

Læreres møte med voldsutsatte elever

*En studie om hvordan lærere bruker relasjoner i møte
med elever som har opplevd vold og overgrep*

Guro Trøbråten & Kaia Marie Opsal Ødegård



Masteroppgave i allmenn pedagogikk

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019

TITTEL:

Læreres møte med voldsutsatte elever

En studie om hvordan lærere bruker relasjoner i møte med elever som har opplevd vold og overgrep

AV: Guro Trøbråten og Kaia Marie Opsal Ødegård

EKSAMEN: PED4391

Masteroppgave- allmenn studieretning

SEMESTER: Vår 2019

STIKKORD:

- Skole
- Lærer
- Elev
- Fysisk vold
- Seksuelle overgrep
- Relasjoner
- Omsorg
- Læring

Hvordan bruker lærere relasjoner i møte med elever som har opplevd fysisk vold eller seksuelle overgrep?

© Guro Trøbråten & Kaia Marie Opsal Ødegård

2019

Læreres møte med voldsutsatte elever

Guro Trøbråten & Kaia Marie Opsal Ødegård

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

Trykk: Webergs Printshop

Sammendrag

Denne oppgaven dreier seg i hovedsak om hvordan lærer-elev relasjoner kan brukes i møte med barn som har vært utsatt for fysisk vold eller seksuelle overgrep i nære relasjoner.

Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan bruker lærere relasjoner i møte med elever som er utsatt for vold og overgrep?*

Vi har utarbeidet tre forskningsspørsmål for å undersøke problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet vi har forsøkt å besvare er hvilke utfordringer som er knyttet til relasjonsarbeidet til en voldsutsatt elev. Forskningsspørsmål to omhandler hvordan lærere opplever møtet med elevene. For å svare på dette har vi tatt for oss temaer som ansvarsfølelse, forståelse av lærerrollen og samarbeid i og utenfor skolen. Det siste forskningsspørsmålet tar for seg hvordan lærere håndterer utfordringene. Her har vi undersøkt om det brukes bestemte strategier eller metoder som er tilegnet elever som befinner seg i bearbeidelsesfasen etter å ha vært utsatt for vold og overgrep.

Metoden som er brukt for å besvare problemstillingen er kvalitative intervjuer med grunnskolelærere. Funnene fra intervjuene har blitt sett i sammenheng med ulike teoretiske perspektiver og nyere forskning. Vi har blant annet brukt teori fra psykologi- og medisinfeltet for å innhente kunnskap om traumer, og Vygotskij sin sosiokulturelle teori for å knytte dette til lærere i skolen. I tillegg har vi brukt rolleteori og teori om relasjoner.

Studien viser at lærere opplever møtet med voldsutsatte elever som utfordrende, ettersom de mangler kunnskap om vold i nære relasjoner. Elevene blir beskrevet som å ha betydelige medisinske, kognitive og sosiale problemer, noe som fører til at relasjonsarbeidet blir krevende. Elevenes krevende atferd kombinert med lærernes mangel på kunnskap, fører til at de prioriterer omsorg over læring. Dette skaper problemer med hensyn til lærernes lovpålagte ansvar.

Det fremkommer at relasjoner er avgjørende for å møte elevene på en god måte, og at lærere befinner seg i en posisjon hvor de kan være en viktig tilknytningsperson for voldsutsatte elever. Lærerne i undersøkelsen strekker seg langt for eleven, og har et ønske om å hjelpe. Likevel viser studien at relasjons- og oppfølgingsarbeidet av voldsutsatte elever er en del av et større system.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på seks år med studier for oss begge. Etter fullført grunnskolelærerutdanning ønsket vi mer informasjon om hvordan barn som har opplevd vold i nære relasjoner ivaretas på skolen. Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende, lærerikt og spennende. Vi sitter igjen med mye ny og interessant kunnskap, noe som gjør at vi nå føler oss rustet til arbeidslivet.

Vi vil takke vår veileder, Åse Langballe, som har kommet med mange nyttige innspill og raske tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Vi vil også takke familie og venner som har vist tålmodighet og støtte gjennom hele utdanningsløpet. Ikke minst vil vi rette en stor takk til alle lærere som stilte opp til intervju.

Til slutt er vi nødt til å takke hverandre for et godt samarbeid. Vi er svært takknemlige for at vi har fått mulighet til å skrive denne masteroppgaven sammen. På tross av at vi har studert og samarbeidet tett i seks år, er vi fortsatt like gode venner og gleder oss til å begynne å jobbe på samme skole til høsten.

