg ulikt. Som vi synliggjorde i forrige delkapittel kan det være en fordel at læreren har en relativt tydelig styring av dialogen, for å unngå negative eller ufølsomme kommentarer. I skole As tilfelle melder de ikke om noen negative innspill, noe som kan ha ulike forklaringer. Det kan tenkes at elevene gjennom filmen fikk et innblikk i tematikken som gjorde at de følte på empati og forståelse. Ved at elevene fikk forståelse for alvorligheten og konsekvensene ved vold og overgrep, kan de ha tenkt seg nøyer om før de kom med negative ytringer eller ufølsomme kommentarer. Det kan videre tenkes at

det satt elever i klasserommet hos skole A, som hadde personlige erfaringer. Basert på at det kan være store mørketall, og at elever kan føle på at de ikke kan si noe, kan det tenkes at de ikke tør å ytre seg i skole As tilfelle heller. Det vil si at det kan ha vært elever som fikk negative reaksjoner i ettertid, som lærerne på skole A ikke har fått beskjed om. Basert på Hunnes (2015) sin klare anbefaling om at det skal være en tydelig lærerstyring, og konklusjonene fra forrige delkapittel vil det være grunn for å si at opplevelseslæring i denne formen, med en lærerstyrt dialog i etterkant kan være hensiktsmessig for å møte utfordringene. På den ene siden vil det gjøre at lærer gjennom filmen kan styre inntrykket elevene får i inngangen til dialogen. På den andre siden kan læreren ved å ha tydelig lærerstyring i større grad kunne være i posisjon til å reagere på eventuelle kommentarer som skulle oppstå underveis. Det kan også føre til læreren har mulighet til å påvirke dialogen med et moralsk og etisk imperativ, hvor målet er at elevene skal forstå forskjellen mellom ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep. Konklusjonene vi her har kommet fram til vil gjøre at læreren kan benytte seg av opplevelseslæring, men dette avhenger av at den tankevekkende aktiviteten må følges av en lærerstyrt dialog i etterkant.

5.5.2 Fortelling

Fortelling er en annen form, som både Raundalen & Schultz (2016) og Hunnes (2015) omtaler. Det som er verdt å trekke ut av fortelling som metode er spesielt knyttet til fokuset de legger på dialog i forkant, etterkant og underveis. Raundalen & Schultz er opptatt av at denne dialogen bør tas i klasserommet, og at den bør styres av lærer både i forkant, underveis og i etterkant. Hunnes på sin side er opptatt av indre dialog, det vil si at elevene underveis i historiefortellingen oppnår en dialog innvendig som danner grunnlaget for kognitiv og empatisk utvikling. Knyttet til skole A, så kan filmen de viste også anses som en form for historiefortelling. Det vi kan trekke ut her er at de også valgte å ha en dialog i forkant av filmen, for å klargjøre elevene mentalt til hva de skulle se, videre hadde de dialogbaserte diskusjoner i etterkant. De hadde ikke en lærerstyrt dialog underveis, men de benyttet seg av arbeidsoppgaver underveis i filmen, som kan ha en effekt som kan være med på å gjøre at elevene reflekterer underveis. På den andre siden så kan disse arbeidsoppgavene, avhengig av hvordan de er utformet, forstyrre den indre dialogen ved at elevene fokuserer mer på å løse oppgavene enn å gjøre seg refleksjoner rundt filmens innhold. Denne formen for undervisning vil kunne møte utfordringene knyttet til vold og overgrep. Dette fordi læreren gjennom fortellingens innhold kan styre hvilke situasjoner elevene får innblikk i. Videre har læreren mulighet til å stoppe underveis og initiere dialog basert på hendelser i fortellingen. På denne

måten kan læreren styre dialogen, uten at det nødvendigvis knytter seg til at læreren blir styrende for innholdet i dialogen. Elevene kan med dette få innblikk og forståelse i problematikken fra et synspunkt som gjør at de forstår mer av vold og overgrep som fenomen. Dette vil kunne skape empati og det vil kunne bevisstgjøre elevene på en slik måte at de legger sine gamle antagelser bort. Dette vil kunne føre til at elevene i mindre grad kommer med negative ytringer. Fortelling vil i så måte kunne bidra til at undervisningen blir mer sensitiv, og dermed være mer tilpasset til de elevene som har personlige erfaringer. Fortelling vil derfor kunne bidra til å møte de utfordringene som vi skisserer knyttet til negative ytringer. Videre vil det gi læreren mulighet til å observere elevene underveis i fortellingen og med det ha økt oversikt over elevene, og med det økt sannsynlighet for å kunne plukke opp signaler eller hint. Det vil videre gi læreren en mulighet til å kontrollere dialogen, slik at den vil være i posisjon til å reagere på eventuelle negative ytringer. For undervisningen vil dette medføre at fortelling er egnet, men det er viktig at den følges av dialog, gjerne både i forkant, underveis og i etterkant. Videre må læreren ta kontroll over både historiefortellingen og dialogen. På denne måten vil det kunne benytte seg av de positive effektene av dialog, samtidig som læreren kan motvirke de negative utfordringene.

5.6 Å gi rom for ulike meninger i diskusjon

Å gi rom for ulike meninger i klasserommet er viktig, men det kan også medføre utfordringer. Blant informantene var utfordringen de fleste pekte på knyttet til dette, at elevene i liten grad responderte på diskusjoner som ble initiert i klasserommet. Vold og overgrep er et tema som både kan være kontroversielt og sensitivt. Som vi har beskrevet i teoridelen, så er det enkelte deler av tematikken som det kan være uenighet rundt. Vi har synliggjort at grensedragningene som har blitt løftet i for eksempel #metoo, kan være kilde til debatt og konflikt. Dette gjør at det er et behov for å kunne ha meningsbrytning i klasserommet, noe Hess (2004b) mener er viktig for behandlingen av kontroversielle spørsmål. Dette er også et tydelig ønske blant alle lærerne i utvalget, at elevene skal kunne ytre sine meninger og at det skal være diskusjon i klasserommet. Skole C og skole Bs utfordringer knyttet til at det er mangelfull debatt i klasserommet er derfor viktig å adressere. Denne utfordringen kan bunne i ulike ting. På den ene siden kan det ha sin forklaring i det er absolutt enighet innad i klassen (Kerr & Huddleston, 2016). Informantene bruker denne forklaringen knyttet til sine klasser. Vi kan ikke på bakgrunn av det empiriske materialet vi sitter på, avgjøre hvorvidt det er rett eller galt. Her er det derimot

andre forklaringer som kan være viktig å ta inn i bildet. Kerr & Huddleston (2016) sier at dette også kan komme av klasseromsmiljøer som ikke innbyr til deltakelse, Hess (2004b) på sin side sier at læreren må evne å stille autentiske spørsmål. Hvorvidt klasserommene hos skole C og B er trygge eller ikke, er vanskelig for oss å bedømme. Vi har heller ikke empirisk grunnlag til å kunne si noe om de stiller autentiske spørsmål. På grunnlag av dette kan vi derimot si, at det også knyttet til vold og overgrep som tematikk kan være utfordrende å initiere levende diskusjoner. Det vil derfor være nødvendig at læreren jobber med metoder for å etablere gode klasseromsmiljø og å stille autentiske spørsmål.

