

# Elever utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen; hva gjør lærere?

*En kvalitativ studie av kontaktlæreres erfaringer med å utvikle og iverksette tiltak på barnetrinnet*

Anne Weidemann Skagseth



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019



# Elever utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen; hva gjør lærere?

En kvalitativ studie av kontaktlæreres erfaringer med å utvikle og iverksette tiltak på barnetrinnet

© Anne Weidemann Skagseth

2019

Elever utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen; hva gjør lærere?

En kvalitativ studie av kontaktlæreres erfaringer med å utvikle og iverksette tiltak på barnetrinnet

Anne Weidemann Skagseth

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## **Formål, problemstilling og metode**

Formålet med oppgaven er å gi et innblikk i erfaringer til et utvalg kontaktlærere med å utvikle og iverksette tiltak for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen. Erfaringene blir sett i lys av norsk lovverk og styringsdokumenter samt internasjonale retningslinjer. På bakgrunn av oppgavens formål lyder problemstillingen som følgende:

## **Hvilke erfaringer har et utvalg kontaktlærere, som jobber på barnetrinnet i ordinærskolen, med å utvikle og iverksette tiltak for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?**

Tre forskningsspørsmål som kan belyse den overordnede problemstillingen:

- *Hvilke erfaringer har lærere med elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd?*
- *Hvordan utvikler lærere tiltak, for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?*
- *Hvilke tiltak iverksetter lærere i møte med elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?*

Dataene er innhentet gjennom semi-strukturerte intervjuer, med et utvalg på fire kontaktlærere som jobber i ordinærskolen på barnetrinnet. Datene ble transkribert i Word og analysert i Nvivo inspirert av Grounded Theory.

## **Resultater og drøfting kort oppsummert**

Samtlige av lærerne hadde ulike erfaringer med elever som utøver problematisk eller skadelig seksuell atferd på skolen. De hadde observert uadekvat seksualisert språk, onanering i klasserommet og berøring av medelever og voksne utenpå klærne. Lærerne beskrev dette som utfordrende og ønsket seg mer kunnskap om fenomenet. Denne formen for seksuell atferd kan derfor sies å eksistere i den norske ordinærskolen på barnetrinnet, og være krevende å håndtere for kontaktlærere.

Lærerne tok utgangspunkt i observasjoner av elevenes seksuelle atferd, mulige årsaksforklaringer til den seksuelle atferden, faglig og sosial kompetanse i utformingen av

tiltak. Ut i fra observasjonene tok de fleste kontakt med skolens ledelse og barnevernet for råd og veiledning, spesielt med henblikk på seksuelle overgrep som en mulig årsaksforklaring til den seksuelle atferden. Lærerne tok også klassen inn som en faktor i utforming av tiltakene. Elevene ble beskrevet som en heterogen gruppe. Individualiserte tiltak kan derfor være hensiktsmessig. Lærernes samarbeidspartnere virket noe tilfeldig, som kan gjenspeile den manglende ansvarsfordelingen i elevsaker der elever utøver problematisk og skadelig seksuell atferd. Lærernes kunnskapsgrunnlag så ut til å påvirke utformingen av tiltakene.

Samtlige av lærerne iverksatte minst ett av tiltakene: tryggingstiltak, lærer-elevsamtalen, seksualundervisning, påminnelsestegn i klasserommet og undervisning av sosial kompetanse. Målet for tiltakene var at den seksuelle atferden skulle avta. Enkelte av tiltakene synes overlappende, som tryggingstiltak og seksualundervisning. Grunnen til det er at tiltakene kan være tryggende for elever som utøver seksuell atferd og som blir utsatt for seksuell atferd. Andre tiltak kan være til hinder for hverandre, eksempelvis om tryggingstiltaket er ekskluderende trenger ikke sosial kompetanse være hensiktsmessig å iverksette som tiltak. Det er på grunn av at sosial kompetanse utvikles i samhandling med andre.

### **Funnenes relevans**

Resultatene viser at lærere observerer elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen. Det kan ha en rekke implikasjoner for lærere, spesialpedagoger og instanser som veileder pedagogisk personalet. For å kunne iverksette individualiserte tiltak til denne heterogene elevgruppen, må lærere tilegne seg kunnskap om fenomenet. Den nåværende studien kan gi eksempler på hva som har blitt gjort i skolen, sett i lys av norsk lovverk og styringsdokumenter. Lærere og spesialpedagoger kan bruke studien som inspirasjon til utforming og iverksetting av tiltak. Samtlige av lærerne søkte råd og veiledning i arbeid med håndteringen av fenomenet. Oppgavens framstilling av ulike samarbeidspartnere kan brukes som et forslag til ansvarsfordeling mellom ulike instanser.

Tidligere internasjonale studier som undersøker lærernes håndtering av problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen, beskriver at lærere iverksetter tryggingstiltak og lærer-elevsamtalen (Charnaud & Turner, 2015; Ryan, 2000a). Resultatene fra nåværende studie viser en større variasjon av tiltak, i tillegg til eksempler på hvordan lærerne kom fram til tiltakene. Studiens funn kan derfor sies å være et bidrag til det spesialpedagogiske forskningsfeltet innenfor psykososiale vansker, ved å plassere fenomenet i en norsk skolekontekst.

# Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerik og krevende. Det har vært svært givende å kunne fordype seg i et tema, som kan gjøre meg til en bedre lærer og spesialpedagog.

Jeg vil først og fremst takke de fire lærerne som jeg fikk gleden av å intervju. Uten dere ville ikke dette arbeidet vært mulig! Ved å dele erfaringer, tanker og opplevelser har dere gitt et unikt innblikk i arbeidshverdagen til lærere som møter elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd. Jeg vil også takke Statens Barnehus i Oslo, Lønnebakken Skole og Brusetskollen Skole og Ressurssenter for hjelp i arbeidet med å rekruttere informanter.

Jeg vil takke Aase Midkiff, Karen-Ann Iuell og veilederen min Kari Gamst, for tilbakemeldinger og oppmuntrende kommentarer i løpet av denne prosessen. Det har vært til stor hjelp! Jeg vil også gi en takk til familie og venner for støtte, oppmuntrende ord og samtaler gjennom denne prosessen.

Tilslutt vil jeg takke Sine Juklerød Tollefsrud – denne «reisen» ville ikke vært den samme uten deg.

Oslo, mai 2019

Anne Weidemann Skagseth





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Tema og aktualisering.....</i>	1
1.2	<i>Motivasjon, spesialpedagogisk relevans og formål.....</i>	3
1.3	<i>Problemstilling og avgrensning.....</i>	4
1.4	<i>Oppgavens struktur.....</i>	5
<b>2</b>	<b>Teoretisk forankring.....</b>	<b>6</b>
2.1	<i>Problematisk og skadelig seksuell atferd.....</i>	7
2.1.1	Definisjon og kjennetegn på problematisk og skadelig seksuell atferd.....	7
2.1.2	Seksuallovbrudd.....	11
2.1.3	Forekomst.....	11
2.1.4	Kjennetegn på barn som utøver problematisk eller skadelig seksuell atferd.....	12
2.1.5	Årsaksforklaringer.....	15
2.1.6	Læreres observasjoner av problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen.....	16
2.2	<i>Tiltak i skolen for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd.....</i>	17
2.2.1	Kompleks håndtering.....	17
2.2.2	Kartlegging.....	19
2.2.3	Samarbeid.....	20
2.2.4	Risikovurdering.....	22
2.2.5	Tryggingstiltak.....	23
2.2.6	Lærer-elevsamtale.....	24
2.2.7	Seksualundervisning.....	25
2.3	<i>Oppsummering.....</i>	26
<b>3</b>	<b>Metodisk tilnærming.....</b>	<b>28</b>
3.1	<i>Intervju.....</i>	28
3.1.1	Utarbeiding av intervjuguiden.....	31
3.2	<i>Datainnsamling.....</i>	31
3.2.1	Rekruttering av utvalget.....	31
3.2.2	Beskrivelse av utvalget.....	32

3.2.3	Prøveintervju .....	33
3.2.4	Gjennomføring av intervjuene.....	34
3.3	<i>Bearbeiding av datamaterialet</i> .....	35
3.3.1	Transkribering.....	35
3.3.2	Analyse .....	36
3.4	<i>Kvalitet i intervjuundersøkelsen</i> .....	38
3.4.1	Reliabilitet.....	38
3.4.2	Validitet.....	39
3.5	<i>Oppsummering</i> .....	41
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn</b> .....	<b>42</b>
4.1	<i>Bakgrunn for tiltak</i> .....	42
4.1.1	Lærernes observasjoner av elever som utøver problematisk eller skadelig seksuell atferd .....	43
4.1.2	Lærernes opplevde emosjoner i møte med fenomenet.....	44
4.1.3	Kartlegging av seksuell atferd og mulige årsaksforklaringer.....	45
4.1.4	Klassen.....	46
4.1.5	Samarbeid.....	46
4.1.6	Ansvarsfordeling .....	48
4.1.7	Lærernes kompetanse.....	50
4.2	<i>Tiltak</i> .....	51
4.2.1	Lærer-elevsamtalen .....	52
4.2.2	Seksualundervisning.....	52
4.2.3	Tryggingstiltak.....	54
4.2.4	Påminnelsestegn i klasserommet.....	55
4.2.5	Sosial kompetanse .....	55
4.2.6	Tiltak for klassen .....	56
4.3	<i>Oppsummering</i> .....	57
<b>5</b>	<b>Drøfting av funn</b> .....	<b>59</b>
5.1	<i>Bakgrunn for tiltak</i> .....	59
5.1.1	Heterogen elevgruppe.....	59
5.1.2	Læreres kompetanse i møte med elevenes seksuelle atferd.....	60
5.1.3	Samarbeid.....	63
5.2	<i>Tiltak</i> .....	66
5.2.1	Tryggingstiltak .....	66
5.2.2	Sosial kompetanse .....	68

5.2.3	Lærer-elevsamtalen .....	68
5.2.4	Seksualundervisning.....	69
5.2.5	Påminnelsetiltak .....	70
5.3	<i>Oppsummering</i> .....	70
<b>6</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>72</b>
6.1	<i>Oppsummerende refleksjoner</i> .....	72
6.1.1	Hvilke erfaringer har lærere med elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd? .	72
6.1.2	Hvordan utvikler lærere tiltak, for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen? 73	
6.1.3	Hvilke tiltak iverksetter lærere i møte med elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen? .....	74
6.2	<i>Funnenes relevans</i> .....	75
6.3	<i>Oppgavens begrensninger og veien videre</i> .....	76
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>78</b>
	<b>Vedlegg 1: Hacketts kontinuum-modell</b> .....	<b>92</b>
	<b>Vedlegg 2: NSD sin vurdering</b> .....	<b>93</b>
	<b>Vedlegg 3: Informasjon- og samtykkeskjema</b> .....	<b>95</b>
	<b>Vedlegg 4: Intervjuguide</b> .....	<b>99</b>
	<b>Vedlegg 5: Transkripsjonsstandard</b> .....	<b>101</b>
	<b>Vedlegg 6: Konsepthierarki etter den første kodeprosessen</b> .....	<b>103</b>
	<b>Vedlegg 7: Konsepthierarki under den andre kodeprosessen</b> .....	<b>106</b>
	<b>Vedlegg 8: Funnenes konsepthierarki</b> .....	<b>109</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Tema og aktualisering

Når man tenker på mennesker som utøver seksuelle overgrep mot barn og unge, kan den første assosiasjonen være en eldre mann eller andre voksenpersoner (Chaffin, Letourneau, & Silovsky, 2002, s. 205). Denne stereotypien samsvarer ikke med virkeligheten, da rundt 30% av seksuelle overgrep mot barn og unge blir begått av andre barn og unge (Barbaree & Marshall, 2006, s. 2; Finklehor, Ormrod, & Chaffin, 2009, s. 1; Gray et al., 1999, s. 601; Vizard, Monck, & Misch, 1995, s. 734). Seksuelle handlinger som ikke er utviklings- og aldersadekvate, og/eller skjer gjennom tvang, trusler eller luring kalles for problematisk og skadelig seksuell atferd (Hackett, 2011, s. 121-122). Hvordan vi oppfatter og tolker seksualitet og seksuell atferd, stammer fra samfunnets og kulturens normer (Barbaree & Marshall, 2006, s. 4; Friedrich, Sandfort, Oostveen, & Cohen-Kettenis, 2000, s. 127). Tidligere har det vært en tendens til at barns utøvelse av problematisk eller skadelig seksuell atferd har blitt bortforklart, som uskyldig utforskning eller barns nysgjerrighet (Ingnes & Kleive, 2011, s. 18). Dette kan tyde på at man ufarliggjorde konsekvensene av barns problematiske eller skadelige seksuelle atferd.

I dag er det gode grunner til å tro at seksuelle overgrep har like store konsekvenser for offeret, uavhengig om det ble utført av barn, unge eller voksne (Andersen, 2014, s. 101). At man har begynt å ta konsekvensene av barn og unges problematiske og skadelige seksuelle atferd på alvor, kan gjenspeiles i kriminalstatistikken. Der ser man en økning fra 2012-2016 på antall registrerte og anmeldte barn og unge for seksuallovbrudd i Norge (Kripos, 2017, s. 13). I tillegg er det flere rapporter, handlingsplaner og opptrappingsplaner, fra regjeringen eller på bestilling fra regjeringen, som problematiserer behandlingstilbudet til barn med problematisk og skadelig seksuell atferd (Askeland, Jensen, & Moen, 2017; Holt, Nilsen, Moen, & Askeland, 2016). Behandlingstilbudet blir problematisert blant annet på grunn av at det er svært liten sannsynlighet for at atferden gjentas om barnet får behandling (Chaffin et al., 2008, s. 200). Mangel på behandlingstilbud blir dermed sett på som en utfordring i arbeidet med å bekjempe overgrep mot barn og unge (Justis- og Beredsskapsdepartementet, 2019, s. 46; Barne- og familiedepartementet, 2016-2017, s.13).

Foruten behandlingstilbud er samarbeidet mellom kommunale tjenester blitt løftet fram gjennom en rapport, på bestilling fra regjeringen, av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (heretter referert til som NKVTS) (Vorland, Selvik, Hjorthol, Kanten, & Blix, 2018). Arbeidet rundt barn og unge som utøver problematisk eller skadelig seksuell atferd kan kreve innsats fra flere instanser, og derfor tverrfaglig samarbeid<sup>1</sup>(ibid.). Skolen er en av instansene som er aktuelle for arbeidet med denne gruppen med barn (ibid.). Dette er blant annet på grunn av at alle barn har rett og plikt til offentlig opplæring i Norge (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Det kan resultere i at barn med denne formen for atferd befinner seg i norske klasserom. Skolen er et av de områdene atferden oftest forekommer (Gray et al., 1999, s. 611; JanusCenteret, 2018, s. 33). Det betyr at lærere kan være de første til å avdekke den problematiske eller seksuelle skadelige atferden (Vorland et al., 2018, s. 32).

Studier fra Storbritannia, Australia og USA viser at lærere rapporterer seksuell atferd som onanering, simulering av ulike seksuelle handlinger, seksualisert språk samt tvang eller overtaling slik at medelever skal involveres i de seksuelle handlingene (Charnaud & Turner, 2015, s. 1349; Ey & McInnes, 2018, s. 95-99; Ey et al., 2017, s. 690; Ryan, 2000a, s. 39). I henhold til opplæringsloven (1998, § 9 A-3) skal skolen beskytte elever mot krenkelsers, som vold og trakassering. Det betyr at lærere må kunne håndtere problematisk eller skadelig seksuell atferd, som blir utøvd mot andre elever. Barn som utøver problematisk eller skadelig seksuell atferd synes å trenge ekstra tilrettelegging på skolen (Gray et al., 1999, s. 618; Hackett, Carpenter, Patsios, & Szilassy, 2012, s. 330). Dette kan skyldes en sammenheng mellom problematisk og skadelig seksuell atferd, og andre psykososiale vansker som kommer til uttrykk ved innagerende eller utagerende atferd (Drach, Wientzen, & Ricci, 2001, s. 498; Friedrich et al., 2001, s. 45).

Lærere er usikre på hvordan den problematiske eller skadelige seksuelle atferden skal håndteres, i form av respons og kartlegging av alvorlighetsgrad (Carson, 2006, s. 51-52). Retningslinjer for hvordan lærere skal håndtere atferden er derfor etterspurt (Carson, 2006, s. 51-52; Vorland et al., 2018, s. 69). Lærere er også den yrkesgruppen som vil arbeide med barn med problematisk eller skadelig seksuell atferd, uavhengig om andre instanser er

---

<sup>1</sup> «Et godt tverrfaglig samarbeid er karakterisert ved at hver enkelt medarbeider tar ansvar, er bevisst om sin rolle og kompetanse og at deres holdninger gjenspeiler forståelse og ikke moralisering» (Killén & Olofsson, 2003, s. 162).

involvert (Carson, 2006, s. 51). Oppsummert kan man derfor anta at lærere er en yrkesgruppe som har behov for å tilegne seg kunnskap om hvordan problematisk og skadelig seksuell atferd kan håndteres i en skolekontekst.

## 1.2 Motivasjon, spesialpedagogisk relevans og formål

Interessen min for hvordan problematisk og skadelig seksuell atferd kan opptre og håndteres i skolen, ble til i en praksisperiode på Statens Barnehus. Der ble jeg konfrontert med spørsmålet: «hva ville du gjort som lærer, hvis dette var din elev?». Spørsmålet ble stilt av det jeg tolket som en fortvilet, men svært kompetent lærer, som ønsket å hjelpe eleven sin. Jeg hadde aldri hørt om fenomenet tidligere, og begynte å undersøke om det fantes retningslinjer som kunne beskrive hva lærere skulle foreta seg i møte med denne atferden. Grunnet atferdens uttrykk og konsekvenser, var det urovekkende at det ikke eksisterte noen nasjonale eller kommunale retningslinjer for skoler i Norge. Som grunnskolelærer og spesialpedagog, ble det tydelig at jeg kunne havne i samme situasjon. Jeg fikk derfor et ønske om å tilegne meg kunnskap om hvordan man kan håndtere barn med denne formen for atferd i en skolekontekst. Forskningen presentert i delkapittelet ovenfor, viser at jeg som lærer og spesialpedagog ikke er alene det. Masteroppgaven ble derfor en mulighet til å fordype meg i fenomenet teoretisk, i tillegg til å lære av andre læreres erfaringer.

Oppgaven sikter mot å være et vitenskapelig bidrag til det spesialpedagogiske forskningsfeltet innenfor psykososiale vansker. Psykososiale vansker kan sies å være et paraplybegrep som inneholder sosiale og emosjonelle vansker, utagerende og innagerende vansker, atferd- og tilpasningsvansker (Befring, 2004). På bakgrunn av Hackett (2011, s. 121-122) sin definisjon presentert innledningsvis, kan problematisk og skadelig seksuell atferd forstås som et atferdsproblem. Ogden (2015, s. 13-16) beskriver *atferdsproblem* som blant annet atferd som i ulik alvorlighetsgrad bryter med skolens normer, regler og forventninger. Den problematiske atferden kan være aggressiv og hindre barns læring, utvikling og sosial samhandling med andre (ibid.). Dette samsvarer med at problematisk og skadelig seksuell atferd ikke er utviklings- og aldersadekvat (Hackett, 2011, s. 121-122). Spesialpedagogikkens oppgaver omhandler å gi kompetanseutviklende opplæring til barn med spesielle behov, sette inn forebyggende tiltak samt avdekke og motvirke risikofaktorer i barns liv (Befring, 2016, s. 13). Problematisk og skadelig seksuell atferd kan være hemmende for barns utvikling og læring, i form av at de blant annet kan bli nektet skoleplass og at de i stor grad trenger

tilrettelegging i skolen (Gray et al., 1999; Vorland et al., 2018). Skolens håndtering av elevgruppens seksuelle atferd, synes dermed å være noe som angår spesialpedagogisk arbeid.

Formålet med oppgaven er todelt. Jeg skal undersøke (1) hvordan lærere utvikler tiltak som blir iverksatt i møte med elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd, og (2) få kjennskap til hvilke tiltak som blir satt inn. Masteroppgaven kan forhåpentligvis gi et innblikk i hvordan et utvalg kontaktlærere håndterer problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen. Lærernes erfaringer blir sett i lys av internasjonale retningslinjer samt norsk lovverk og styringsdokumenter.

### 1.3 Problemstilling og avgrensning

På bakgrunn av forskningen presentert ovenfor, motivasjon for oppgaven og formål lyder problemstillingen som følgende:

**Hvilke erfaringer har et utvalg kontaktlærere, som jobber på barnetrinnet i ordinærskolen, med å utvikle og iverksette tiltak for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?**

Tre forskningsspørsmål som kan belyse den overordnede problemstillingen:

- *Hvilke erfaringer har lærere med elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd?*
- *Hvordan utvikler lærere tiltak, for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?*
- *Hvilke tiltak iverksetter lærere i møte med elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?*

Det er ulike kjennetegn på gruppene *barn 6-12 år* og *barn over 12 år* som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd (se 2.1.4). Oppgaven begrenses dermed til *barn 6-12 år*. I tillegg blir skolekonteksten avgrenset til små- og mellomtrinnet. Det betyr at oppgaven ikke vil redegjøre for, eller drøfte konsekvensene av problematisk eller skadelig seksuell atferd fra den utsatte sitt perspektiv. Det er ikke for å undervurdere alvorligheten av konsekvensene, av å ha blitt utsatt for problematisk eller skadelig seksuell atferd, men på bakgrunn av oppgavens vinkling. *Tiltak* forstås i oppgaven som handlinger eller aktiviteter



som skal løse et opplevd problem. Det betyr at tiltak er alt fra spontane reaksjoner som lærere kan ha i møte med problematisk og skadelig seksuell atferd, til gjennomtenkte og vurderte handlinger og aktiviteter som blir iverksatt på skolen. Andre relevante begreper redegjøres i kapittel 2.

Oppgaven er avgrenset til hvordan tiltak utformes, og hvilke tiltak som blir iverksatt i skolen fra *kontaktlæreres* perspektiv. Kontaktlærerperspektivet ble valgt på grunn av at lærere kan være de første som observerer elevenes problematiske eller skadelige seksuelle atferd (Vorland et al., 2018, s. 32). De har et ansvar for elevene de er kontaktlærere for, i form av administrative, praktiske og sosialpedagogiske oppgaver (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Andre aktuelle problemstillinger rundt elever med problematisk og skadelig seksuell atferd kan være knyttet til komorbide lidelser, da det er en høy frekvens av komorbide lidelser relatert til problematisk og skadelig seksuell atferd (Friedrich, Davies, Feher, & Wright, 2003, s. 99; Gray et al., 1999, s. 609; Silovsky & Niec, 2002, s. 193). Foreldresamarbeid kan også være aktuelt å undersøke i forbindelse med elever som utøver problematisk eller skadelig seksuell atferd, da foreldresamarbeidet med utøver, utsatte og klassens foreldre kan være krevende (Carson, 2006, s. 56-57). Hvordan taushetsplikten forhindrer samarbeidet mellom ulike instanser, kan også være relevant å undersøke nærmere (Vorland et al., 2018, s. 111).

## 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. Det nåværende kapitlet introduserer temaet og plasserer det i en samfunnsmessig kontekst. Deretter presenteres motivasjonen og formålet med oppgaven, før problemstillingen og avgrensningen gjennomgås. Det andre kapitlet inneholder det teoretiske rammeverket for oppgaven. Problematisk og skadelig seksuell atferd redegjøres for, før det plasseres i en skolekontekst. Videre blir det gjennomgått ulike tiltak som kan iverksettes i skolen, på bakgrunn av internasjonale retningslinjer og norske styringsdokumenter. I det tredje kapitlet redegjøres og drøftes de metodiske valgene og framgangsmåten av studien. Det inkluderer de etiske valgene som ble gjort i forskningsprosessen. I det fjerde kapitlet presenteres funnene, før de drøftes i det femte kapitlet, opp mot det teoretiske rammeverket. Det siste kapitlet inneholder en oppsummering av oppgaven og funnene. Deretter presenteres funnenes relevans og begrensninger.

## 2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet redegjøres det teoretiske rammeverket for problemstillingen:

**Hvilke erfaringer har et utvalg kontaktlærere, som jobber på barnetrinnet i ordinærskolen, med å utvikle og iverksette tiltak for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?**

Kapittelet er tredelt. Den første delen redegjør for problematisk og skadelig seksuell atferd. Deretter presenteres læreres observasjoner av elevers seksuelle atferd på skolen fra tidligere studier. I den andre delen redegjøres det for tiltak, som lærere kan iverksette i møte med den seksuelle atferden. Tiltakene er en sammenfatning av retningslinjer for håndtering av den seksuelle atferden i skolen, sett i lys av norsk lovverk og styringsdokumenter. Avslutningsvis vil det teoretiske rammeverket sammenfattes i den tredje delen av kapitlet.

Det teoretiske rammeverket er innhentet gjennom oria, google scholar og databaser som Ovid og ProQuest. Rammeverket er bygget på forskning og teori som er fagfellevurdert, der utvalget i utgangspunktet er barn mellom 6-12 år. Et av unntakene i henhold til utvalgets alder er delkapittelet som handler om forekomst (2.1.3). Der er det brukt undersøkelser med utvalg der barna er yngre og eldre enn 12 år. I delkapittelet som omhandler kjennetegn (2.1.4) er det også brukt enkelte undersøkelser av barn over 12 år for å eksemplifisere forskjeller på aldergruppene. I tillegg brukes det enkelte undersøkelser der utvalget er barn i alderen mellom 0-12 (Drach et al., 2001; Ensink et al., 2018; Friedrich et al., 2003; Friedrich et al., 2001; Latzman & Latzman, 2015; Silovsky & Niec, 2002). Disse studiene er benyttet i det teoretiske rammeverket på grunn av at det er færre studier av barn i alderen 6-12 år, enn 13 år og eldre. Begrensningen i litteraturen har også resultert i at deler av litteraturen er noe eldre, enn hva som hadde vært ønskelig for oppgaven

Under innhenting av litteraturen fant jeg kun to studier, som undersøkte hvilke tiltak lærere iverksatte i møte med elever som utøvde problematisk eller skadelig seksuell atferd. Jeg fant ingen litteratur som beskrev hvordan lærere kom fram til tiltakene. Retningslinjene for håndteringen av problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen er hentet fra ulike behandlings- og kartleggingsverktøy samt departementer og interesseorganisasjoner fra Australia, USA og Storbritannia. For å vise et tydelig skille gjennom oppgaven skrives det

konsekvent *barn* når det er snakk om alderen 0-12 og *unge* når det er snakk om barn som er 13 år og eldre.

## 2.1 Problematisk og skadelig seksuell atferd

Hva som blir sett på som normativ og avvikende seksuell atferd, vil være avhengig av kulturens og samfunnets normer (Barbaree & Marshall, 2006, s. 4; Friedrich et al., 2000, s. 127). Barns seksualitet er et tabubelagt tema (Silovsky, Swisher, Widdifield, & Turner, 2013, s. 497). Mennesker kan derfor ha sterke formeninger om hva som skal klassifiseres som passende og upassende seksuell atferd (ibid.). Uavhengig om barns seksualitet klassifiseres som passende eller ikke, vil de fleste barn under 13 år delta i ulike seksuelle aktiviteter og vise ulik seksuell atferd alene og sammen med andre (Larsson & Svedin, 2002, s. 263). Eksempler på de seksuelle aktivitetene kan være å onanere, snakke sammen om sex, se på porno eller å simulere penetrering ved å humpe hverandre (ibid.). De seksuelle aktivitetene som skjer sammen med andre kan ha et element av gjensidig opplevd samtykke (ibid.). Samtidig kan de også skje gjennom tvang, trusler eller å lure med seg andre barn til seksuelle aktiviteter (ibid.). Det er det sistnevnte som defineres som problematisk eller skadelig seksuell atferd (Hackett, 2011, s. 121-122), og som redegjøres for i dette delkapittelet.

At barn kunne bli utsatt for seksuelle overgrep i Norge, ble det rettet oppmerksomhet mot på 1980-tallet (Ingnes & Aas, 1984). Hvis den seksuelle handlingen ble begått av andre barn, ble dette sett på som nysgjerrighet og uskyldig utforskning (Ingnes & Kleive, 2011, s. 18), eller bortforklart med utsagn som: «gutter vil alltid være gutter» (Araji, 1997, s. xxvii). Samtidig ble det intensjonalt, på midten av 1980-tallet, en bevissthet rundt at enkelte voksne utførte sitt første overgrep i ung alder (ibid.). På slutten av 1980-tallet ble også rettet oppmerksomhet mot at barn under 13 år kunne utøve en slik atferd (ibid.).

### 2.1.1 Definisjon og kjennetegn på problematisk og skadelig seksuell atferd

Det er ulike begreper som beskriver fenomenet problematisk og skadelig seksuell atferd (Allen, 2017; Hackett, 2011). Det er også ulike måter å inndele hva som ansees som problematisk seksuell atferd, og hva som oppfattes som skadelig seksuell atferd (Hackett, 2011; Ryan, 2000a; Stevnhøj & Strange, 2016). Dette kan gjenspeile at problematisk og skadelig seksuell atferd, tolkes ut i fra samfunnets og kulturens normer (Chaffin et al., 2008, s. 200). I dette delkapittelet vil problematisk og skadelig seksuell atferd defineres slik som

det forstås i oppgaven, og videre vil det bli eksemplifisert hva som kjennetegner den seksuelle atferden.

Problematisk og skadelig seksuell atferd blir hovedsakelig omtalt som *Sexual Behavior Problems* (Allen, 2017; Chaffin et al., 2008; Ensink et al., 2018) og *Harmful Sexual Behavior* (Carson, 2006; Hackett, 2011; Hollis & Belton, 2017), i nyere internasjonal litteratur. Denne oppgaven tar utgangspunkt i *Harmful Sexual Behavior*, definert av Hackett. Grunnen til at denne definisjonen ble valgt, er at den er gjennomgående i rapportene fra NKVTS som er bestilt av den norske regjering (Askeland et al., 2017; Vorland et al., 2018). Det er derfor antatt at denne definisjonen ligger til grunn for den norske forståelsen av begrepene problematisk og skadelig seksuell atferd.

*Harmful sexual behavior* er et paraplybegrep for det vi klassifiserer som en ikke normativ og ikke akseptert seksuell atferd (Hackett, 2011, s. 121-122). Hackett (ibid.) har skapt en kontinuum-modell, som viser spekteret av barn og unges seksuelle atferd (vedlegg 1). Den spenner seg fra det som er utviklingsmessig forventet og sosialt akseptabel atferd, til det som ikke er aldersadekvat og svært skadelig atferd (ibid.). Den seksuelle atferden kan være rettet mot seg selv eller mot andre (Chaffin et al., 2008, s. 201). Kontinuum-modellen deler den seksuelle atferden inn i normativ, upassende, problematisk, fornærmende og voldelig (Hackett, 2011, s. 122; egen oversettelse). I oppgaven omhandler begrepet *problematisk seksuell atferd* (heretter omtalt som PSA), det som Hackett kaller for problematisk seksuell atferd. Begrepet *skadelig seksuell atferd* (heretter omtalt som SSA) inneholder det Hackett kaller for fornærmende og voldelig seksuell atferd. Dette er i samsvar med rapportene fra NKVTS (Askeland et al., 2017; Vorland et al., 2018).