Oslo, mai 2019

Guro Trøbråten & Kaia Marie Opsal Ødegård

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	VI
Forord	VIII
Innholdsfortegnelse	X
1 Innledning.....	1
1.1 Temaets aktualitet i skolen	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3 Rammeverk.....	6
1.3.1 Barnekonvensjonen	6
1.3.2 Barneloven	7
1.3.3 Opplæringsloven	8
1.3.4 Læreplanverket for kunnskapsløftet.....	11
1.4 Videre fremstilling av oppgaven	12
2 Teori	14
2.1 Vold i nære relasjoner.....	14
2.1.1 Begrepet vold	14
2.1.2 Omfang av vold i Norden.....	16
2.2 Traumer	18
2.2.1 Begrepet traume	18
2.2.2 Konsekvenser av traume	18
2.3 Relasjoner	23
2.4 Rolleteori	26
2.4.1 Lærerrollen	27
2.4.2 Skolens rolle i krisehåndtering.....	29
2.4.3 Behov for økt kunnskap om vold og traumer i grunnskolen.....	31
3 Tiltak basert på forskning og teori	34
3.1 Toleransevindu og affektregulering.....	34

3.2	Fem prinsipper for å møte mennesker i krise	36
3.3	Traumebevisst tilnærming	37
3.3.1	Læringssamtalen.....	40
3.3.2	Kommunikasjon med traumeutsatte elever	41
3.4	Skolen som system	43
3.4.1	Samarbeid med andre instanser.....	44
3.4.2	Samarbeid mellom skole og hjem	46
4	Metode.....	48
4.1	Kvalitative forskningsintervju	48
4.1.1	Utforming av intervjuguiden.....	49
4.1.2	Valg av intervjupersoner	51
4.1.3	Gjennomføring av intervjuene	51
4.1.4	Bearbeiding av intervjuene.....	52
4.2	Styrker og svakheter ved metoden.....	52
4.2.1	Validitet og kildekritikk	52
4.2.2	Reliabilitet	54
4.2.3	Etikk	55
4.2.4	Om det å være to	56
5	Analyse.....	58
5.1	Oversikt over analysen	58
5.2	Beskrivelse av volden og lærernes opplevelse av den.....	60
5.2.1	Hva slags vold ble elevene utsatt for?	61
5.2.2	Elevenes atferd på skolen.....	61
5.2.3	Lærernes forståelse av volden	62
5.3	Lærerrollen	63
5.3.1	Balanse mellom lærer og terapeut.....	64
5.3.2	Utfordringer knyttet til lærerrollen.....	65

5.3.3	Lærernes løsninger	67
5.4	Samarbeid	70
5.4.1	Samarbeid med instanser i og utenfor skolen.....	70
5.4.2	Samarbeid med hjem	72
5.5	Et ønske om hjelp og veiledning	73
6	Resultater.....	75
6.1	Hva møter lærerne i skolen?	76
6.2	Mangel på kunnskap	76
6.2.1	Utfordringer som følge av kunnskapsmangel	76
6.3	Omsorg eller læring?	77
6.4	Samtalen; nødvendig og utfordrende.....	78
6.5	Er rammeverket en hjelp eller en hindring?	79
6.6	Samarbeid mellom skole og hjem	80
6.7	Hvor får lærerne hjelp?.....	81
6.8	Verdien av en god relasjon	81
7	Diskusjon.....	83
7.1	Hva slags type vold har elevene blitt utsatt for?.....	83
7.1.1	Tegn på traumer	84
7.2	Lærerrollen	87
7.2.1	Et lovpålagt ansvar	88
7.3	En anerkjennende relasjon?	92
7.4	Økt kunnskap og bekreftelse	96
7.4.1	Kunnskap om voldens konsekvenser for å møte elevene på en informert måte	97
7.4.2	Personlige utfordringer for læreren	100
7.5	Traumebevisst tilrettelegging i møte med den voldsutsatte eleven.....	100
7.5.1	Hvordan møte mennesker i krise?	101
7.5.2	Traumebevisst tilnærming: En kombinasjon av omsorg og læring.....	103