Skole C ytrer at de er oppmerksomme på potensielle utbrudd fra elevene, noe skole A også synliggjør gjennom å være bekymret for eksplisitte meningsytringer. De løfter med andre ord opp utfordringen som vi synliggjør i kapitel 2.4.2., potensielle negative ytringer som kan ødelegge diskusjonen som knytter seg til tematikken. Dette gir læreren utfordringer, fordi det ikke alltid er enkelt å forberede seg på de ytringene som kan komme i løpet av en undervisningsøkt (Grannäs & Ljungqvist, 2015). Det gir ytterligere utfordringer at disse potensielle negative ytringene også kan knytte seg til potensiell retraumatisering av elever som har personlige erfaringer. Læreren står med andre ord i en situasjon der den på den ene siden ønsker at elevene skal ha så fritt rom som mulig til å uttale seg. På den andre siden er det helt konkret fare for at det kan være elever, som kan få sterke følelsesmessige reaksjoner, på bakgrunn av andre elevers utsagn. Dette gjør at de implikasjonene som vi synliggjorde i forrige kapitel også må ligge til grunn når læreren legger opp til meningsbrytning i klasserommet.

Videre ser vi fra skole C, at Ida og Mia er opptatt av at det er vanskelig å skape diskusjon i klasserommet, og at de av den grunn gir elevene sine rollespill med eksplisitte argumenter elevene skal framføre. Dette begrunner de med at elevene ved deres skole ikke har særlig sterke meninger og at elevenes meninger ikke er motstridende. Knyttet til dette så foreslår Carl Axel på skole B å gjennomføre en undervisning der tematikken kan aktualiseres gjennom nyhetsoppslag, for å danne grunnlaget for en dialog i klassen i etterkant. Hess (2004b) på sin side er opptatt av at grunnen til at lærere ikke klarer å skape diskusjon i klasserommet, er i hovedsak mangelen på autentiske spørsmål, spørsmål som elevene kan relatere til. Hess sitt argument om autentiske spørsmål, svarer Ida på, gjennom hennes uttalelse om å virkeliggjøre tematikken med å fortelle elevene at vold og overgrep kan skje eller kan ha skjedd noen elevene kjenner. I Ida sin fremgangsmåte for å problematisere sensitive temaer, må det merkes hvordan teorien stiller seg kritisk til denne metoden. Både Wardrop (2012) og Kerr & Huddleston

(2016) beskriver risikoen ved å aktualisere sensitive temaer gjennom å gjøre tematikken relevant for elevene, ved bruk av elevmassen som eksempel, som risikofylt. Ved å gjøre det, så øker det faren for retraumatisering og å støte enkeltelever med personlige erfaringer. Til tross for at skole C har erfaring med å virkeliggjøre tematikken for elevene, og at dette har skapt mer diskusjon, så bør læreren være svært varsom med å benytte elevene som eksempel i undervisningen av vold og overgrep. Dette på bakgrunn av faren for at elevene kan bli støtt eller få følelsesmessige reaksjoner.

Skole A hadde diskusjon som avsluttende aktivitet etter filmen «Sinna mann» (Killi, 2009). Vi har tidligere i drøftingskapitlet uttalt at det kan være en utfordring knyttet til negative ytringer, ufølsomme kommentarer og utfordring knyttet til utrygt klassemiljø. Dette er gjerne utfordringer som kan sees i sammenheng med diskusjon, da det er en metode som gjerne fremmer uenighet (Kerr & Huddleston, 2016). Dette gjør at Kerr & Huddleston (2016) mener at diskusjon egner seg best som en avsluttende aktivitet. Dette er i utgangspunktet argumenter som retter seg mot måten skole A benyttet seg av diskusjon. Skole A benyttet seg av film i forkant av diskusjonen, det vil si at den ikke var elevens første møte med tematikken. Men det er likevel relativt tidlig i undervisningsopplegget, uten en sekvens der lærer har økt kontroll over samtalen i klasserommet. Dette til tross for at de hadde gode tilbakemeldinger. Det skal sies at vi ikke fikk dyptgående informasjon om hvordan diskusjonene utartet seg i etterkant av filmen. Grunnen til at de lyktes med diskusjon, kan ha en sammenheng med den lærertettheten de beskriver, kombinert med tilstedeværelse fra blant annet helsesøster. Noe som kan ha gjort at diskusjonene som ble gjort i etterkant av filmen hadde tett oppfølging fra lærer, til tross for at de ble gjennomført i par først. Tidligere i kapitlet har vi gjennom opplevelseslæring og fortelling konkludert med at en tydelig lærerstyring er viktig for å unngå negative ytringer, og for å styre dialogen i riktig retning. Kombinasjonen av funn der lærerne har gode erfaringer med bruk av diskusjon og teori fører oss i retning av at diskusjon er en funksjonell undervisningsform, også knyttet til vold og overgrep som tema. Teorien synliggjør derimot utfordringen knyttet til at diskusjon kan utarte seg og føre til negative ytringer. På bakgrunn av dette bør diskusjon brukes når det er godt planlagt, og gjerne i etterkant av innledende undervisningsaktiviteter. På den måten vil læreren i være sikrere på at elevene har forståelse nok for temaet. Det vil både bidra til at det er mindre sannsynlighet for at elevene vil komme med negative ytringer, og være bidragsytende til en mer fruktbar diskusjon.

5.7 Beredskap og forberedelser – en trygghetsskapende faktor

Beredskap og forberedelser var to av punktene som sto tydeligst fram i funnene knyttet til lærernes trygghet. Skole A som hadde gjennomført et pilotprosjekt, vektla samarbeidet og tilstedeværelsen til helsesøster i stor grad. De poengterte at det var med på å skape trygghet. I dette kapitlet vil vi derfor drøfte utfordringer ved mangel på forberedelse og beredskap. Samt hvordan beredskap kan bidra til trygghet.