PSA og SSA har blitt satt i en utviklingsmessig kontekst i kontinuum-modellen, da seksuell atferd har ulike motiver og meninger for barn i forskjellige utviklingsstadier (Hackett, 2011, s. 121-122). Eksempelvis kan det å leke *doktor* blir klassifisert som normativt hvis det utføres av et barn i barnehagen, men urovekkende hvis det blir gjort av en ungdom (Ryan, 2000a, s. 42 og 44). På samme måte kan oralsex klassifiseres som normativt for ungdom som er eldre enn den seksuelle lavalderen, men svært skadelig for et barn i barnehagen (ibid.). Selv om begrepet *seksuell* er inkludert i PSA og SSA, er ikke det ensbetydende med at det ligger et seksuelt motiv bak handlingen (Chaffin et al., 2002, s. 208). Med det menes at det ikke nødvendigvis er seksuell nytelse som er drivkraften for atferden barnet viser (ibid.). Et

eksempel kan være at barnet onanerer som en form for mestringsstrategi<sup>2</sup> i stressende situasjoner (White, Halpin, Strom og Santilli, sitert i Chaffin et al., 2002, s. 208). Atferden kan også komme av nysgjerrighet, herming, behov for oppmerksomhet og angst (Silovsky og Bonner, sitert i Chaffin et al., 2008, s. 200). Motivet for handlingen kan også være vanskelig å avgjøre når barn utøver denne formen for atferd (Silovsky et al., 2013, s. 498). Det kan derfor være hensiktsmessig å se atferden i sammenheng med barnets utvikling. Den seksuelle atferden kan ligne på voksnes seksuelle atferd, men skiller seg i form av motiver, forståelse av betydningen og konsekvensene som atferden fører med seg (Silovsky et al., 2013, s. 503).

PSA for barn og unge, kan beskrives som seksuell atferd som er utviklingsmessig og sosialt uventet (Hackett, 2011, s. 122). Det vil også være usikkert om samtykke har blitt gitt, og maktbalansen kan være skjev for de som er involvert i den seksuelle atferden (ibid.). For barn kan PSA innebære å delta i gjensidig onanering eller bruke et voksent språk rundt seksualitet (Hegge, 2017, s. 5). Unge kan utøve PSA ved å eksempelvis være opphengt i pornografi eller blotting (ibid.). Behandlingssenteret i Danmark, Janus Centeret, rapporterer at over 70% av alle klientene deres har utøvd PSA før SSA (JanusCenteret, 2018, s. 22). De mener at ved å identifisere barns PSA, kan man muligens forhindre SSA (ibid.). PSA kan klassifiseres som mindre skadelig enn SSA, på grunn av at vold og tvang ikke er involvert (Hackett, 2011, s. 122).

SSA kan være preget av vold og tvang, noe som innebærer at samtykket er fraværende eller skaffet gjennom tvang (Hackett, 2011, s. 122). Barnet som atferden blir rettet mot gjøres derfor til et offer (ibid.). Eksempler på SSA for barn kan være å etterligne eller å utøve oralsex på andre (Hegge, 2017, s. 6). For unge kan SSA være å sende og lokke andre til å vise kjønnsorganet sitt via telefon, eller seksuell kontakt med personer i en annen alder eller utviklingsstadiet (ibid.). SSA kan også skje gjennom internett (Lewis, 2018, s. 1). Dette kalles for teknologisk assistert skadelig seksuell atferd (technology assisted harmful sexual behavior, forkortet som TA-HSB), som betyr at et eller flere barn deltar i seksuelle handlinger eller diskusjoner gjennom internett eller andre former for teknisk kommunikasjonsdeling (Hollis & Belton, 2017, s. 8). Atferden betegnes som upassende og kan være skadelig for de involverte (ibid.). Eksempelvis kan de se på eller videresende

---

<sup>2</sup> Lazarus og Folkman (1984) definerer mestring som atferdsmessige og kognitive forsøk på å håndtere ytre og/eller indre krav, som overgår individets egne ressurser. Disse forsøkene er konstant i endring (ibid.). Herunder er det ingen universelle effektive eller ineffektive mestringsstrategier (Lazarus, 2006).

seksuelle bilder av andre barn og unge, eller lage pornografiske filmer som de sender til andre (ibid.). Teknologisk assistert skadelig seksuell atferd kan være seksuell atferd som gjør utøveren av atferden til et offer (Lewis, 2018, s. 3-4). Eksempelvis kan barn og unge sende bilder av egne kjønnsorganer eller bryster til andre, som blir spredt av de involverte (ibid.).

PSA og SSA utspiller seg som oftest i offerets eller utøverens hjem, eller på skolens område (Gray et al., 1999, s. 611; JanusCenteret, 2018, s. 33). Atferden blir oftest utøvd mot søsken, venner, bekjente eller barn de har kommet i kontakt med gjennom felles institusjon eller skole (Gray et al., 1999, s. 610; Hackett, Phillips, Masson, & Balfe, 2013, s. 241; JanusCenteret, 2018, s. 33). Hvor lenge og hvor mange ganger barn utøver PSA og SSA, vil variere fra barn til barn (Chaffin et al., 2002, s. 205). Litteraturen deler inn PSA/SSA som enten vedvarende eller midlertidig atferd (Ensink et al., 2018). Hvis barnet har blitt utsatt for seksuelle overgrep eller fysisk og psykisk omsorgssvikt av en farsfigur, er barnet i større risiko for å ha vedvarende PSA/SSA (ibid.). Dette er i samsvar med teorien som tar for seg mulige årsaksforklaringer, som kalles *traumagenic dynamics* (utdypet i avsnitt 2.1.5) (Finkelhor & Browne, 1985, s. 531). Det er også en risikofaktor for vedvarende PSA/SSA hvis barnet utøver utagerende atferd (Ensink et al., 2018, s. 628).

Det er forskjellig fra studie til studie hvor mange utsatte barn og unge utøver PSA/SSA mot. Noen studier viser gjennomsnittlig til to personer (Gray et al., 1999, s. 610), andre viser til at nesten like mange utøvere utsetter 1-2 personer (Hackett et al., 2013, s. 239). I Danmark ser det ut til at over halvparten utøver den seksuelle atferden mot en person (JanusCenteret, 2018, s. 32). Det er antatt at atferden vil øke ide barnet blir tenåring, på grunn av puberteten (Hackett, 2011, s. 124; Mossige & Huang, 2010, s. 54; Taylor, 2003, s. 67). Det kan insinuere til at atferdens frekvens øker med alderen. Det samsvarer ikke med undersøkelser av barn, da enkelte studier viser at frekvensen av SSA øker desto mindre barnet er (Friedrich et al., 2003, s. 99). Samtidig viser en annen undersøkelse at den seksuelle atferden ikke øker eller minker ved alder (Gray et al., 1999, s. 616). Ved at barn får gått i behandling er det liten sannsynlighet for gjentakelse av SSA (Carpentier, Silovsky, Chaffin, & La Greca, 2006, s. 482; Chaffin et al., 2006, s. 2). Dette belyser viktigheten av at barn som utøver PSA/SSA henvises til hjelpeapparatet for å undersøke om det er behov for behandling.

### 2.1.2 Seksuallovbrudd

Etter norsk straffelov (2005, § 302, § 304, § 305) er seksuell atferd, seksuell handling, seksuell omgang og voldtekt av barn under 16 år straffbart. Begrepene betegner ulike alvorlighetsgrader av seksuelle handlinger<sup>3</sup> (Justis- og beredskapsdepartementet, 2008-2009, s. 211). Seksuell handling og omgang som begås mot barn under 14 år, betegnes som voldtekt (Straffeloven, 2005, § 299). Voldtekt er den mest alvorlige formen for seksuelle handlinger i følge straffeloven (Justis- og beredskapsdepartementet, 2008-2009, s 215-216). Årsaken til at seksuell handling og omgang betegnes som voldtekt, er for å understreke at barn under 14 år ikke har mulighet til å gi sitt samtykke (ibid.). Den seksuelle lavalderen er 16 år (Barneombudet, ingen dato), noe som betyr at barn under 16 kan gi sitt samtykke til seksuell omgang.

Flere av handlingene som inngår i PSA og SSA rammes dermed av straffeloven, og defineres som kriminelle. Eksempelvis kan det å ta på andre, som var den vanligste formen for PSA/SSA i Gray (1999, s. 610) sin studie, gå under seksuell handling og rammes av straffeloven (2005, § 299 c). Onanering i det offentlige rom, som er en form for PSA, kan også rammes av straffeloven (2005, § 305 a), som seksuelt krenkende atferd. Straffeloven, slik som definisjonen av PSA og SSA, ser bort fra motivet til den seksuelle handlingen (Justis- og beredskapsdepartementet, 2008-2009, s. 211). PSA og SSA kan dermed være straffbare handlinger, uavhengig om motivet er seksuelt eller ikke. I Norge er den kriminelle lavalderen 15 år (Straffeloven, 2005, § 20 a). Det betyr at barn under 15 år som begår kriminelle handlinger ikke er strafferettslig ansvarlige. Barnegruppen som beskrives i denne oppgaven kan dermed ikke bli straffet, uavhengig om PSA og SSA rammes av straffeloven.

### 2.1.3 Forekomst

Det finnes ingen tall på hvor mange barn i befolkningen som utøver PSA/SSA (Chaffin et al., 2008, s. 201; Silovsky et al., 2013, s. 501). Den internasjonale litteraturen opererer i dag med en estimering på at 30% av seksuelle overgrep mot barn og unge blir begått av andre barn og unge, med en variasjon på 10-50% (Barbaree & Marshall, 2006, s. 2; Finklehor et al., 2009, s. 1; Gray et al., 1999, s. 601; Vizard et al., 1995, s. 734). Blant undersøkelser som har et utvalg med både barn og unge er rundt 1/3 av barna 13 år eller yngre (Gray et al., 1999, s. 608;

---

<sup>3</sup> De ulike begrepene deles inn etter alvorlighetsgrad. Se Justis- og Beredsskapsdepartementet. (2008-2009) for nærmere beskrivelse.

Hackett et al., 2013, s. 236; Taylor, 2003, s. 61). Estimert omfang vil være påvirket av hvordan PSA og SSA er definert og hvordan studien er utført (Askeland et al., 2017, s. 18), eksempelvis finnes det selvrapporteringsstudier, studier som tar utgangspunkt i kriminalstatistikk, offerundersøkelser og studier som tar utgangspunkt i hva som er rapportert til politiet eller hjelpeapparatet (Kruse, 2011, s. 2-4). I tillegg vil kriminell lavalder og mangel på domfellelse kunne påvirke studiene som tar utgangspunkt i kriminalstatistikken (Vizard et al., 1995, s. 734). Det kan føre til underrapportering av fenomenet (ibid.). Den teknologisk assisterte skadelige seksuelle atferden er ikke inkludert i den internasjonale litteraturen som estimerer forekomst ovenfor. Det kan være en grunn til å tro at PSA/SSA er et underrapportert fenomen.

I skandinaviske undersøkelser rapporteres det også ulike omfangstall. En selvrapporteringsstudie, der utvalget besto av over 9000 svenske og norske unge, rapporterte at 5% av guttene og 1% av jentene hadde tvunget andre barn og unge til onanering og penetrering (Kjellgren, 2009, s. 9). Der omfanget er delt inn i ulike aldergrupper er det flere unge enn barn som utøver SSA (Birkhaug et al., 2005; Mossige & Stefansen, 2016, s. 85), noe som samsvarer med de internasjonale studiene presentert ovenfor. Det synes å være en økning av rapporterte tilfeller av SSA blant barn og unge i Norge. En undersøkelse fra Hordaland viste til økning blant barn og unge som var inne i behandling hos Barne- og ungdomspsykiatrien (heretter omtalt som BUP) eller registrert hos barnevernet for SSA fra 2000-2004 (Birkhaug et al., 2005). Kripos rapporterer også om en økning fra 2012-2016 på antall registrerte og anmeldte barn og unge for seksuallovbrudd (Kripos, 2017, s. 13). I tillegg var teknologisk assistert skadelig seksuell atferd, i form av å sende seksualiserte bilder av barn og unge under 18 år, det seksuallovbruddet som steg mest i omfang i Oslo Politidistrikt, med 347% fra 2016 til 2017 (Oslo Politidistrikt, 2017, s. 46).

#### **2.1.4 Kjennetegn på barn som utøver problematisk eller skadelig seksuell atferd**

Barn som utøver PSA/SSA er en heterogen gruppe, da det er store forskjeller i hvilken atferd barn utøver, sosiokulturell og økonomisk bakgrunn samt personlighet (Chaffin et al., 2002, s. 205; Silovsky et al., 2013, s. 513). Det er allikevel enkelte kjennetegn, foruten PSA/SSA, som går igjen hos barna. I studier med utvalg av barn er det ikke entydig om det er flest jenter eller gutter som utøver SSA (Drach et al., 2001, s. 493; Friedrich et al., 2003, s. 99; Gray et



al., 1999, s. 606; Silovsky & Niec, 2002, s. 191). Dette skiller seg fra unge som utøver SSA, da det er flest gutter (Mossige & Stefansen, 2016, s. 84; Priebe & Svedin, 2009, s. 28).

Barn som utøver PSA/SSA kan ha blitt utsatt for ulike former for omsorgssvikt<sup>4</sup>, som vanskjøtsel, psykisk og fysisk omsorgssvikt og seksuelle overgrep<sup>5</sup> (Friedrich et al., 2003, s. 99; Gray et al., 1999, s. 608). Gray et al (1999, s. 608) sin studie viste at omtrent halvparten av alle barna hadde blitt utsatt for fysisk omsorgssvikt og 1/3 av barna var blitt utsatt for psykisk omsorgssvikt. I Silovsky og Niec (2002, s. 192) sitt utvalg, var også omtrent halvparten av barna blitt utsatt for fysisk omsorgssvikt. Barn som utøver PSA/SSA kan være tre ganger så mye utsatt for vanskjøtsel, enn unge som utøver PSA/SSA (Taylor, 2003, s. 61).

Antall barn som utøver PSA/SSA, som har blitt utsatt for seksuelle overgrep, kan variere fra 38-100% av utvalget (Gray et al., 1999, s. 608; Johnson, 1989, s. 578; Silovsky & Niec, 2002, s. 194). De seksuelle overgrepene blir begått av barn, unge og voksne (Gray et al., 1999, s. 608). Barn som utøver PSA/SSA kan derfor ha vært utsatt for PSA/SSA selv. En av årsakene til at det er så varierende resultater i undersøkelsene, kan være hvilke kriterier man legger til grunn for seksuelle overgrep (Masson, Hackett, Phillips, & Balfe, 2015, s. 23). Med det menes om det må foreligge bevis i form av en domfellelse, eller om det holder med en mistanke (ibid.). I tillegg vil undersøkelser med et utvalg av yngre barn kunne ha vanskeligheter med å rapportere seksuelle overgrep på grunn av kognitiv- og språklig utvikling (Silovsky & Niec, 2002, s. 192). Samtidig viser en undersøkelse at det er dobbelt så stor sannsynlighet at barn under 12 år som utøver SSA har blitt utsatt for seksuelle overgrep enn unge (Taylor, 2003, s. 60). Jenter er ofte mer utsatt for seksuelle overgrep enn gutter (Gray et al., 1999, s. 608), og i en mindre undersøkelse var samtlige av jentene blitt utsatt for seksuelle overgrep (Johnson, 1989, s. 578). Seksuelle overgrep er derfor noe mange barn som utøver SSA har blitt utsatt for, men det er ikke ensbetydende med at alle barn som viser en slik atferd har vært utsatt for seksuelle overgrep (Chaffin og Friedrich, referert i Friedrich et al., 2003, s. 96).

---

<sup>4</sup> «Med omsorgssvikt forstår vi at foreldre eller de som har omsorgen for barnet påfører det fysisk eller psykisk skade eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/eller psykiske helse og utvikling er i fare» (H. C. Kempe, referert i Killén, 2009, s. 33).

<sup>5</sup> Se *Sveket I : Barn og ungdom i risiko- og omsorgssviktsituasjoner* av Kari Killén for nærmere beskrivelse av ulike former for omsorgssvikt

Et annet kjennetegn på barn som utøver PSA/SSA, er at de kan ha sosiale og emosjonelle vansker <sup>6</sup> (Friedrich et al., 2003, s. 99; Gray et al., 1999, s. 612; Silovsky & Niec, 2002, s. 193). Statistiske undersøkelser tyder på at det er en sammenheng mellom PSA/SSA og symptomer på innagerende og utagerende atferd (Drach et al., 2001, s. 498; Friedrich et al., 2001, s. 45). Innagerende atferd handler om at barn vender følelser, tanker og opplevelser inn mot seg selv og uttrykker sårbarhet, avvisning, usikkerhet, angst og tilbaketrukkethet (Lund, 2012, s. 27). Utagerende atferd skjer gjennom verbale og/eller fysiske angrep, eksempelvis krangling, lugging, slag, spark og svare tilbake til voksne ved irettesettelse (Nordahl, Kostøl, & Mausethagen, 2009, s. 17). Det emosjonelle elementet ved utagerende atferd kan komme til uttrykk som sinne og frustrasjon (ibid.). Hvorfor innagerende og utagerende atferd har en sammenheng med PSA/SSA er ikke helt forstått (Ensink et al., 2018, s. 622). Det kan virke som om utøvelsen og opprettholdelsen av utagerende og innagerende atferd er forskjellig, dersom barn utøver vedvarende eller midlertidig PSA/SSA (ibid., s. 625). For barn som utøvde PSA/SSA over en lengre periode var den utagerende atferden stabil, mens den innagerende atferden avtok (ibid.). Hos barn som utøvde PSA/SSA over en kortere periode, avtok både den utagerende og den innagerende atferden (ibid.).

Barn som uøver PSA/SSA kan ha svakere sosial kompetanse<sup>7</sup>, da det synes å være en sammenheng mellom PSA/SSA og sosial kompetanse (Friedrich et al., 2003, s. 99). Den svakere sosiale kompetansen kan sies å komme til uttrykk ved at barna kan ha negative relasjoner til medelever og få venner å være med på fritiden (Johnson, 1989, s. 574). Elevene kan også oppleve å bli mindre akseptert av medelever, enn hva elevene som utøver normativ seksuell atferd gjør (Bonner et al, referert i Elkovitch, Latzman, Hansen, & Flood, 2009, s. 589). Da sosial kompetanse er et av kjennetegnene på barnegruppen som utøver PSA/SSA, kan det være hensiktsmessig å jobbe med.

Studier viser at flere av barna som utøver PSA eller SSA enten mottar eller blir henvist til spesialundervisning (Gray et al., 1999, s. 618; Taylor, 2003, s. 68). Dette kan vise til ulike komorbide lidelser (Friedrich et al., 2003, s. 99; Gray et al., 1999, s. 609; Silovsky & Niec,

---

<sup>6</sup> «Sosiale og emosjonelle vansker referere til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer» (Haugen, 2008, s. 28).

<sup>7</sup> Sosial kompetanse betyr at man innehar ferdigheter, holdninger og kunnskap som gjør at man kan etablere og bevare sosiale relasjoner. En vil også være i stand til å vurdere ens egen sosiale kompetanse (Ogden, 2015, s. 228).

2002, s. 193). Samtidig kan barn som utøver PSA/SSA ha andre former for atferdsvansker, slik som innagerende og utagerende atferd (Drach et al., 2001, s. 498; Friedrich et al., 2001, s. 45; Taylor, 2003, s. 62). Det kan være læringshemmende i form av eksempelvis vegring eller konsentrasjonsvansker (Befring & Duesund, 2012). For at elevene skal få best mulig læringsutbytte kan det derfor være nødvendig med ekstra tilrettelegging. Samtidig er det ikke alle elever som utøver PSA/SSA som har problemer på skolen (Taylor, 2003, s. 62). Enkelte lærere kaller elever som utøver PSA/SSA for mønsterelever (ibid.). Det kan dermed se ut til å være individuelt om elevene har behov for spesialundervisning.

### 2.1.5 Årsaksforklaringer

Årsaken til at barn utvikler PSA og SSA er ikke avdekket (Chaffin et al., 2006, s. 4). Det er i midlertid utviklet teorier som prøver å forklare hvorfor barn utøver denne formen for atferd. Den ene kalles for *traumagenic dynamics*, og innebærer at barn har utviklet PSA/SSA på bakgrunn av å ha blitt utsatt for seksuelle overgrep (Finkelhor & Browne, 1985, s. 530). De seksuelle overgrepene kan ha resultert i seksuell atferd på ulike måter (ibid.). Barn kan ha lært at det å utøve seksuell atferd er en strategi for å oppnå ulike mål (ibid.), som oppmerksomhet eller materiell belønning (Allen, 2017, s. 190). Den seksuelle atferden kan også være en respons på det posttraumatiske stresset som de seksuelle overgrepene kan ha resultert i (Finkelhor & Browne, 1985, s. 531). Denne teorien ble støttet av studier som tok for seg konsekvensene av seksuelle overgrep (Kendall-Tackett, Williams, Finkelhor, & Steinberg, 1993, s. 164), og som sammenlignet prevalensen av seksuell atferd blant barn som hadde blitt utsatt for seksuelle overgrep og de som ikke hadde det (Friedrich et al., 2001, s. 37). Samtidig er det også studier som ikke finner en sammenheng mellom seksuelle overgrep og seksuell atferd utøvd av barn (Drach et al., 2001, s. 489).

I motsetning til å etterlyse én årsak til hvorfor barn utøver PSA/SSA, er det laget et utviklingspsykopatologisk rammeverk av Elkovitch, Latzman, Hansen og Flood (2009). Det er laget som et forsøk på å fange kompleksiteten av årsak og opprettholdelse av PSA/SSA (ibid.). I dette rammeverket blir barnet sett i sammenheng med egne individuelle faktorer, som alder og temperament og med faktorer som oppstår i miljøet, som oppdragerstil og skole (ibid.). I tillegg blir det sett på hvordan faktorene i miljøet og individet påvirker hverandre (ibid.). Eksempelvis påvirker foreldrenes oppdragerstil frekvensen av PSA/SSA hos jenter, etter de har blitt utsatt for seksuelle overgrep (Latzman & Latzman, 2015). Seksuelle

overgrep blir forstått som en risikofaktor for utvikling og opprettholdelse av PSA og SSA (Elkovitch et al., 2009). Andre faktorer som kan påvirke den seksuelle atferden: (1) være vitne til vold i hjemmet, (2) omsorgssvikt, (3) oppdragerstil, (4) utagerende og innagerende atferd, (5) sosial kompetanse, (6) eksponering for seksuelt materialet i ulike media samt (7) bo i et miljø som er seksualisert (Friedrich et al., 2003, s. 99; Lutzman & Lutzman, 2015, s. 488). Arvelige faktorer kan også ha en påvirkning på barnets seksuelle atferd (Långström, Grann, & Lichtenstein, 2002, s. 343).

Det som skiller de to teoriene er hovedsakelig hvor mange kontekstuelle faktorer som kan få atferden til å oppstå og opprettholdes. Felles for begge teoriene er at det å bli utsatt for seksuelle overgrep, er en risikofaktor for å utvikle PSA og SSA. Hvis man tar utgangspunkt i teorien av Elkovitch, Lutzman, Hansen og Flood, kan skolen sees på som en opprettholdende faktor av PSA og SSA. Denne oppgaven søker ikke svar på om skolen er en opprettholdende faktor. Teorien om årsaksforklaringer gir allikevel et innblikk i at en bred tilnærming til behandlingsaspektet av PSA og SSA kan være hensiktsmessig. Med det menes at det kan være hensiktsmessig å inkludere flere instanser i slike elevsaker. Dette samsvarer med resultatene fra Aaskeland et al (2017, s. 40-41), der det poengteres at behandling og oppfølging av barn som utøver PSA og SSA bør ha en bred tilnærming som også inkluderer skolen.

### **2.1.6 Læreres observasjoner av problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen**

Lærere observerer normativ, problematisk og skadelig seksuell atferd på skolen (Charnaud & Turner, 2015, s. 1354; Ey & McInnes, 2018, s. 95-99), og kan være de første voksne i en profesjonell rolle som observerer atferden (Vorland et al., 2018, s. 32). De ser blant annet atferd som seksualisert språk, onanering, simulering av ulike seksuelle handlinger og bruk av verbal overtaling eller tvang for å få medelever til å delta i seksuelle aktiviteter (Charnaud & Turner, 2015, s. 1349; Ey & McInnes, 2018, s. 95-99; Ey et al., 2017, s. 690; Ryan, 2000a, s. 39). Den seksuelle atferden kan foregå på toalettene, garderoben eller bak skolens sykkeskur (Briggs, 2014, s. 1417). Eksempelvis rapporterte lærere at de hadde observert en gutt på 7 år, som hadde spurt en eldre jente på 10 år om hun kunne suge penis hans (Ey & McInnes, 2018, s. 97). En annen jente på 10 år prøvde å tvinge medelever inne på toalettene slik at hun kunne beføle dem (ibid.). Lærere hører også om SSA som har skjedd på skolen av ofrene for

SSA, da elever rapporterer til lærerne sine at de har opplevd å bli befølt av medelever (Ryan, 2000a, s. 39). Læreres observasjoner av PSA og SSA er ikke overraskende, da skolen er en av de områdene barna oftest uttrykker denne atferden (Gray et al., 1999, s. 611; JanusCenteret, 2018, s. 33). Dette kan tyde på at PSA og SSA er et fenomen som er en del av skolehverdagen for elever og lærere.

## 2.2 Tiltak i skolen for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd

Normativ, problematisk og skadelig seksuell atferd krever respons av de som observerer den (Hegge, 2017). Det er alvorlighetsgraden av atferden som er avgjørende for hvilken respons som kan være hensiktsmessig (ibid). Hvis atferden kan klassifiseres som normativ kan lærere gi positive tilbakemeldinger, for å oppmuntre til en sunn seksualitet hos elever (ibid.).

Vurderes atferden problematisk eller skadelig, kan det være behov for seksualundervisning, økt tilsyn, videre observasjon, rapportering eller juridisk respons (ibid.). Når elever utøver PSA/SSA på skolen, er lærere nødt til å håndtere atferden, uansett om skolen er den eneste instansen som er oppmerksom på den (Carson, 2006, s. 51). Ved at det har vært lite fokus på skolens rolle i møte med barn som utøver PSA/SSA, kan det ha blitt oversett hvor krevende det kan være for skolen som institusjon å møte denne elevgruppen (ibid.). I tillegg kan det manglende fokuset på skolens rolle i elevsaker, underminere skolens mulighet til å håndtere og korrigere elevers seksuelle atferd (ibid.).

### 2.2.1 Kompleks håndtering

Håndteringen av PSA/SSA i en skolekontekst kan være kompleks (Briggs, 2014, s. 1419). Barns seksualitet er et tabubelagt tema (Silovsky et al., 2013, s. 497), og arbeidet med elever som utøver PSA/SSA kan være preget av familiebelastninger, atferdsvansker, benektning og aggresjon (Askeland et al., 2017, s. 100). Det finnes det ingen universelle retningslinjer for hvordan skolen skal håndtere PSA/SSA (Ey et al., 2017, s. 684). Deler av håndteringen kan derfor tenkes å være subjektiv. Hvordan lærere håndterer den seksuelle atferden kan påvirke barnets utvikling (Charnaud & Turner, 2015, s. 1345; Silovsky et al., 2013, s. 497). Eksempelvis kan læreres valg av håndtering skape stigmatisering rundt eleven (Carson, 2006, s. 58). Hvis PSA er en forløper for SSA (JanusCenteret, 2018, s. 22), kan lærere forebygge

den seksuelle atferdens utvikling, om den blir håndtert på en hensiktsmessig måte. Læreres håndtering av atferden kan derfor være av stor betydning for elevers utvikling.

Håndtering av atferden innebærer hvordan lærere responderer på atferden og hvilke tiltak de iverksetter. For å vite hvordan lærere skal respondere må de ha kunnskap for å evaluere alvorlighetsgraden av atferden (Carson, 2006, s. 51; Hegge, 2017). Mangel på kunnskap kan derfor resultere i at den seksuelle atferden blir oversett og at det ikke blir satt inn tiltak (Briggs, 2014, s. 1422-1423). En norsk undersøkelse foretatt av NKVTS (2018, s. 52) rapporterer at lærere opplever at de har lite kunnskap om PSA og SSA. De etterlyser retningslinjer for hvordan de skal håndtere fenomenet i en skolehverdag, og begrunner dette med at det oppleves sårbart å ta avgjørelser på bakgrunn av egne meninger (ibid.).

Internasjonal litteratur viser også at lærere ønsker økt kompetanse om PSA/SSA (Carson, 2006, s. 51; Ey et al., 2017, s. 693). Kunnskap om PSA/SSA kan utgjøre en forskjell, da lærere kan iverksette tiltak for å motvirke en skjevutvikling på bakgrunn av alvorlighetsgraden av atferden (Briggs, 2014, s. 1422; Charnaud & Turner, 2015, s. 1345). En annen trussel mot håndteringen av PSA/SSA i skolen, er at lærere ikke klarer å vurdere sin egen kompetanse (Wilhelmsen & Martnes, 2018, s. 48). De lærerne som har god kompetanse undervurderer den, mens de som har mindre god kompetanse overvurderer den (ibid.). Dette kan påvirke vurderingen av nødvendigheten med å tilegne seg kunnskap om fenomenet, som igjen kan påvirke håndteringen av PSA/SSA.

I studier der lærere har tilegnet seg kunnskap om PSA/SSA, har de opplevd en forbedring i å møte atferden i skolen (Charnaud & Turner, 2015, s. 1353-1355; Fujioka et al, referert i Ryan, 2000b, s. 55-57). Eksempelvis ble lærere tryggere på å evaluere den seksuelle atferden til elevene objektivt (Fujioka et al, referert i Ryan, 2000b, s. 55-57). Ut i fra evalueringen ble de bedre til å respondere og igangsette tiltak (ibid.). Dette førte til at enkelte elever endret sin seksuelle atferd ved minimal intervensjon, samt at elever som tidligere nektet å gå i behandling ønsket å gjennomføre den (ibid.). En annen studie viste at lærere fikk bedre forståelse av fenomenet og bedre holdninger mot elever som utøvde atferden (Charnaud & Turner, 2015, s. 1353-1355). I tillegg ble lærere flinkere til å respondere adekvat i forhold til alvorlighetsgraden av atferden (ibid.). Økt kunnskap og kompetanse kan resultere i at lærere føler seg tryggere i møte med elever som utøver PSA/SSA (Askeland et al., 2017, s. 100).

### 2.2.2 Kartlegging

Når lærere blir oppmerksomme på seksuell atferd hos elever som kan vekke bekymring, må det iverksettes en kartleggingsprosess (Carson, 2006, s. 52-53). Kartleggingen gjøres for å evaluere alvorlighetsgraden av atferden (ibid.). Det er alvorlighetsgraden av atferden som er avgjørende for hvilke tiltak lærere iverksetter (Hegge, 2017). En forutsetning for å gjennomføre kartleggingen og evalueringen er kunnskap om fenomenet (Gil & Johnson, 1993, s. 130-133). Med kunnskap menes det aldersadekvat og utviklingsmessig normativ, problematisk og skadelig seksuell atferd (Department for Education and Child Development (DECD), Catholic Education SA, & Association of Independent Schools of SA (AISSA), 2013, s. 10). Verktøy for å evaluere alvorlighetsgraden av den seksuelle atferden kan være Trafikklyset (Hegge, 2017) og AIMS sjekklister (Carson, 2006, s. 62-63)<sup>8</sup>. Ved å bruke trafikklyset (Hegge, 2017) plasserer kartleggeren atferden innenfor grønt (normativ seksuell atferd), gult (PSA) og rødt (SSA) lys. Hegge (2017) skriver at all seksuell atferd bør responderes på, men graden av respons og hvordan man responderer vil variere ut i fra alvorlighetsgraden. Ved en slik kartlegging kan skolepersonalet ha noe konkret å forholde seg til, slik at de ikke iverksetter tiltak på bakgrunn av egne meninger (Vorland et al., 2018, s. 69).