7.5.3	Samtalen som bindeledd mellom terapeutisk arbeid og læring.....	106
7.5.4	Utfordringer i praksis	108
7.6	Samarbeid	109
7.6.1	Samarbeid med hjem	109
7.6.2	Samarbeid med andre instanser	112
7.7	Oppsummering	114
8	Konklusjon og implikasjon	117
8.1	Å holde fokus på individ- og systemnivå	118
8.1.1	Tydelig og organisert system på skolen	121
8.2	Fra usikkerhet til kunnskapsbasert rolleavklaring	124
8.3	Redskap til å håndtere utfordringer og fremme læring.....	125
8.3.1	Tiltak som ivaretar lærerrollen	125
9	Avsluttende refleksjon og diskusjon	131
9.1	Fordeler og ulemper ved studien	133
	Litteraturliste	136
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	144
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	146
	Vedlegg 3: NSD sin vurdering	149

1 Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan lærere i den norske skolen bruker relasjoner i møte med elever som har blitt utsatt for fysisk vold eller seksuelle overgrep. I dag er det en forståelse av at de profesjonelle som tar del i et barns hverdagsliv, deriblant lærere, har stor betydning for barnets utvikling. I følge lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 (opplæringslova) har skolen og læreren et ansvar for det psykososiale miljøet på skolen. Dette innebærer blant annet at skolen skal tilpasse opplæringen, og gi elevene ekstra støtte ved behov. På grunn av skoleplikten går nesten alle barn i Norge på skole. Dette fører til at lærere møter barn og unge som lever under alle slags livsvilkår, og de får derfor unik kjennskap til deres livssituasjon. At lærere møter barn som har vært utsatt for vold i nære relasjoner er dermed en realitet, og det er enighet om at flere må samarbeide for å rette oppmerksomheten mot, og bekjempe vold og overgrep (Øverlien & Moen, 2016).

«Lærere møter også forventninger om å bidra til å løse problemer som ikke er direkte knyttet til opplæringen, for eksempel omsorgssvikt eller andre problemer i elevens hjemmesituasjon.»

Sitatet er hentet fra Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) som omhandler læreren, rollen og utdanningen. Videre påpekes det at lærere må kunne forholde seg til ulike sosiale fenomener utenfor skolen. De må i samhandling med andre ansvarsinstanser ha den nødvendige kompetansen for å ivareta utsatte grupper av barn. Regjeringen vil med bakgrunn i dette legge til rette for at lærerstudenter får nok kunnskap om seksuelle, fysiske og psykiske overgrep, i tillegg til kunnskap om hvordan slike overgrep kan møtes av hjelpeapparatet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Stortingsmeldingen viser at lærere representerer en relevant yrkesgruppe i arbeid med å ivareta voldsutsatte barn. Dette er noe lærere i dagens skole må forholde seg til. Derfor er det nødvendig at lærere har kunnskap innenfor dette området.

Det er tydelig at vold i nære relasjoner har kommet mer på agendaen de siste årene. Justis- og beredskapsdepartementet publiserte blant annet en handlingsplan mot vold i nære relasjoner i 2013. I 2018 ble det ferdigstilt en sluttrapport som understreker hvilke tiltak som har blitt iverksatt, og hvilke det fortsatt arbeides med (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018). Det fremgår i sluttrapporten at det blant annet er opprettet 11 Statens Barnehus i Norge i dag, hvor enkelte også har underavdelinger i andre byer. Tiltak nummer 9 er under behandling, og handler om å styrke kompetansen om vold i nære relasjoner for helse- og sosialfagutdanninger. Det har i tillegg blitt utarbeidet et veiledende dokument for arbeid mot

vold i nære relasjoner for disse gruppene. Ettersom ikke alle tiltakene er blitt iverksatt, skal arbeidet mot vold i nære relasjoner fortsette i årene som kommer, gjennom en opptrappingsplan mot vold og overgrep. Opptrappingsplanen er en proposisjon til Stortinget med forslag om vedtak (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016). I denne planen blir skolen vektlagt i større grad, ved at regjeringen i 2016 ønsket å styrke kompetansen om vold og overgrep til ansatte i barnehage og skole. I tillegg fremgår det at alle som møter barn og unge, som de ansatte i skolen, på helsestasjonen og i barnevernet må samarbeide bedre for at de ulike tjenestene skal fungere på en god måte. Planen skal være gjeldende fra 2017 til 2021.

Handlingsplanen indikerer at vold og overgrep er et satsingsområde for den nåværende regjeringen, og flere av de foreslåtte tiltakene er allerede blitt iverksatt. Likevel viser sluttrapporten at ingen av tiltakene er direkte rettet mot lærere eller har skolen som arena. Grunnskolelærerutdanningen er ikke inkludert i kompetansehevingen, og det veiledende dokumentet som ble utarbeidet er heller ikke tilpasset lærere.