5.7.1 Beredskap

Beredskap er i utgangspunktet et felt som ligger utenfor lærerens oppgaver. Det vil si at det læreren har stor nytte av god beredskap, men står ikke ansvarlig selv for at denne beredskapen skal være på plass. Vi vil her å drøfte utfordringene som ligger i mangel på beredskap, når det undervises om vold og overgrep. Raundalen & Schultz (2016) viser til at læreren må ha kunnskap om de til enhver tid gjeldende rapporteringsrutinene på skolen. Dette er viktig fordi læreren må vite hva den skal gjøre, i situasjoner der elevene gir vage hint eller signaler. Det er også viktig at læreren har oversikt over disse rutinene, for å kunne gjøre seg nytte av beredskapen. Det er ikke på grunn av teorien alene, at muligheten for samarbeid mellom lærere og på tvers av profesjoner er viktig. Vi ser også gjennom våre funn, at disse samarbeidene har nytteverdi for å enklere kunne gjennomføre undervisning rundt vold og overgrep. For å unngå de sterke følelsesmessige reaksjonene, er det ikke nok at lærer bare er oppmerksom og ser elevens antydninger og hint, læreren må også handle ovenfor disse. I den handlende læreren, påpeker Raundalen & Schultz (2016) at det er viktig at læreren er kjent med de rapporteringsrutinene som foreligger på deres skole. Øverlien & Moen (2016) synliggjør at blant blivende grunnskolelærerstudenter, så er det en oppfatning at de ikke har fått tilstrekkelig kompetanse om vold og overgrep. På bakgrunn av dette og utvalgets signal om mangel på kunnskap, gjør at de ikke føler seg kompetente til å plukke opp vage signaler og hint. Skole A hadde helsesøster med i timene, dette for å være en støtte for lærer. Dette kan være en god løsning, for at læreren skal føle trygghet knyttet til denne utfordring. Videre kan det være viktig for å møte utfordringen knyttet til at elevene kan ha personlige erfaringer, og at det øker sannsynligheten for at disse elevene får hjelp. En konklusjon på dette kan være at det er nyttig å involvere helsesøster i forberedelsen til undervisningen, videre vil det være et nyttig tiltak at

helsesøster er med i undervisningen. Ideelt sett så har fremtidens lærere kunnskap og kompetanse til å møte denne utfordringen, fordi elevene kjenner læreren bedre og har med det tillit til den (Raundalen & Schultz, 2016).

For skole Cs tilfelle, så viser de til hvordan de arbeider på trinnteam i forkant av undervisningen, for å kartlegge elevgruppen. De viser derimot ikke til helsesøster, som tyder på at de ikke har en plan om å benytte seg av denne muligheten det gir, for samarbeid opp mot elever som reagerer negativt. Ettersom skole C ikke nevnte helsesøster i løpet av intervjuet, kan vi ikke vite hvor god tilgang denne skolen har på en helsesøster. Skole C mente at de hadde god kontroll over elevmassen, gjennom sine trinnteammøter. Derfor kan vi anta at skolen ikke ser behovet for helsesøster, på lik linje som de øvrige skolene og teorien. Teorien er tydelig på at god kontakt med helsesøster, vil kunne være bidragsytende for å øke tryggheten rundt undervisningen av vold og overgrep (Raundalen & Schultz, 2016). Skole B er også tydelige på at helsesøster spiller en viktig rolle. De reflekterer over hvor flink hun er og at de ville ha benyttet seg av helsesøster, dersom de skulle ha undervist om vold og overgrep. At denne beredskapen er tilgjengelig og dermed vil kunne føre til trygghet og økt sjanse for å undervise om temaet, kan vi også se av skole A. Skole A tydeliggjør det, når Tony, som jobbet tettest med pilotprosjektet, ytret at han mente at det apparatet som var rundt prosjektet bidro til at læreren var tryggere i undervisningssituasjonen. Med tanke på kollegialt samarbeid, så ser vi av skole B, at utfordringen i mangel på samarbeid mellom lærerne, kan være en grunn til at de ikke har undervist om vold og overgrep. Det nærmeste skole B kommenterte kollegialt samarbeid, var når de ble frarådet å undervise om tematikken, av en eldre kollega, da konsekvensene kunne være vanskelig å håndtere. Det er ikke nødvendigvis bare i mangel på samarbeid, at lærerne ved B og C skole ikke viser til tydelig undervisning rundt vold og overgrep. Det kan også knyttes opp mot ansvarsfordeling, og en usikkerhet rundt hva som ligger i lærerens mandat.

I sammenheng med hvordan ansvaret til ulike instansene av lærere og helsepersonell skal fordeles, mener vi poengene til Raundalen & Schultz (2016) er viktige å trekke frem.

Deres grenser kan sees i sammenheng med Hopfenbeck (2014a), som viser til hvordan den profesjonelle læreren skal ha kjennskap til sine grenser og hva de gjør krav på av læreren. Det innebærer to utfordringsbilder, på den ene siden at lærer ikke skal ha en terapeutisk rolle ovenfor elevene. Men på den andre siden har læreren ansvar for å følge læreplanmålene og

gjennom Opplæringslova (1998, § 15-3) har de plikt i å rapportere urovekkende samtaler eller mistenksom atferd. Denne profesjonelle grensen, mener vi at skole A, er et godt eksempel på hvordan det skal håndteres. Skole A arbeider tett med andre lærere og profesjoner, som eksempelvis helsesøster, når de underviser om vold og overgrep. Gjennom dette samarbeidet, så fraskriver ikke lærerens seg sitt ansvar, men tydeliggjør ansvaret sitt. Det er fordi de gjennom tett samarbeid med helsesøster, gir seg selv mulighet til å gjennomføre undervisning, samtidig kan de være trygge på at de vil få hjelp av helsesøster dersom det skulle oppstå negative reaksjoner på undervisningen.

Ettersom våre funn viser at hverken skole B eller C kan vise til et konkret undervisningsopplegg de har brukt rundt vold og overgrep, så konkluderer vi med at mangel på samarbeid mellom kollegiet og andre instanser er en viktig grunn til at undervisningen har uteblitt. Denne konklusjonen trekker vi på bakgrunn av hvordan skole A har gjennomført sin undervisning og hva teorien anbefaler. Måten skole A viser til hvordan de har samarbeidet i kollegiet og på tvers av instansene, samtidig som de viser til et tydelig undervisningsopplegg, mener vi gir grunnlag for å si at samarbeid er viktig for å styrke beredskapen og med det øke sjansen for å undervise om vold og overgrep. Vi mener også at et slikt samarbeid vil tydeliggjøre ansvarfordelingen mellom instansene, som gir økt trygghet til læreren, når de er bevisst på at de har eksempelvis helsesøster til å hjelpe seg dersom en elev reagerer negativt.