Som det står skrevet ovenfor, opplever lærere at de mangler kunnskap om PSA/SSA (Vorland et al., 2018, s. 52). Dette kan påvirke evalueringen av alvorlighetsgraden på atferden, som igjen kan resultere i at det iverksettes lite hensiktsmessige tiltak (Hegge, 2017). Dersom lærere ikke er kapable til å evaluere alvorlighetsgraden på atferden, kan det iverksettes for lite omfattende tiltak, som kan utgjøre en risiko mot medelever i form av å bli videre utsatt for SSA (se eksempelvis tryggingstiltak 2.2.5). Det kan også bli iverksatt for voldsomme tiltak, som kan føre til at eleven blir stemplet som annerledes (Carson, 2006, s. 58). At lærere tilegner seg kunnskap rundt barns seksualitet, i form av at de klarer å skille mellom normativ, problematisk og skadelig seksuell atferd, synes derfor å være av stor betydning for elever som utøver PSA og SSA og medelevene deres.

---

<sup>8</sup> Trafikklyset og Aim blir anbefalt å bruke som verktøy for å identifisere og kartlegge alvorlighetsgraden av barns seksuelle atferd av NKVTS (Askeland et al., 2017, s. 61).

### 2.2.3 Samarbeid

Hvilke samarbeidspartnere som kan være aktuelle for lærere, vil være avhengig av hva som framkommer av kartleggingen. Da det ikke eksisterer nasjonale retningslinjer for hvordan barn og unge med PSA/SSA skal håndteres, foreligger det heller ingen ansvarsfordeling for ulike instanser (Vorland et al., 2018, s. 137). Ved tverrfaglig samarbeid ble det etterlyst en oversikt over hvem som egentlig hadde ansvaret for hva, i elevsaker som omhandlet PSA/SSA (ibid.). Videre vil det presenteres ulike samarbeidspartnere for skolen på bakgrunn av handlingsplaner, lovverk og andre styringsdokumenter.

Kommunale handlingsplaner skal gi arbeidstakere i kommunen handlingskompetanse (NKVTS, 2017). I planene som ble opprettet i forbindelse med lovens krav om å avverge, avdekke og forebygge seksuelle overgrep, nevner noen av planene SSA (Bærum Kommune, 2018-2022; Harstad Kommune, ingen dato; Oppdal Kommune, 2019-2022; Rauma Kommune, 2017-2020)<sup>9</sup>. Det er varierende hvordan SSA blir behandlet i handlingsplanene. Enkelte planer nevner begrepene uten videre beskrivelse av tiltak som kan iverksettes eller instanser som kan kontaktes av skolen (Rauma Kommune, 2017-2020). Andre handlingsplaner beskriver fenomenet i varierende grad og hvilke instanser som har spisskompetanse og utfører behandling på dette området, slik som Statens Barnehus og BUP (Bærum Kommune, 2018-2022; Harstad Kommune, ingen dato). Andre nevner konsultasjonsteam som kan kontaktes, slik som Rebessa (Oppdal Kommune, 2019-2022). Det betyr at hvis lærere vet at det foreligger en kommunal handlingsplan, vil de muligens ha informasjon om hvem de kan kontakte. Samtidig dekker ikke planene videre tiltak og retningslinjer for skolen. En studie la fram at det var få kommunale ansatte som visste at det forelå handlingsplaner, og at det ikke var sikkert at handlingsplanene ble brukt om de forelå (Vorland et al., 2018, s. 114).

Politiet kan også være en ekstern instans som det kan være aktuelt for lærere å kontakte. Eksempelvis om de seksuelle handlingene rammes av straffeloven (2005, § 299, § 301, § 304, § 305). Politiet (ingen dato) skriver på sine hjemmesider at de kan kontaktes og være til hjelp hvis man har kunnskap om at det har forekommet eller forekommer overgrep mot barn. Det er ikke konkretisert hvilken alder personen som utøver de seksuelle handlingene må

---

<sup>9</sup> De kommunale handlingsplanene gir ikke en fullstendig oversikt over kommunale handlingsplaner i Norge, men er brukt for å eksemplifisere.



være, noe som innebærer at lærere kan kontakte politiet hvis de mistenker eller er viten om seksuelle straffbare forhold. Ved å kontakte politiet med et ønske om å forebygge videre overgrep handler lærere i tråd med avvergeplikten. Avvergeplikten (Straffeloven, 2005, § 196) innebærer at man er pliktig til å hindre straffbare forhold, blant annet seksuelle handlinger av barn under 14 år.

Barnevernet kan være læreres samarbeidspartnere på grunnlag av læreres opplysningsplikt, i form av kjennetegn på barn som utøver PSA og SSA og mulige årsaksforklaringer. Opplysningsplikten (Opplæringslova, 1998, § 15-3 c) innebærer at lærere har et selvstendig ansvar om å melde i fra om forhold der barn utviser alvorlig atferd, som gjentatt alvorlig kriminalitet eller annen normløs atferd (Barne- og familiedepartementet, 2016-2017, s.123-124). Eksempler på alvorlig kriminalitet er: «sedelighetsforbrytelser av alvorlig karakter» (ibid., s. 148). Lærere kan derfor melde bekymring til barnevernet på bakgrunn av elevs SSA, hvis den vurderes alvorlig nok. Barnevernet kan også kontaktes hvis lærere mistenker at PSA eller SSA er ett uttrykk for omsorgssvikt eller seksuelle overgrep (Opplæringslova, 1998, § 15-3 a). Tidligere i oppgaven ble det presentert studier som viser at barn som utøver PSA og SSA, kan ha vært utsatt for ulike former for omsorgssvikt og seksuelle overgrep (Friedrich et al., 2003, s. 99; Gray et al., 1999, s. 608; Johnson, 1989, s. 578; Kripos, 2017, s. 9; Silovsky & Niec, 2002, s. 194). Seksuelle overgrep er også en del av teoriene om årsaksforklaringer til PSA og SSA (Elkovitch et al., 2009; Finkelhor & Browne, 1985). Elevs seksuelle atferd kan dermed resultere i en bekymring for barnets omsorgssituasjon til barnevernet (Opplæringslova, 1998, § 15-3). Det er viktig å poengtere at ikke alle som blir utsatt for seksuelle overgrep utøver PSA/SSA, da studier viser at nesten halvparten av barn som blir utsatt for seksuelle overgrep ikke utøver PSA/SSA (Kendall-Tackett et al., 1993, s. 173). Det kan dermed være hensiktsmessig for skolen eller læreren å klargjøre hva bekymringen er, slik at de kan melde på bakgrunn av den seksuelle atferden, mulige årsaksforklaringer eller begge deler.

Lærere kan kontakte Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (heretter omtalt som PPT), hvis de ønsker å øke sin egen kompetanse for å tilrettelegge opplæringen for elever som utøver PSA og SSA (Opplæringslova, 1998, § 5-6). I henhold til opplæringsloven (ibid.) skal PPT hjelpe skolene med å legge til rette for elever med særskilte behov, og i den anledning øke kompetansen hos personalet. Det betyr at hvis lærere opplever at de ikke er i stand til å tilrettelegge opplæringen for elever som utøver PSA/SSA i henhold til § 1-3 tilpasset

opplæring (Opplæringslova, 1998), er PPT en instans som kan hjelpe å utvikle læreres kompetanse (Opplæringslova, 1998, § 5-6). For å kunne utføre dette arbeidet synes det å være en forutsetning at PPT har kompetanse om PSA og SSA. Det er kommunen og fylkeskommunen som har ansvar for at PPT har kompetanse til å utøve arbeidsoppgavene nevnt ovenfor (Utdanningsdirektoratet, 2016). I følge Stortingsmeldingen «*Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner*», skal PPT bistå skoler med å avdekke og tilrettelegge for barn som har blitt utsatt for vold og overgrep av familien (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013, s. 66). Stortingsmeldingen spesifiserer arbeidet rettet mot *familie* som utøver av SSA (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013, s. 66), men man kan anta at arbeidsoppgavene for PPT også gjelder SSA fra nære relasjoner som eksempelvis jevnaldrende. Det kan derfor synes at PPT skal være en samarbeidspartner for skolen når det gjelder å avdekke og tilrettelegge for elever med PSA/SSA, i tillegg til å øke læreres kompetanse om fenomenet.

Skolens ledelse kan være en samarbeidspartner for lærere som har elever som utøver PSA/SSA. I Charnaud og Turner (2015) sin undersøkelse kontaktet lærere ledelsen, hvis de observerte atferd som kan være kategorisert som PSA i grenseland mot SSA og SSA, i henhold til Hackett sin definisjon (2011, s. 121-122). I følge Utdanningsdirektoratet (2015a) er rektor ansvarlig for at lærere får støtte og veiledning til å skape gode læringsprosesser hos elever. Lærere kan derfor søke råd og støtte hos rektor hvis de opplever at PSA eller SSA forstyrrer læringsprosessene til elever eller medelever. I fravær av retningslinjer til håndtering av PSA/SSA kan det oppstå uenigheter mellom ledelse og lærere (Vorland et al., 2018, s. 69). I verste fall kan denne uenigheten resultere i at lærere velger å slutte, da de opplever at atferden til barnet ikke blir tatt på alvor (ibid.).

På bakgrunn av det som har blitt presentert ovenfor har lærere flere samarbeidspartnere som de kan støtte seg på og be om hjelp til ulike formål, eksempelvis Rebessa, Statens Barnehus, BUP, politiet, barnevernet, PPT og skolens ledelse. Det betyr at lærere ikke trenger å være alene om fenomenet.

#### 2.2.4 Risikovurdering

I prosessen med å utforme tiltak, bør det vurderes hvor stor sannsynligheten er for at elever fortsetter å utøve SSA (Carson, 2006, s. 59; Chaffin et al., 2006, s. 2). Med andre ord, hvor

stor risikoen er for at medelever blir utsatt for SSA. I følge NKVTS sin rapport (2017, s. 36-37) er det særlig Statens Barnehus og BUP som har kompetanse til å gjennomføre en risikovurdering av SSA. En henvisning til BUP må gjøres av barnevernstjenesten, psykolog eller lege (Øverås, 2017). Det må også foreligge samtykke fra foresatte (ibid.), som kan være en utfordring da foreldrene til barn som utøver PSA/SSA kan være i fornektelse (Briggs, 2014, s. 1432). Krav om foreldrenes samtykke, innebærer at skolen ikke kan forespørre en risikovurdering hos BUP på bakgrunn av egen bekymring. Statens Barnehus tilbyr råd og veiledning til offentlige instanser over telefon eller i form av konsultasjonsteam (Pettersen, ingen dato). Det er ingen videre beskrivelse i «*Statens Barnehus : Årsrapport 2017*» om hvilke instanser som kan henvise elever for en risikovurdering av gjentakende PSA eller SSA (Politidirektoratet, 2018, s. 17). Lærere kan derfor forhøre seg om en risikovurdering hos Statens Barnehus.

### 2.2.5 Tryggingstiltak

På bakgrunn av skolens nulltoleranse mot krenkelser (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3), bør tryggingstiltak være et gjennomgående tiltak fra første observasjon til en eventuell risikovurdering er foretatt. Tryggingstiltak er tiltak som hindrer at medelever blir utsatt for PSA og SSA. Eksempelvis gjennom høyere grad av tilsyn (Carson, 2006, s. 58). Tiltakene må derfor sees i sammenheng med risikovurderingen, som er nevnt i avsnittet ovenfor. Samtidig kan ikke lærere vente på en risikovurdering fra eksterne instanser, da skolen har et individuelt ansvar for å gi alle elever et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Skolemiljøet forstås her som det fysiske- og psykososiale miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 13), som inkluderer relasjoner og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, ingen dato). Det er elevenes subjektive oppfatning som vurderer kvaliteten på skolemiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017), og det skal være trygt og godt (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Det innebærer at skolen skal oppleves som en trygg plass å være, og at elever ikke kommer til skade (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 14). For elever som har medelever som utøver PSA/SSA, innebærer dette at de kan føle seg trygge og beskyttet mot seksuelle krenkelser i henhold til opplæringsloven (1998, § 9A-3). Lærere er derfor pliktige til å implementere tryggingstiltak gjennom hele prosessen, i henhold til lovverket. En mulig hindring for iverksettelse av tryggingstiltak over tid kan være skolens bemanning (Carson, 2006, s. 58).

En studie fra USA viste at det å forhindre atferden, som her tolkes som en form for tryggingstiltak, ble brukt i møte med elever som utøvde PSA/SSA på skolen (Ryan, 2000a, s. 39). Da seksuell atferd tolkes ut i fra samfunnets kultur og normer (Barbaree & Marshall, 2006, s. 4; Friedrich et al., 2000, s. 127), er det ikke sikkert at denne formen for tiltak vil finnes i norske klasserom, da lærere i Norge kan tolke den seksuelle atferden og respondere annerledes.

Graden av tryggingstiltaket, i form av tilsyn, bør alltid være under vurdering gjennom prosessen (Carson, 2006, s. 58). Dette er på grunn av at det kan være stigmatiserende for elever å ha tett oppfølging, da det kan markere dem som annerledes (ibid.). I tillegg kan det påvirke elevers utvikling av sosial kompetanse, på grunn av at de ikke får interagert med medelever på samme måte (Carson, 2006, s. 58; Ogden, 2015, s. 234). Frykten for tilbakefallende seksuell atferd kan resultere i tryggingstiltak som er i strid med opplæringsloven. Eksempelvis kan elever bli nektet skoleplass (Vorland et al., 2018, s. 130). Opplæringsloven (1998, § 2-1) sier at alle elever har rett og plikt til grunnskoleopplæring. Det innebærer at elever har rett til offentlig grunnskoleopplæring (ibid.), privatskole eller hjemmeopplæring (§ 1-2). Elever som utøver PSA/SSA, kan derfor ikke nektes skoleplass eller grunnskoleopplæring. De skal også være en del av en gruppe, som skal sørge for at de opplever sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Sosial tilhørighet som inkluderer prososiale aktiviteter, betegnes som positivt for elever som utøver PSA/SSA (Askeland et al., 2017, s. 41). Hvor stor del av opplæringen som skal være i gruppe, er ikke videre spesifisert i lovverket. Vurderingen om timeantallet ivaretar elevers sosiale tilhørighet, kan variere fra elev til elev.

### 2.2.6 Lærer-elevsamtale

Lærer-elevsamtale kan være et tiltak som lærere kan bruke i møte med elever som utøver PSA/SSA. I Charnaud og Turner (2015) sin studie var tiltaket som ble brukt flest ganger å *snakke direkte med elever*. Det tiltaket ble mest brukt, hvis læreren tolket den seksuelle atferden som mindre alvorlig (ibid.). Da undersøkelsen hadde et mindre utvalg, er det ikke sikkert at det er gjeldene for samtlige lærere (ibid.). I tillegg er denne studien fra Storbritannia (ibid.), og barns seksuelle atferd blir tolket etter samfunnets kultur og normer (Barbaree & Marshall, 2006, s. 4; Friedrich et al., 2000, s. 127). Det er derfor ikke

nødvendigvis slik at resultatet er overførbart til en norsk kontekst, i form av norske klasserom.

Lærer-elevsamtalen kan brukes til å avdekke årsaksforklaringer til den seksuelle atferden, som synes viktig da informasjonen fra samtalen kan utløse læreres opplysningsplikt (Elkovitch et al., 2009; Finkelhor & Browne, 1985, s. 531; Opplæringslova, 1998, § 15-3). Avdekking av eventuelle årsaksforklaringer skiller seg fra kartleggingen, i form av at kartleggingen søker etter å evaluere alvorlighetsgraden av den seksuelle atferden og ikke årsaken til den (Carson, 2006, s. 52-53). Samtalen kan også brukes i forbindelse med å hjelpe elever til å utvikle alternative mestringsstrategier i møte med vanskelige emosjoner (Carson, 2006, s. 59). Eksempelvis kan det være nødvendig for lærere å hjelpe elever med å skape og opprettholde positive relasjoner til medelever (ibid.). Utviklingen av den sosiale kompetansen kan skje gjennom undervisning i lærer-elevsamtalen (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 17). Samtalen kan også være tiltaket der det avklares retningslinjer og klare grenser, for hvilken atferd som er akseptabel på skolen (Carson, 2006, s. 58). Ved å sette grenser for hva som er akseptabel atferd, kan det være at samtalen går inn på hva som kategoriseres som normativ, problematisk og skadelig seksuell atferd. Samtalen kan derfor innebære en form for seksualundervisning som foregår en-til-en.

### 2.2.7 Seksualundervisning

Seksualundervisning er et tiltak som lærere kan iverksette, hvis elever utøver PSA eller SSA (Carson, 2006, s. 59). Det er også et tiltak som samsvarer med regjeringens nye handlingsplan mot voldtekt (Justis- og Beredsskapsdepartementet, 2019, s. 24). Seksualitet og seksuell grensesetting skal undervises i skolen, i henhold til dagens læreplan (Barne- og familiedepartementet, 2016-2017, s. 37). I de nye læreplanene vil også seksualitet være implementert (Justis- og Beredsskapsdepartementet, 2019, s. 24). Læreplanene, per dags dato, for Naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2013a), Samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013b) og KRLE (Utdanningsdirektoratet, 2015b) inneholder ulike læreplanmål innenfor seksualitet fra 1-7. trinn. Elever skal ha kunnskap om ulike kroppsdelene, grensesetting, puberteten, tema knyttet til seksualitet, hvordan seksualitet framstilles gjennom ulike medium og forventninger knyttet opp mot seksualitet (ibid.). Flere av disse temaene innenfor læreplanmålene blir anbefalt som respons til barn som utøver PSA/SSA (Hegge, 2017, s. 10). Seksualundervisning kan være en måte å lære elever hva som skiller normativ seksuell atferd

fra PSA og SSA, og avklare tydelige grenser for seksuell atferd på skolen (Carson, 2006, s. 58). Dette er et tiltak som blir anbefalt lærere å gjøre (ibid.).

## 2.3 Oppsummering

PSA/SSA er en ikke normativ og uadekvat seksuell atferd (Hackett, 2011, s. 121-122), som bryter med samfunnets normer (Chaffin et al., 2008, s. 200). Noe av den seksuelle atferden kan rammes av straffeloven, men elever vil ikke nødvendigvis bli straffet på bakgrunn av Norges kriminelle lavalder (Straffeloven, 2005, § 20 a). Årsaksforklaringen til PSA/SSA er ikke oppklart (Chaffin et al., 2006, s. 4). Det finnes ingen tall på hvor mange barn per befolkning som utøver PSA/SSA (Chaffin et al., 2008, s. 201; Silovsky et al., 2013, s. 501). Det estimeres at 30% av overgrep mot barn og unge, utøves av andre barn og unge (Barbaree & Marshall, 2006, s. 2; Finklehor et al., 2009, s. 1; Gray et al., 1999, s. 601; Vizard et al., 1995, s. 734). Selv om barna som utøver PSA/SSA betegnes å være en heterogen gruppe (Chaffin et al., 2002, s. 205; Silovsky et al., 2013, s. 513), er det enkelte kjennetegn foruten den seksuelle atferden, som går igjen i litteraturen. Det er eksempelvis ikke framtrødende om det er flest gutter eller jenter som utøver SSA, svært mange av barna har blitt utsatt for ulike former for omsorgssvikt, utøvelse av utagerende og innagerende atferd, svakere sosial kompetanse og flere av barna mottar spesialundervisning (Drach et al., 2001, s. 493; Friedrich et al., 2003, s. 99; Gray et al., 1999, s. 606-618; Silovsky & Niec, 2002, s. 191-193; Taylor, 2003, s. 68).

Ulike former for PSA og SSA er tidligere blitt observert i skolen (Charnaud & Turner, 2015, s. 1354; Ey & McInnes, 2018, s. 95-99) og lærerne håndterer atferden ved å snakke med elever eller forhindrer at atferden skjer igjen (Charnaud & Turner, 2015, s. 1349; Ryan, 2000a, s. 39). Det finnes ingen universelle retningslinjer for hvordan lærere skal håndtere PSA/SSA (Ey et al., 2017, s. 684). Lærere savner kunnskap om PSA/SSA (Vorland et al., 2018, s. 52), og opplever at de får utøvd jobben sin bedre etter å ha utviklet kompetansen sin (Charnaud & Turner, 2015, s. 1353-1355; Fujioka et al, referert i Ryan, 2000b, s. 55-57). Hvis seksuell atferd blir observert av lærere, bør de kartlegge alvorlighetsgraden av den seksuelle atferden og eventuelle årsaksforklaringer (Carson, 2006, s. 52-53; Opplæringslova, 1998, § 15-3). På bakgrunn av hva som framkommer i kartleggingen, kan lærere kontakte politiet, barnevernet, PPT og skolens ledelse for å få råd og veiledning i prosessen med utforming og iverksetting av tiltak (Opplæringslova, 1998, § 15-3, § 5-6; Politiet, ingen dato;

Utdanningsdirektoratet, 2015a). En risikovurdering kan også benyttes i forbindelse med utforming av tiltak (Carson, 2006, s. 59). Lærere må i mellomtiden iverksette tryggingstiltak, for å opprettholde elevers rett til et skolemiljø uten krenkelser (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3). Seksualundervisning er også et tiltak lærere kan iverksette i møte med den seksuelle atferden (Carson, 2006, s. 59; Hegge, 2017, s. 10).

## 3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet redegjøres og drøftes studiens metodiske valg, på bakgrunn av problemstillingen:

**Hvilke erfaringer har et utvalg kontaktlærere, som jobber på barnetrinnet i ordinærskolen, med å utvikle og iverksette tiltak for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?**

Kapitlet er firedelt. Den første delen av kapitlet redegjør for at studien har tatt utgangspunkt i kvalitative semistrukturerte intervjuer for å innhente data, og utarbeidelse av intervjuguiden. Her beskrives også hvilke forskningsetiske tiltak jeg gjorde, før jeg gjennomførte datainnsamlingen. Det ble gjort ved å kontakte NKVTS for råd til forskningsprosessen og melde studien til Norsk Senter for Forskningsdata (heretter kalt NSD). Studien ble godkjent 22.01.19 (vedlegg 2). Det ble også utarbeidet et samtykkeskjema (vedlegg 3). Datainnsamlingen redegjøres for i den andre delen av kapitlet. Der presenteres prosessen med å rekruttere utvalget, lærerne i utvalget, prøveintervjuene og intervjuene. Det ble gjennomført to prøveintervju og fire intervju. Intervjuene ble tatt opp gjennom en digital diktafon. I den tredje delen av kapitlet presenteres bearbeidningen av datamaterialet, i form av transkribering og analyse. Transkriberingen ble gjort i Word og analysen ble gjennomført i dataprogrammet Nvivo. Analysen var inspirert av Grounded Theory. I den siste delen av kapitlet drøftes studiens kvalitet gjennom begrepene reliabilitet og validitet.

Etiske retningslinjer ble vurdert gjennomgående i forskningsprosessen, og vil derfor ikke bli gjennomgått i et eget delkapittel, men redegjort for der det er aktuelt. De etiske retningslinjene stammer fra forskningsetikken, og er valgt fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). Forskningsetikk handler om normer, verdier og retningslinjer som legger føringer og regulerer forskningspraksis (NESH, 2016, s. 5).

### 3.1 Intervju

Formålet med oppgaven er å få kunnskap om læreres erfaringer med å utvikle og iverksette tiltak, for elever på barnetrinnet som utøver PSA eller SSA i skolen. Under prosessen med å



innhente litteratur til det teoretiske rammeverket, fant jeg ingen norsk publisert forskning med dette formålet. Jeg ønsket derfor å innhente så detaljrike erfaringer som mulig. Da det var vanskelig å forespeile seg hvilke erfaringer informantene hadde, ønsket jeg å bruke en fleksibel forskningsmetode. Prosjektets formål og problemstilling var dermed utgangspunktet for valg av metoden (Maxwell, 2013, s. 116). På bakgrunn av dette valgte jeg en kvalitativ forskningsmetode, for å innhente data til prosjektet. Kvalitativ forskning er forskning som søker etter kunnskap uttrykt ved ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47), som vil være grunnleggende for å svare på problemstillingen. Ved å ta i bruk en kvalitativ metode for å innhente data, fikk jeg muligheten til å være fleksibel ved at jeg kunne endre forskningsdesignet mitt underveis (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Maxwell, 2013, s. 3). For eksempel hvis det skjedde noe uforutsett, hadde jeg muligheten til å foreta endringer og implementere det i forskningsdesignet mitt.

Jeg brukte semistrukturerte intervjuer for å innhente data til denne studien. Intervju er en metode for å innhente data innenfor kvalitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Det er en særlig egnet måte å få deskriptiv og nyansert informasjon om informantenes erfaringer (Dalen, 2013, s. 13; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20), noe som gjør den egnet som metode til prosjektets formål og problemstilling. Et semistrukturert intervju innebærer at intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide, men tillater fleksibilitet i rekkefølge og vektlegging av tema og spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Det lot meg være fleksibel i henhold til hva informantene fokuserte på, og stille oppfølgingsspørsmål for å få frem nyanser i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Semistrukturen ble brukt da det var vanskelig å forutsi hva informantene ville vektlegge under intervjuet, og hva som ville dukke opp.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) kaller semistrukturerte intervju, slik det er beskrevet ovenfor, for semistrukturerte livsverdenintervju. Med det menes et intervju som tar utgangspunkt i fenomener i informantenes livsverden, der studien ser resultatene fra informantenes perspektiv (ibid.). Oppgaven har dermed en problemstilling og metode med en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming til kvalitativ forskning innebærer at prosjektet ønsker å studere et fenomen fra informantenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I denne studien er det fra kontaktlæreren sitt perspektiv.

Oppgaven tar utgangspunkt i at kunnskap fra intervju, blir skapt i møtet mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Som forsker kan ikke min innflytelse på metoden eller resultatene elimineres (Thagaard, 2009, s. 198). Tilknytningen min til fenomenet er derfor av relevans. Jeg har personlig erfaring med fenomenet fra en praksisperiode i form av å veilede lærere, som jobbet med elever som utøvde PSA/SSA. I tillegg har jeg arbeidet som kontaktlærer i ordinærskolen, uten å ha undervist elever som utøver PSA/SSA.

Etter å ha bestemt meg for prosjektets tematikk og metode kontaktet jeg NKVTS, da jeg ønsket råd på bakgrunn av at PSA og SSA er et sensitivt fenomen. Jeg valgte å kontakte NKVTS på bakgrunn av at de har utgitt rapporter om PSA og SSA tidligere (Askeland et al., 2017; Kruse, 2011; Vorland et al., 2018). Der ble jeg anbefalt en rekke tiltak i forhold til anonymisering, som jeg har fulgt og som blir beskrevet i 3.3.1). Tiltakene lyder som følger:

- Ikke skrive hvilket kjønn informantene identifiserer seg med
- Ikke skrive hvilke deler av landet informantene kommer fra
- Endre alder på elevene som utøver PSA/SSA med 1 år. Eksempelvis – en elev som er 6 år blir gjort om til en elev på 7 år
- Ikke skrive kjønn på elevene som blir brukt som eksempel

Selv om elevenes alder ble endret, har ikke det noen vesentlig betydning for oppgavens resultater, da teorien om PSA/SSA tar utgangspunkt i forskning der deltakerne hovedsakelig er mellom 6-12 år. Det kan påvirke skolekonteksten til lærerne, da leseren ikke vet om eleven eksempelvis går i 1. eller 2. klasse, men dette er et tiltak som er gjort for å beskytte informantene på best mulig måte.

Jeg brukte lydopptak for å dokumentere intervjuene, noe som regnes som en personopplysning, da en persons stemme er en personopplysning (Datatilsynet, 2018). Det resulterte i at jeg meldte prosjektet mitt til NSD, der jeg beskrev hvordan jeg planla å gjennomføre prosjektet. Søknaden ble godkjent 22.01.2019. Det betyr at behandlingen av personvernopplysningene ble vurdert som godkjent i henhold til personvernloven, så frem til at jeg fulgte prosedyren som ble beskrevet i søknaden til NSD. Det er etter mitt skjønn blitt gjort. Ved innhenting og lagring av personopplysninger kreves det samtykke (NESH, 2016, s. 18). Det ble derfor utformet et samtykkeskjema i den forbindelse. Skjemaet ble utformet etter NSD (2019) sine retningslinjer.

### 3.1.1 Utarbeiding av intervjuguiden

Som forberedelse til de semistrukturerte intervjuene, ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 4). En semistrukturert intervjuguide består av ulike temaer og forslag til spørsmål, som skal belyse problemstillingen (Dalen, 2013, s. 26). Den ble utformet på bakgrunn av problemstillingen og det teoretiske rammeverket. Problemstillingen representerer hva studien ønsker å belyse, mens intervjuspørsmålene er et hjelpemiddel for å få belyst problemstillingen (Maxwell, 2013, s. 101). Jeg forsøkte derfor å se for meg hvilke spørsmål som kunne utløse informasjon fra informantene, for å besvare problemstillingen (ibid.). Gjennom prosessen ble formuleringen av spørsmålene nøye gjennomtenkt. Det ble valgt en semistruktur på intervjuguiden, på grunn av at jeg ønsket å være åpen for innspill og tanker fra informantene. Intervjuguiden består derfor av temaer som skal gjennomgås, mens hoved- og oppfølgingsspørsmålene var ment som forslag ettersom hvordan samtalen med informantene utviklet seg. Intervjuguiden ble videre evaluert og redigert etter to prøveintervju. Under utarbeidingen av intervjuguiden var det viktig å formulere spørsmålene slik at det ikke ble oppmuntret til brudd av taushetsplikten. Den kunne bli brutt hvis lærerne gav opplysninger om noen personlige forhold (Forvaltningsloven, 1967, § 13). I tillegg skrev jeg i intervjuguiden at taushetsplikten skulle bli gjennomgått før intervjuet startet, med en påminnelse om at eksemplene måtte beskrives i generelle termer.

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Rekruttering av utvalget

På bakgrunn av prosjektets problemstilling, avgrensning og omfang var det ønskelig å få rekruttert 4-6 informanter. Prosjektets problemstilling er avgjørende for utvalgets størrelse, da studiens formål skal være utgangspunktet for hvor mange informanter som rekrutteres til prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148-150). Avgrensningen og omfanget til prosjektet var en faktor jeg inkluderte i forhold til utvalgets størrelse. Det var på grunn av at det skulle være tid til en grundig analyse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148-150). Videre ble det bestemt at informantene skulle kontaktes på bakgrunn av kriterier i henhold til problemstillingen. Det kalles for en kriteriebasert utvelgelse av utvalget (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51; Dalen, 2013, s. 47). Lærerne som ble kontaktet måtte dermed ha erfart å undervise elever som utøvde PSA eller SSA, i arbeidet sitt som kontaktlærer i ordinærskolen på barnetrinnet (1-7 klasse). Ved å benytte meg av kriterier fra studiens

problemstilling, kan utvalget kalles for et meningsfullt utvalg (Maxwell, 2013, s. 97; egen oversettelse). Utvalget er meningsfylt for studien, da informantenes erfaringer kan være representative for fenomenet som studeres (ibid.). Med andre ord hvordan lærere utvikler og iverksetter tiltak for elever som utøver PSA/SSA.

I prosessen med å rekruttere informanter kontaktet jeg Statens Barnehus, spesialskoler som har utadretta tjeneste, Rebessa og NKVTS, for anbefalinger til skoler eller lærere. Grunnen til det var at jeg ble informert om at det kunne være utfordrende å rekruttere informanter ved å kontakte vilkårlige skoler. Da jeg kontaktet de ulike institusjonene informerte jeg dem om kriteriene for utvalget og formålet med studien, med forespørsel om de visste om lærere som kunne være aktuelle. Ansatte ved institusjonene kontaktet så de aktuelle skolene, der jeg fikk tilbakemelding om jeg kunne sende et informasjonsskriv (vedlegg 3) på epost til aktuelle informanter. Informantene responderte deretter gjennom epost om de ønsket å delta i studien. Det ble innhentet tre informanter på denne måten. Den siste informanten ble innhentet gjennom mitt eget nettverk. Ved å ha studert for å bli grunnskolelærer, har jeg kontakt med flere som arbeider som lærere i skolen. Da jeg fortalte om tematikken og formålet med oppgaven, var det en bekjent av meg som viste interesse for studien. Jeg sendte derfor informasjonsskrivet til læreren, og vedkommende ønsket å stille som informant.