Basert på dette ønsker vi å rette fokuset mot lærere og skolen. Lærere møter barn og unge på daglig basis. Derfor burde de være en del av hjelpeapparatet med hensyn til ivaretagelse av barn som har blitt utsatt for vold og overgrep.

1.1 Temaets aktualitet i skolen

Blindheim (2012) antar at traumatisering som skjer i løpet av barndommen kanskje er vår tids største helseproblem. Når hendelsene skjer i barndommen og i løpet av oppveksten er det langt større risiko for å bli traumatisert. Risikoen øker også ytterligere når hendelsene er gjentatte og kroniske, og foregår i barnets omsorgssystem. Opplevelse av svik fra viktige og nære tilknytningspersoner øker blant annet muligheten for traumatisering. Samtidig kan det gi barnet vansker med relasjonsbygging ettersom de blir usikre på både seg selv og andre.

Det har som nevnt blitt større fokus på vold i nære relasjoner i Norge de siste årene. I september 2013 ga Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet ut strategien «Barndommen kommer ikke i reprise», (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013) og i desember 2014 ga de ut tiltaksplanen «En god barndom varer livet ut» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014). Disse skulle være gjeldende fra 2014 til 2017. Målet med både strategien og tiltaksplanen var å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom. De er utarbeidet i et samarbeid mellom Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet i ledelsen, Helse- og omsorgsdepartementet, Kunnskapsdepartementet og Justis- og beredskapsdepartementet. Skolen blir vektlagt som en

sentral arena for forebyggende arbeid, og både regjeringen Solberg og Stoltenberg uttrykker med dette et ønske om at skolehelsetjenesten skal bli bedre.

Det fremgår i «Barndommen kommer ikke i reprise» at målet med strategien er at alle barn skal vokse opp under gode og trygge vilkår. Regjeringen har lagt frem 42 tiltak for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom. Det kommer blant annet frem at vold mot barn og unge er blitt en folkehelseutfordring, og at det er de voksne som har hovedansvar for å forhindre at barn blir utsatt for vold og overgrep. Målet skal oppnås gjennom et styrket barneperspektiv hvor utsatte barn føler seg ivaretatt, sett og hørt. Det første tiltaket som blir presentert er at skolens rolle i forebygging av vold og overgrep skal styrkes ved å øke elevens kunnskap om vold. Dette viser at skolen kan være en hensiktsmessig arena når det skal iverksettes tiltak mot vold og overgrep. Tiltak 4 omhandler styrking av helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Det skal tydeliggjøres hvilke krav som skal stilles til tjenestene, og hvem som har ansvar for arbeidet mot vold (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

Tiltaksplanen «En god barndom varer livet ut» inneholder 43 tiltak for å bekjempe vold og overgrep mot barn og unge. Målet er forebygging og hindring av at barn og ungdom utsettes for vold og seksuelle overgrep, både i og utenfor hjemmet. To av tiltakene er spesielt relevante for denne oppgaven. Tiltak 25 omhandler kunnskap om bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Aktiv bruk av ansatte med ulik yrkesbakgrunn kan føre til at lærerne kan konsentrere seg om læringsarbeidet og pedagogiske oppgaver. I tillegg kan en slik flerfaglig kompetanse i skolen gjøre læringsmiljøet bedre for elevene. Det andre tiltaket er tiltak 36, som foreslår økt kunnskap i profesjonsutdanningene om vold og seksuelle overgrep. Det skal sørges for å sikre at denne kunnskapen inngår og vektlegges i barnehage- og grunnskolelærerutdanningene. I tillegg skal tilbudet om etter- og videreutdanning om vold og seksuelle overgrep kartlegges. Formålet er å øke tilgjengeligheten, studenttilfanget og eventuelt bedre det faglige innholdet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