5.7.2 Forberedelse gjennom samarbeid

I forkant av timene, handler det ikke bare om å ha sikret seg god beredskap, dersom noe skulle skje. Det handler også om at det er gjort forberedelser i forkant av undervisningen, for å øke tryggheten ved undervisning om vold og overgrep. Både teorien og informantene peker på at forberedelse er en nøkkelfaktor for å møte utfordringene ved vold og overgrep i undervisningen.

Vi behandlet dette i kapitel 2.5.2 der vi vektla at læreren må være forberedt på reaksjoner i klasserommet, og at lærer måtte ha kunnskap om egne elever for å kunne gjøre riktige vurderinger i møte med disse i klasserommet. Dette er utfordringer som lærerne på skole C belyser, når de er bekymret for at enkeltelever kan komme med upassende kommentarer. Her peker Grannäs & Ljungqvist (2015) på viktigheten av gode forberedelser. Læreren må ha satt seg inn i elevenes bakgrunn og må være forberedt på hvilke kommentarer som kan komme.

Gjennom å forvente at det kan komme kommentarer, vil læreren være bedre forberedt til å møte disse. Linni på skole B, belyser utfordringene knyttet til de elever hun bare undervise noen få timer i uken, som gjør at hun føler at hun ikke kjenner de godt nok til å kunne undervise om vold og overgrep. Hun poengterer at hun er oppmerksom på at noen av elevene har forskjellig bakgrunn. Å kjenne elevenes bakgrunn er noe belyser, der de mener at læreren må kjenne elevenes bakgrunn for å kunne reagere på situasjoner som oppstår i klasserommet. Om de ikke evner dette, vil det kunne føre til stress, frustrasjon, aggresjon og krenkinger. Ved å se denne uttalelsen i lys av hva skole A gjør tiltak i forkant av undervisningen, for å kunne forberede elevene på temaet som skal opp i timen. C kommenterer ikke det å ikke kjenne elevene sine, men ytrer kollegialt samarbeid for å sikre seg kjennskap til elevene sine. Det er på den ene siden viktig at lærerne har kunnskap om egne elever. Det vil også kunne hjelpe lærerne til å drive selektiv forebygging i klasserommet. Denne kartleggingsøvelsen bør være noe lærerne gjør i forkant av undervisningen, fordi det vil sette de bedre i stand til å ha kjennskap til elevene. Det vil på den andre siden vanskelig hjelpe Linni sin utfordring, der hun har elever i kun få timer i uken, og med de ikke har bygd opp de relasjonelle båndene til elevene. Det er en utfordring som må tas på alvor, og som i stor grad handler om elever og lærers trygghet. Det kan derfor, være nødvendig for lærer å samarbeide på i lærerteam og å kunne benytte seg av lærere som kjenner elevene bedre i timer som omhandler vold og overgrep. Teorien er tydelig på at trygge klasserommiljø er viktig, det avhenger av at læreren har en trygghet knyttet til undervisningen. I Linnis tilfelle vil det derfor kunne være en løsning å planlegge slik at kontaktlærer kan bidra i undervisningen. Kartlegging er med andre ord viktig, men det vil ikke kunne erstatte de relasjonen mellom elev og lærer. Det kan derfor være viktig at et tema som vold og overgrep blir lagt på et tidspunkt i skoleåret hvor lærer har hatt tid til å bli kjent med elevene.

Vi har løftet fram utfordringene knyttet til at elevene kan gi vage hint og signaler om at de er utsatt, som ikke nødvendigvis er veldig enkelt for lærer å oppdage (Raundalen & Schultz, 2016). Dette er en utfordring lærerne i liten grad er inne på. Læreren må være oppmerksom på dette, fordi det vil være viktig for at elevene skal unngå sterke følelsesmessige reaksjoner i ettertid. Denne utfordringen krever at læreren har kunnskap om hvordan elevene viser disse hintene. I denne sammenhengen vil det være fruktbart å trekke inn selektiv forebygging, der målet for læreren er å tilegne seg kunnskap om risikogrupper for å kunne observere elevene på en mer systematisk måte. Videre er det også her et behov for at lærerne har kunnskap om

elevene, og kjenner dem, det er noe alle informantene i utvalget var opptatt av. Implikasjonene dette har på lærerens forberedelser dreier seg om at lærer må tilegne seg kunnskap om mulige risikogrupper. Deretter er det viktig at lærer på forhånd kartlegger elevene og kjenner dem. På denne måten vil det være en systematikk knyttet til å plukke opp vage hint og signaler.

Det å være forberedt på de elevene som sitter i klasserommet, det bør ikke bare nevnes i sammenheng med de som er utsatt for negative reaksjoner på grunn av undervisningen. Skole C viser til en annen måte å benytte seg av selektiv og indikert forebygging på, når Ida kommenterer hvordan hun fordeler oppgaver i klassen. Hun viser til et tenkt eksempel, der hun skulle ha undervist om vold og overgrep, hvor hun ikke ville gitt de mest sensitive oppgavene til de som bråker mest. Det argumenterer hun for, fordi de mest bråkete kan finne på å si krenkende ting, som «(...) du trenger jo ikke å bli voldtatt liksom». På den måten gjør Ida selektiv og indikert forebygging ovenfor de som kan komme med negativt ladde utsagn, som forebygger både ovenfor elever som lærer vet at er utsatt og for elever som kan være utsatt for vold og overgrep, ved at de slipper kommentaren. Konklusjonen her er at det er viktig at læreren har en oversikt over sine egne elever, og potensielle risikogrupper. På den måten vil læreren i større grad være rustet til å på en systematisk måte kunne plukke opp hint og signaler i klasserommet. Videre henger dette også tett sammen med mangel på kunnskap, da lærerne må kunne vite hvordan hint og signaler faktisk utarter seg i klasserommet.