Informasjonsskrivet som ble sendt til informantene, ble utarbeidet slik at informantene skulle få tilstrekkelig med informasjon om studien. Informasjonsskrivet inneholdt studiens formål, tema og hva det ville innebære å delta i studien. Det samsvarer med forskerens ansvar om å informere deltakerne (NESH, 2016, s. 13). Skjemaet ble utformet etter NSD (2019) sine retningslinjer. Informantene ble tildelt informasjonsskrivet, før de takket ja til å være deltakere til studien eller hadde noen videre forpliktelser ovenfor meg. Dette ble gjort med ønske om at det skulle resultere i et fritt og informert samtykke fra informantene sin side (NESH, 2016, s. 14-15). Et fritt og informert samtykke handler om at deltakerne ikke skal føle seg presset til å delta, og at de skal ha nok informasjon til å forstå hva det innebærer å delta i studien (ibid.).

### **3.2.2 Beskrivelse av utvalget**

Utvalget består av 4 informanter, som arbeider eller har arbeidet som kontaktlærere på barnetrinnet (1-7 trinn) i ordinærskolen i Norge. Samtlige informanter har erfaringer med

elever som utøver PSA eller SSA og utforming og iverksetting av tiltak for disse elevene. I oppgaven vil informantene omtales som Lærer 1, 2, 3 og 4.

- Lærer 1 er utdannet som grunnskolelærer (5-10. trinn) og har arbeidet som lærer i 4 år. Vedkommende har erfaring med en elev som utøvde PSA og SSA på øvre del av småtrinnet og mellomtrinnet.
- Lærer 2 er utdannet som barne- og ungdomsarbeider og grunnskolelærer (1-7. trinn) og har arbeidet som lærer i 2 år. Vedkommende har erfaring med en elev som utøvde PSA, og en elev som utøvde SSA på mellomtrinnet.
- Lærer 3 er utdannet som adjunkt og har arbeidet i skolen i 12 år. Vedkommende har erfaring med elever som utøvde PSA og SSA på småtrinnet og mellomtrinnet.
- Lærer 4 er utdannet som allmennlærer med migrasjonspedagogikk. I tillegg er vedkommende etterutdannet som spesialpedagog. Lærer 4 har arbeidet i skolen i 23 år og har erfaring med elever som utøvde PSA og SSA på nedre del av småtrinnet.

### 3.2.3 Prøveintervju

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et uformelt og formelt prøveintervju. Kvale og Brinkmann (2015, s. 36) hevder at kvaliteten på intervjuet er avhengig av intervjuerens ferdigheter og vurderinger, og at disse ferdighetene opparbeides gjennom å intervjuer. Det var en av grunnene til at jeg gjennomførte to prøveintervju. Det uformelle prøveintervjuet ble gjennomført av meg selv og en medstudent, tilnærmet slik som det står beskrevet i 3.2.4. Det var mindre formelt i form av at jeg og medstudenten hadde en åpen samtale om hvordan intervjuet opplevdes, mens intervjuet foregikk. I etterkant fikk jeg tilbakemelding på hvordan jeg ble oppfattet som intervjuer, og om spørsmålene opplevdes relevante til problemstillingen.

Det formelle prøveintervjuet var med en informant som arbeider som lærer på en spesialskole og har erfaring med elever som utøvde PSA/SSA på barnetrinnet. Læreren oppfyller samtlige kriterier som informant til oppgaven, foruten at arbeidsplassen til vedkommende er en spesialskole i stedet for en ordinærskole. Læreren ble rekruttert gjennom mitt eget nettverk som lærer. Gjennomføringen av intervjuet var slik som det blir beskrevet i 3.2.4. Det ble gjort lydopptak, slik at prøveintervjuet kunne benyttes i størst mulig grad til å forbedre meg selv som intervjuer samt forbedre intervjuguiden (Dalen, 2013, s. 30). Ved å høre på lydopptaket og tilbakemeldingene fra informanten, fikk jeg muligheten til å forbedre måten jeg formulerer

spørsmål på. I tillegg fikk jeg et inntrykk av tempoet i samtalen, og forsto at jeg kunne gi informantene bedre tid til å tenke seg om før jeg gikk videre til neste spørsmål. Jeg fikk også hørt om intervjuguiden og måten jeg formulerte meg på, gav svar på problemstillingen min. Spørsmålene ble dermed bearbeidet og presisert etter prøveintervjuene.

### 3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Samtlige intervjuer fant sted på informantenes arbeidsplass, etter informantenes ønske. De ble gjennomført i tidsrommet februar-mars. Intervjuene foregikk i et klasserom eller på et møterom. Informantene ble forespeilet gjennom informasjonsskrivet at intervjuene skulle ta 45-50 minutter. Lengden på intervjuene varierte mellom 35 og 48 minutter. Jeg valgte å dokumentere intervjuene ved hjelp av en digital diktafon, som ikke kunne kobles til internett. Den ble valgt slik at personopplysningene (informantenes stemmer) ble lagret forsvarlig (NESH, 2016, s. 16). Ved å bruke lydopptak istedenfor å notere, gjorde jeg det mulig å være til stede i samtalen med informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Før jeg startet lydopptaket på den digitale diktafonen, presenterte jeg meg selv og formålet med prosjektet. Deretter tok jeg en muntlig gjennomgang av informasjonsskrivet sammen med informantene. Det ble gjort slik at informantene hadde best mulig forutsetning for å gi et informert samtykke. Så skrev vedkommende under på informasjonsskrivet, noe som betyr at samtykke er uttrykkelig og dokumenterbart (NESH, 2016, s. 15). Da ble det også uttrykt at informanten kunne trekke seg fra prosjektet (ibid.). Tilslutt snakket vi om taushetsplikten lærere har ovenfor elever, slik at vi hadde en felles forståelse over hva den innebar og hvilke tiltak jeg skulle gjøre hvis den eventuelt ble brutt ved ett uhell. Lydopptaket ble lagret på en passordbeskyttet pc i en passordbeskyttet mappe. Dette ble gjort slik at materialet som inneholdt personopplysningene ble lagret på et sikkert sted (NESH, 2016, s. 18). Samtykkeskjemaet ble lagret separat fra lydopptakene på et innelåst rom, da opplysninger som kan være identifiserende skal lagres separat fra andre data (ibid., s. 17). Dette var også slik at personopplysningene skulle bli lagret på en sikker måte (ibid., s. 18).

Under prosessen med å innhente informanter ble det tydeliggjort at Lærer 1 ønsket å delta, hvis vedkommende sin nærmeste leder fikk overvære intervjuet. Jeg godtok dette og gjennomførte intervjuet, da jeg tolket forespørselen dit hen at det forteller noe om tematikkens sensitivitet. Lederen skulle i utgangspunktet være en stille deltaker, men ble

etterhvert involvert i samtalen på informantens initiativ. Det skjedde ved at informanten involverte lederen, da Lærer 1 eksempelvis ikke husket alle tiltakene som hadde blitt iverksatt. Det resulterte i at intervjuet som skulle vært mellom meg og informanten utviklet seg til å bli et gruppeintervju. Da kunnskapen fra intervju skapes mellom deltakerne i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015), ble resultatene fra intervjuet påvirket av lederens tilstedeværelse og innspill. Det betyr at resultatene ville blitt annerledes om ikke lederen hadde vært til stedet. Jeg har valgt å utelukke lederens svar og innspill, med unntak av enkelte utsagn. Lederens utsagn som er inkludert som resultater fra intervjuet, er de som informanten eksplisitt sa seg enig i, som forklarte hva Lærer 1 hadde gjort.

### 3.3 Bearbeiding av datamaterialet

#### 3.3.1 Transkribering

Etter intervjuene var gjennomført, ble de transkribert i sin helhet inn i et Word dokument. Transkripsjon innebærer å gjøre om muntlig samtale fra lydfil til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det er denne prosessen som muliggjør analysen av datamaterialet fra intervjuet (ibid.). Det ble gjort ved hjelp av en transkripsjonsmal (vedlegg 5).

Transkripsjonen ble gjennomført ved å lytte til lydfilene fra diktafonen i flere omganger. Jeg transkriberte samtlige lydfiler på egen hånd, da jeg kunne komme på aspekter ved intervjusituasjonen som kunne vært interessant å ha med som et memo til videre analyse.

For å beskytte informantenes personvern ble det gjennomgått en anonymiseringsprosess under transkriberingen. Det ble gjort slik at personlige forhold som kunne dukke opp, ble behandlet konfidensielt (NESH, 2016, s. 16). Det ble også gjort etter råd fra NKVTS, som beskrevet innledningsvis i 3.1. Lærernes og elevenes biologiske kjønn ble utelatt fra transkriberingen og oppgaven. I transkriberingsprosessen var det derfor viktig å utelate bruk av *hun* og *han*, både om elever og lærere, og erstatte det med *elev* eller *lærer*. I tillegg vurderte jeg gjennom transkriberingen om det var tilfeller der lærere hadde snakket om elevenes personlige forhold, noe som ville vært brudd på taushetsplikten (Forvaltningsloven, 1967, § 13). Dersom lydfilen inneholdt for detaljerte hendelser skrev jeg det om til et mer generelt tilfelle. Det gjelder eksempelvis beskrivelser av elevenes utøvelse av PSA eller SSA. I tillegg slo jeg sammen trinnene 1-2., 3-4. og 5-7., for å beskrive hvilket trinn elevene tilhørte. Det var for å ytterligere anonymisere informantene og elevene som ble brukt som eksempler. Hvilken lydfil som tilhørte hvilket fiktivt navn ble lagret på en annen enhet enn

lydfilene. Det ble gjort for å oppbevare personopplysningene på sikrest mulig måte (NESH, 2016, s. 18)

Den første gangen jeg hørte gjennom intervjuene, fokuserte jeg i hovedsak på å få skrevet ned ordene som ble sagt av meg selv og informantene. Informantene hadde ulike dialekter, og jeg valgte å transkribere alt til bokmål. Den andre gangen jeg hørte gjennom intervjuene noterte jeg ned intonasjon, pauser og åndedrett. Da transkripsjonen fra lydfil til skriftlig tekst er en abstraksjon, vil disse elementene opphørt hvis jeg ikke noterte dem ned (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Med tanke på videre analyse var det viktig for meg å få notert ned elementene som forsvant på dette tidspunktet i prosessen. Tilslutt hørte jeg gjennom lydfilene en siste gang for å være sikker på at lydfilene og transkripsjonene samsvarte på best mulig måte.

### 3.3.2 Analyse

Analysen er inspirert av *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2015), og ble gjennomført i dataprogrammet Nvivo. Jeg ble inspirert av denne analyseformen på grunn av at det er en induktiv metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Da jeg per dags dato ikke har funnet tilsvarende studier som beskriver fenomenet i en norsk kontekst, valgte jeg en tilnærming til *Grounded Theory* som ville gi meg muligheten til å ta utgangspunkt i empirien for å kategorisere transkripsjonene. Oppgaven har ikke til hensikt å skape en ny teori, som kan være formålet med å bruke *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2015). Formålet med min analyse var å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Analysen besto av å kode transkripsjonene i ulike stadier og skrive memos under hele prosjektet (Corbin & Strauss, 2015, s. 58). Å kode innebærer å kategorisere datamaterialet innenfor ulike konsepter (Corbin & Strauss, 2015, s. 85). Konseptene har ulike kjennetegn og dimensjoner, som gjør at utsagn fra informantene kan sammenfattes innenfor en kategori (Corbin & Strauss, 2008, s. 45). Eksempelvis er *tryggingstiltak* et konsept i datamaterialet mitt. *Tryggingstiltak* rangeres fra inkluderende til ekskluderende, og innebærer tiltak som er ment for å beskytte medelever mot PSA/SSA. Memosene er notater som utgjorde en del av analysen, da konseptene og sammenhengen mellom konseptene ble utviklet i memosene (Corbin & Strauss, 2015, s. 58).



Det første jeg gjorde var å lese gjennom samtlige transkripsjoner, for å få en oversikt over hva datamaterialet kunne handle om. Deretter begynte jeg med åpen koding, som innebar at jeg analyserte transkripsjonene med hensikt å identifisere ulike konsepter (Corbin & Strauss, 1998, s. 101). Eksempelvis identifiserte jeg konseptet *tiltak*, og klippet ut sitater fra informantene som representerte det konseptet slik at de lå under samme kategori. Den åpne kodingen hadde også et element av aksial koding, i form av at jeg begynte å organisere konseptene innenfor *kategorier* og *subkategorier* (Corbin & Strauss, 1998, s. 123). *Subkategoriene* er underliggende kategorier og gir ytterligere forklaring til konseptet som *kategoriene* representerer (ibid.). I forbindelse med den aksiale kodingen begynte konseptene å utformes til en hierarkisk struktur. Jeg plasserte derfor de dekontekstualiserte utsagnene fra informantene innenfor ulike konsepter, for så å se på hvilken sammenheng de ulike konseptene kunne ha (vedlegg 6) (Corbin & Strauss, 1998, s. 124).

Det neste jeg gjorde var å kode datamaterialet på nytt, der jeg også benyttet meg av åpen og aksial koding (se vedlegg 7 for en skisse av hvordan denne delen av kodeprosessen så ut underveis). Da gikk jeg gjennom samtlige konsepter og analyserte kodingen jeg allerede hadde gjort en gang til. Det gjorde jeg ved å lese samtlige utsagn fra informantene innenfor de ulike konseptene og analysere de ved hjelp av de analytiske verktøyene som Corbin og Strauss (2008, s. 69-78) kaller for *asking questions* og *constant comparison*. Det innebar at jeg stilte spørsmål til hva de enkelte utsagnene kunne handle om, samt at jeg sammenlignet ulike utsagn innenfor samme konsept. På den måten fikk jeg videreutviklet og presistert konseptene til de ulike kategoriene. Jeg forsøkte også å se sammenhengen mellom samtlige konsepter, som er en del av den aksiale kodingen (Corbin & Strauss, 1998, s. 123). Den hierariske strukturen til konseptene ble dermed videreutviklet.

I løpet av den andre runden med koding, ble den selektive kodingen en del av kodeprosessen. Den selektive kodingen innebar at jeg kom fram til hvilken *hovedkategorier* som kunne representere datamaterialet mitt (Corbin & Strauss, 1998, s. 146). Den ble en del av prosessen ved at sammenhengen mellom de ulike kategoriene i den aksiale kodingen kom til syne utover i analysen. Hovedkategoriene har som hensikt å forklare datamaterialet som en helhet (Corbin & Strauss, 1998, s. 146). De representerer toppen av den hierarkiske strukturen med kategorier og subkategorier som underliggende konsepter. Samtlige av konseptene er analysert slik at det synes å være en sammenheng mellom dem, der hovedkategoriene

representerer kjernen i datamaterialet (se vedlegg 8 for endelig kategorisering).

Hovedkategoriene lyder som følgende:

- 1) *Bakgrunn for tiltak* – som består av *kategorier* og *subkategorier* som beskriver hvordan lærerne utviklet tiltak: elevens utøvelse av PSA/SSA, faglige og sosiale fungering, årsaksforklaringer, samarbeid med eksterne instanser og kollegaer, ansvarsfordeling, klassen og lærerens kompetanse og emosjoner i møte med fenomenet.
- 2) *Tiltak* – som består av *kategorier* og *subkategorier* som er tiltakene som ble iverksatt av lærerne: lærer-elevsamtalen, seksualundervisning, tryggingstiltak, påminnelsestegn, sosial kompetanse og tiltak for klassen.

## 3.4 Kvalitet i intervjuundersøkelsen

### 3.4.1 Reliabilitet

Undersøkelsens reliabilitet omhandler hvorvidt det ville vært mulig å reprodusere de samme resultatene, hvis en annen forsker hadde gjennomført undersøkelsen på et annet tidspunkt, ved metoden beskrevet i dette kapittelet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Da kunnskapen fra intervjuene ble skapt i møtet mellom intervjueren og informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156), vil det kunne vanskeliggjøre etterprøvbareheten. Det er på grunn av at jeg som forsker ikke kan isoleres fra resultatene (Thagaard, 2009, s. 198). For å øke resultatenes reliabilitet ble metoden beskrevet så nøyaktig og transparent som mulig i dette kapittelet (Dalen, 2013, s. 93; Thagaard, 2009, s. 198).

For å styrke intervjuets reliabilitet ble det brukt ledende spørsmål for å forsikre om at min tolkning som intervjuer stemte overens med informantens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Med ledene spørsmål menes oppklarende spørsmål: «så det betyr at du vektlegger samtale mest i møte med elevene?». På denne måten forsøkte jeg å forsikre meg om jeg forsto hva informantene mente, samt at informantene fikk mulighet til å bekrefte eller avkrefte egne utsagn. Det utelukker ikke muligheten for at informantene ville gitt andre svar til en annen intervjuer. Ved andre spørsmål forsøkte jeg å unngå å bruke ledende spørsmål, slik at informantene ikke svarte på bakgrunn av hva de trodde jeg ønsket å høre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Forskere tar valg under transkriberingsprosessen, som kan resultere i at transkribering utført av ulike forskere kan være ulike (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). For å styrke transkripsjonenes reliabilitet, hørte jeg gjennom lydfilene tre ganger (ibid.). Med graden av reliabilitet på transkripsjonene, menes det hvor pålitelig det er at det som ble sagt i intervjuet faktisk står nedskrevet i transkripsjonen (ibid.). På grunn av etiske hensyn, i form av å beskytte informantenes anonymitet, ble enkelte av eksemplene generalisert. Det kan være med på å svekke transkripsjonenes reliabilitet, da andre forskere kunne ha valgt en annen grad av anonymisering. Samtidig er dette et tilfelle der de etiske retningslinjene veier tyngre enn transkripsjonens reliabilitet.

Resultatenes reliabilitet kan svekkes på bakgrunn av valg i analyseprosessen. Intervju som rådata har utallige muligheter for analyse (Corbin & Strauss, 2008, s. 50). I analyseprosessen var det jeg som analyserte fram den hierarkiske strukturen av konseptene. En annen forsker kunne foretatt andre valg og analysert materialet på en annen måte. Resultatene vil derfor være påvirket av hvordan jeg som forsker, med min bakgrunn og forforståelse, har analysert datamaterialet (Corbin & Strauss, 2008, s. 50). For å kompensere det er det vedlagt kategorihierarkier (vedlegg 6, 7, 8), for å gjøre prosessen mer transparent for leseren. Noe som kunne styrket reliabiliteten ytterligere ville vært å inkludere samtlige memos fra prosjektet. Da memosene beskriver hvordan jeg kom fram til de ulike konseptene og sammenhengen mellom dem.

### 3.4.2 Validitet

Studiens validitet handler om i hvilken grad metoden er egnet til å undersøke det studien mener å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet handler med andre ord om studiens funn er gyldige (ibid.). Hvorvidt resultatene fra undersøkelsen reflekterer virkeligheten og hva som betraktes som en sannhet utfordrer studiens validitet (ibid., s. 281). På den ene siden er det vanskelig å vite om informantene holdt informasjon tilbake, eller svarte ut i fra det de trodde jeg ønsket å høre. I arbeidet med intervjuguiden ble det derfor utarbeidet åpne spørsmål, for å legge til rette slik at informantene kunne svare det de selv opplevde var viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). På den andre siden har problemstillingen en fenomenologisk tilnærming, som innebærer at fenomenet studeres fra informantenes perspektiv (ibid., s. 45). Informantenes utsagn i intervjuene kan derfor sies å være sanne og gyldige, i den forstand at det er informantenes beskrivelser fra sin livsverden

(Dalen, 2013, s. 15). Intervjuene kan derfor synes å inneha høy grad av validitet, i form av at de er basert på hvordan informantene oppfatter seg selv, sin arbeidshverdag og sine valg i møte med elever som utøver PSA/SSA i skolen. Samtidig kan framstillingen av denne oppfatningen være preget av hvordan lærerne ønsket å framstå for andre.

Min egen forforståelse av tematikken kan påvirke hvordan jeg kom fram til resultatene i studien, som igjen kan påvirke validiteten (Dalen, 2013, s. 95). Det er ikke mulig å eliminere min egen forforståelse (Maxwell, 2013, s. 124), men jeg har tatt ulike grep i forsøk på å veie opp for min egen subjektivitet. Oppgaven har ikke til hensikt å undersøke om informantenes erfaringer er riktige eller gale, men å se fenomenet fra informantenes perspektiv opp mot retningslinjer og lovverk. Jeg har derfor forsøkt å legge bort mine egne forventninger og tanker om hva jeg ville gjort i informantenes sted, eller mine egne vurderinger av kontaktlærernes valg. I arbeidet med analysen kan forforståelsen påvirke hvilke data som blir ansett som viktige, eller utvalget av data kan bli påvirket av målet med undersøkelsen (Miles og Huberman og Shweder, referert i Maxwell, 2013, s. 124). I møte med datamaterialet forsøkte jeg å være så åpen som mulig, for å se mulighetene i datamaterialet. Samtidig kan samme intervjudata analyseres på forskjellige måter, da det påvirkes av hvordan forskeren tolker materialet, innfallsvinkelen til materialet og hvordan forskeren finner mening i dataene (Corbin & Strauss, 2008, s. 50). Den metodiske framgangsmåten og valgene bak framgangsmåten er derfor blitt forklart så nøyaktig som mulig i dette kapitlet, for å øke validiteten (Dalen, 2013, s. 97).

Studiens ytre validitet handler om studiens resultater er overførbare. Med det menes om resultatene kan overføres til andre kontaktlærere som har elever som utøver PSA/SSA på skolens område på barnetrinnet i ordinærskolen (Dalen, 2013, s. 95). Utvalget i undersøkelsen er lite og basert på kriterier ut fra problemstillingen, og betegnes derfor som hensiktsmessig (ibid.). På bakgrunn av informantenes subjektive utsagn om sin livsverden fra et lite utvalg, kan resultatene etter enkelte definisjoner ikke være overførbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Samtidig kan resultatenes overførbarhet avgjøres av leseren (Andenæs, 2000, s. 305). En forutsetning for at leseren skal kunne gjøre det er å gi tilstrekkelig informasjon, i form av informantenes utsagn og forskerens tolkning og analyse av de utsagnene (ibid.). Den informasjonen vil bli framlagt i neste kapittel. Resultatenes overførbarhet kan også være relatert til om leseren kjenner seg igjen (Thagaard, 2009). Resultatene kan gi en dypere mening til leserens bakgrunnskunnskap og erfaringer (ibid.).

Studiens overførbarhet kan derfor synes å være avhengig av hvilken oppfatning leseren har av begrepet.

### 3.5 Oppsummering

I forkant av undersøkelsen ble det sendt inn en prosjektbeskrivelse til NSD, som ble godkjent før innsamlingen av dataene. Det ble utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av det teoretiske rammeverket, som er beskrevet i kapittel 2. To prøveintervju ble gjennomført for å videreutvikle intervjuguiden og meg selv som intervjuer. Dataene til denne undersøkelsen ble innhentet gjennom semi-strukturerte intervjuer med et hensiktsmessig utvalg på fire kontaktlærere. Lydfilene, som ble tatt opp på digital diktafon, ble transkribert i sin helhet i Word. Deretter ble de analysert i Nvivo inspirert av Grounded Theory. Hovedkategoriene fra analysen er (1) *bakgrunn for tiltak* og (2) *tiltak*, og som blir presentert og drøftet i lys av teoretiske rammeverket i kapittel 4 og 5. Prosjektets reliabilitet vanskeliggjøres ved at kunnskapen konstrueres av intervjuer og informant, at informanten kan gi andre svar til en annen intervjuer og valg i transkripsjons- og analyseprosessen. Det er allikevel forsøkt å nøytralisere dette, ved å være transparent i gjennomføring av metode samt valg av teknikker under intervjuene, transkripsjonen og analysen. Studiens validitet må sees opp imot studiens fenomenologiske tilnærming, som innebærer at studien søker etter informantenes perspektiv. Forforståelsen min kan være en trussel mot validiteten, og er forsøkt å kompenseres ved å legge bort egne forventninger å være åpen i møte med datamaterialet. Resultatenes overførbarhet synes å være avhengig av hvilken oppfatning leseren har av begrepet.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres funnene fra studien, på bakgrunn av problemstillingen:

**Hvilke erfaringer har et utvalg kontaktlærere, som jobber på barnetrinnet i ordinærskolen, med å utvikle og iverksette tiltak for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?**

Hovedkategoriene er inndelt i *bakgrunn for tiltak* og *tiltak* (se vedlegg 8 for samtlige kategorier). Det første delkapitlet tar for seg *bakgrunn for tiltak*, mens det andre delkapitlet redegjør for kategorien *tiltak*. Innledningsvis i delkapitlene presenteres et sammendrag av resultatet fra hovedkategorien, før det nærmere gjennomgås utvalgte kategorier og subkategorier. Det som presenteres mer dyptgående er valgt på bakgrunn av informantenes vektlegging av emnene. Eksemplifiseringen at elevenes helhetlige atferd blir beskrevet så generalisert som mulig, i henhold til dataenes anonymiseringsprosess. Direkte sitat som beskriver elevenes atferd inkluderes ikke i oppgaven. Det teoretiske rammeverket som er presentert i kapittel 2, viser at kjønn og alder ikke trenger å påvirke resultatene. Eksempelvis da studiene om PSA/SSA tar utgangspunkt i barn mellom 6-12 år og kjønn er ikke et kjennetegn på elevgruppen. Elevenes kjønn og alder vil derfor ikke spesifiseres videre. Avslutningsvis vil resultatene oppsummeres.

### 4.1 Bakgrunn for tiltak

Hovedkategorien *bakgrunn for tiltak* representerer ulike faktorer som lærerne snakket om, i forbindelse med hvordan de kom fram til tiltakene som kunne iverksettes. De foregående faktorene består blant annet av lærernes vurdering av elevens seksuelle atferd, faglige og sosiale utvikling. Elevsakene som lærerne hadde erfart var individuelle, i form av at ingen av sakene som ble beskrevet av utvalget var like. Lærerne opplevde ulike emosjoner i møte med fenomenet i skolen. Eksempelvis bekymring, usikkerhet og at håndteringen av atferden kan være krevende. Kartlegging av den seksuelle atferden og mulige årsaksforklaringer, ble gjort gjennom samtale og observasjon. Noen av lærerne tok også klassen inn i vurderingen vedrørende hvilke tiltak som kunne iverksettes. Samarbeid med kollegaer, skolens ledelse og eksterne instanser, var også noe lærerne snakket om i forbindelse med utarbeidelse av tiltak. Hvem som ble lærernes samarbeidspartnere i forbindelse med disse elevsakene, kan virke noe

tilfeldig. Lærerne kommenterte også sin egen kompetanse i møte med elever som utøvde PSA/SSA. Egen vurdering om mangelfull kompetanse i møte med disse elevene, var ikke en hindring for iverksettelse av tiltak.

#### **4.1.1 Lærernes observasjoner av elever som utøver problematisk eller skadelig seksuell atferd**

Den seksuelle atferden som lærerne hadde observert besto av uadekvat seksualisert språk, onanering i klasserommet og beføling av medelever eller andre voksne utenpå klærne. Elevenes sosiale og faglige kompetanse ble beskrevet som god eller mindre god. Sammensetningen hos hver enkelt elev som lærerne beskrev, er dermed ulik i form av seksuell atferd, sosial og faglig kompetanse.

Lærer 1 hadde erfart ett tilfelle på øvre del av småtrinnet. Den seksuelle atferden var rettet mot andre elever i form av å beføle medelever og skolens ansatte utenpå klærne, uten deres samtykke. Den seksuelle atferden foregikk på ulike steder innenfor skolens område og var gjentakende. I tillegg utøvde eleven et uadekvat seksualisert språk. Elevens faglige og sosiale kompetanse ble beskrevet som mindre god, der det ble antatt at elevens konsentrasjonsvansker og utøvelse av utagerende atferd kunne være en medvirkende årsak i den faglige utviklingen. Den sosiale kompetansen ble beskrevet som mindre god, da læreren opplevde at eleven ikke hadde kompetanse til å skape og opprettholde relasjoner til medelever. Den seksuelle atferden avtok ikke i løpet av tidsperioden som læreren var kontaktlærer for eleven.

Lærer 2 hadde erfart to ulike tilfeller på mellomtrinnet. Den ene elevens seksuelle atferd besto av å onanere i klasserommet. Elevens sosiale kompetanse ble beskrevet som svært god med tanke på elevens alder. Den faglige utviklingen bar preg av elevens atferdsuttrykk, som læreren beskrev som en indre og ytre uro. Konsentrasjon over lengre tid kunne derfor være vanskelig. Den seksuelle atferden avtok etter iverksetting av tiltak. Det andre tilfellet Lærer 2 hadde erfart, var en elev som befølte medelever utenpå klærne deres uten deres samtykke. Det skjedde på ulike steder på skolens område, foruten klasserommet. Dette var det eneste læreren oppfattet som avvikende med eleven, da den faglige og sosiale kompetansen ble beskrevet som svært god. Den seksuelle atferden var pågående over lengre tid og minsket ved tiltak. Den avtok ikke i løpet av lærerens tid som kontaktlærer for eleven.

Lærer 3 hadde erfart ulike tilfeller på småtrinnet og ett tilfelle som kontaktlærer på mellomtrinnet. Læreren fokuserte på sistnevnte i intervjuet. Den seksuelle atferden kom til syne ved uadekvat seksualisert språk og beføling av medelever utenpå klærne uten deres samtykke. Det skjedde på skolens område ved gjentatte anledninger. Den faglige kompetansen ble betegnet som svak. Læreren mente at den bar preg av elevens indre uro, som ble tolket som engstelse i møte med andre voksne. I tillegg beskrev læreren at eleven ikke hadde sosial kompetanse til å skape og opprettholde relasjoner til medelever. Den seksuelle atferden avtok etter iverksetting av tiltak.

Lærer 4 hadde erfart flere tilfeller som lærer og ett tilfelle som kontaktlærer på nedre del av småtrinnet. Det var tilfellet i rollen som kontaktlærer som ble fokusert på. Den seksuelle atferden besto av å onanere i klasserommet og seksualisert uadekvat språk. Den faglige kompetansen ble beskrevet som aldersadekvat, mens den sosiale kompetansen ble beskrevet som mer eller mindre god. Den seksuelle atferden avtok delvis etter tiltak ble iverksatt, i den perioden Lærer 4 fortsatt var kontaktlærer for eleven.

#### 4.1.2 Lærernes opplevde emosjoner i møte med fenomenet

Lærerne beskrev en rekke emosjoner som de opplevde i møtet med elevene, som utøvde PSA/SSA. For de lærerne som var de første til å oppdage den seksuelle atferden, var observeringen av atferden en kilde til bekymring. Bekymringen dreide seg i hovedsak om mulige årsaksforklaringer til den seksuelle atferden. Lærer 2 beskrev det på denne måten, da vedkommende først så eleven onanere i klasserommet:

*Det var jo bekymring. Det var en følelse som kom veldig raskt, for jeg opplevde, da gikk denne eleven på øvre del av småtrinnet, da opplevde jeg at de burde vært på et stadiet, sånn kognitivt, der det er noe du forstår at det ikke er noe du skal gjøre i en undervisningssituasjon. At det hører ikke hjemme der, og det gjorde meg bekymret for hva, hvilken bakgrunn som ligger bak at barnet valgte å gjøre dette i undervisningen.*

Lærer 3 fikk vite at vedkommende skulle få en elev som utøvde SSA på skolen, gjennom en skoleoverføring. Den første reaksjonen var knyttet til at det kunne bli en stor utfordring for læreren. Årsaken til det, var at læreren opplevde klassen sin som utfordrende. Ved å få en elev som utøvde SSA i tillegg, trodde læreren det kunne bli tøft:



*akkurat da så hadde jeg en ganske stor klasse og en ganske utfordrende klasse i utgangspunktet, så da tenkte jeg «oj», det her blir, det her blir krevende, og det ble det jo!*

Ordene usikkerhet, ubehag, vanskelig og krevende ble brukt til å beskrive opplevde emosjoner i flere av situasjonene som lærerne snakket om, i forbindelse med hvordan de kom fram til de ulike tiltakene. Halvparten av lærerne beskrev disse følelsene, da de snakket om mangelen på kunnskap av håndtering av fenomenet.