Barneombudet ga ut en rapport i 2018 om barn og unge som har vært utsatt for vold og overgrep (Barneombudet, 2018). Rapporten er blant annet utarbeidet for at barnas egne råd og deres kunnskap skal bli tilgjengelig for alle som arbeider innenfor dette feltet. På denne måten innhenter de informasjon om hva barna selv mener hjelpen burde bestå av. Rapporten slår fast at selv om overgrepene ble oppdaget, fikk de ikke hjelpen de trengte i bearbeidelsen av hendelsene i ettertid. Funnene fra rapporten viser til uklarheter i systemet når det kommer til

denne tematikken. Et av funnene er at ingen tjenester har hovedansvaret for barn som har opplevd potensielt traumatiserende hendelser som vold og seksuelle overgrep. Det er uklart hvilken instans i kommunal sektor som skal ta ansvar for å følge opp barnet. Rapporten viser at hvem barna har fått hjelp av, i stor grad har vært tilfeldig. Det fremkommer også at mange av personene som de har prøvd å fortelle til, har fraskrevet seg ansvaret på grunn av mangel på kunnskap og henvist til andre instanser. «Vi trenger støtte og forståelse, ikke medlidenhet, ikke sånn stakkars deg liksom» (Barneombudet, 2018, s. 20).

Det kommer også frem i rapporten at skolen har hatt en viktig rolle i livene deres. Læreren mulighet til å være en samtalepartner, til å følge opp eleven og tilrettelegge skolehverdagen blir vektlagt. Flere av de som deltok i studien uttrykte et ønske om at læreren eller noen på skolen hadde fulgt dem opp, ettersom de ser dem hver dag i motsetning til for eksempel en psykolog. De uttrykte et generelt behov og ønske om at lærere må bry seg og være tilstede for dem. «En lærer jeg liker», var det forslaget som ble nevnt flest ganger da de ble spurt om hvem de kunne tenke seg å snakke med (Barneombudet, 2018).

Barneombudet konkluderer med at det er nødvendig å tenke nytt rundt skolens rolle i arbeid med barn utsatt for vold og overgrep. Helsetjenestenes tilbud burde ha skolen som arena, og skolen burde også ha et tettere samarbeid med andre tjenester (Barneombudet, 2018).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i regjeringens fokus på å bekjempe vold og overgrep mot barn, og læreres unike mulighet til å få kjennskap til barnas livssituasjon, vil vi se på hvordan lærere møter og håndterer barn som befinner seg i bearbeidelsesfasen etter å ha vært utsatt for en slik potensielt traumatiserende hendelse.

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan bruker lærere relasjoner i møte med elever som er utsatt for vold og overgrep?*

Problemstillingen bygger på en antagelse om at lærere finner det utfordrende å opprettholde relasjonen til en elev som har vært utsatt for potensielt traumatiserende hendelser, i form av vold i nære relasjoner. Vi har avgrenset oppgaven til å handle om læreres relasjon til en elev som befinner seg i bearbeidelsesfasen, etter at volden er avdekket og eventuelt meldt til barnevernet, ikke selve meldeprosessen. Det finnes klare regler, retningslinjer og prosedyrer for hvordan en lærer skal opptre når det er grunn til bekymring for en elev, i form av blant annet opplysningsplikten (Opplæringslova, 1998, § 15-3). Det finnes imidlertid ingen slike

felles retningslinjer og prosedyrer for en lærers arbeid etter at bekymringen er meldt til barnevernet, og eleven skal fortsette i klassen. Det er denne delen av lærerens arbeid som vil være hovedfokuset i denne oppgaven.

Vi har utformet tre forskningsspørsmål, basert på problemstillingen, som la grunnlaget for forskningsprosessen og utformingen av intervjuguiden:

- Hvilke (eventuelle) utfordringer er knyttet til relasjonsarbeidet med en elev som har vært utsatt for vold i nære relasjoner?
- Hvordan opplever lærere møtet med disse elevene i hverdagen?
- Hvordan håndteres disse utfordringene?

For å besvare det første forskningsspørsmålet har vi intervjuet lærere om hvordan de arbeider med barn som har opplevd vold i nære relasjoner. Vi ønsket å undersøke om lærere arbeider forskjellig med barn som har opplevd vold, i forhold til barn som ikke har det. Funnene vil bli knyttet til den utvalgte teorien om verdien av en god relasjon mellom lærer og elev, kombinert med teori om hvordan man kan møte barn som er i krise.

Det andre forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i læreres opplevelse av å ha en elev med slike utfordringer i klasserommet. For å få vite noe om læreres generelle holdninger til dette, tok vi for oss temaer som ansvar, lærerrollen, om de følte et behov for å hjelpe og om de kjente på følelsen av å strekke til eller ikke. I forbindelse med dette var vi også nysgjerrige på om, og eventuelt i hvilken grad, de opplever møtet med de voldsutsatte elevene som en utfordring i en hektisk lærerhverdag.