5.8 Mangelfull kunnskap gir utrygge lærere

Kunnskapsmangel hos lærerne er noe som fremmes som en utfordring fra samtlige skoler. Tilsvarende funn, viser Øverlien & Moen (2016) i sin undersøkelse av grunnskolelærerstudenter, hvor de ikke føler seg forberedt til å møte vold og overgrep i skolen. I våre funn er det kun Mia ved skole C, som svarer at hun har lært noe om vold og overgrep i sin utdanning. Dette er en utfordring som kan ha følger for en rekke andre områder. Mangel på kunnskap om tematikken vil kunne ramme undervisningskvaliteten. Om ikke læreren har kunnskap om risikogrupper, vil det kunne føre til at læreren i mindre grad kan tilpasse undervisningen i sammenheng med for eksempel selektiv forebygging. Dette funnet om kunnskapsmangel og at skole B og C viser til lite eller ingen konkret undervisning om vold og overgrep, kan sees i sammenheng med flere faktorer. For det første kan det være en frykt fra lærers side, om uventede negative elevreaksjoner. Teorien er tydelig på at elever med

personlige erfaringer kan oppleve retraumatisering (Wardrop, 2012). Med de utfordringer om kunnskapsmangel og negative elevreaksjoner til grunn, er det mye som tyder på at lærerne trenger kompetanseheving i å undervise om vold og overgrep, for å føle trygghet rundt undervisningen. Premissleverandøren for at det er behov for mer kunnskap for å kunne undervise om temaet, er de tydelige føringene som lærerne ilegges av læreplanen. Læreplanen er tydelig på at det skal undervises om både rettslige forhold og forhold angående ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Det er behov for økt kunnskap rundt vold og overgrep, først og fremst fordi alle lærerne sier de har lite utdanning og kunnskap om temaet. Men også fordi vi ser av skole A, som har undervist mest om tematikken, og har mest kunnskap gjennom sitt pilotprosjekt, som indikerer at kunnskap er viktig for å gjennomføre undervisningen. Derfor vil vi konkludere med at økt kunnskap vil være viktig for og faktisk gjennomføre læreplanmålene, som skole B og C, ikke tydeliggjør at det klarer.

5.9 Lærebøkene

Av de tre skolene vi har intervjuet, brukte én skole læreverket «Nye makt og menneske» (Helland, 2016; Helland & Ingvaldsen, 2015; Helland & Aarre, 2014) og to skoler brukte serien «Kosmos 8-10» (Nomedal, 2006, 2007, 2008). I analysen vi har gjort, på bakgrunn av hva de ulike bøkene sier om vold og overgrep, finner vi lite omtale av tematikken. Det står i samsvar med hvordan lærerne oppfatter bøkene, da ingen av de intervjuede fremhever en stor nytteverdi i bøkene. Utfordringsbildet dette skaper, er knyttet til trygghet i undervisningen, ved at lærerne har mindre å støtte seg på. Ved å koble det opp mot at Linni ved skole B uttrykker mangel på personlig kunnskap om vold og overgrep, kan vi anta at en mer omfattende lærebok kunne hjulpet henne i undervisningen. Resultatet for Linni er foreløpig at hun ikke har nevnt tematikken i sin undervisning. Lærebøkernes mangel på godt innhold, har eksempelvis ført til at skole A, har gjennomført et pilotprosjekt om vold og overgrep, hvor de har hentet alt undervisningsmateriell fra eksterne kilder.

Med tanke på hvordan Raundalen & Schultz (2016) anbefaler et tett samarbeid mellom ulike instanser, er det ikke noe som peker i retning av at lærebøkene nødvendigvis er svaret på å gjøre undervisningen om vold og overgrep bedre eller tryggere. På den andre siden, så vil en

god lærebok gi lærerne en annen tyngde og trygghet i det de skal undervise om. Raundalen & Schultz (2016) påpeker hvordan lærere i tillegg til samarbeid med helsesøster og andre lærere, er avhengig av et samarbeid med skoleledelsen, ved behov om rapportering av elever som er utsatt for vold eller overgrep. Dette samarbeidsaspektet rundt rapportering, mener vi har en overføringsverdi til planleggingen av undervisning rundt vold og overgrep. I en tenkt situasjon hvor et læreverk dekker tematikken om vold og overgrep på en god og utfyllende måte, vil det kunne trygge lærerens forberedelse til undervisningen og gjennomføring av den. Gjennom annerkjennelse fra de ulike instansene, om at valgt undervisningsmateriell er bra, vil det bli enklere å planlegge undervisningen. Ved å se på hvordan skole A har utviklet pilotprosjektet, så er det nettopp gjennom denne type samarbeid. Ulempen med pilotprosjektet er at det ikke er tilgjengelig for alle, slik det er i dag. En god lærebok, vil derimot være tilgjengelig for alle, uten at det stilles krav til ekstraordinær innsats for hver enkelt skole til å utarbeide sitt eget opplegg. I lys av hva Kerr & Huddleston (2016) sier om å kjenne elevene sine for å kunne gjennomføre en slik undervisning, så er det ingenting som tyder på at en lærebok vil bli fasiten for gjennomføring av undervisningen. Det kan derimot tenkes at et bedre læreverk vil kunne redusere utfordringene bedre enn hva som er tilfellet for «Kosmos» og «Nye makt og menneske».

6 Avslutning

6.1 Oppsummerende diskusjon

I dette kapitlet vil vi gjøre en oppsummerende diskusjon av oppgaven. De mest fremtredende spørsmålene i oppgaven har vært hvilke utfordringer det er ved å undervise om vold og overgrep, og hvordan disse kan møtes gjennom å bruke dialogisk tilnærming til ulike undervisningsopplegg. Vi vil i hovedsak gjøre rede for de mest interessante funnene, og koble disse opp mot de teoretiske bidragene.

Det mest gjennomgående funnet i intervjuene knytter seg til at lærerne føler at de mangler kunnskap om tematikken. Dette er noe alle lærerne med unntak av Tony på skole A, vektlegger. Tony på skole A var den læreren som hadde jobbet i pilotprosjektet om vold og overgrep, som hadde blitt gjennomført på denne skolen. Denne utfordringen peker også Øverlien & Moen (2016) i sin undersøkelse, der hun finner at blivende lærere ikke føler de har nok kunnskap om vold og overgrep før de skal inn i skolen. Kunnskap er grunnfundamentet for de fleste områdene vi trekker opp i denne oppgaven. Om lærerne ikke innehar kunnskapen som skal til, vil det være vanskelig å møte elever innenfor kontroversielle og sensitive temaer, på en måte som bidrar til læring og som imøtegår utfordringene. Det er i sammenheng med dette interessant at Tony på skole A viser en annen trygghet enn de andre lærerne knyttet til tematikken. Han forteller om undervisningen av vold og overgrep med gode erfaringer og han har begrunnelser for de valgene som ble gjort underveis i prosjektet. Dette kan sees i sammenheng med det han sier i intervjuet, at han har «plukket opp en god del» i løpet av pilotprosjektet fra ulike faginstanser som var involvert. At de øvrige lærerne ikke føler at de har kunnskapen som skal til, og at Tony er tryggere basert på at han har tilegnet seg mer kunnskap, synliggjør behovet for at det gis tilbud om kunnskapspåfyll om vold og overgrep i norsk skole.