#### **4.1.3 Kartlegging av seksuell atferd og mulige årsaksforklaringer**

Lærer 1, 2 og 4 sitt første møte med elevenes utøvelse av PSA/SSA var gjennom observasjoner på skolens område. Det resulterte i en kartlegging av elevenes seksuelle atferd og mulige årsaksforklaringer for den seksuelle atferden. Den ble ikke beskrevet som systematisk. I tillegg til observasjon, ble kartleggingen supplert med samtaler med elevene og foreldrene til elevene. I Lærer 3 sitt tilfelle ble eleven overført fra en annen skole, der den seksuelle atferden og mulige årsaksforklaringer ble lagt fram på overføringsmøtet. Lærer 3 forklarte at vedkommende ikke gjorde noe videre kartlegging av andre mulige årsaksforklaringer.

Alle lærerne kartla den seksuelle atferden etter å ha observert den for første gang. Lærer 2 og Lærer 4 beskrev seg selv som nysgjerrige i møte med PSA. De observerte den seksuelle atferden ved flere anledninger for å «være sikre på at de hadde sett det de hadde sett». Da det var klart at onaneringen i klasserommet ikke var et engangstilfelle, ble det reist spørsmål om hva som kunne være årsaksforklaringen til atferden. Lærer 4 vurderte atferden og eleven dithen at det kunne være seksuell utforskning med tanke på elevens alder, da eleven gikk på nedre del av småtrinnet. Det ble derfor ikke sendt en bekymringsmelding til barnevernet om mistanke om omsorgssvikt eller seksuelle overgrep. Lærer 2 vurderte atferden som problematisk, da dette var en elev på mellomtrinnet, som vakte bekymring før onaneringen skjedde. Ansvar for kartlegging av mulige årsaksforklaringer, ble dermed overført til barnevernet gjennom en bekymringsmelding. I den andre elevsaken som Lærer 2 hadde erfart, der eleven utøvde SSA, ble det ikke kartlagt noen mulige årsaksforklaringer. Lærer 2 begrunnet dette med at det ikke var en helhetlig bekymring rundt elevens oppvekstvilkår.

Lærer 1 kartla og registrerte elevens utøvelse av SSA, ved å skrive ned hendelsene i en logg. Atferden ble vurdert som svært alvorlig, på grunn av atferdens uttrykk og hyppighet. Læreren søkte til eksterne instanser som barnevernet og BUP for å få svar på mulige årsaksforklaringer. Barnevernet responderte med at det ikke var grunn til å melde bekymring. I etterkant forsøkte læreren å finne fram til mulige årsaksforklaringer på andre måter. Eksempelvis ved å bruke videoer som utgangspunkt for eventuelt avdekking av omsorgssvikt og/eller seksuelle overgrep. Etter flere år som kontaktlærer for eleven, hadde ikke læreren kommet fram til mulige årsaksforklaringer. Dette ble beskrevet som svært frustrerende for Lærer 1. Vedkommende trodde det ville være enklere å få stoppet atferden, hvis hun/han fikk vite hva atferden kom av.

#### **4.1.4 Klassen**

For de fleste lærerne var klassen en bakenforliggende faktor for utforming av tiltakene, som ble iverksatt i møte med elever som utøver PSA/SSA. Eksempelvis snakket Lærer 1 om at vedkommende var bekymret for de andre elevene i klassen, som hadde blitt utsatt for SSA, i form av at de kunne bli påvirket av de seksuelle krenkelsene. Behovet for klassens trygghet, ble derfor veid opp mot den enkelte elevs behov for tilhørighet i klassen. Dette gjaldt spesielt ved iverksettelse av tryggingstiltak. Lærer 2 og Lærer 3 bekymret seg for at klassen skulle stigmatisere eleven som utøvde den seksuelle atferden. Da Lærer 2 iverksatte påminnelsestegn som tiltak, var frykten for stigmatisering en av begrunnelsene for at dette var et gunstig tiltak. Grunnen til det er at påminnelsestegnet ikke var så synlig for de andre elevene. Det var spesielt med tanke på at Lærer 2 var av den oppfatning, at klassen ikke merket at eleven onanerte. Læreren ønsket derfor ikke å iverksette et tiltak som kunne rette oppmerksomhet mot den seksuelle atferden. Da tiltaket for klassen til Lærer 4 ble presentert, i form av å snakke om hvordan best ignorere den seksuelle atferden, var læreren påpasselig om hvordan vedkommende ordla seg. Grunnen til dette var at læreren trodde at ordleggingen kunne føre til stigmatisering av eleven.

#### **4.1.5 Samarbeid**

Samtlige av lærerne etablerte et samarbeid med noen, i forbindelse med utformingen av tiltak for elever som utøver PSA/SSA på skolens område. Samarbeidspartnerne var skolens ledelse, sosiallærer, skolepsykolog, andre kollegaer, barnevernet, BUP og utadretta tjeneste. Noen av

lærerne samarbeidet en-til-en med andre, mens Lærer 2 samarbeidet med et tverrfaglig team som var satt sammen av skolens ledelse. Det kunne være for å søke generelle råd, utforming av tiltak og søke etter årsaksforklaringer. Samarbeidet ble beskrevet ulikt av samtlige av lærerne. Det var ikke gjennomgående hvilke samarbeidspartnere som ble brukt. Barnevernet og skolens ledelse var de instansene som oftest var involvert i veiledningen av lærerne og samarbeid om utarbeiding av tiltak. Det at samtlige av lærerne har hatt ulike samarbeidspartnere i møte med fenomenet kan vise til kompleksiteten av fenomenet, og behovet for støtte og veiledning for lærerne. Ingen av lærerne hadde samarbeidet med politiet eller PPT rundt elevenes utøvelse av PSA/SSA. Det var i tillegg ingen av lærerne som snakket om kommunale handlingsplaner i forbindelse med utarbeiding av tiltak, i form av hvilke samarbeidspartnere som ble anbefalt å kontakte.

Det var ulike instanser som var direkte involvert i å utvikle tiltakene, som skulle iverksettes på skolen. Hos Lærer 1 var ledelsen involvert i å utarbeide tryggingstiltak i form av et segregert tilbud, da eleven var en-til-en utenfor klasserommet med en assistent eller lærer. Lærer 1 fikk også råd av BUP om å overse elevens utøvelse av SSA. I utarbeidelsen av tiltak hos Lærer 2 var kollegaer og eksterne instanser involvert. Ledelsen, barnevernet, foreldrene til eleven, spesialpedagoger og helsesøster var blant de som satt i ett tverrfaglig team for å drøfte hvilke tiltak som kunne iverksettes. Dette tiltaket ble til et påminnelsestegn som læreren skulle gjøre hvis eleven utøvde PSA i klasserommet. Hos Lærer 3 var ledelsen, barnevernet og skolepsykologen, de som samarbeidet om tiltaket sammen med læreren. Det resulterte i, etter et forslag fra barnevernet, at læreren og eleven skulle ha daglige samtaler for å skape en god lærer-elev relasjon. Lærer 3 beskrev at vedkommende fikk fritak fra inspeksjonene for å ha lærer-elevsamtaler, på grunn av at barnevernet foreslo tiltaket. Sosiallærer og kollegaen som hadde klassen sammen med Lærer 4, var Lærer 4 sine samarbeidspartnere i utvikling av tiltakene. Der kom de fram til å utvikle et påminnelsestegn som lærerne skulle gjøre til eleven i klasserommet.

Til felles for Lærer 2 og Lærer 3, som hadde kontakt med eksterne instanser i utviklingen av tiltak, var at tiltakene var forslag som lærerne selv måtte utvikle på egen hånd. Lærerne fikk dermed ansvar for å ferdigstille tiltakene og gjennomføringen av dem. Lærer 2 beskriver det slik:

*Nei, det lå hos meg! Jeg kan jo prøve å tenke, men jeg husker ikke at de gav meg noen føring, eller ikke føringer men råd eller tips om hvordan det skulle foregå*

Lærer 2 stilte seg kritisk til å få mye ansvar for ferdigstillingen av tiltakene, da vedkommende ikke opplevde å ha kompetanse til det. Lærer 3 beskrev ikke det å ferdigstille tiltakene selv som noe negativt.

Barnevernet var en samarbeidspartner for flere av lærerne i utviklingen av tiltak. De ble også regnet som en samarbeidspartner for å få kartlagt mulige årsaksforklaringer til den seksuelle atferden. Lærer 1 og Lærer 2 kontaktet barnevernet i forbindelse med bekymring om omsorgssvikt og seksuelle overgrep. Barnevernskontakten som Lærer 2 snakket med, fortalte at PSA kunne være et uttrykk for at eleven hadde vært utsatt for seksuelle overgrep. Lærer 2 delte dermed ansvaret med barnevernet, da læreren fortsatt hadde ansvar for å observere og melde bekymring, men barnevernet tok ansvar for å finne ut av om årsaken til atferden kunne være seksuelle overgrep. Lærer 1 ble fortalt at SSA ikke var grunnlag for en bekymringsmelding. Samarbeidet med barnevernet endte med at Lærer 1 selv tok på seg ansvaret for å finne ut av årsaken til atferden. Det ble gjort ved å ha ulike samtaler med eleven og se på filmer som skulle være til hjelp for å avdekke slike forhold i hjemmet.

#### 4.1.6 Ansvarsfordeling

I forbindelse med utformingen av tiltak, stilte lærerne spørsmål rundt ansvarsfordelingen til de ulike instansene i disse elevsakene. Spørsmål rundt ansvarsfordelingen var til dels noe ulike hos lærerne, samtidig som det var et tema som ble tatt opp gjentatte ganger. Ved at ansvarsfordelingen ikke var avklart mellom instansene, kunne det synes som at det var tilfeldig hvilke instanser som var med på å utvikle tiltakene. Det kan innebære at råd og veiledning fra ledelsen, andre kollegaer og eksterne instanser kan være personavhengig, framfor hva som egentlig er de ulike instansenes ansvar.

Lærer 2 var tydelig på hva som var vedkommende sitt ansvar i slike elevsaker, i form av å observere og melde i fra til andre instanser ved bekymring. Samtidig var Lærer 2 kritisk til at ansvaret av håndteringen skulle falle på seg selv. Dette var på bakgrunn av at vedkommende ikke følte seg kompetent til å gjennomføre en slik håndtering. Lærer 2 beskrev det slik:

*at jeg selv må innhente, for jeg opplever det jo som mitt ansvar, å gi beskjed, observere ... om dette er en skadelig seksuell atferd ... Det jeg kanskje synes jeg fikk for mye ansvar for, var vel kanskje håndteringen av det. Jeg skulle vel ønske at fagpersonell, eller noen med mer kunnskap om emnet kom og gav oss mer råd og tips*

Dette var uavhengig av utfallet av tiltaket, da tiltaket hos Lærer 2 var vellykket i form av at den seksuelle atferden avtok. Læreren fokuserte på hvordan tiltaket fungerte, men også om håndteringen av elevsaken i sin helhet, hadde vært til det beste for eleven.

Lærer 3 var mer opptatt av ansvarfordelingen mellom lærere og ledelse, da det ikke var blitt tydeliggjort på skolen vedkommende jobbet på. Det ble beskrevet slik:

*Jeg kunne tenkt meg å vite mer om hvilke rettigheter jeg hadde som lærer på en måte, for å få støtte, om ledelsen hadde noe ansvar i slike situasjoner, for det visste jeg jo heller ikke ... hva gjør jeg nå ... man må søke seg litt fram selv. På hvilke muligheter man har, og hvilke rettigheter man har. For å få den hjelpen man trenger*

Ansvarsfordelingen var ikke avklart, selv om det hadde blitt utarbeidet en beredskapsplan for skolen Lærer 3 jobbet på. Lærer 3 forklarte at beredskapsplanen ble generell, også med tanke på ansvarsfordelingen. Grunnen til dette trodde Lærer 3 var at elever som utøver PSA/SSA er en heterogen elevgruppe. Samtidig trodde læreren at planen var så generell, på grunn av at lærerne ikke skulle ha mulighet til å kreve så mye grunnet skolens økonomi og ressurser.

Lærer 1 var den som hadde vært i kontakt med flest personer i forbindelse med eleven som utøvde PSA/SSA, i form av eksterne instanser som barnevern, BUP og utadretta tjeneste samt sin egen ledelse. Den manglende ansvarsfordelingen i elevsaker der elever utøver SSA, framkom ved at ingen eksterne instanser tok ansvar for å veilede Lærer 1. Derfor var skolen alene om ansvaret for at eleven skulle ha en positiv utvikling. Dette beskrev læreren som frustrerende:

*om ikke det er de som er den rette instansen, om de kunne satt meg i kontakt med en, rette personer som kan hjelpe meg med å forstå ... og det at jeg ikke vet hva jeg kan gjøre, synes jeg er veldig vanskelig, hvert fall når jeg får det ansvaret*

For Lærer 1 kan det se ut til at det utviklet seg en slags ansvarsfraskrivelse blant de eksterne instansene, da læreren ikke opplevde å få hjelp til å håndtere den seksuelle atferden.

Eksempelvis sa BUP at de skulle ha samtaler med eleven om den seksuelle atferden, før de endret mening og sa at det var noe skolen måtte ordne selv. Dette resulterte i at læreren opplevde å ha kontakt med mange om elevsaken, men ikke fikk hjelp til å håndtere SSA på skolen. Det ble beskrevet som den største utfordringen for Lærer 1:

*Så har jeg jo hatt mye samtaler med ledelsen og de har vært oppe å sett og observert i klasserommet. Og jeg har jo også fått veiledning gjennom utadretta tjeneste, der jeg har fått en veileder og tatt opp ting med vedkommende. Så jeg har jo ikke vært alene i*

*det hele tatt i det. Men jeg har jo følt litt på at jeg ikke har fått helt konkret hjelp i hvordan jeg skal håndtere det når det skjer. For det vet jo ingen*

Usikkerheten i ansvarsfordelingen ble gjenspeilet i hvor involvert skoleledelsen var i de ulike sakene. Lærerne hevdet at involveringen var påvirket av hvordan ledelsen tolket elevsakenes alvorlighetsgrad. Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3 begrunnet ledelsens involvering med at saken var så alvorlig, at ledelsen ikke kunne se den andre veien. Eksempelvis var bekymringen rundt mulige årsaksforklaringer til PSA hos den ene eleven til Lærer 2, grunnen til at ledelsen var involvert. Da læreren erfarte et annet tilfellet med en mer alvorlig form for seksuell atferd, var ikke ledelsen involvert i utforming av tiltak. Til tross for at den andre elevsaken resulterte i at medelevene ble utsatt for SSA. Forskjellen mellom disse to sakene er bekymringen rundt mulige årsaksforklaringer til den seksuelle atferden. Det kan bety at årsaksforklaringer til avvikende seksuell atferd veier tyngre i vurderingen av situasjonens alvorlighetsgrad, enn den seksuelle atferden. Lærer 3 sa at ledelsen hadde vært involvert i så stor grad, på grunn av at eleven hadde blitt overført til skolen med beskjed om at eleven utøvde SSA. Gjennomgående ble det oppfattet fra intervjuene at det ikke var lærernes behov for støtte eller vurdering av sakens alvorlighetsgrad som lå til grunn for samarbeidet med skolens ledelse. Lærerne uttrykte allikevel at samarbeidet med ledelsen kunne være hensiktsmessig. For Lærer 3 var samarbeidet avgjørende, i form av at de gav læreren fri fra inspeksjoner, for å iverksette tiltaket med å ha daglige samtaler med eleven. Dette ville ikke vært mulig uten ledelsens samtykke, fortalte Lærer 3.

#### **4.1.7 Lærernes kompetanse**

Samtlige av lærerne reflekterte rundt sin egen kompetanse om fenomenet, enten i form av kompetanse i møte med fenomenet, eller hva de skulle ønske at de hadde av kompetanse i møte med fenomenet. De lærerne som hadde minst erfaring som lærere, Lærer 1 og Lærer 2, var de som snakket om manglende kompetanse da studien ble gjennomført. Lærer 1 fortalte om at vedkommende ikke visste hva som kunne gjøres for å hjelpe eleven, da vedkommende hadde prøvd alt hun/han kunne. Gjennom intervjuet gjentok læreren hvor frustrert vedkommende var for at hun/han ikke fikk hjulpet eleven. I tillegg til å være frustrert over å ikke ha flere tiltak å iverksette. Lærer 1 beskriver det slik:

*jeg kom til et punkt der jeg ikke visste hva jeg kunne gjøre for å hjelpe eleven ... Og hvis jeg bare lar det gå så synes jeg det er veldig dumt at eleven ikke har fått hjelp. Det å lære eleven hvordan hun/han ikke skal gjøre det (henviser til SSA)*

Lærer 2 beskrev at vedkommende opplevde lav kompetanse i møte med fenomenet. Både i form av hva atferden var og representerte, men også i form av hva læreren kunne gjøre:

*Jeg var veldig tydelig på det, at nå vet jeg ikke hvordan jeg skal håndtere dette. Jeg trenger råd og kanskje veiledning, enten fra fagpersonalet eller fra noen som har vært gjennom dette ... men jeg synes det er en vanskelig situasjon å være i, fordi jeg føler at jeg ikke har de verktøyene jeg bør ha i møte med dette. Og det gjør jo at man reflekterer rundt om man har gjort det riktig.*

Lærer 2 snakket om at frykten for å gjøre noe feil, slik at eleven kunne oppleve stigmatisering var tilstede under hele prosessen.

Samtlige av lærerne snakker om ulike former for kompetanse de skulle ønske de hadde i møtet med fenomenet. Det kan tolkes som at også Lærer 3 og Lærer 4, ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse i møte med fenomenet. Selv om de ikke beskriver kompetansen sin som mangelfull da studien ble gjennomført. Lærer 2 og Lærer 3 ønsket seg mere kunnskap om fenomenet i form av at de ville vite hva de skulle se etter. Lærer 2 beskrev spesielt et ønske om å forstå mulige årsaksforklaringer til atferden og alvorlighetsgraden av den. Lærer 3 ønsket å tilegne seg kunnskap om hva som var de ulike instansenes ansvar, slik at vedkommende sitt ansvar ble tydeliggjort. Lærer 4 la hovedfokuset på ønsket om å tilegne seg mer kompetanse om lærer-elevsamtalen, slik at vedkommende kunne ha samtaler om tabubelagte emner uten å vekke skyld eller skam hos elevene.

## 4.2 Tiltak

Hovedkategorien *tiltak* beskriver hvilke tiltak lærerne iverksatte på skolen, i møte med elevene som utøvde PSA/SSA. Alle lærerne hadde iverksatt tiltak. Lærer-elevsamtalen var det tiltaket som oftest ble tatt i bruk. Det er et tiltak som lar lærere iverksette andre tiltak gjennom å snakke med elevene. Seksualundervisning var noe samtlige av lærerne benyttet seg av som tiltak. De underviste elevene forskjellen på normativ og avvikende seksuell atferd. Seksualundervisningen kunne foregå en-til-en eller for hele klassen. Flere av lærerne hadde iverksatt tryggingstiltak, som kunne være inkluderende og ekskluderende for eleven

som utøvde den seksuelle atferden. Påminnelsestegn i klasserommet ble brukt av flere av lærerne, som et forsøk på å minske den seksuelle atferden. En av lærerne lærte også eleven sosial kompetanse som et tiltak mot SSA. Grunnen til dette var at læreren mistenkte at det kunne ha en sammenheng med utøvelsen av den seksuelle atferden. Noen av lærerne hadde også tiltak for klassen som helhet.

#### 4.2.1 Lærer-elevsamtalen

Lærer-elevsamtalen var et av tiltakene som samtlige lærere iverksatte, og var det tiltaket som oftest ble brukt. Samtalen var et tiltak som lærerne beskrev i forbindelse med å iverksette en rekke andre tiltak. Seksualundervisning med elevene som utøvde PSA/SSA er et eksempel på tiltak som blir iverksatt som følge av lærer-elevsamtalen. Det blir utdypet nærmere i 4.2.2. Samtalen ble også iverksatt i forbindelse med utforming av påminnelsestegn og utvikling av sosial kompetanse. I tillegg brukte enkelte av lærerne samtalen til å kartlegge mulige årsaksforklaringer til den seksuelle atferden, og snakke om den seksuelle atferden som læreren hadde observert eller fått vite om. Lærer 4 beskrev et eksempel på en samtale med en elev etter de første observasjonene av den seksuelle atferden. Formålet med samtalen var å kartlegge hvilke tanker eleven gjorde seg rundt atferden:

*Og da ble vi enige i om at vi først skulle høre litt med barnet, bare spørre: «hva tenker du?», ikke hvorfor men «bruker du å gjøre det, gjør du det hjemme?», «ser mamma og pappa at du gjør det?», «hva sier mamma og pappa når du gjør det?», og sånn. Prøvde å stille såpass åpne spørsmål, slik at vi fikk en sånn ja vi kartla jo først*

#### 4.2.2 Seksualundervisning

Samtlige av lærerne hadde en-til-en seksualundervisning gjennom samtale med elevene som utøvde PSA/SSA. I hovedsak handlet seksualundervisningen om grensesetting, i form av at lærerne forklarte eleven at vedkommende hadde utøvd atferd som ikke var greit/lov på skolens område. Dette ble gjort i en lærer-elevsamtale etter at eleven hadde utøvd den seksuelle atferden, etter undervisningen var ferdig. Seksualundervisning var ikke et tiltak som hadde blitt foreslått av andre instanser, kollegaer eller ledelse. Det ble iverksatt og gjennomført på lærernes initiativ.



Lærer 2 og Lærer 4 var opptatt av at samtalene om grensesetting også inneholdt refleksjoner rundt normativ seksualitet. Dette var på grunn av at de hadde et ønske om at elevene skulle forstå at seksualitet er normalt, og at samtalen om grensesetting ikke ville føre til skyld og skam. Lærer 4 forklarte eleven at onani er helt normalt, men noe man gjør hjemme på soverommet sitt når man er alene. I tillegg snakket læreren om at det kunne være lurt å vaske hendene sine etterpå, da det kunne bli en lukt på hendene som medelevene kunne reagere på.

I tillegg til å ha seksualundervisning en-til-en, hadde Lærer 2 seksualundervisning for hele klassen. Undervisningen ble gjennomført tidligere enn planlagt. Lærer 2 begrunnet det med at det var en elev som hadde utøvd PSA og en annen elev som hadde utøvd SSA over en kort periode i klassen. Behovet for seksualundervisning ble derfor vurdert som nødvendig. Et av målene for seksualundervisningen var å øke elevenes handlingskompetanse.

Handlingskompetansen beskrev læreren som å vite hva elevene kunne gjøre hvis de ble tatt på uten å ha gitt samtykke. Det samme gjaldt for elevene som kunne ta på noen uten samtykke. Hvordan elevene kunne tolke et nei fra noen de hadde tatt på, og hva de skulle gjøre etter de hadde fått svaret. Lærer 2 beskriver det slik:

*vi begynte tidlig og brukte lang tid på det. Ikke kun på grunn av den eleven, men de er jo i en nysgjerrig alder, men tatt oss god tid til å snakke mye om grenser, det at nei er et nei, og at ja er et ja ... jeg prøver å være litt bevisst på med tanke på disse to hendelsene, at jeg ønsker å gjøre de mer rustet på å møte det, både som det som er vennen til en som tar på tissen din uten at du synes det er greit, men også for den som tar på tissen til noen uten at de synes det er greit. Det at de skal være litt mer rustet til å møte det, det at de skal vite at det er greit å si nei, det er greit å si at dette liker jeg ikke. Og at den som får høre det skal respektere det, altså snakket om begge roller her da ... ja, også på en måte at, at vi har, at barna skal vite det at det å ha seksuelle lyster er normalt, at det er greit, men at du aldri skal utøve det mot noen som ikke er med på det. Og at hvis noen viser det med kroppen sin, eller med ansiktet sitt eller med ordene sine, at dette er jeg ikke med på så skal du stoppe. Og det må du bare respektere det, du har ikke noe annet valg, og det, det var veldig interessant som klassediskusjon*

### 4.2.3 Tryggingstiltak

Tryggingstiltak ble iverksatt for to av de tre elevene som utøvde SSA. Felles for tiltakene var at de innebar økning av graden av tilsyn. Dette ble gjort ved at elevene fikk en eller flere assistenter, som hadde i oppgave å hindre elevenes utøvelse av SSA. Organiseringen av assistentene kunne være forskjellige fra lærer til lærer. Tryggingstiltakene alene ble ikke vurdert som tilstrekkelig for at atferden skulle avta, i følge lærerne. På skolen hos Lærer 3 valgte de å ha flere assistenter som rullerte:

*ja, det var ute i friminutt, som var med eleven ute, fulgte klassen ut. Var med hele friminuttet og fulgte eleven inn igjen i klasserommet. Så var det en annen assistent som hadde ansvar i klasserommet.*

Hovedskille mellom de to tryggingstiltakene var at det ene kan beskrives som et inkluderende tiltak, mens det andre kan kategoriseres som et ekskluderende tiltak. Eleven som Lærer 1 var kontaktlærer for, ble i hovedsak plassert på sitt eget rom med assistent eller lærer, og ekskludert fra klasserommet. Lærer 1 begrunnet denne avgjørelsen med at de ikke klarte å forhindre at den seksuelle atferden ble utført mot medelever og voksne. Eleven ble derfor skjermet til sitt eget rom fra resten av klassen, slik at de andre ikke skulle risikere å bli utsatt for SSA. Tryggingstiltaket, slik det ble beskrevet ovenfor, hadde vart over en lengre periode. Dette var læreren negativ til, men var usikker på hvordan eleven kunne inkluderes i klasserommet. Grunnen til det var at den seksuelle atferden ikke hadde avtatt så mye som læreren ønsket. Lærer 1 opplevde derfor at det ikke var trygt for de andre elevene. En del av tryggingstiltaket for Lærer 1 innebar også at eleven aldri fikk være alene med andre elever, og at eleven gikk tidligere inn i garderoben med assistenten sin enn de andre elevene. Ekskluderingen fra å være med andre barn i garderoben, ble begrunnet med at eleven hadde utøvd SSA mot medelever i garderoben tidligere.

Lærer 3 hadde iverksatt et tryggingstiltak som kan kategoriseres som inkluderende, da eleven var med klassen sin hele tiden med en assistent. Det økte graden av tilsyn var ikke ensbetydende med at eleven sluttet å utøve SSA, noe som læreren forklarte at skolen taklet på denne måten:

*og de fysiske tingene så hadde vi jo informasjon på forhånd om at vi måtte være tett på, og da var vi jo såpass tett på at hvis vi så at det var i ferd med å skje noe, så var jo vi der og da måtte de jo bare avverge det enten ved å gå imellom eller ved å rett og*

*slett dra eleven bort da. Uten at, eller forhåpentligvis uten at de, ikke de elevene som kunne bli utsatt for det i det hele tatt oppdaget det. Det gjorde de sannsynligvis men, ja.*

#### 4.2.4 Påminnelsestegn i klasserommet

Påminnelsestegn i klasserommet ble iverksatt av de fleste lærerne som et tiltak. Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4 brukte dette tiltaket, for at elevene skulle slutte å utøve den seksuelle atferden. Påminnelsestegnene var noe ulike. Lærer 4 forklarte at vedkommende brukte blikk for å få eleven til å slutte med seksuell atferd i klasserommet, og at det var nok til at atferden kunne avta. For Lærer 2 ble påminnelsestegnet utarbeidet i det tverrfaglige møtet. Det ble bestemt at læreren skulle ta eleven på skulderen hvis eleven onanerte i klasserommet. Læreren tolket at dette gjorde eleven flau, men at det var effektivt i form av at eleven sluttet med atferden så snart læreren tok eleven på skulderen. Lærer 3 brukte også et påminnelsestegn som ble utarbeidet i samarbeid med eleven, for at eleven skulle slutte med den seksuelle atferden. Læreren husket ikke hvilket tegn de hadde brukt, som er grunnen til at det ikke nevnes i oppgaven.

Årsaken for at lærerne hadde brukt påminnelsestegn var noe forskjellig. I de tilfellene der elevene onanerte beskrev lærerne at det virket som om elevene «falt ut og ikke var helt klar over hva de gjorde», eller at det virket som om det var noe tvangsmessig over atferden. Påminnelsestegnene skulle derfor gjøre elevene oppmerksomme på at de utøvde den seksuelle atferden. Målet for tiltaket var at elevene skulle slutte med onaneringen, uten at lærerne behøvde å iverksette mer synlige tiltak i klasserommet. På den måten håpet de å unngå å stigmatisere eleven. Lærer 3 brukte påminnelsestegn i klasserommet slik at eleven skulle være klar over, at læreren så og visste at eleven utøvde seksuell atferd. Læreren mente at det ville gjøre eleven bevisst på at læreren var klar over at den seksuelle atferden hadde blitt utøvd, og ville bli fulgt opp av læreren. Lærer 3 hadde alltid oppfølgingssamtaler etter at påminnelsestegnet ble brukt i klasserommet. Påminnelsestegnene var et av tiltakene lærerne mente påvirket elevene slik at den seksuelle atferden avtok. Dette gjaldt spesielt for Lærer 2.