Det siste forskningsspørsmålet baserer seg på et ønske om å identifisere tilnærminger lærere kan ta i bruk når de møter disse barna på skolen. Vi ønsket å høre konkret hva lærere gjorde, og om de eventuelt iverksatte spesielle tiltak og benyttet seg av bestemte strategier. Denne empiriske kunnskapen vil bli diskutert opp mot teori og modeller som foreslår hvordan man kan håndtere barn som har opplevd å bli utsatt for vold i nære relasjoner.

1.3 Rammeverk

Lærere i den norske skolen må forholde seg til lovverk og konvensjoner i sitt arbeid med barn. Disse er med på å skape en ramme, og er en tydeliggjøring av hva som er en lærers ansvar og plikt. Dette rammeverket introduseres med den hensikt å fungere som en kontekst og avgrensning for oppgavens problemstilling.

Vi vil ta for oss FNs barnekonvensjon (1989), lov om barn og foreldre av 8. april 1981 nr. 7 (barnelova), og lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 (opplæringslova). Barnekonvensjonen og barneloven omhandler barns rettigheter på generell basis, både i verden og i Norge. Opplæringsloven tar for seg skolen, og en læreres lovpålagte ansvar. Som en del av opplæringsloven vises det også til læreplanverket for kunnskapsløftet (2015), som utgjør rammen for opplæringa. Utvalg av artikler og paragrafer er gjort med tanke på hva som er relevant med hensyn til læreres ansvar i møte med barn som har vært utsatt for potensielt traumatiserende hendelser i form av vold i nære relasjoner.

1.3.1 Barnekonvensjonen

FNs barnekonvensjon er rettigheter som gjelder barn i hele verden. Alle barn har rett til skole, og til at ingen skal skade eller misbruke dem. Barnekonvensjonen ble skrevet inn i norsk lov i 2003, men regjeringen og stortinget forpliktet seg til å følge den opp i 1991 (FN-sambandet, 1989). Fire artikler blir utdypet nedenfor, ettersom de er relevante for lærere som skal arbeide med barn som har opplevd fysisk- eller seksuelt misbruk i nære relasjoner.

Artikkel 4 handler om hvem som har ansvaret. Artikkelen påpeker at den norske stat og kommunen har ansvar for at barna får oppfylt sine rettigheter (FN-sambandet, 1989).

Artikkelen er relevant fordi skolen er en statlig instans, og det blir dermed blant annet læreres ansvar å sørge for at barna de treffer på skolen får oppfylt sine rettigheter.

Artikkel 19 omhandler misbruk og stadfester at alle barn har rett til at ingen skader eller misbraker dem. Det er forbudt å drive både fysisk og psykisk misbruk i Norge. Dette gjelder alle; foreldre, andre voksne, samt andre barn og unge (FN-sambandet, 1989). Dette er en relevant artikkel fordi lærere som nevnt plikter å sikre barnas rettigheter. De må derfor gripe inn når de mistenker misbruk, samt følge opp barn som blir eller har blitt misbrukt.

Artikkel 29 handler om opplæring og skole, i form av at alle barn har rett til en skole som gir nødvendig kunnskap og utvikling. I denne artikkelen fremkommer det at barn skal få den kunnskapen som er nødvendig for å kunne utvikle seg og mestre livet på skolen. Dette gjelder

både faglig og sosial kunnskap (FN-sambandet, 1989). Artikkelen er relevant fordi den påpeker at barn skal få den kunnskapen som er nødvendig. Dette betyr at barn som har behov for tettere oppfølging har krav på det som er nødvendig for at de skal kunne mestre livet. Lærere plikter derfor å følge opp elever som har behov for ekstra støtte og gi disse elevene samme muligheter som de andre elevene, selv om det krever mer.

Den siste artikkelen som er relevant for oppgaven er artikkel 34 om seksuelt misbruk. Artikkelen stadfester at ingen har lov til å utnytte et barns kropp på noen måte. Staten skal gjøre det som er nødvendig for at dette ikke skjer med noen barn (FN-sambandet, 1989). I likhet med artikkel 19 om misbruk, er denne artikkelen relevant fordi man som lærer plikter å gripe inn dersom man mistenker seksuelt misbruk, samt oppfølging i ettertid av avdekkingen.

1.3.2 Barneloven

I barneloven (1981, § 30) finner vi blant annet regler om foreldreskap, foreldreansvar og samvær. Vi har tatt for oss § 30, som blant annet omhandler at barn har krav på omsorg fra voksne med foreldreansvar, og at de ikke skal bli utsatt for vold, skremmende, plagsom eller hensynsløs oppførsel.