Forebyggende undervisning er noe som nevnes i flere sentrale dokumenter og er et mål knyttet til vold og overgrep. Vi har synliggjort at dette også er et ansvar samfunnsfaglærere har, der dette ansvaret knytter seg spesielt til læreplanmålet som dreier seg om å skille mellom ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep. Det er i sammenheng med dette et interessant funn at

to av tre skoler forteller at de ikke har hatt denne formen for undervisning i samfunnsfag. De har behandlet temaene indirekte, men ikke med et mål om at elevene skal lære seg grenser for seksualitet eller knyttet til at elever skulle vite hvor de kunne henvende seg om de hadde blitt utsatt for vold eller overgrep. I den sammenheng introduserte vi Killéns tre former for forebygging, universalforebygging, selektiv forebygging og indikert forebygging. Disse begrepene er hentet fra et annet fagfelt, men som vi har gjort rede for i teorien og videre drøftet, vil disse ha en overføringsverdi tilknyttet vold- og overgrepstematikken i undervisning. Om lærerne kan forholde seg til en tydeligere struktur for forebyggingen, vil det være lettere å rette ulike tiltak tilpasset hver enkelt gruppe. På den måten kan undervisningen dreies fra lite målrettet til mer systematisert forebyggende tilnærming til tematikken.

Vi finner videre at lærerne er bekymret for å ta opp tematikken på grunn av potensielle følelsesmessige reaksjoner. Linni på skole B forteller at hun av en eldre kollega ble frarådet å ta tak i tematikken, fordi elevene kunne få det verre etter undervisningen, enn de hadde før. Dette er en bekymring som relaterer seg til de utfordringene vi synliggjør knyttet til forholdet mellom kontroversielle og sensitive temaer. Der det kan være utfordrende for læreren å forholde seg til et klasserom, hvor det er elever som er uenige i hva som er rett og galt, samtidig som det er elever med personlige erfaringer og med det mer sårbare. Vi befinner oss i et felt der det vil bli svært utfordrende for læreren, fordi det er vanskelig å på forhånd forberede seg på hva elevene ytrer. Dette på bakgrunn av at det ved kontroversielle temaer ofte kommer overraskende kommentarer eller ytringer fra elevene i løpet av timen (Grannäs & Ljungqvist, 2015). Dette skaper også utfordringer knyttet til at kontroversielle og sensitive temaer ofte opptrer samtidig. På grunn av det kan det føre til at utfordringene ved de kontroversielle temaene blir utfordrende for de sensitive. Det er ytterligere utfordrende at vi vet at det kan være elever som har blitt utsatt for vold og overgrep i klassen, og med det har personlige erfaringer. Dette stiller dermed krav til at lærerne har forberedt seg slik at de kan gjøre bevisste valg underveis i undervisningen, med mål om å redusere de negative virkningene av disse utsagnene. Knyttet til disse utfordringene drøftet vi hvorvidt dialog kunne være en hensiktsmessig metode for å møte utfordringene. Her konkluderte vi med at opplevelseslæring og fortelling vil kunne ha en positiv effekt ovenfor utfordringene. Gjennom at disse åpner for at det er en tankevekkende aktivitet, som bidrar til å skape forståelse og empati. Denne aktiviteten kan læreren styre, og med en lærer som i etterkant legger premisser for dialogen, vil det kunne skape et klasseromsklima som gjør at elevene ikke kommer med ufølsomme kommentarer og negative ytringer. Det er knyttet til dette viktig å si at det er vanskelig å komme

med en tydelig konklusjon. Vi har ikke nok empirisk tilfang til å kunne vurdere dette inngående. Men basert på den undervisningen skole A gjennomførte på sin skole, så samsvarer funnene på den skolen, med teorien knyttet til dialog.

Kontroversielle temaer innenfor vold og overgrep har også vært et tema. Det har i hovedsak vært problematisert knyttet til at det kan være en utfordring ved at kontroversielle og sensitive temaer opptrer samtidig. Men dette er også utfordringer som kan knytte seg til vold og overgrep som et kontroversielt tema. Det vil kunne være undervisningssituasjoner der dette temaet kun oppleves som kontroversielt. Det vil si at ingen av elevene har personlige erfaringer. I denne sammenhengen fant vi at to av skolene, skole B og C, slet med at det var vanskelig å skape diskusjon i klasserommet. Til dette har vi tatt opp Hess (2004b) som sier at elevene kan respondere mindre fordi det ikke stilles autentiske spørsmål, spørsmål som elevene kjenner seg igjen i og kan relatere seg til. Videre viser Kerr & Huddleston (2016) til at denne likegyldigheten kan forklares gjennom absolutt enighet eller utrygge klasserom. I disse tilfellene så krever det at forberedelsene er gode, og at elevene har nok informasjon om tematikken. Videre vil det være viktig for læreren å være forberedt på de eventuelle reaksjonene som kan komme, slik at det gjennom negative ytringer og ufølsomme kommentarer ikke fører til at klasseromsmiljø blir preget av at det ikke er greit å uttale seg. Vi konkluderer med at diskusjon kan være en nyttig undervisningsmetode, men at den bør legges i slutten av et lengre undervisningsopplegg, hvor elevene i forkant av diskusjonen har tilegnet seg kunnskap om vold og overgrep.

Vi finner at lærebøkene i liten grad gir læreren den støtten de trenger. Lærerne sier at de ikke benytter seg av boken i særlig grad. I vår analyse finner vi at det i liten grad er stoff som kan bidra til å rettlede læreren knyttet til vold og overgrep som tematikk.

Totalt sett så preges informantene av en usikkerhet knyttet til tematikken. De fleste føler at de mangler kunnskap om temaet, og at de ikke er trygge på at deres egne undervisningsopplegg vil møte de potensielle utfordringene i klasserommet. Videre er det interessant at Tony på skole A som har hatt erfaring med et gjennomarbeidet pilotprosjekt om vold og overgrep er så mye tryggere på sin undervisning, enn de øvrige informantene. Det sier oss avslutningsvis at det ved gode forberedelser, med beredskap rundt læreren og økt kompetanse hos læreren vil skape mer trygghet knyttet til vold og overgrep i samfunnsfag. Knyttet til undervisningsmetodikk så er våre funn at dialog vil kunne møte utfordringene, om det legges opp til en samtale i

klasserommet som læreren har kontroll på. Dialogen må gjerne kombineres med tankevekkende øvelser som fortelling eller en film, da det vil gi grunnlag for forståelse og bevisstgjorte elever, når læreren initierer dialogen.

Litteraturliste

Barne- og likestillingsdepartementet. (2017). *Opptrappingsplan mot vold og overgrep (2017–2021)*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/f53d8d6717d84613b9f0fc87deab516f/no/pdfs/prp201620170012000dddpdfs.pdf>.

Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre (barnelova) av 08.04.1981 nr. 7.

Berggrav, S. (2015). «Den som er med på leken...» *Ungdoms oppfatninger om voldtekt, kjønnsroller og samtykke*. Retrieved from Oslo:

Citizenship Advisory Group. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Retrieved from Great Britain.:

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7th ed. ed.). London: Routledge.

Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.; International student ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.

Emilsen, K., & Bratterud, A. (2011). Sma barns rett til beskyttelse. *Utvikling av tiltak for a styrke barnehageansattes kompetanse om vold og overgrep mot sma barn. Trondheim: NTNU. Samfunnsforskning AS. Barnevernets Utviklingssenter.*

Fløtterud, E. (2017). *Tør du å spørre? En kvalitativ studie av pedagogers erfaringer fra samtaler med elever i barneskolen ved bekymring for vold og overgrep.*

Forente Nasjoner. (1948). VERDENSERKLÆRINGEN FOR Menneskerettigheter.

Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene.

- Gerhardsen, A. (2017). #metoo kan bety alt fra klein situasjon til voldektforsøk. Men ubehag skal ikke i samme boks som overgrep. *Aftenposten*.
- Grannäs, J., & Ljungqvist, S. (2015). Berättelsen som fora för kontroversiella frågor i lärarutbildningens värdegrundskurser. In C. Ljunggren, T. Englund, & I. Unemar-Öst (Eds.), *Kontroversiella frågor - om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (pp. 149-167). Malmö: Gleerups.
- Helene Flood Aakvaag, Siri Thoresen, & Øverlien, C. (2017). Vold og overgrep mot barn - definisjoner og typologisering. In Carolina Øverlien, Mona-Iren Hauge, & J.-H. Schultz (Eds.), *Barn, vold og traumer - møter med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 265-280). Oslo Universitetsforlaget.
- Helland, T. (2016). *Nye makt og menneske 10 Samfunnskunnskap*. Oslo: Cappelen Damn.
- Helland, T., & Ingvaldsen, B. (2015). *Nye makt og menneske 9 Samfunnskunnskap*. Oslo: Cappelen Damn.
- Helland, T., & Aarre, T. (2014). *Nye makt og menneske 8 Samfunnskunnskap*. Oslo: Cappelen Damn.
- Hess, D. (2004a). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS: Political science and Politics*, 37(2), 257-261.
- Hess, D. (2004b). Discussion in social studies: Is it worth the trouble? *Social education*, 68(2), 151-157.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom*. New York: Routledge.
- Hopfenbeck, T. N. (2014a). *Strategier for læring : om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforl.

- Hopfenbeck, T. N. (2014b). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*: Universitetsforlaget.
- Huddleston, T., & Kerr, D. (2017a). *Å håndtere uenighet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Huddleston, T., & Kerr, D. (2017b). Å håndtere uenighet. Strategier for å håndtere uenighet og undervise i kontroversielle tema i skolen. Veiledning for skoleledelsen.
- Hunnes, O. R. (2015). Kap. 6: Å undervise verdier og holdninger i samfunnsfag». In K. Børhaug, O. R. Hunnes, & Å. Samnøy (Eds.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hunt, S. (2016). Teaching Sensitive Topics in the Secondary Classics Classroom. *The Journal of Classics Teaching*, 17, 31-43.
- Justis- og beredskapsdepartement. (2013). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner*. (Meld. St. 15). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/1cea841363e2436b8eb91aa6b3b2d48e/no/pdfs/stm201220130015000dddpdfs.pdf>.
- Kerr, D., & Huddleston, T. (2016). *Å undervise i kontroversielle tema*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Killén, K. (2013). *Barndommen varer i generasjoner: forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Killi, A. (Writer). (2009). Sinna mann. In A. Killi (Producer). Norge: Trollfilm a.s.
- Kripos. (2017, 11.12.18). Ikke alle hemmeligheter skal holdes. Retrieved from <https://www.politiet.no/aktuelt-tall-og-fakta/aktuelt/nyheter/2017/12/08/ikke-alle-hemmeligheter-skal-holdes/>

- Kristansen, A. A. (2018). Ber Listhaug svare om monster-begrepet. *Dagbladet*. Retrieved from <https://www.dagbladet.no/nyheter/ber-listhaug-svare-om-monster-begrepet/69420641>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. *Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 3rd ed.*
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langballe, Å. (2011). Den dialogiske barnesamtalen-Hvordan snakke med barn om sensitive temaer. *Nasjonalt kunnskapssenter*.
- Leeb, R., Paulozzi, L., Melanson, C., Simon, T., & Arias, I. (2008). Child maltreatment surveillance. Retrieved from https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjv6q6s7TZAhXMGuwKHcS4CHoQFggtMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fviolenceprevention%2Fpdf%2Fcm_surveillance-a.pdf&usg=AOvVaw1dVfIMxTKaAVTQ3ZkD2MDJ
- Lowe, P. (2015). Lesesning sensitivity: student experiences of teaching and learning sensitive issues. *Teaching in Higher Education*, 1(20), 119-129.
- Lowe, P., & Jones, H. (2010). Teaching and Learning Sensitive Topics. *Enhancing Learning in the Social Sciences*(2:3), 1-7.
- Løvrvik, I. M. v. N. (2015). *Seksuelle overgrep - Kartlegging av befolkningens kunnskap om og holdninger til seksuelle overgrep mot barn*. Retrieved from Oslo:
- Mathisen, G. (2018). Seksuelle gråsoner. *NRK*.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design*. USA: SAGE Publications Inc.

- Mossige, S., & Stefansen, K. (2016). Vold og overgrep mot barn og unge. *NOVA*, 16(5).
- 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). Retrieved from Oslo:
- Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (2018). *Om oss*. Retrieved from <https://www.nkvts.no/om-oss/>
- Nomedal, J. H. (2006). *Kosmos 8*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nomedal, J. H. (2007). *Kosmos 9*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nomedal, J. H. (2008). *Kosmos 10*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sosial- og, h., & Norge, U. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen : rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet Utdanningsdirektoratet.
- Nordenstam, C., Borgen, G., Ihle, M., & Johansson, M. (2002). *Seksuelle overgrep mot barn - utvalgte temaer*. Oslo: Nasjonalt ressurscenter for seksuelt misbrukte barn.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17.07.1998 nr. 61*. lovdata.no Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstuderenter*. Høyskoleforlaget.