#### 4.2.5 Sosial kompetanse

En av lærerne iverksatte sosial kompetanse som tiltak for eleven som utøvde PSA/SSA. I møte med ledelsen, barnevernet og skolepsykologen ble det avtalt at Lærer 3 skulle ha

daglige samtaler med eleven for å skape en god lærer-elev relasjon. Det ble tydelig for læreren gjennom samtalene at eleven ønsket seg venner. Samtalene ble derfor brukt til å utvikle elevens sosiale kompetanse. Læreren fortalte at de snakket om hvordan man kan oppføre seg for å få venner. Den seksuelle atferden eleven utøvde ble koblet til hvordan det kunne påvirke skapelsen av vennskap. Etterhvert utviklet samtalene seg også til å omhandle om hvordan man kan klare å opprettholde vennskap med medelever. Læreren opplevde et svært positivt resultat etter at eleven hadde fått venner i klassen, da atferden tilslutt avtok. Læreren beskriver det slik:

*Men du så en helt annen elev bare vedkommende fikk seg venner, fikk eleven en, så fikk eleven plutselig flere, så fikk vedkommende sånn to-tre stykker, og hvordan. Så det var jo utfordringen når du ikke har hatt noe særlig til venner, hvordan å få en venn det er bra, men å holde på dem. Og hvordan man skal oppføre seg? Det var jo litt utfordringer rundt det. Men det var i alle fall sånn at da, var jo fokuset til eleven noe helt annet sant. Det var jo på, på mer sånn som alle andre barn har det. At det er utfordringer i et vennskap og hvordan skal man håndtere det, og sånne ting. Så det var sånne vanlige utfordringer. I forhold til hva som var hele livet til eleven tidligere.*

#### 4.2.6 Tiltak for klassen

De fleste lærerne iverksatte tiltak for klassen, i tillegg til de individuelle tiltakene som ble satt inn for eleven som utøvde PSA/SSA. Som skrevet ovenfor iverksatte Lærer 2 seksualundervisning, som tiltak for hele klassen. Lærer 3 og Lærer 4 hadde samtaler med klassen sin om den seksuelle atferden og hvordan de kunne møte den. Disse samtalene hadde ulikt fokus, noe som kan være på grunn av at Lærer 3 erfarte SSA på mellomtrinnet, mens Lærer 4 erfarte det på nedre del av småtrinnet. Lærer 3 fokuserte samtalen rundt hvordan elevene kunne ignorere atferden, og forklarte at man måtte være svært bevisst på ordvalget når man skulle forklare dette for elevene:

*Og med de andre elevene om hvordan vi håndterte det, så var det mer, sånn som vi hadde snakket med de andre tidligere om. Hvordan vi skulle håndtere det når, at vi selvfølgelig ikke skulle le av de, for det var jo det de ønsket skulle skje. Og når de gjør dumme ting. Så, ja, at man rett og slett oppfører seg på en vanlig måte. Da blir vi lærere veldig imponert hvis de da klarer å ikke bli med på denne uheldige atferden. Altså man må veie sine ord da, hva som er grunnen til, altså det er veldig lett å falle litt i den greia at de gjør det fordi at «sånn og sånn, og at de er utrygge på seg selv».*

*Men det blir feil å velge de ordene. Du må på en måte tenke at, ja du må, du må være smart i ordleggingen i forhold til de andre, men de, de er jo smarte i den alderen. De forstår det sant. Så, ja. Men likevel, veldig viktig å tenke gjennom hvordan du ordlegger deg. Ja. For å unngå, altså det er jo veldig mye stigma rundt dette, så det må man for all del unngå, det er nok av det i utgangspunktet for disse elevene tenker jeg.*

Lærer 4 snakket også med klassen om at de kunne ignorere atferden, men i tillegg anerkjente læreren klassens nysgjerrighet til ukjente fenomener. Læreren ønsket derfor å forme et tolerant klasserom der det skulle være rom for forskjeller, men også rom for å spørre medelever, hvis det var noe de lurte på:

*Ikke sant, og da, da spør «hvis du er så nysgjerrig at du» det var egentlig for å få de til å, altså, det her med toleranse og nysgjerrighet, hvis vi skal ha et tolerant klasserom, men barn er også nysgjerrige, helt naturlig nysgjerrig, og da er det fint at du kan få barn til å spørre barn: «hvorfor gjør du det på, hvorfor gjør du det?», og det tenkte vi ville løse opp, for vi så et par stykker som så veldig på eleven. Det tror jeg, det tror jeg var det som skulle til ... men de må både få vite måter de kan stille nysgjerrigheten på, og også strategier for å ignorere, for å lære seg å tenke ut «hva skal jeg ignorere, og hva skal jeg gå til læreren med og ta opp selv»*

### 4.3 Oppsummering

Svaret på forskningsspørsmålet: «Hvilke erfaringer har lærere med elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd?» ble presentert i nåværende kapittel gjennom hovedkategoriene: *bakgrunn for tiltak* og *tiltak*. Hovedkategoriene viser at samtlige av lærerne har erfaring med elever som har utøvd PSA eller SSA på skolens område.

Oppsummert kan det sies at samtlige av lærerne har erfart elevsakene som en utfordring, og har vært fornøyd og mindre fornøyd med utvikling av tiltak og tiltakene som har blitt iverksatt. Kapittelet viser til en rekke erfaringer som lærere har gjort seg. Erfaringene er delt inn i ulike kategorier, men kan synes å henge sammen.

Hovedkategorien *bakgrunn for tiltak* søker etter å gi svar på forskningsspørsmålet: «Hvordan utvikler lærere tiltak, for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?». Lærernes vurdering av elevens seksuelle atferd, årsaksforklaringer til den seksuelle

atferden, sosiale og faglige kompetanse, ligger til grunn for hvilke samarbeidspartnere lærere søker veiledning hos, og hvilke tiltak som bli iverksatt på skolen. Bekymringer knyttet til årsaksforklaringer til atferden kan utløse en bekymringsmelding til barnevernet og starte et samarbeid. Andre kollegaer, skolens ledelse og eksterne instanser blir også kontaktet for råd og veiledning på bakgrunn av lærerens vurdering. Det virker noe tilfeldig hvem lærerne samarbeidet med, noe som kan påvirke utformingen av tiltakene. Dette kan muligens føre til en ansvarsfraskrivelse fra de ulike samarbeidspartnerne. Lærerens vurdering av eget ansvar for klassen, påvirker tiltakene som blir iverksatt i skolen. Både i form av trygging av medelevene, og risiko for stigmatisering av eleven som utøver den seksuelle atferden. Lærerne vurderer sin egen kompetanse som lav og ønsker kompetanseheving på ulike områder tilknyttet fenomenet. Dette hindrer dem allikevel ikke i iverksettelse av tiltak i skolen.

Gjennom hovedkategorien *tiltak* forsøkes det å svare på forskningsspørsmålet «*Hvilke tiltak iverksetter lærere i møte med elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen*». Alle lærerne hadde iverksatt tiltak. Tiltakene kan bli kategorisert under samme konsept, men allikevel variere i form av ulike nyanser hos lærerne. Det var varierende om tiltakene resulterte i at den seksuelle atferden avtok i de ulike elevsakene. Lærer-elevsamtalen og seksualundervisning var de tiltakene samtlige av lærerne iverksatte. Lærer-elevsamtalen var det tiltaket som oftest ble tatt i bruk. Seksualundervisningen ble gjennomført både en-til-en og med hele klassen. De fleste lærerne brukte ulike påminnelsestegn i klasserommet, for å få eleven til å slutte å utøve seksuell atferd. Ulike tiltak for klassen som helhet ble også iverksatt av de fleste lærerne. Tryggingstiltak for å skjerme medelever og andre voksne fra å bli utsatt for SSA, ble iverksatt i to av de tre tilfellene der elevene utøvde SSA. Det ble ikke begrunnet hvorfor tryggingstiltak ikke ble utført i samtlige tilfeller, der elevene utøvde den seksuelle atferden mot andre. Lærer 3 var den eneste av lærerne som underviste eleven i sosial kompetanse som et tiltak mot PSA/SSA.

## 5 Drøfting av funn

I dette kapitlet drøftes sentrale funn, som ble presentert i forrige kapittel. Funnene blir drøftet opp mot det teoretiske rammeverket, redegjort for i kapittel 2. Drøftingen er delt inn i tre delkapittel. I den første delen drøftes de ulike faktorene som kan være med på å påvirke hvilke tiltak lærerne iverksetter i møte med elever som utøver PSA/SSA. Tiltakene som ble iverksatt blir drøftet i den andre delen av kapitlet. Tilslutt blir drøftingen oppsummert.

### 5.1 Bakgrunn for tiltak

#### 5.1.1 Heterogen elevgruppe

Lærerne hadde, i følge Hackett (2011, s. 121-122) sin definisjon, observert PSA og SSA. De observerte PSA i form av onanering og seksualisert uadekvat språk, og SSA i form av beføling av andre uten samtykke. Dette samsvarer med hva lærere fra internasjonale studier har rapportert å observere på skolen (Charnaud & Turner, 2015, s. 1349; Ey & McInnes, 2018, s. 95-99; Ey et al., 2017, s. 690; Ryan, 2000a, s. 39). Lærernes observasjoner kan dermed bekrefte at PSA/SSA synes å være et fenomen som utspiller seg på små- og mellomtrinnet i den norske ordinærskolen. At elever utøver PSA og SSA på skolens område, er ikke overraskende, da skolens område er et av de stedene atferden oftest forekommer, i følge internasjonale studier og rapporter (Gray et al., 1999, s. 611; JanusCenteret, 2018, s. 33). Atferden ble observert i ulik mengde, i form av at enkelte av elevene utøvde PSA/SSA over lengre eller kortere perioder. Dette samsvarer også med tidligere forskning (Chaffin et al., 2002, s. 205).

Ingen av lærerne hadde erfaringer med at elever utøvde teknologisk-assistert SSA. Da dette er den formen for seksuallovbrudd som har hatt mest økning i Oslo Politidistrikt (2017, s. 46), kan en stille spørsmål til hvorfor ingen av lærerne hadde erfaring med denne formen for SSA. En mulig årsak kan være relatert til elevenes alder, da denne undersøkelsen tar for seg barnetrinnet. Rapporten fra Oslo Politidistrikt (2017, s. 46) er ikke begrenset til barn og unge under 18 år, da rapporten viser statistikk opp til 22 år. Dette kan muligens være deler av forklaringen.

I samsvar med teori som viser at elever som utøver PSA/SSA er en heterogen gruppe (Chaffin et al., 2002, s. 205), viste resultatene mine variasjon i den sosiale kompetansen hos

elevene som utøvde PSA/SSA. Forskning viser at det kan være sammenheng mellom sosial kompetanse og PSA/SSA (Friedrich et al., 2003, s. 99). I studien var de elevene som utøvde mest SSA, beskrevet å ha svakest sosial kompetanse. I likhet med tidligere studier fortalte Lærer 1 og Lærer 3 at elevene ikke hadde mange positive relasjoner til medelever (Johnson, 1989, s. 574). Elevenes faglige utvikling var også varierende fra elev til elev, som igjen bekrefter elevgruppens heterogenitet (Chaffin et al., 2002, s. 205). Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3 beskrev trekk hos elevene som kan tyde på atferdsproblemer i henhold til Ogden (2015, s. 13-16) sin definisjon. Grunnen til det er at atferden som ble beskrevet, kan hindre barns læring og utvikling (ibid.). Dette var i form av konsentrasjonsvansker, indre og ytre uro. Samtidig ble den ene eleven hos Lærer 2 beskrevet som en «mønsterelev», der SSA var det eneste avvikende som læreren observerte ved eleven. De samme trekkene finner man igjen i forskningen, der enkelte av elevene blir beskrevet som at de har faglige utfordringer (Gray et al., 1999, s. 618; Taylor, 2003, s. 68), og andre blir beskrevet som «mønsterelever» (Taylor, 2003, s. 62).

Elevene som har utøvd PSA/SSA som lærerne har observert, kan sies å være heterogene i form av seksuell atferd, faglig og sosial kompetanse. Det kan si noe om variasjonen i elevgruppen som lærerne kan møte på. Elevgruppens heterogenitet stiller krav om at lærerne kan være i stand til å utvikle og iverksette tiltak, som er tilpasset den til enkelte elev. For at lærerne skal kunne gjøre dette, er det nødvendig at lærerne har kompetanse til å vurdere alvorlighetsgraden til atferden (Hegge, 2017, s. 10). Observering av atferden, uten noen videre evaluering, trenger derfor ikke nødvendigvis å være nok for å iverksette de rette tiltakene.

### **5.1.2 Læreres kompetanse i møte med elevenes seksuelle atferd**

Alle lærerne i denne studien ønsket seg mer kunnskap i forbindelse med arbeidet med elever som utøver PSA/SSA på skolens område. Dette samsvarer med tidligere studier, da lærere nasjonalt og internasjonalt ønsker seg mere kunnskap om PSA/SSA (Carson, 2006, s. 51; Ey et al., 2017, s. 693; Vorland et al., 2018, s. 52). Lærerne i denne studien ønsket seg spesifikt kunnskap om PSA/SSA, årsaksforklaringer til den seksuelle atferden, bruk av lærer-elevsamtalen som tiltak og de ulike instansenes ansvar i møte med fenomenet. Ønsket om kunnskap kan sees i sammenheng med emosjonene som lærerne opplevde i møte med fenomenet. Lærerne beskrev å være bekymret på bakgrunn av mulige årsaksforklaringer. De



snakket også om at det var ubehagelig, vanskelig og usikkert å ikke vite hva de skulle gjøre i møte med fenomenet. Det kan derfor se ut til at fenomenet opplevdes kompleks å håndtere i skolen (Briggs, 2014, s. 1419). Studier viser at når lærere tilegner seg kunnskap om PSA/SSA, blir de bedre til å evaluere alvorlighetsgraden og tilpasse tiltak og respons deretter (Charnaud & Turner, 2015, s. 1353-1355; Gil & Johnson, 1993, s. 130-133; Ryan, 2000b, s. 55-57). Det kan derfor virke hensiktsmessig for lærerne å tilegne seg mer kompetanse om fenomenet. Det kan gi lærerne trygghet i møte med elever som utøver PSA/SSA (Askeland et al., 2017, s. 100), og muligens minske opplevelsen av de negative emosjonene.

Halvparten av lærerne i denne studien vurderte kompetansen sin i møte med PSA/SSA som lav. Læreres vurdering av kompetanse i møte med barns seksuelle atferd trenger ikke å være korrekt, da lærere som har god kunnskap om barns seksualitet undervurderer seg selv (Wilhelmsen & Martnes, 2018, s. 48). Det kan bety at lærerne som deltok i studien kan ha god nok kompetanse, men ikke tro det selv. Evalueringen av sin egen kompetanse satt ikke en stopper for at lærerne handlet i møte med fenomenet, noe som kunne vært tilfellet (Briggs, 2014, s. 1422-1423). Både Lærer 1 og Lærer 2 har samarbeidet med andre instanser, kollegaer og ledelse for å utarbeide tiltak. I tillegg til at de iverksatte og gjennomførte tiltak på skolen. Da kunnskap om fenomenet kan gi lærere en trygghet i møte med denne elevgruppen (Askeland et al., 2017, s. 100), kan det synes hensiktsmessig å la lærerne kartlegge sin egen kunnskap. På den måten kan de få kjennskap til om det vil være nødvendig med kompetanseutvikling om PSA/SSA.

Lærernes fravær av kompetanse kan hindre de i å utøve sin selvstendige plikt i henhold til opplysningsplikten (Opplæringslova, 1998, § 15-3; Barne- og familiedepartementet, 2016-2017, s. 123-124). Lærer 2 beskrev sitt ansvar i form av å registrere og melde i fra, hvis atferden kunne kategoriseres som SSA. Dette samsvarer med § 15-3 c av opplæringsloven (1998; Barne- og familiedepartementet, 2016-2017, s. 148), som beskriver at lærere skal gi opplysninger dersom elevene utøver normløs atferd eller gjentatt alvorlig kriminalitet som: «sedelighetsforbrytelser av alvorlig karakter». Ut i fra beskrivelsene som framkom i intervjuet ser det ut til at Lærer 2 ikke gjennomfører dette i praksis, da vedkommende meldte en av to elevsaker som bekymring til barnevernet. Under intervjuet forklarte læreren at elevsaken som ble meldt til barnevernet var en helhetlig bekymring, der elevens utøvelse av PSA var en del av denne bekymringen. Den andre saken, som ikke ble meldt til bekymring, ble beskrevet som mindre alarmerende av læreren, da elevens utøvelse av SSA var «det

eneste avvikende med eleven». Ut i fra dette kan det tenkes at lærerne legger elevens helhetlige situasjon til grunn for å melde til barnevernet, og ikke alvorlighetsgraden av PSA/SSA. I dette tilfellet var det bekymringen om at eleven kunne vært utsatt for seksuelle overgrep, som læreren trakk fram som grunnen til å melde bekymring til barnevernet. Slik det står beskrevet i opplæringsloven er det ikke nødvendig å mistenke seksuelle overgrep for å melde bekymring for en elevs PSA/SSA (Opplæringslova, 1998, § 15-3 c; Barne- og familiedepartementet, 2016-2017, s. 148). Økt kunnskap rundt samarbeid med barnevernet og grunnlag for å sende bekymringsmelding, kan derfor se ut til å være aktuelt i forbindelse med elever som utøver PSA/SSA.

De fleste lærerne mistenkte seksuelle overgrep som årsaksforklaring til elevenes seksuelle atferd. Det var dermed i hovedsak det lærerne fokuserte på under kartleggingen av mulige årsaksforklaringer. Dette er ikke merkverdig da seksuelle overgrep er en anerkjent risikofaktor for PSA/SSA (Elkovitch et al., 2009; Finkelhor & Browne, 1985). I tillegg er det et av kjennetegnene på denne elevgruppen (Gray et al., 1999, s. 608; Johnson, 1989, s. 578; Silovsky & Niec, 2002, s. 194). I henhold til opplæringsloven (1998, § 15-3) er lærere pliktige i å melde bekymring hvis det er grunnlag for det. Samtidig må den seksuelle atferden responderes på, uavhengig om seksuelle overgrep er foregående for atferden (Hegge, 2017, s. 10). Med *respons* menes det tiltak som blir iverksatt i klasserommet eller i form av å kontakte aktuelle instanser, som følge av kartleggingen av den seksuelle atferden. Det vil derfor ikke være hensiktsmessig å utsette iverksettelse av tiltak for å finne en mulig årsaksforklaring. Spesielt når det synes å være mer sammensatt enn én årsak til at elever utøver PSA/SSA (Elkovitch et al., 2009). Kunnskap om årsaksforklaringene kan gi lærerne kjennskap til at seksuelle overgrep ikke blir betegnet som den eneste årsaksforklaringen for utøvelse av PSA/SSA, og at tiltak må iverksettes før dette eventuelt blir avklart.

Lærernes kompetansenivå synes å påvirke læreres emosjonsarbeid, utøvelse av sin selvstendige plikt innenfor opplysningsplikten og søking etter årsaksforklaringer på elevenes utøvelse av PSA/SSA. Dette har imidlertid ikke hindret noen av lærernes iverksetting av tiltak. Det er allikevel grunn til å tro at bedre kunnskap kunne ført til mer spesifikke tiltak for den enkelte elev. Kompetanseøkning kan derfor synes å være hensiktsmessig for at elevene skal få tilpassede tiltak, og for at lærere kan utøve yrket sitt i henhold til ulike styringsdokumenter.

### 5.1.3 Samarbeid

#### **De mest frekvente samarbeidspartnerne**

Barnevernet og ledelsen var de samarbeidspartnerne som gikk igjen flest ganger hos lærerne. De forklarte at årsaken til samarbeidet eller ønsket om samarbeid med barnevernet, var mulige årsaksforklaringer til den seksuelle atferden. Grunnen til det var at flere lærere mistenkte at seksuelle overgrep kunne være årsaken til den seksuelle atferden. Initiativet om samarbeidet fra lærernes side samsvarer med lærernes opplysningsplikt (Opplæringslova, 1998, § 15-3). Barnevernet kan dermed sees på som en samarbeidspartner i arbeidet med elever som utøver PSA/SSA (Askeland et al., 2017, s. 73), hvis bekymringene faller under opplæringsloven (1998, § 15-3). Skolens ledelse ser også ut til å være en hensiktsmessig samarbeidspartner, da de var involvert i utarbeidelsen av tiltakene hos de fleste av lærerne. Rektor er ansvarlig for at lærere får veiledning i å skape gode læringsprosesser for elever (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Flere av lærerne opplevde at elevene kunne ha en svakere faglig utvikling, noe som i teorien ville utløst veiledning fra rektoren til lærerne. Barnevernet og skolens ledelse kan dermed være hensiktsmessige samarbeidspartnere for lærerne, i møte med elever som utøver PSA/SSA. Både for utvikling av tiltak samt kartlegging av mulige årsaksforklaringer til den seksuelle atferden.

#### **Manglende ansvarsfordeling i komplekse elevsaker**

Lærerne uttrykte et savn etter ansvarsfordeling i elevsakene der elevene utøvde PSA/SSA. Dette samsvarer med hva de norske lærerne rapporterte fra studien til NKVTS (Vorland et al., 2018, s. 137). Lærerne samarbeidet med ulike instanser og kollegaer i utviklingen og iverksetting av tiltak. Eksempelvis var Lærer 2 og Lærer 3 i samarbeid med ledelse, andre kolleger og eksterne instanser under prosessen med å utforme tiltak. Lærer 4 samarbeidet kun med kollegaen sin og sosiallæreren. Det at forskjellige yrkesgrupper er involvert i utarbeidelsen av tiltak fra sak til sak, kan vise til elevgruppens heterogenitet (Chaffin et al., 2002, s. 205). Som skrevet ovenfor, er alle elevene lærerne har brukt som eksempler forskjellige, og kan derfor kreve samarbeid tilpasset til hver enkelt sak. Samtidig er det enkelte samarbeidspartnere, som kan sies å være aktuelle for de fleste av lærerne (se 2.2.3), eksempelvis politiet, barnevernet, PPT og skolens ledelse. Den manglende ansvarsavklaringen kan derfor resultere i at det er varierende og tilfeldig hvem som utformer tiltakene for elever som utøver PSA/SSA i skolen. Dette kan påvirke tiltakene i form av at de ulike yrkesgruppene kan ha ulik kompetanse og perspektiv.

Både Lærer 2 og Lærer 3 hadde ferdigstilt tiltak, som i utgangpunktet var utarbeidet i samarbeid med eksterne instanser. De hadde forskjellig oppfatning av denne ferdigstillingen. Lærer 2 opplevde at vedkommende fikk for mye ansvar av håndteringen enn hva hun/han opplevde som forsvarlig. Lærer 3 snakket ikke noe negativt om å måtte ferdigstille tiltaket, som var blitt utviklet gjennom samarbeid. Lærernes opplevelse av ansvar i utforming av tiltak, kan derfor være individuelt fra lærer til lærer. Det kan ha med den opplevde alvorlighetsgraden av elevsaken å gjøre. I dette tilfellet beskrev Lærer 3 en mer alvorlig seksuell atferd, sosial og faglig fungering enn Lærer 2. Hvis læreren skulle følt ett større ansvar etter alvorlighetsgrad, ville det derfor vært mer sannsynlig at Lærer 3 hadde følt dette. Samtidig kan det være relatert til egen oppfattelse av kompetanse og emosjoner i møte med fenomenet, da Lærer 2 uttrykte større bekymring i møte med fenomenet og manglende kompetanse enn hva Lærer 3 gjorde.

Samtidig er det relevant å stille spørsmålet om hvilket ansvar lærere har for utforming og gjennomføring av tiltak i klasserommet. Formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1-1) presiserer at opplæringen skal gi elever holdninger, kunnskap og ferdigheter til å mestre sitt eget liv og delta i samfunnet. Dette er også inkludert i den nye generelle delen av læreplanen i form av det tverrfaglige temaet livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Da seksuell atferd er vanlig å uttrykke uansett alder (Hegge, 2017, s. 2), kan det sees på som en ferdighet til å mestre sitt eget liv. Seksuell grensesetting og seksualitet skal undervises i skolen (Barne- og familiedepartementet, 2016-2017, s. 37), som det presiseres i de ulike kompetansemålene i Naturfag, Samfunnsfag og KRLE (Utdanningsdirektoratet, 2013a, 2013b, 2015b).

Utformingen og gjennomføringen av tiltak, kan derfor synes å inngå under læreres ansvar. Spesielt i form av å lære elever kunnskap, holdninger og ferdigheter innenfor de ulike aspektene av seksualitet. Lærere skal også tilpasse opplæringen etter elevers forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det innebærer at hvis elever utøver PSA/SSA, så skal lærere tilpasse undervisningen deretter. Samtidig har elever rett til spesialundervisning, hvis den ordinære opplæringen ikke er tilfredsstillende (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Dersom lærere ikke opplever at gjennomføringen av tiltakene fører til en forbedring av elevers seksuelle atferd, kan det være nødvendig å kontakte PPT. De kan undersøke elevers rett til spesialundervisning, eller øke læreres kompetanse i møte med fenomenet (Opplæringslova, 1998, § 5-6).

Det kan se ut til at en mangel på ansvarsfordeling kan føre til ansvarsfraskrivelse fra eksterne instanser, som er involvert i elevsaker der elever utøver PSA/SSA. Lærer 1 var den læreren som hadde vært i kontakt med flest eksterne instanser, i tillegg til å ha et kontinuerlig samarbeid med skolens ledelse. Læreren beskrev allikevel en opplevelse av å ikke få hjelp med håndteringen av den seksuelle atferden som eleven utøvde. Dette kan være et eksempel på at lærere er den yrkesgruppen som må håndtere den seksuelle atferden, uavhengig om andre instanser er involverte (Carson, 2006, s. 51). Den seksuelle atferden hadde ikke avtatt da intervjuene ble gjennomført, til tross for at Lærer 1 hadde iverksatt ulike tiltak over lengre tid. Det kan dermed synes at ansvarsfraskrivelsen kan gå ut over elever, da seksuell atferd krever tilpasset respons og håndtering (Chaffin et al., 2008, s. 200; Hegge, 2017, s. 10). Dette kan være nok et argument for å klargjøre retningslinjene for arbeidet med elever som utøver PSA/SSA.

### **Samarbeidspartnerne som ikke ble nevnt**

Lærerne snakket ikke om samarbeid med politiet eller med PPT, som er aktuelle samarbeidspartnere for lærere (se 2.2.3). Som skrevet ovenfor er det ingen avklart ansvarsfordeling i elevsakene der elever utøver PSA/SSA, noe som kan være en mulig forklaring til at verken politiet eller PPT ble kontaktet. Da flere av lærerne snakket om at de manglet kunnskap om fenomenet, kan de ha vanskeligheter for å vurdere alvorlighetsgraden av atferden. Dette kan være en forklaring til at de ikke tok kontakt med politiet. Den PSA som ble utøvd av elevene foran andre, kan sees på som seksuell krenkende atferd i henhold til straffeloven (2005, § 305 a). Den observerte SSA kan klassifiseres som voldtekt i henhold til straffeloven (2005, § 299 c). Lærerne ville derfor hatt god grunn til å kontakte politiet. En annen årsak til at politiet ikke ble kontaktet, kan være at barn under 15 år ikke er strafferettslige ansvarlige i Norge (Straffeloven, 2005, § 20 a). Lærerne kan muligens ha en misoppfatning om at det ikke er til hensikt å kontakte politiet, på grunn av at eleven ikke vil straffes ved domfellelse. Politiet profilerer seg som en samarbeidspartner i arbeidet for å forhindre overgrep mot andre barn (Politiet, ingen dato). Lærerne kunne derfor kontaktet politiet. For lærerne som hadde elever som utøvde gjentakende SSA, som Lærer 1 og Lærer 3, kunne det å kontakte politiet være en handling i tråd med avvergeplikten (Straffeloven, 2005, § 196).

Lærerne snakket ikke om PPT som samarbeidspartner eller rådgiver i henhold til elevsakene, der elevene utøvde PSA/SSA på skolens område. Intervjuene fokuserte på å stille åpne

hovedspørsmål, slik at informantene fikk beskrevet sine erfaringer så nyansert som mulig (Dalen, 2013, s. 13; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det kan derfor være slik at PPT ikke var i samarbeid med informantene om utforming av tiltak. Hvorfor det ikke ble gjort, er vanskelig å svare på. I henhold til PTT sitt mandat (Opplæringslova, 1998, § 5-6), som skal hjelpe skoler med å utvikle kompetansen sin for å tilrettelegge opplæringen for elever, er det ingen grunn til at lærerne ikke kunne kontakte PPT. Da dette ikke ble eksplisitt spurt om under intervjuene, kan det sees på som en svakhet ved resultatene til denne studien. Det er allikevel grunn til å poengtere at lærerne i denne studien kan ha rett til kompetanseutvikling, råd og veiledning i henhold til PPT sitt mandat fra opplæringsloven (1998, § 5-6). PPT skal også hjelpe skoler i arbeidet med å avdekke og tilrettelegge for elever som har blitt utsatt for overgrep (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013, s. 66). Noe som ytterligere kan være et argument for at de kan være en aktuell samarbeidspartner for lærere i møte med elever som utøver PSA/SSA.

## 5.2 Tiltak

### 5.2.1 Tryggingstiltak

Tryggingstiltakene, som ble iverksatt av lærerne, ble gjort for å hindre medelever og andre voksne å bli utsatt for SSA på skolen. Dette samsvarer med hva lærere i USA har gjort, som også er å forhindre at atferden skjer igjen (Ryan, 2000a, s. 39). Iverksetting av tiltak som trygger eleven som utøver den seksuelle atferden og medelevene, bør gjøres etter første observasjon. Årsaken til dette er at skolen har nulltoleranse mot krenkelser (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3). En kan derfor stille spørsmålsteget ved at ikke alle lærerne hadde iverksatt tryggingstiltak. Det kan være på grunn av at lærerne ikke er klar over at SSA kan være like skadelig for den utsatte, om utøver er barn eller voksen (Andersen, 2014, s. 101). Etter å ha blitt utsatt for PSA/SSA, kan medelevene begynne å utøve PSA/SSA. Grunnen til dette er at studier viser at noen som barn som utøver PSA/SSA, har blitt utsatt for PSA/SSA av andre barn (Gray et al., 1999, s. 608). Tryggingstiltak kan derfor være viktig for samtlige av elevene på skolen. Det kan ha vært skadelig for medelevene, at det ikke ble iverksatt tryggingstiltak av samtlige lærere i studien.

Lærer 1 sitt tryggingstiltak innebar at eleven var skjermet fra klasserommet til et eget rom med tett tilsyn av en assistent eller lærer. Graden av tryggingstiltaket kan medføre at eleven blir stigmatisert av medelevene sine (Carson, 2006, s. 58). Dette kan være uheldig for elevens

relasjoner (ibid.). Hos Lærer 3 var tilsynet økt, men eleven var sammen med de andre elevene på skolen. Tryggingstiltaket var dermed utformet litt annerledes, da eleven ble fysisk skjermet ved å bli dratt bort fra situasjonen som kunne utvikle seg til at eleven utøvde SSA mot en annen elev. Disse situasjonene kan også føre til at eleven blir stigmatisert, da medelevene bevitner at eleven må bli dratt bort fra situasjoner på grunn av seksuell atferd. Stigmatisering av eleven kan derfor synes å være en risiko med ulike grader av tryggingstiltak, og dermed påvirke elevens relasjoner til medelever.

Tryggingstiltakene kan sees opp mot elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø, uten fare for krenkelser fra andre (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2, § 9 A-3), og elevenes rett til å være en del av en gruppe og oppleve sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 8-2).

Tryggingstiltaket for eleven som utøvde SSA, der vedkommende ble skjermet fra resten av klassen, kan kategoriseres som et ekskluderende tiltak. Tiltaket sikret medelevenes rett til et skolemiljø uten fare for krenkelse, som denne eleven kunne utsatt medelevene sine for. Samtidig oppfyller ikke dette tiltaket nødvendigvis elevens rett til å være en del av en gruppe og oppleve sosial tilhørighet. Lærer 1 begrunnet tryggingstiltaket med at det var den eneste måten å skjerme medelevene og andre voksne fra seksuelle krenkelser. Loven spesifiserer ikke antall timer som skal til, for at det kan defineres som at eleven er en del av gruppen (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Det kan bety at et tryggingstiltak som har så høy grad av sikkerhet ikke nødvendigvis bryter med loven, hvis den foregår over en kortere periode. Samtidig skal elevene deles inn i grupper slik at de opplever sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Da dette tryggingstiltaket hadde vart over en lang periode, kan det muligens være i brudd med elevens rett på å oppleve sosial tilhørighet i klassen sin.

Hos Lærer 3 var det motsatt, da tryggingstiltaket kan kategoriseres som inkluderende. Eleven hadde høyere grad av tilsyn i form av en assistent, men var sammen med medelevene sine. Eleven hadde dermed større mulighet til å oppleve sosial tilhørighet i en gruppe. Samtidig kunne det være høyere risiko for at medelevene og andre voksne ble utsatt for SSA av eleven. For å balansere elevenes rettigheter, i henhold til opplæringsloven (1998, § 8-2, § 9 A-2, § 9 A-3), kan det være nødvendig at tryggingstiltakene vurderes kontinuerlig (Carson, 2006, s. 58).