§30: Barnet har krav på omsorg og omtanke fra dei som har foreldreansvaret. Dei har rett og plikt til å ta avgjerder for barnet i personlege tilhøve innanfor dei grensene som §§ 31 til 33 set. Har foreldra sams foreldreansvar, skal dei ta avgjerdene saman. Foreldreansvaret skal utøvast ut frå barnet sine interesser og behov.

Dei som har foreldreansvaret, er skyldige til å gje barnet forsvarleg oppseding og forsyting. Dei skal syte for at barnet får utdanning etter evne og givnad.

Barnet må ikkje bli utsett for vald eller på anna vis bli handsama slik at den fysiske eller psykiske helsa blir utsett for skade eller fare. Dette gjeld òg når valden brukast som ledd i oppsedinga av barnet. Bruk av vald og skremmande eller plagsam framferd eller annan omsynslaus åtferd overfor barnet er forbode (Barne- og likestillingsdepartementet, 1981).

Denne paragrafen omhandler ikke spesifikt en læreres ansvar, men stadfester at vold mot barn er forbudt. Dette er relevant fordi en lærer som tidligere nevnt, er ansvarlig for å sikre et barns rettigheter.

1.3.3 Opplæringsloven

Opplæringsloven (1998) gjelder grunnskoleopplæring og videregående opplæring i offentlige skoler og lærebedrifter, med mindre noe annet er særskilt fastsatt, og omhandler barn og unges rett og plikt til å gå på skole. Den første paragrafen vi ønsker å vise til er § 1-1 *Formålet med opplæringa*. I paragrafen fremkommer det blant annet at opplæringen i skolen skal være i samarbeid og forståelse med hjemmet. Dermed er det lovpålagt for en lærer å samarbeide med elevens foresatte.

§ 1-1 Formålet med opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

§ 1-3 om tilpasset opplæring trekkes frem ettersom en lærer er pliktet å tilpasse opplæringen ut i fra elevens evner og forutsetninger. Dette er nært knyttet til relasjoner, som omhandler at eleven umiddelbart føler seg sett og forstått (Møller, 2012). En læreres evne til å forstå eleven på en slik måte at den kan tilpasse opplæringen kan være med på å fremme en god relasjon til eleven. I tillegg er tilpasset opplæring svært nødvendig for voldsutsatte elever ettersom teorien viser at de har større sjanse for å utvikle konsentrasjonsvansker og lærevansker (Isdal, 2012).

§ 1-3. Tilpassa opplæring

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Dersom læreren ikke klarer å gi eleven tilpasset opplæring på en slik måte at eleven får tilfredsstillende faglig utbytte, har eleven rett til spesialundervisning. Dette utdypes i § 5-1:

§ 5-1. Rett til spesialundervisning

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får

spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2 (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

§ 9 A-4 handler om læreres plikt til å sikre elevene et godt psykososialt skolemiljø. Et trygt miljø på skolen er viktig for elever som har opplevd vold i nære relasjonar. Trygghet på skolen er også et godt utgangspunkt for en god relasjon mellom lærer og elev, ettersom relasjonar er kontekstavhengige (Davis, 2010).

§ 9 A-4. Aktivitetsplikt for å sikre at elevar har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø:

Alle som arbeider på skolen, skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg.

Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle.

Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka.

Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø.

Skolen skal sørgje for at involverte elevar blir høyrde. Kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid.

Skolen skal lage ein skriftleg plan når det skal gjerast tiltak i ei sak. I planen skal det stå

- a) kva problem tiltaka skal løyse
- b) kva tiltak skolen har planlagt
- c) når tiltaka skal gjennomførast
- d) kven som er ansvarlig for gjennomføringa av tiltaka
- e) når tiltaka skal evaluerast

Skolen skal dokumentere kva som blir gjort for å oppfylle aktivitetsplikta etter første til femte ledd (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4).

Vi vil også trekke frem § 15-3, som omhandler opplysningsplikten til barnevernet. Selv om hovedfokuset i oppgaven handler om relasjonar og møtet med eleven etter avdekking av vold i nære relasjonar, er paragrafen relevant. Dette er fordi den bekrefter at lærere har et tydelig ansvar ovenfor barn som opplever vold eller seksuelt misbruk i nære relasjonar. I tillegg er et samarbeid med barnevernet både lovpålagt og nødvendig.