- Rasmussen, I., Strøm, S., Sverdrup, S., & Vennemo, H. (2012). Samfunnsøkonomiske kostnader av vold i nære relasjoner. *Oslo: Vista Analyse*.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2016). *Seksuelle overgrep og vold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. In E. Elstad & A. Turmo (Eds.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stalker, P. R. (2017). *Ending Violence in Childhood*. Retrieved from
- Stefansen, K., & Smette, I. (2006). «Det var ikke en voldtekt, mer et overgrep»—Kvinner fortolkning av seksuelle overgrepserfaringer. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(01), 33-56.
- Steine, I. M., Milde, A. M., Bjorvatn, B., Grønli, J., Nordhus, I. H., Mrdalj, J., & Pallesen, S. (2012). Forekomsten av seksuelle overgrep i et representativt befolkningsutvalg i Norge. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49(10), 951-957.
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff (straffeloven) av 20.05.2005 nr. 61*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven>.
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering. *Nordic Studies in Education*, 4, 279-284.
- Sørheim, S. (2017). Det enkleste er å holde munn om seksuell trakassering. Det gjorde også jeg. . *Aftenposten*.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. *En innføring i kvalitativ metode*, 4.

- Thoresen, S., & Hjemdal, O. K. (2014). *Vold og voldtekt i Norge : en nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv* (Vol. 1/2014). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i naturfag*. (NAT1-03). Oslo Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag*. (SAF1-03). Oslo Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>.
- Van der Weele, J., Ansar, N., & Castro, Y. (2011). Møte med foreldre som bruker oppdragervold - erfaringer fra arbeid med minoritetsforeldre. In U. Heltne & P. Steinsvåg (Eds.), *Barn som lever med vold i familien*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wardrop, A. (2012). Teaching Rape and Sexual Violence in the Classics Classroom: Reflections and responsibilities *Bulletin of the Council of University Classical Departments*, 41, 15-20.
- WHO. (2002). *World report on Violence and Health*. Retrieved from Geneva:
- Øverlien, C., & Moen, L. (2016). "Takk for at du spør!". *NKVTS*.
- Øverlien, C., Moen, L. H., & Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk, s. (2016). *"Takk for at du spør!" : en oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere* (Vol. 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* (Vol. nr. 3/2007). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.

Vedlegg

Appendiks 1: Intervjuguide lærere

Intervjuguide

Innledning

Kan dere fortelle meg litt om dere selv?

Hvor lenge har dere jobbet som samfunnsfaglærer?

Kan dere fortelle meg om noen av grunnene til at dere ble lærer?

Kan du fortelle meg om din utdanning, hva er dine fagområder?

Kontroversielle og sensitive temaer

Kan du fortelle om hva du tenker på når jeg sier kontroversielle temaer?

- Hva med sensitive temaer?

Kan dere fortelle om de utfordringene dere ser når det kommer til undervisning knyttet til kultur og etnisitet?

Hvilke utfordringer ser du ved kontroversielle og sensitive temaer?

Vold og overgrep som tema i samfunnsfag

Hva tenker dere om vold og overgrep som tema i samfunnsfag?

Hva legger du i temaet vold og overgrep – hva ville du undervist om innenfor temaet?

Hva tenker dere er utfordrende med temaet vold og overgrep?

Kan dere fortelle om hva dere ser på som en vellykka undervisningsøkt om vold og overgrep?

Kan dere fortelle litt om hvordan en prioriterer tiden i samfunnsfag, med hensyn til valg av kompetansemål?

Har dere hatt noe om denne tematikken i utdanningen deres, eller i form av kurs etter fullført utdanning?

Metodisk tilnærming til vold og overgrep i undervisningen

Kan dere fortelle om hvordan dere planlegger en time som skal ta for seg vold og overgrep?

Hvordan benytter dere dere av lærebøker i undervisning rundt vold og overgrep?

Hvilke tanker gjør dere dere i forkant av undervisningen?

Hvilke metoder har dere benyttet dere av og hvorfor?

- Sett at dere hadde alle forhold til rette, hvilke metoder ville dere da benyttet deg av?

Appendiks 2: Godkjenning fra NSD



Eline F. Wiese
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 13.12.2017

Vår ref: 57604 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.12.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

57604	<i>Hvordan undervise om vold og omsorgssvikt i samfunnsfag?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Eline F. Wiese</i>
Student	<i>Olav Kiland</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

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

Appendiks 3: Samtykkeskjema til deltakere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan undervise om vold og omsorgssvikt i samfunnsfag?”

Bakgrunn og formål

- Prosjektform: Masterprosjekt
- Institusjon: Universitetet i Oslo, ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet på institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Problemstilling: *Hvordan undervise om overgrep og omsorgssvikt i samfunnsfag?*

Formålet med masterprosjektet er å undersøke hvordan lærere underviser om vold, overgrep og omsorgssvikt i samfunnsfaget. En kvantitativ studie gjort av NKVTS (Øverlien, Moen, et al. 2016), viser at mange lærere opplever disse temaene som vanskelige å undervise om, derfor er det interessant å høre hvordan dere gjennomfører og opplever denne undervisningen. Videre ønsker vi å se om det er sammenhenger mellom hva lærere gjør og hva som står i lærebøker. Formålet med denne studien er å se hva som blir gjort og hvilke utfordringer som opplever rundt undervisningen av vold og overgrep. På grunnlag av det, håper vi å kunne bidra med å belyse didaktiske fremgangsmåter for undervisning av disse temaene, med ønske om å gjøre det enklere å undervise om i fremtiden.

Utvalget velges etter purposeful selection, det vil si at vi velger ut aktuelle deltakere i studien. Dere er derfor forespurt på bakgrunn av at dere hører til en ungdomsskole og har samfunnsfag som fag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Formålet med intervjuene er å finne ut hva lærere gjør i sin undervisning av vold og overgrep mot barn og unge. Spørsmålene vil dreie seg om temaet vold og overgrep mot barn og unge, og hva som gjøres og bør gjøres i undervisningen, med fokus på det didaktiske. Datainnsamlingen vil gjøres med diktafon. Utover dette vil det ikke bli innhentet noen form for personopplysninger, prosjektet er interessert i undervisningen og metodene som brukes i den, ikke egenskaper ved lærere eller elever.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Data vil som nevnt bli samlet inn ved hjelp av diktafon, opptakene vil bli lagret på en ekstern harddisk som ikke er tilkoblet internett. Deltakernes navn og skole vil bli anonymisert, navnelistene vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Derfor vil ikke deltakerne kunne bli gjenkjent i vår publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.18. Etter at prosjektet er avsluttet, vil alle lydopptak bli slettet.

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 kontakt med Even A. Røed, tlf. [REDACTED]
mail: [REDACTED] Olav Kiland, tlf. [REDACTED], mail: [REDACTED]. Veileder for prosjektet er Eline
Wiese, tlf: [REDACTED] eller epost: [REDACTED]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)