### 5.2.2 Sosial kompetanse

Flere av elevene ble beskrevet å ha svakere sosial kompetanse, som kan samsvare med tidligere forskning (Friedrich et al., 2003, s. 99; Johnson, 1989, s. 574). Til tross for at det var flere av elevene som ble beskrevet å ha mindre sosial kompetanse, var Lærer 3 var den eneste som iverksatte sosial kompetanse som tiltak. Det ble gjort gjennom undervisning i lærer-elevsamtaler, med det målet om at eleven kunne skape og opprettholde relasjoner til medelever. Lærer 3 beskrev at den seksuelle atferden avtok, etter at eleven fikk seg venner. Dette kan vise til sammenhengen mellom sosial kompetanse og PSA/SSA (Friedrich et al., 2003, s. 99).

Elever utvikler sin sosiale kompetanse i samhandling med andre (Ogden, 2015, s. 234). En forutsetning for at opplæring av sosial kompetanse skal fungere som tiltak, er at elever får praktisert det hun/han har lært med medelever. Tryggingstiltak som skjermer elever fra klassen kan være en hindring for utvikling av sosial kompetanse. Elever som er mest med en assistent som i Lærer 1 sitt tilfelle, kan utvikle sin sosiale kompetanse til andre voksne. Dette er på grunn av at sosial kompetanse er kontekstavhengig, og det kreves ulike former for sosial kompetanse etter miljøets normer og forventninger (Ogden & Sørli, 2001, s. 214). Det kan derfor være ulike sosiale ferdigheter som bli tatt i bruk mot voksne og barn. Et tryggingstiltak med høy grad av sikkerhet som Lærer 1 beskrev, kan dermed være til hindring for elevens utvikling av sosial kompetanse. Iverksettelse av sosial kompetanse som tiltak kan derfor sees i lys av graden av tryggingstiltaket, og hvordan det kan hindre utviklingen av den sosiale kompetansen.

### 5.2.3 Lærer-elevsamtalen

Det mest brukte tiltaket for samtlige av lærerne var lærer-elevsamtalen. Dette samsvarer med tidligere studier, da samtale var det mest brukte tiltaket i møte med PSA/SSA (Charnaud & Turner, 2015, s. 1349). Hvorfor dette er det mest brukte tiltaket gir verken denne eller tidligere studier, innhentet til denne oppgaven svar på. En mulig årsak kan være at lærer-elevsamtalen er praktisk i form av at den kan brukes til mye forskjellig. Det kan også være på grunn av at det er et tiltak som er lett tilgjengelig for lærerne. Samtalene lærerne iverksatte hadde ulike formål, og kan derfor være et verktøy for å utøve ulike tiltak. Lærerne brukte blant annet samtalen til å kartlegge årsaksforklaringer, da enkelte årsaksforklaringer til den seksuelle atferden kan resultere i å sende en bekymring til barnevernet (Elkovitch et al.,



2009; Finkelhor & Browne, 1985, s. 531; Opplæringslova, 1998, § 15-3). Samtalen ble også brukt til å utvikle elevers alternative mestringsstrategier til den seksuelle atferden (Carson, 2006, s. 59). Eksempelvis underviste Lærer 3 eleven i sosial kompetanse gjennom lærer-elevsamtaler. Ved utviklingen av påminnelsestiltaket hos Lærer 4, snakket vedkommende med eleven for å avtale hvilket signal eleven helst ville bruke, for å bli påmint den seksuelle atferden. Samtalen ble også brukt av alle lærerne til seksualundervisning, i form av grensesetting og samtale rundt seksualitet, noe som betegnes som et tiltak (Carson, 2006, s. 58). Lærer 4 ønsket seg mere kunnskap om lærer-elevsamtalen, slik at det kunne bli enklere å gjennomføre samtalene, uten å være redd for å skape skyld eller skam. Dette kan være hensiktsmessig for læreren, da vedkommende kan bruke den kunnskapen neste gang PSA eller SSA blir observert på skolens område. Lærer-elevsamtalen synes dermed å være et nyttig verktøy for iverksettelse av tiltak.

#### 5.2.4 Seksualundervisning

Seksualundervisning var et av tiltakene samtlige av lærerne i denne studien iverksatte. Tiltaket gikk i hovedsak ut på å snakke med elevene om ulike aspekter ved seksualitet. I Vorland et al. (2018, s. 50) sin studie følte deltakerne seg hindret i å samtale med barn om seksualitet, på grunn av at temaet ble beskrevet som privat og tabubelagt. Dette gjaldt særlig da barn var de som utøvde den seksuelle atferden (ibid.). Lærere var en av de yrkesgruppene som deltok i studien (ibid.). I henhold til læreres ansvar, diskutert i 5.1.3, kan det synes at lærerne i denne studien ikke lot seg hindre av egne tanker og følelser rundt tematikken. Seksualitet er nedfelt i ulike kompetansemål i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2013a, 2013b, 2015b), i tillegg kan det kobles til kunnskap, ferdigheter og holdninger som øker elevenes livsmestring (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Utdanningsdirektoratet, 2017). Det at lærerne i denne studien ikke lot seg hindre i å samtale med elevene om seksualitet, kan derfor synes å være positivt av ulike grunner. Lærerne har utøvd yrket sitt i henhold til forpliktelsene fra opplæringsloven (1998, § 1-1) og Læreverket (Utdanningsdirektoratet, 2013a, 2013b, 2015b). I tillegg blir det iverksatt tiltak med formål om at den seksuelle atferden skal avta (Carson, 2006, s. 59; Hegge, 2017, s. 10).

Lærer 2 hadde seksualundervisning for hele klassen, med formålet om å gi elevene handlingskompetanse. De skulle vite hva de kunne gjøre om de ble tatt på hvis de ikke ønsket det, og hva de kunne gjøre hvis de tok på noen som gav uttrykk for at de ikke ønsket å bli tatt

på. Seksualundervisningen kan derfor sees på som et tryggingstiltak. Tryggingen i dette tiltaket er at elevene som utøvde den seksuelle atferden utviklet kunnskap om samtykke. Hvis kunnskapen utviklet seg til en handlingskompetanse, kunne medelevene bli skjermet for PSA/SSA. Det kunne også være tryggende for elevene som var i risiko for å bli utsatt for PSA/SSA, da de kunne utviklet kompetanse til å si ifra til direkte til eleven eller andre voksne. De tilegner seg derfor muligens en handlingskompetanse til å stå i mot uønsket seksuell atferd fra andre. Eksempelvis om elever lokker eller tvinger medelevene med seg for å utøve eller bli utsatt for PSA/SSA (Ey & McInnes, 2018, s. 97).

### 5.2.5 Påminnelsestiltak

Påminnelsestiltak var et tiltak som de fleste lærerne iverksatte. Det ble iverksatt for å unngå stigmatisering av eleven, og er et tiltak som ikke er i konflikt med elevenes rettigheter i henhold til opplæringsloven (1998, § 8-2, § 9 A-2, § 9 A-3). Påminnelsestiltak er et av de tiltakene lærerne iverksatte, som ikke har blitt rapportert ved tidligere studier (Charnaud & Turner, 2015; Ryan, 2000a). Det kan være på grunn av at omfanget av studier, innhentet til denne oppgaven, som undersøker og kartlegger hvilke tiltak lærere iverksetter i klasserommet er lite. Deltakerne i studiene består til sammen av skolepersonalet fra 5 ulike skoler. Utvalget står ikke beskrevet å være randomisert, noe som gjør at resultatene ikke nødvendigvis kan generaliseres til en større populasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 124). Studiene er også fra en annen kultur, da de er foretatt i USA og Storbritannia. I tillegg er spørreundersøkelsen av Ryan (2000a) noe eldre, da den ble gjennomført på 1980-tallet. Det kan påvirke resultatene, da synet på seksualitet er avhengig av kulturen og samfunnets normer (Barbaree & Marshall, 2006, s. 4; Friedrich et al., 2000, s. 127). Samtidig har studien som presenteres i denne oppgaven et lite utvalg. Oppsummert kan tiltak som lærere iverksetter i møte med elever som utøver PSA/SSA, derfor synes å være lite utforsket. Det kan dermed være andre tiltak lærere iverksetter i klasserommet som ikke er blitt beskrevet her gjennom teoretisk rammeverket eller resultater.

## 5.3 Oppsummering

Faktorene som kan påvirke utformingen av tiltakene, kan se ut til å ha innflytelse på hverandre. Elevgruppens heterogenitet i form av seksuell atferd, faglig og sosial kompetanse, stiller krav til læreren om å utvikle individualiserte tiltak. Dette krever kunnskap, som halvparten av lærerne vurderer som lav. Det hindrer dem ikke i å iverksette tiltak, noe som

kan synes å være positivt. Kunnskapen hos lærerne kan ha innflytelse på hvordan elevsakene påvirker dem emosjonelt, utøvelse av opplysningsplikten og kartleggingen etter årsaksforklaringer. Lærernes kunnskapsbase kan derfor synes å påvirke hvilke tiltak som blir iverksatt. Samarbeid med ulike eksterne instanser og kollegaer kan også påvirke tiltak, da ulike faginstanser har ulike erfaringer og kunnskap. Den manglende ansvarsfordelingen blant de ulike fagpersonene kan resultere i (1) at det er tilfeldig hvem som er med å utforme tiltakene, (2) ansvarsfraskrivelse og (3) at lærere ikke tar kontakt med aktuelle instanser under utformingen av tiltakene slik som PPT og politiet. Lærere kan også sies å ha et individuelt ansvar for utforming og gjennomføring av ulike tiltak i henhold til opplæringsloven (1998, §1-1, § 9 A-2, § 9 A-3) og læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2013a, 2013b, 2015b).

Tiltakene som ble iverksatt av lærerne, som også er blitt dokumentert i tidligere studier, er tryggingstiltak og samtaler med elevene. Det betyr at tiltakene som seksualundervisning, sosial kompetanse og påminnelsestiltak, er tiltak som lærerne iverksatte som ikke er blitt beskrevet i tidligere studier. Tryggingstiltak bør alltid iverksettes i skolen, og må sees opp i mot elevenes rettigheter til beskyttelse mot krenkelser og kravet om å oppleve sosial tilhørighet. Samtidig kan både inkluderende og ekskluderende tryggingstiltak føre til stigmatisering av eleven. Seksualundervisning kan fungere som et tryggingstiltak for elevene, da de får kunnskap om normativ, problematisk og skadelig seksuell atferd. Elevene får også utviklet handlingskompetansen sin til å vite hva de kan gjøre om de utøver SSA mot noen, eller utsettes for SSA. Et ekskluderende tryggingstiltak kan hindre elevenes utvikling av sosial kompetanse, da den sosiale kompetanse er kontekstavhengig og utvikles i interaksjon med andre.

## 6 Avslutning

I dette kapitlet presenteres oppsummerende refleksjoner av sentrale funn og drøfting, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Spørsmålene er utformet på bakgrunn av oppgavens problemstilling og formål. Oppgavens relevans for lærere, spesialpedagoger og læreres veiledere samt studiens begrensninger blir deretter drøftet. Avslutningsvis gis det forslag til videre forskning på bakgrunn av studiens funn. Formålet med oppgaven er å få kjennskap til hvordan lærere utvikler tiltak for elever som utøver PSA/SSA på skolens område, og hvilke tiltak de iverksetter. Med utgangspunkt i formålet for oppgaven lyder problemstillingen som følgende:

**Hvilke erfaringer har et utvalg kontaktlærere, som jobber på barnetrinnet i ordinærskolen, med å utvikle og iverksette tiltak for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?**

Problemstillingen ble forsøkt å finne svar på gjennom semistrukturerte intervjuer med fire lærere. Alle lærerne har erfaring i rollen som kontaktlærer, med elever som utøver PSA/SSA på barnetrinnet i ordinærskolen. Resultatene fra intervjuene ble presentert og drøftet opp mot det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2.

### 6.1 Oppsummerende refleksjoner

#### 6.1.1 Hvilke erfaringer har lærere med elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd?

Lærerne som deltok i denne studien hadde ulike erfaringer med elever som utøvde PSA/SSA. Den seksuelle atferden som ble observert av lærerne besto av uadekvat seksualisert språk, onanering i klasserommet og berøring av andre medelever og voksne utenpå klærne. Noen av kontaktlærerne hadde erfart elever som utøvde PSA og SSA, andre hadde vært kontaktlærer for elever som kun utøvde PSA. Felles for samtlige av erfaringene var at den seksuelle atferden foregikk på skolens område. Lærerne beskrev erfaringene med denne elevgruppen som utfordrende, og ønsket seg mer kunnskap i møte med fenomenet. PSA og SSA kan dermed synes å være et fenomen som eksisterer i den norske ordinærskolen på barnetrinnet. Elevsaker som innebærer at elever utøver PSA/SSA kan synes å være utfordrende. Lærernes ønske om kunnskapstilleggelse, kan dermed være hensiktsmessig for videre yrkesutøvelse.

### 6.1.2 Hvordan utvikler lærere tiltak, for elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?

Det var ulike faktorer som påvirket utformingen av tiltakene lærerne iverksatte. Ingen av lærerne hadde utformet tiltakene på samme måte. Først og fremst tok lærerne utgangspunkt i elevenes seksuelle atferd, mulige årsaksforklaringer til den seksuelle atferden, sosial og faglig kompetanse. Da elevgruppen ble beskrevet som heterogen, synes det å stille krav om å utforme individualiserte tiltak. For å kunne utforme tiltak tilpasset til hver enkelt elev, trenger lærerne kunnskap. Kunnskapsnivået påvirker evalueringen av alvorlighetsgraden av den seksuelle atferden, som igjen påvirker individualiseringen av tiltakene som blir iverksatt. Kunnskap om mulige årsaksforklaringer og alvorlighetsgrad av atferd, kan påvirke hvilke samarbeidspartnere lærerne tar kontakt med. Det kan i verste fall resultere i at lærerne ikke utøver opplysningsplikten sin (Opplæringslova, 1998, § 15-3). Mangel på kunnskap kan derfor synes å resultere i at elevene ikke får tilpasset tiltak etter deres behov, og lærerne ikke får utøvd yrket sitt i henhold til styringsdokumenter. Dette er spesielt uheldig ettersom studier viser at barn som har blitt utsatt for SSA av andre barn utøver SSA selv (Gray et al., 1999, s. 608). På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at kunnskap om PSA/SSA påvirker hvordan lærere utformer tiltak og hvilke tiltak som bli iverksatt. Det synes derfor positivt at samtlige av lærerne ønsket seg bedre kunnskap om fenomenet.

Skolens ledelse var lærernes hyppigste samarbeidspartnere, foruten barnevernet. Med manglende ansvarsfordeling i elevsakene, kan valget av samarbeidspartnerne virke noe tilfeldig. Dette kan påvirke tiltakene, ettersom det antas at de ulike yrkesgruppene har ulik kompetanse og perspektiv på fenomenet. Aktuelle samarbeidspartnere som politi og PPT, var ikke involvert i noen av elevsakene. Manglende ansvarfordeling kan også se ut til å resultere i en ansvarsfraskrivelse, som kan føre til at elever ikke får hjelpen de trenger. Lærerne har også et ansvar om å utforme tiltak i henhold til opplæringsloven (1998, § 1-1) og læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2013a, 2013b, 2015b). Dette gjelder spesielt i form av seksualundervisning og kunnskap, holdninger og ferdigheter til å mestre sitt eget liv. Tiltakene som ble utviklet i samarbeid med eksterne instanser, var lærerne ansvarlige for å ferdigstille. Lærerne har dermed utviklet tiltak alene og sammen med andre.

Klassen var også en faktor lærerne inkluderte når de utformet tiltak, blant annet i form av klassens sikkerhet mot seksuelle krenkelser. Dette samsvarer med skolens nulltoleranse mot krenkelser i henhold til opplæringsloven (1998, § 9 A-3). Lærerne tenkte også på klassen i utformingen av tiltak på grunn av elevens risiko for å bli stigmatisert grunnet den seksuelle atferden. Det førte til at lærerne ønsket at tiltakene skulle være minst mulig synlige for resten av klassen.

### 6.1.3 Hvilke tiltak iverksetter lærere i møte med elever som utøver problematisk og skadelig seksuell atferd i skolen?

Alle lærerne iverksatte tiltak, med hensikt om at den seksuelle atferden skulle avta. Det varierte hvilke tiltak som ble iverksatt og om atferden avtok etter iverksettelse av tiltakene. Lærer-elevsamtale og seksualundervisning var de tiltakene samtlige av lærerne tok i bruk. Tryggingstiltak ble iverksatt for å hindre at medelever og andre voksne skulle bli utsatt for SSA. Påminnelsestegn ble iverksatt av de fleste lærerne, eksempelvis å ta på elevens skulder eller å gi eleven et blikk. De ble brukt for å unngå å tiltrekke oppmerksomhet fra resten av klassen mot elevens seksuelle atferd. Undervisning for å øke elevens sosiale kompetanse, ble tatt i bruk som tiltak hos en av lærerne.

Enkelte av tiltakene som lærerne iverksatte kan sies å være overlappende. Tryggingstiltak, som har til hensikt å skjerme medelever og andre voksne for SSA, kan skje gjennom inkluderende eller ekskluderende fysisk skjerming av eleven som utøver den seksuelle atferden. Tryggingstiltak kan også være seksualundervisning, ved at elevene får kunnskap om samtykke, normativ, problematisk og skadelig seksuell atferd. Tryggingstiltak ved fysisk skjerming av eleven som utøver den seksuelle atferden, mente enkelte av lærerne ikke var tilstrekkelig for at atferden skulle avta.

Ulike tiltak kan være til hinder for hverandre, eksempelvis tryggingstiltak og sosial kompetanse. Et ekskluderende tryggingstiltak innebærer at eleven blir skjermet fra medelevene sine til et annet rom. Dette vanskeliggjør utviklingen av elevens sosiale kompetanse, hvis det også blir iverksatt som tiltak. Grunnen til dette er at sosial kompetanse læres i samhandling med andre (Ogden, 2015, s. 234).

## 6.2 Funnenes relevans

Studiens funn synes å være relevant for lærere, spesialpedagoger og instanser som veileder pedagogisk personalet. Nåværende og tidligere studier viser at lærere observerer PSA og SSA i skolen (Charnaud & Turner, 2015, s. 1354; Ey & McInnes, 2018, s. 95-99). Da alle barn har rett til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1), vil det være hensiktsmessig for lærere å vite hvordan de skal håndtere PSA/SSA. Da det ikke eksisterer norske retningslinjer for håndtering av fenomenet, kan studien være et innblikk i hva som har blitt gjort i skolen og hvem kontaktlærerne samarbeidet med. Oppgaven har ikke til hensikt å være en fasit eller oppskrift på hva som skal gjøres i skolen i møte med fenomenet. Det studien kan gjøre, er å gi pedagogisk personale tilgang på eksempler på tidligere håndtering og hvordan håndteringen samsvarer med styringsdokumenter og norsk lovverk.

Tidligere studier om læreres håndtering av PSA/SSA i skolen (Charnaud & Turner, 2015; Ryan, 2000a), viser at lærere iverksetter tryggingstiltak og lærer-elevsamtale i møte med elever som utøver PSA/SSA. Lærerne i nåværende studie iverksatte de tiltakene, i tillegg til seksualundervisning, påminnelsestegn og sosial kompetanse. En kan dermed hevde at studien har bidratt til å gi bedre innsikt i hvilke tiltak enkelte kontaktlærere iverksetter i skolen. Litteraturen om PSA/SSA i skolen som er innhentet til det teoretiske rammeverket, beskriver ikke hvordan lærere kom fram til de ulike tiltakene. Masteroppgaven kan derfor ha bidratt med eksempler på hvordan enkelte kontaktlærere utformer tiltak som blir iverksatt.

Da PSA/SSA kan være hemmende for elevers læring og utvikling (Gray et al., 1999; Vorland et al., 2018), synes oppgaven å ha spesialpedagogisk relevans. Dette er på grunn av at spesialpedagogisk arbeid blant annet handler om å gi kompetanseutviklende opplæring til barn med særlige behov (Befring, 2016, s. 13). Spesialpedagoger kan derfor ha nytte av resultatene fra denne studien, da det kan gi et innblikk i hvilke tiltak som kan være aktuelle for elevene de arbeider med. I tillegg argumenterer denne oppgaven for ulike samarbeidspartnere for lærere i forbindelse med håndteringen av fenomenet. Resultatene kan også være nyttig for disse samarbeidspartnerne i råd- og veiledningsarbeid. Dette gjelder kanskje spesielt PPT, som utpekte seg som en samarbeidspartner i henhold til instansens mandat nedfelt i opplæringsloven (1998, § 5-6). Oppsummert kan en derfor si at studien synes å være et bidrag til det spesialpedagogiske forskningsfeltet innenfor psykososiale vansker.

### 6.3 Oppgavens begrensninger og veien videre

Studien søker etter å belyse hvordan lærere kom fram til tiltakene de iverksatte, i tillegg til hvilke tiltak som ble iverksatt. Det studien ikke undersøker er hvilke bakgrunnsfaktorer som fører til iverksettelse av de ulike tiltakene. For å få svar på om og hvordan *bakgrunn for tiltak* og *tiltak* henger sammen er kvantitativ metode bedre egnet (Maxwell, 2013, s. 82). Dette er fordi at kvantitativ metode egner seg som verktøy til å gi svar på mulig sammenheng mellom ulike variabler (ibid.). Studiens metodevalg begrenser funnene til beskrivelser av hvordan informantene uttrykker at de henger sammen. Det betyr at studiens informanter synes å ha opplevd en sammenheng mellom de to hovedkategoriene, uten at dette kan bevises annet enn ved de respektive utsagnene.

Oppgaven tar hovedsakelig utgangspunkt i utforming og iverksetting av individorienterte tiltak. Det innebærer at jeg ikke har undersøkt PSA/SSA i et relasjonelt perspektiv. Det er dermed ikke problematisert hvordan skolen som miljø, kan påvirke elevenes seksuelle atferd. Dette kan sees i sammenheng med Friedrich (2003) sin studie der ulike faktorer synes å ha en sammenheng med PSA/SSA. Det samme gjelder Elkovitch et al. (2009), der skolen er en av de foreslåtte faktorene som kan opprettholde elevenes PSA/SSA. Masteroppgaven er derfor begrenset i den forstand at den er individorientert og ikke ser fenomenet i sammenheng med miljøet.

Da studien er begrenset til fire informanter, ville et større utvalg gitt flere erfaringer og beskrivelser til å svare på problemstillingen. Andre undersøkelser med et rikere utvalg kan derfor vært hensiktsmessig, for å få en bedre forståelse av læreres arbeid med denne elevgruppen. I tillegg tar denne oppgaven for seg elever på barnetrinnet. Undersøkelser rettet mot ungdomstrinnet og videregående skole, kunne dermed gitt et bredere perspektiv på fenomenet gjennom skoleløpet. Dette vil vært interessant da elevenes seksualitet endrer seg over tid med elevenes utvikling (Aasland, 2015, s. 29-48).

Studien består av informanter som ønsket å snakke om fenomenet, der samtlige av informantene hadde iverksatt tiltak. Det kan derfor være en mulighet for at de ikke representerer erfaringene som flertallet av lærerne sitter igjen med etter å ha arbeidet med denne elevgruppen. Eksempelvis kan lærerne som takket nei til å delta i studien, avslå på



grunnlag av negative erfaringer. Lærernes beskrivelser av samarbeid er begrenset til å sees fra kontaktlæreres perspektiv. Videre studier av lærernes samarbeidspartnere, med fokus på veiledning av lærere, kan derfor vært hensiktsmessig. Særlig med tanke på den manglende ansvarsfordelingen i saker der elever utøver PSA/SSA.

# Litteraturliste

- Allen, B. (2017). Children with Sexual Behavior Problems: Clinical Characteristics and Relationship to Child Maltreatment. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(2), 189-199. doi:10.1007/s10578-016-0633-8
- Andersen, I. L. (2014). Unge overgripere : Omfang og tiltak. I S. Søftestad & I. L. Andersen (red.), *Seksuelle overgrep mot barn : traumebevisst tilnærming* (s. 101-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode : metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-321). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Araji, S. (1997). *Sexually aggressive children : coming to understand them*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Askeland, I. R., Jensen, M., & Moen, L. H. (2017). *Behandlingstilbudet til barn og unge med problematisk eller skadelig seksuell atferd*. (1/17). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Hentet fra <https://www.nkvts.no/rapport/behandlingstilbudet-til-barn-og-unge-med-problematisk-eller-skadelig-seksuell-atferd-kunnskap-og-erfaringer-fra-de-nordiske-landene-og-storbritannia-forslag-til-landsdekkende-struktur/>
- Barbaree, H. E., & Marshall, W. L. (2006). An Introduction to the Juvenile Sex Offender: Terms, Concepts, and Definitions. I H. E. Barbaree & W. L. Marshall (red.), *The Juvenile Sex Offender* (2 utg., s. 1-18). New York: The Guilford Press.
- Barne- og familiedepartementet. (2016-2017). *Endringer i barnevernloven mv. (bedre rettsikkerhet for barn og foreldre)*. (Prop. 169 L (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-169-l-20162017/id2568801/sec1>

Barne- og familiedepartementet. (2016-2017). *Opptappingsplan mot vold og overgrep (2017-2021)*. (Prop. 12 S. (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-12-s-20162017/id2517407/sec1>

Barneombudet. (ingen dato). Seksuell lavalder. Hentet fra <https://barneombudet.no/dine-%20%20%20rettigheter/venner-kjaerester-og-%20seksualitet/seksuell-lavalder/>

Befring, E. (2004). Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (3 utg., s. 253-270). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlag.

Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker : Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Birkhaug, P., Mæhle, M., Nielsen, G. H., Ingenes, E. K., Kleive, H., & Solberg, Ø. (2005). Unge overgripere : en kartleggingsundersøkelse i Hordaland. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 42(11), 987-993. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2005/11/unge-overgripere-en-kartleggingsundersokelse-i-hordaland?redirected=1>

Briggs, F. (2014). Child Sexual Abuse in Early-Childhood Care and Education Settings. *Early Child Development and Care*, 184(9-10), 1415-1435.  
doi:10.1080/03004430.2014.901011

Bærum Kommune. (2018-2022). *En barndom uten krenkelser og vold - vårt felles ansvar!*  
Hentet fra <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/politikk-og-samfunn/politikk/kunngjoringer-og-horinger/horing-forebygge-vold-seksuelle/horingsutkast---forslag-handlingsplan-for-forebygging-av-vold-seksuelle-krenkelser-og-overgrep.pdf>.

- Carpentier, M. Y., Silovsky, J. F., Chaffin, M., & La Greca, A. M. (2006). Randomized Trial of Treatment for Children With Sexual Behavior Problems: Ten-Year Follow-Up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*(3), 482-488. doi:10.1037/0022-006X.74.3.482
- Carson, C. (2006). Understanding and managing sexual behavior problems in school settings. I M. Erooga & H. Masson (red.), *Children and Young People Who Sexually Abuse Others : Current developments and practice responses* (2 utg., s. 51-64). USA og Canada: Routledge.
- Chaffin, M., Berliner, L., Block, R., Johnson, T. C., Friedrich, W. N., Louis, D. G., . . . Madden, C. (2008). Report of the ATSA Task Force on Children With Sexual Behavior Problems. *Child maltreatment, 13*(2), 199-218. doi:10.1177/1077559507306718
- Chaffin, M., Berliner, L., Block, R., Johnson, T. C., Friedrich, W. N., Louis, D. G., . . . Silovsky, J. F. (2006). *Report of the Task Force on Children with Sexual Behavior Problems*. (Association of the Treatment of Sexual Abusers). Hentet fra <https://www.atsa.com/pdfs/Report-TFCSBP.pdf>.
- Chaffin, M., Letourneau, E., & Silovsky, J. F. (2002). Adults, Adolescents and Children Who Sexually Abuse Children : A Developmental Perspective. I J. E. B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, C. Jenny, & T. A. Reid (red.), *The APSAC Handbook on Child Maltreatment* (2 utg., s. 205-232). United States of America: Sage Publications.
- Charnaud, J.-P., & Turner, W. (2015). Effects of a Short Teacher Training Programme on the Management of Children's Sexual Behaviours: A Pilot Study. *Early Child Development and Care, 185*(8), 1343-1358. doi:10.1080/03004430.2014.996216
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Corbin, J., & Strauss, A. (1998). *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2 utg.). California: SAGE.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* Hentet fra <http://methods.sagepub.com.ezproxy.uio.no/book/basics-of-qualitative-research>.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research : techniques and procedures for developing* (4 utg.). California: SAGE.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Datatilynet. (2018). Lydopptak av samtaler. Hentet fra <https://www.datatilynet.no/regelverk-og-verktoy/veiledere/lydopptak/>.
- Department for Education and Child Development (DECD), Catholic Education SA, & Association of Independent Schools of SA (AISSA). (2013). *Responding to problem sexual behaviour in children and young people : Guidelines for staff in education and care settings*. Hentet fra [https://www.education.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/responding\\_to\\_problem\\_sexual\\_behaviour\\_in\\_children\\_and\\_young\\_people.pdf](https://www.education.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/responding_to_problem_sexual_behaviour_in_children_and_young_people.pdf)
- Drach, K. M., Wientzen, J., & Ricci, L. R. (2001). The diagnostic utility of sexual behavior problems in diagnosing sexual abuse in a forensic child abuse evaluation clinic. *Child Abuse & Neglect*, 25(4), 489-503. doi:10.1016/S0145-2134(01)00222-8
- Elkovitch, N., Latzman, R. D., Hansen, D. J., & Flood, M. F. (2009). Understanding child sexual behavior problems: A developmental psychopathology framework. *Clinical Psychology Review*, 29(7), 586-598. doi:10.1016/j.cpr.2009.06.006
- Ensink, K., Godbout, N., Bigras, N., Lampron, J., Sabourin, S., & Normandin, L. (2018). Persistent and Transitory Sexualized Behavior Problems in Children. *Child Psychiatry & Human Development*, 49(4), 621-631. doi:10.1007/s10578-017-0778-0

- Ey, L.-A., & McInnes, E. (2018). Educators' Observations of Children's Display of Problematic Sexual Behaviors in Educational Settings. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(1), 88-105. doi:10.1080/10538712.2017.1349855
- Ey, L.-A., McInnes, E., & Rigney, L. I. (2017). Educators' Understanding of Young Children's Typical and Problematic Sexual Behaviour and Their Training in This Area. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 17(6), 682-696. doi:10.1080/14681811.2017.1357030
- Finkelhor, D., & Browne, A. (1985). The Traumatic Impact of Child Sexual Abuse: A Conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(4), 530-541. doi:10.1111/j.1939-0025.1985.tb02703.x
- Finklehor, D., Ormrod, R., & Chaffin, M. (2009). Juveniles who commit sex offenses against minors. *Juvenile Justice Bulletin - NCJ227763*, (12), 1-12. Hentet fra <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/227763.pdf>.
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. (LOV-1967-02-10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>
- Friedrich, W. N., Davies, W., Feher, E., & Wright, J. (2003). Sexual behavior problems in preteen children - Developmental, ecological, and behavioral correlates. *Annals of the New York Academy of Sciences.*, 989, 95-104. Hentet fra <https://nyaspubs-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.1111/j.1749-6632.2003.tb07296.x>
- Friedrich, W. N, Fisher, J. L., Dittner, C. A., Acton, R., Berliner, L., Butler, J., . . . Wright, J. (2001). Child Sexual Behavior Inventory: Normative, Psychiatric, and Sexual Abuse Comparisons. *Child maltreatment*, 6(1), 37-49. doi:10.1177/1077559501006001004

- Friedrich, W. N., Sandfort, T. G. M., Oostveen, J., & Cohen-Kettenis, P. T. (2000). Cultural Differences in Sexual Behavior: 2-6 Year Old Dutch and American Children. *Journal of Psychology & Human Sexuality*, 12(1-2), 117-129. doi:10.1300/J056v12n01\_08
- Gil, E., & Johnson, T. C. (1993). *Sexualized children : assessment and treatment of sexualized children and children who molest*. Rockville, Md: Launch Press.
- Glavin, P., & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlag.
- Gray, A., Pithers, W. D., Busconi, A., & Houchens, P. (1999). Developmental and etiological characteristics of children with sexual behavior problems: treatment implications. *Child Abuse and Neglect*, 23(6), 601-621. doi:10.1016/S0145-2134(99)00027-7
- Hackett, S. (2011). Children and Young People with Harmful Sexual Behaviors. I C. Barter & D. Berridge (red.), *Children Behaving Badly? : Peer Violence Between Children and Young People* (s. 121-135). London: John Wiley & Sons Ltd.
- Hackett, S., Carpenter, J., Patsios, D., & Szilassy, E. (2012). Interprofessional and interagency training for working with young people with harmful sexual behaviours: An evaluation of outcomes. *Journal of Sexual Aggression*, 19(3). doi:10.1080/13552600.2012.753122
- Hackett, S., Phillips, J., Masson, H., & Balfe, M. (2013). Individual, Family and Abuse Characteristics of 700 British Child and Adolescent Sexual Abusers. *Child Abuse Review*, 22(4), 232-245. doi:10.1002/car.2246
- Harstad Kommune. (ingen dato). *Handlingsplan mot vold og overgrep overfor barn og unge*. Hentet fra <https://www.harstad.kommune.no/getfile.php/3818268.1878.vqfrferxcxcs/HOVEDDOK+250417+UTKAST+HANDLINGSPAN+VOLD-OVERGREP.pdf>.

- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker. I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 : - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 16-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hegge, B. (2017). *Trafikklyset : seksualitet hos barn og ungdom*. Oslo: Hertervig Forlag.
- Hollis, V., & Belton, E. (2017). *Children and young people who engage in technology-assisted harmful sexual behavior : a study of their behavior*. (National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC)). Hentet fra <https://learning.nspcc.org.uk/research-resources/2017/children-young-people-technology-assisted-harmful-sexual-behaviour/>
- Holt, T., Nilsen, L. G., Moen, L. H., & Askeland, I. R. (2016). *Behandlingstilbudet til barn som er utsatt for og som utøver vold og seksuelle overgrep : En nasjonal kartleggingsundersøkelse*. Hentet fra <https://www.nkvts.no/rapport/behandlingstilbudet-til-barn-som-er-utsatt-for-og-som-utover-vold-og-seksuelle-overgrep-en-nasjonal-kartleggingsundersokelse/>
- Ingnes, E. K., & Kleive, H. (2011). *I møte med unge overgripere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ingnes, E. K., & Aas, K. H. (1984). *Seksuelle overgrep mot barn*. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007071704021?page=9](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007071704021?page=9)
- JanusCenteret. (2018). *Statusrapport XIII 2003-2017 : Center for børn og unge mellem 4 og 18 år med seksuelt bekymrende eller seksuelt krenkende adfærd*. Hentet fra <http://januscentret.dk/wp-content/uploads/Statusrapport-2018.pdf>
- Johnson, T. C. (1989). Female child perpetrators: Children who molest other children. *Child Abuse & Neglect*, 13(4), 571-585. doi:10.1016/0145-2134(89)90061-6



- Justs- og beredskapsdepartementet. (2008-2009). *Om lov om endringer i straffeloven 20. mai 2005 nr. 28 (siste delproposisjon – slutføring av spesiell del og tilpasning av annen lovgivning)*. (Ot.prp nr. 22. (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-22-2008-2009-/id540219/sec1>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2013). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner*. (Meld. St. 15 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-15-20122013/id716442/>
- Justis- og Beredsskapsdepartementet. (2019). *Handlingsplan mot voldtekt 2019-2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-voldtekt-20192022/id2637644/>
- Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., Finkelhor, D., & Steinberg, R. J. (1993). Impact of Sexual Abuse on Children: A Review and Synthesis of Recent Empirical Studies. *Psychological Bulletin*, 113(1), 164-180. doi:10.1037/0033-2909.113.1.164
- Killén, K. (2009). *Sveket : I : Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner* (4 utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K., & Olofsson, M. (2003). *Det Sårbare barnet : barn, foreldre og rusmiddelproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kjellgren, C. (2009). *Adolescent sexual offending. Prevalence, risk factors and outcome*. (Doktoravhandling, Universitetet i Lund). Hentet fra <http://portal.research.lu.se/ws/files/4306845/1468479.pdf>.
- Kripos. (2017). *Mindreårige anmeldt for voldtekt i 2016*. Hentet fra [https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/voldtekt-og-seksuallovbrudd/mindreareige-anmeldt-for-voldtekt-i-2016\\_web.pdf](https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/voldtekt-og-seksuallovbrudd/mindreareige-anmeldt-for-voldtekt-i-2016_web.pdf)

- Kruse, A. E. (2011). *Unge som begår seksuelle overgrep*. (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress). Hentet fra <https://www.nkvts.no/rapport/unge-som-begar-seksuelle-overgrep/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, overs. 3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. (Prop. 57 L (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/sec1>
- Larsson, I., & Svedin, C.-G. (2002). Sexual Experiences in Childhood: Young Adults' Recollections. *The Official Publication of the International Academy of Sex Research*, 31(3), 263-273. doi:10.1023/A:1015252903931
- Latzman, N., & Latzman, R. (2015). Exploring the Link Between Child Sexual Abuse and Sexually Intrusive Behaviors: The Moderating Role of Caregiver Discipline Strategy. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 480-490. doi:10.1007/s10826-013-9860-9
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser : en ny syntese* (M. Visby, overs.). København: Akademisk Forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lewis, R. (2018). Literature review on children and young people demonstrating technology-assisted harmful sexual behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 40, 1-11. doi:10.1016/j.avb.2018.02.011
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Långström, N., Grann, M., & Lichtenstein, P. (2002). Genetic and Environmental Influences on Problematic Masturbatory Behavior in Children: A Study of Same-Sex Twins. *The Official Publication of the International Academy of Sex Research*, 31(4), 343-350. doi:10.1023/A:1016224326301
- Masson, H., Hackett, S., Phillips, J., & Balfe, M. (2015). Developmental markers of risk or vulnerability? Young females who sexually abuse – characteristics, backgrounds, behaviours and outcomes. *Child & Family Social Work*, 20(1), 19-29. doi:10.1111/cfs.12050
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design : An Interacitve Approach* (3 utg.). Los Angeles: SAGE.
- Mossige, S., & Huang, L. (2010). Omfanget av seksuelle krenkelsler og overgrep i en norsk ungdomsbefolkning. *Norsk epidemiologi*, 20, 53-62. doi:10.5324/nje.v20i1.1295
- Mossige, S., & Stefansen, K. (2016). *Vald og overgrep mot barn og unge - Omfang og utviklingstrekk 2007-2015*. (NOVA rapport 5/16). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vald-og-overgrep-mot-barn-og-unge---omfang-og-utviklingstrekk-2007-2015/id2503766/>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- NKVTS. (2017). Veileder, kommunale handlingsplaner mot vold i nære relasjoner. Hentet fra <https://www.nkvts.no/sites/komplan/hva-er-handlingsplan/Sider/Hensikt.aspx>
- Nordahl, T., Kostøl, A. K., & Mausethagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer : En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Rapport nr. 3). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/133860>

- NSD. (2019). Hva må jeg informere om? Hentet fra [https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informere\\_om.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informere_om.html)
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2001). Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. *Nordisk Psykologi*, 53(3), 209-222. doi:10.1080/00291463.2001.11863997
- Oppdal Kommune. (2019-2022). *Handlingsplan mot vold i nære relasjoner*. Hentet fra <https://www.oppdal.kommune.no/globalassets/pdfdokumenter/helse-og-omsorg/handlingsplan-vold-i-naere-relasjoner.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo Politidistrikt. (2017). *Barne- og ungdomskriminaliteten i Oslo*. Hentet fra <https://www.politiet.no/globalassets/dokumenter/oslo/rapporter/barne--og-ungdomskriminalitet/barne--og-ungdomskriminaliteten-i-oslo---rapport-basert-pa-data-fra-2017.pdf>
- Pettersen, A. J. (ingen dato). Statens Barnehus. Hentet fra <https://www.statensbarnehus.no/>
- Politidirektoratet. (2018). *Statens Barnehus : Årsrapport 2017*. Hentet fra <https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/statens-barnehus/statens-barnehus---arsrapport-2017.pdf>
- Politiet. (ingen dato). Seksuelle overgrep mot barn. Hentet fra <https://www.politiet.no/rad/overgrep-mot-barn/seksuelle-overgrep-mot-barn/>
- Priebe, G., & Svedin, C. G. (2009). Prevalence, Characteristics, and Associations of Sexual Abuse with Sociodemographics and Consensual Sex in a Population-Based Sample of Swedish Adolescents. *Journal of Child Sexual Abuse*, 18(1), 19-39. doi:10.1080/10538710802584635

- Rauma Kommune. (2017-2020). *Handlingsplan mot vold i nære relasjoner*. Hentet fra [https://www.rauma.kommune.no/\\_f/p1/i5c9b4bbf-e3cc-47f1-b231-6ff0205e235e/handlingsplan-mot-vold-i-nare-relasjoner.pdf](https://www.rauma.kommune.no/_f/p1/i5c9b4bbf-e3cc-47f1-b231-6ff0205e235e/handlingsplan-mot-vold-i-nare-relasjoner.pdf)
- Ryan, G. (2000a). Childhood sexuality: a decade of study. Part I—research and curriculum development. *Child Abuse & Neglect*, 24(1), 33-48. doi:10.1016/S0145-2134(99)00118-0
- Ryan, G. (2000b). Childhood sexuality: a decade of study. Part II—dissemination and future directions. *Child Abuse & Neglect*, 24(1), 49-61. doi:10.1016/S0145-2134(99)00109-X
- Silovsky, J. F., & Niec, L. (2002). Characteristics of Young Children with Sexual Behavior Problems: A Pilot Study. *Child maltreatment*, 7(3), 187-197. doi:10.1177/1077559502007003002
- Silovsky, J. F., Swisher, L. M., Widdifield, J. J., & Turner, V. L. (2013). Children with Sexual Behavior Problems. I D. S. Bromberg & W. T. O'Donohue (red.), *Handbook of child and adolescent sexuality : developmental and forensic psychology* (s. 497-518). Oxford: Academic Press.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data : Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction* (3 utg.). Los Angeles: Sage Publications.
- Stevnhøj, A. L., & Strange, M. (2016). *Børn og seksualitet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Straffeloven. (2005). Lov om straff. (LOV-2005-05-20-28). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=lov%20om%20straff>.
- Taylor, J. F. (2003). Children and young people accused of child sexual abuse: A study within a community. *Journal of Sexual Aggression*, 9(1), 57-70. doi:10.1080/1355260031000149154

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i naturfag*. (NAT1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/fagkoder-for-lareplan/?kode=NAT1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag*. (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Ledelse i skolen : krav og forventninger til en rektor*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/files/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere\\_bok\\_maal.pdf](https://www.udir.no/globalassets/files/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere_bok_maal.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. (RLE1-02). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Kvalitetskriterium i PP-tenesta. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/pp-tenesta-er-ei-fagleg-kompetent-teneste/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Ny generell del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (ingen dato). Skolemiljø. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>

Vizard, E., Monck, E., & Misch, P. (1995). Child and Adolescent Sex Abuse Perpetrators: A Review of The Research Literature. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(5), 731-756. doi:10.1111/j.1469-7610.1995.tb01326.x

Vorland, N., Selvik, S., Hjorthol, T., Kanten, A. B., & Blix, I. (2018). *Tverretattlig samarbeid om barn og unge med problematisk eller skadelig seksuell atferd*. (3/18). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Hentet fra [https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/09/NKVTS\\_Rapport\\_3-18\\_SSA.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/09/NKVTS_Rapport_3-18_SSA.pdf)

Wilhelmsen, J., & Martnes, H. J. (2018). *Hvilke kjennskap har ansatte i barnehager og barneskoler i Trondheim kommune til temaet barns seksualitet?* (Mastergradshavhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2588622>

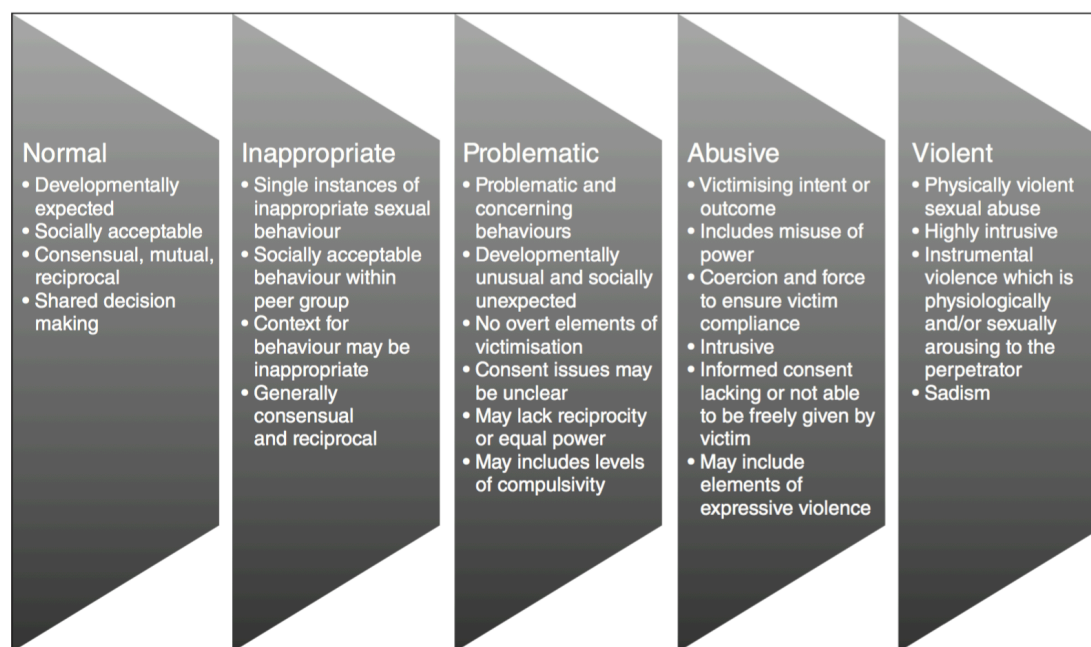
Øverås, H. (2017). Henvisningsrutiner BUP. Hentet fra <https://sykehuset-innlandet.no/seksjon/fastlegenytt/Sider/Gamle/2017-bup-henvisning.aspx>

Aasland, M. W. (2015). *Barna og seksualiteten*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

# Vedlegg 1: Hacketts kontinuum-modell

122

CHILDREN BEHAVING BADLY?



**Figure 9.1** A continuum of children and young people's sexual behaviours

(Hackett, 2011, s. 122)



# Vedlegg 2: NSD sin vurdering

5/15/2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Elever i barneskolen med problematisk eller skadelig seksuell atferd : en kvalitativ studie av hvordan lærere tilrettelegger opplæringen for elever med problematisk eller skadelig seksuell atferd

#### Referansenummer

768335

#### Registrert

19.12.2018 av Anne Weidemann Skagseth - annews@student.uv.uio.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

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

Jan Grue, jan.grue@isp.uio.no, tlf: 22855284

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Anne Weidemann Skagseth, annews91@gmail.com, tlf: 93813136

#### Prosjektperiode

02.01.2019 - 31.05.2019

#### Status

22.01.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 22.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Vedlegg 3: Informasjon- og samtykkeskjema

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Elever med problematisk eller skadelig seksuell atferd i barneskolen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse læreres erfaringer med å tilrettelegge opplæringen for elever med problematisk eller skadelig seksuell atferd. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

## Formål

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, og skriver masteroppgave. I oppgaven ønsker jeg å se nærmere på problematisk og skadelig seksuell atferd blant elever fra et lærerperspektiv. I dag finnes det ingen nasjonale retningslinjer for tilrettelegging eller tiltak, når lærere møter elever med denne formen for atferd i skolen. Det er ikke ensbetydende med at det ikke blir iverksatt tiltak eller tilrettelegging. Formålet mitt er derfor å belyse hva lærere gjør i møte med denne elevgruppen og hvordan en eventuell tilrettelegging kan se ut. Jeg ønsker å intervju 5 lærere.

Problemstilling til forskningsprosjektet lyder som følgende:

***Hvilke erfaringer rapporterer et utvalg lærere, som jobber på barnetrinnet i offentlig skole, med å tilrettelegge opplæringen for elever med problematisk eller skadelig seksuell atferd?***

Tre forskningsspørsmål som kan belyse den overordnede problemstillingen:

- *Hvilke erfaringer har lærere med elever som viser PSA/SSA?*
- *På hvilken måte har lærerne tilrettelagt faglige og sosiale aspekter ved opplæringen for denne elevgruppen?*
- *Hvilket samarbeid har lærerne med skoleledelsen, foreldre og eksterne instanser i forbindelse med tilrettelegging av opplæringen?*

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

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo.

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

De som er aktuelle for denne studien er lærere som arbeider på barnetrinnet i ordinærskolen, som har erfaring med elever med problematisk eller skadelig seksuell atferd.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å gjennomføre et intervju med meg. Det vil ta ca 45-60 minutter. Der vil vi snakke om hvilke erfaringer du har med elever med problematisk eller skadelig seksuell atferd, hvilke tilrettelegginger du har gjort i den sammenheng og hvordan du opplever samarbeidet til foreldre/foresatte, skoleledelsen og eventuelle eksterne instanser i forbindelse med elevene. Intervjuet vil bli tatt opp digitalt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette gjelder også ved framtidig kontakt med eksterne instanser.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være jeg og min veileder Kari Gamst som vil ha tilgang til intervjuet. I nedskrivningen av intervjuet og oppgaven vil du anonymiseres ved at du får et fiktivt kjønnsløst navn (eksempelvis lærer 1). Jeg vil ikke skrive hvilken del av landet jobber i. Isteden for å skrive hvilket trinn du jobber på, kommer jeg til å dele inn i 1-2 klasse, 3-4 klasse og mellomtrinnet. Dette blir gjort slik at verken du eller skolen du jobber skal kunne gjenkjennes. Alle andre opplysninger som mottas under intervjuet vil også bli anonymisert. Prosjektet vil bli publisert.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.19. Alle opplysninger om deg samt lydopptak vil bli slettet etter prosjektslutt.

## **Dine rettigheter**

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

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

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo ved meg Anne Weidemann Skagseth tlf: 93813136 eller min veileder Kari Gamst tlf: 92619076
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll via [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Weidemann Skagseth

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elever med problematisk eller skadelig seksuell atferd i barneskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.05.19

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

# Vedlegg 4: Intervjuguide

## Informasjon om prosjektet

- Presenterer meg selv og prosjektet
  - o Formidler formålet med studien
- Gjennomgår innholdet i samtykkeskjema
  - o Minner om taushetsplikten
  - o Informerer om digitalt lydopptak
- Gjentar kort anonymiseringsprosessen fra lydfil til oppgaven
- Spør om informanten har noen spørsmål eller om noe er uklart

## Intervjuet

### Faglig bakgrunn

- o Hva er din utdanningsbakgrunn?
- o Hva er din nåværende stilling, og hvilket klassetrinn?
- o Hvor mange år erfaring har du som lærer i skolen?

### Erfaringer

- o Fortell om dine erfaringer med elever med problematisk som utøver problematisk eller skadelig seksuell atferd?
- o Hvordan fikk du vite om elevenes problematiske eller skadelige seksuelle atferd?
  - o Hvilke reaksjoner eller tanker gjorde du deg, da du fikk vite om atferden?
- o Hvordan opplever du at den problematiske eller skadelige seksuelle atferden påvirker skolehverdagen til elevene?
- o Kan du beskrive elevene som utøver problematisk eller skadelig seksuell atferd?
  - o Faglig og sosialt

### Tilretteleggingen av skolehverdagen

- o Hvilke tiltak har blitt organisert rundt elevene?
  - o Klasserommet, skolegården, garderoben, til og fra skolen, tur
- o Hvem er det som har foreslått tiltakene?
  - o Hvordan kom du fram til akkurat det tiltaket?

- Hvordan opplever du at disse tiltakene har fungert?
  - Hva har fungert og hva har ikke fungert?
- Har det vært noen evaluering av tiltakene?

### **Samarbeid**

- Hvilke kollegaer samarbeider du med for å tilrettelegge opplæringen for elevene?
- Har dere et samarbeid med eksterne instanser, og hvordan fungerer dette samarbeidet?
- Hvordan er samarbeidet med foreldre/foresatte til elevene?

### **Lærerrollen**

- Hva ser du på som ditt ansvar i forhold til elevene?
- Hva skulle du ønske du kunne få gjort for elevene?
- Hvilke begrensninger opplever du hindrer deg i å gjøre det du vil/ønsker for elevene?
- Hvilken informasjon skulle du ønske at du hadde på forhånd?

### **Avslutning**

- Andre temaer, utfordringer, tanker, refleksjoner du har for å lykkes i arbeidet med elever med PSA/SSA?



# Vedlegg 5: Transkripsjonsstandard

## Med utgangspunkt i Silverman (2006, s. 398-399)

### **Komma, punktum og stor bokstav, spørsmålstegn og utropstegn**

, . ? ! Brukes som vanlig skriftspråklig tegnsetting for gjengivelse av muntlig tale, for å representere utsagnet, uten at tegnsetting trenger å være korrekt i forhold til skriftspråkets konvensjoner.

### **Rettskrivning - ord og uttrykk**

Fus-valg Det brukes tilnærmet norsk rettskrivning for bokmål, og ikke en mer lydrett gjengivelse av dialekt eller aksent. Derimot blir anvendte ord og uttrykk som ikke finns i norsk bokmålsordbok gjengitt tilnærmet lydrett, alternativt ut fra rettskrivning på originalspråk (eksempelvis engelsk)

### **Likhetstegn**

= Et likhetstegn på enden av en replikk og et på begynnelsen av neste indikerer at det ikke er noe opphold mellom replikkene.

### **Punktum i parentes eller tall i parentes**

- (.) Punktum i parentes angir en liten pause, under et halvt sekund. Angis bare når det kan være grunn til at det er viktig for innholdet som skapes.
- (0,5) Tall i parentes angir pause i talestrømmen. Angis som et halvt sekund eller i antall hele sekunder.

### **Understreking**

\_\_\_ At ordet er uttalt med spesielt trykk.

### **Versaler**

NEI! At ordet er sagt med høyere volum.

### **Rekke av kolon**

::: En rekke av kolon indikerer forlengelse av lyden foran, antallet indikerer hvor lenge.

### **h'er**

hhhh Indikerer inn/utpust. Antall h'er indikerer hvor lengde.

### **Tom parentes**

( ) Indikerer at det ikke er mulig for den som transkriberer å høre hva som blir sagt

### **Ord i parentes**

(han) Ord i parentes indikerer mulige høringer.

### **Tre prikker**

... ved uavsluttet setning, hvor taleren trolig antar at det som er til stede har en så klar, felles oppfatning av meningen at den ikke trenger å verbaliseres. Ofte, men ikke alltid, kombineres det med en pause i talestrømmen.

## Vedlegg 6: Konsepthierarki etter den første kodeprosessen

Name	Description	Files	References
Elev		0	0
Faglig fungering		4	9
Klassen	Hvordan resten av klassen reagerer på atferden	3	8
Mønster i atferden		4	8
PSA og SSA		4	17
Sosial fungering		4	18
Lærerens personlige opplevelse		0	0
Ansvar		5	12
Føler seg alene		3	9
Mellom barken og veden	Hvordan læreren opplever ansvaret sitt for enkelteleven kontra klasse	2	6
Sammen om ansvaret		1	1
Bekymret for eleven	Hva kommer bekymringen fra? handler den også om årsaksforklaringer til atferden?	3	3
Hvordan fikk læreren vite om atferden		4	5
Håndtere atferden i framtiden		2	4
Lærerens følelser i den tiden		3	6
Subjektive vurdering av SSA		5	19
Søker etter årsak for atferd		4	19
Umiddelbare tanker og reaksjoner i møte med atferden for første gang		4	8
Vurdering av egen kompetanse		1	2
Kunnskapsmangel	Dette gjelder både i form av SSA men også i form av hvordan man ikke skal få skam over barna slik at de ikke skal ha en normal seksualitet	3	9

Name	Description	Files	References
Observasjon og kartlegging		1	2
Refleksjon rundt egen atferd i møte med SSA		2	4
Usikker		1	1
Ønsket kunnskap og ferdigheter		3	4
Når det ikke er din elev		0	0
Tiltak		1	2
Samarbeid		1	1
Ansvarsfraskrivelse	Ansvarsfraskrivelse fra samarbeidsparter	1	2
Barnevern		3	15
BUP		1	5
Foreldre		4	18
Godt samarbeid		0	0
Kollegaer		3	10
Ledelse		4	13
PPT		3	6
Psykolog		1	6
Ressursteam		1	3
Sosiallærer		2	9
Utadretta tjeneste		1	2
Tilrettelegging - Tiltak		1	1
Egne tiltak	Hvordan gjorde lærerne det i klasserommet slik at atferden skulle forsvinne?	4	18
Ekskluderende tiltak	Tiltak som trekker eleven ut av fellesskapet. Dvs at sikkerhetstiltak kan være inkluderende og ekskluderende	1	2
Eleven må vite at du vet		1	1
Elevens utvikling i forhold til tiltakene		4	5
Hindring av tiltak		1	2
Hvordan observere og kartlegge		1	1
Inkluderende tiltak	Tiltak som foregår i klasserommet	3	3
Kartlegge eller observere		1	7
relasjon lærer-elev		1	1
ressurser		1	3

Name	Description	Files	References
Samtale med eleven		5	22
Samtale med foreldre		2	10
Seksualundervisning		1	3
Sikkerhetstiltak		2	5
Tiltak for klassen	Altså tiltak for hele klassen som også kan være til fordel for alle, men som vil være til fordel for eleven med PSA/SSA	3	8
Tiltak gjennom samarbeid		4	18
Tiltak som ikke har fungert		2	2
Viser forståelse for foreldre		2	2
Ønskelige tiltak		1	1

## Vedlegg 7: Konsepthierarki under den andre kodeprosessen

Name	Description	Files	References
Bakgrunn for tiltak		1	1
Elev		0	0
Faglig kompetanse		4	9
PSA SSA	Lærerens subjektive observasjoner av PSA SSA blant elever	5	29
Mønster i atferden		4	8
Sosial kompetanse		4	18
Klassen	Hvordan resten av klassen reagerer på atferden	3	9
Enkeltelev kontra hel klasse	Hvordan navigerer læreren ansvaret ovenfor enkeltelev (§1-3) kontra klasse (§9 A)	3	8
Foreldrene til medelever		2	2
Lærer		0	0
Emosjonsarbeid		0	0
Bekymring		3	5
Fint		1	3
Lettelse		1	1
Nysgjerrig		1	1
Stresset		1	1
Ubehagelig		1	1
Usikker		1	1
Vanskelig Krevende		3	4
Hvordan fikk læreren vite om atferden		4	6
Kompetanse		0	0
Egen kompetanse	Opplevelse av sin egen kompetanse i møte med fenomenet	4	17
Ønskelig kompetanse		3	7
Umiddelbare reaksjoner i møte PSA SSA for første gang		0	0
Følelser		3	4
Ligger noe mer bak		1	1

Name	Description	Files	References
Søker råd		3	5
Undring		1	1
Samarbeid		1	2
Ansvarsfordeling	Hvem har ansvaret for hva i saker med elever som utøver PSA/SSA, og hvordan oppleves dette ansvaret?	6	29
Foreldre		4	16
Hensiktsmessig samarbeid		0	0
Eksternt samarbeid		3	19
Internt samarbeid		4	30
Mislykket samarbeid		0	0
Eksternt samarbeid		3	12
Internt samarbeid		4	7
Konsekvenser av atferden		2	2
Når det ikke er din elev		0	0
Tiltak		1	2
r Tiltak		0	0
Kartlegging		0	0
Kartlegging gjennom observasjon		3	9
Kartlegging gjennom samtale		1	1
Elev		1	6
Foreldre		1	3
Kollega		1	3
Søker etter årsak for atferd		5	20
Tiltak		1	2
Egne tiltak	Hvordan gjorde lærerne det i klasserommet slik at atferden skulle forsvinne?	4	18
Ekskluderende tiltak	Tiltak som trekker eleven ut av fellesskapet. Dvs at sikkerhetstiltak kan være inkluderende og ekskluderende	1	2
Eleven må vite at du vet		1	1
Elevens utvikling i forhold til tiltakene		4	5
Evaluering av tiltak		1	1
Hindring av tiltak		1	2

Name	Description	Files	References
Håndtere atferden i framtiden		2	4
Inkluderende tiltak	Tiltak som foregår i klasserommet	3	3
Observasjon og kartlegging		4	10
relasjon lærer-elev		1	1
ressurser		1	3
Samtale med eleven		5	24
Samtale med foreldre		3	11
Seksualundervisning		1	3
Sikkerhetstiltak		2	5
Tiltak for klassen	Altså tiltak for hele klassen som også kan være til fordel for alle, men som vil være til fordel for eleven med PSA/SSA	3	8
Tiltak gjennom samarbeid		4	18
Tiltak som ikke har fungert		2	2
Viser forståelse for foreldre		2	2
Ønskelige tiltak		1	1



## Vedlegg 8: Funnenes konsepthierarki

Name	Description	Files	References
Bakgrunn for tiltak		1	1
Elev		0	0
Faglig kompetanse		4	9
PSA SSA		5	29
Mønster i atferden		4	8
Sosial kompetanse		4	18
Kartlegging		0	0
Kartlegging gjennom observasjon		3	9
Kartlegging gjennom samtale		1	1
Elev		2	7
Foreldre		1	3
Kollega		1	3
Søker etter årsak for atferd		5	20
Klassen		0	0
Enkeltelev versus klasse		3	8
Foreldrene til medelever		2	2
Klassens reaksjoner på atferden		3	9
Lærer		0	0
Emosjonsarbeid		1	1
Bekymring		3	5
Fint		1	3
Lettelse		1	1
Nysgjerrig		1	1
Redd		1	1
Stresset		1	1
Ubehagelig		1	1
Usikker		1	1
Vanskelig og krevende		3	4
Hvordan fikk læreren vite om atferden		4	6

Name	Description	Files	References
Kompetanse		0	0
Egen kompetanse		4	17
Ønskelig kompetanse		3	7
Umiddelbare reaksjoner i møte PSA SSA for første gang		0	0
Følelser		3	4
Holdninger		1	2
Søker etter årsak for atferden		1	1
Søker råd		3	5
Undring		1	1
Samarbeid		1	2
Ansvarsfordeling		6	30
Foreldre		4	16
Hensiktsmessig samarbeid		0	0
Eksternt samarbeid		3	19
Internt samarbeid		4	30
Mislykket samarbeid		0	0
Eksternt samarbeid		3	12
Internt samarbeid		4	7
Skolen		0	0
Beredsskapsplan		1	2
Ressurser		2	4
Tiltak		1	2
Elevens utvikling i forhold til tiltakene		4	7
Evaluering av tiltak		1	1
Hvem konstruerer tiltakene		0	0
Egne tiltak		4	18
Tiltak gjennom samarbeid		4	18
Ulike tiltak		0	0
Påminnelsestegn		3	4
Samtale		0	0
Lærer-elevsamtalen		6	25
Lærer-elev relasjon		1	2
Samtale med foreldre		3	11

Name	Description	Files	References
Seksualundervisning		5	16
Sosial kompetanse		1	4
Tiltak for klassen		3	8
Tiltak som ikke har fungert		2	2
Tryggingstiltak		1	1
Ekskluderende		1	4
Inkluderende		4	7