§ 15-3. Opplysningsplikt til barnevernet

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

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

- a) når det er grunn til å tru at eit barn blir eller vil bli mishandla, utsett for alvorlege manglar ved den daglege omsorga eller anna alvorleg omsorgssvikt,
- b) når det er grunn til å tru at eit barn har ein livstruande eller annan alvorleg sjukdom eller skade og ikkje kjem til undersøking eller behandling, eller at eit barn med nedsett funksjonsevne eller eit spesielt hjelpetrengande barn ikkje får dekt sitt særlege behov for behandling eller opplæring,
- c) når eit barn viser alvorlege åtferdsvanskar i form av alvorleg eller gjentatt kriminalitet, misbruk av rusmiddel eller ei anna form for utprega normlaus åtferd,
- d) når det er grunn til å tru at eit barn blir eller vil bli utnytta til menneskehandel.

Alle som utfører teneste eller arbeid etter denne lova, pliktar også å gi opplysningar etter pålegg i samsvar med barnevernloven § 6-4 (Opplæringslova, 1998, § 15-3).

Overgrep og misbruk blir omtalt i lov om barneverntjenester av 17. juli 1992 nr. 100 (barnevernloven). Denne loven tar vi ikkje for oss vidare, fordi oppgavens fokus ligger på lærere i skolen, ikkje barnevernet. Vi nevner likevel at en slik lov eksisterer fordi tett samarbeid mellom barnevern og skole er anbefalt i store deler av litteraturen som blir brukt i oppgaven. I tillegg blir det som nevnt stadfestet i § 15-3 om opplysningsplikt, at lærere pliktar å melde fra til barnevernet om de er bekymret for et barn (Opplæringslova, 1998, § 15-3).

Lovverket bekrefter at det må være et samarbeid mellom de to instansene, for å sikre barnas rettigheter.

1.3.4 Læreplanverket for kunnskapsløftet

Dagens gjeldende læreplanverk er forpliktende for grunnopplæringen. Læreplanen har hjemmel i opplæringsloven (1998) og danner fundamentet og rammen for opplæringen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015).

I Prinsipper for opplæringen (2015), som er en del av læreplanen, utdypes læreres ansvar om å legge til rette for tilpasset opplæring og likeverdige muligheter. Denne delen påpeker at tilpasset opplæring er noe som skal oppnås og gjennomføres innenfor fellesskapet.

«Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 27).

Det understrekes også at alle elever skal ha «like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 27).

Videre understrekes skolens ansvar for å samarbeide med hjemmet. Det påpekes i den generelle delen at et godt og utviklende læringsmiljø omfatter felles forståelse av skolens mål. Skolens læringsmiljø omhandler dermed også foreldrene ettersom de er en viktig del av elevens verdisett.

«Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene. I den grad de står fjernt fra skolen og ikke trer i direkte kontakt med hverandre, kan den ikke gjøre bruk av deres sosiale ressurser til å forme oppvekstkårene og verdimønsteret rundt skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21).

Foreldrene har hovedansvaret for barnet, men skole og hjem har en felles oppgave om å fremme læring og utvikling. I Prinsipper for opplæringen understrekes det også at et godt skole og hjem samarbeid er viktig for å skape gode læringsvilkår. I tillegg fremmes betydningen av god kommunikasjon som en forutsetning for et godt samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Det er imidlertid blitt fastsatt en ny overordnet del av den nåværende regjeringen, som skal erstatte den generelle delen. Det er ikke kommet et tidspunkt for når denne skal iverksettes, men den vil bli gjeldende for skolene i årene fremover. I den nye overordnede delen står det også om viktigheten av hvordan et godt skole og hjem samarbeid påvirker elevens læring og utvikling. Likevel trekkes det inn et nytt element i denne nye planen. Først og fremst påpekes det at elevens engasjement og innsats påvirkes av hjemmets holdning til skolen. Videre trekkes det frem at foreldre møter skolen med ulike forventninger, og at det kan oppstå spenninger som kan være krevende. Skolen må derfor være tydelige på hva som forventes av hjemmet, men ta hensyn til at ikke alle elever har mulighet til å få hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2018).

1.4 Videre fremstilling av oppgaven

Masteroppgaven består av 9 kapitler, og er bygd opp på følgende måte:

I neste kapittel, kapittel 2, redegjøres det først og fremst for relevant teori. I den første delen av kapitlet utdypes begrepet vold, og ulike former for vold. Videre gjøres det samme med begrepet traume, etterfulgt av mulige konsekvenser av å bli utsatt for en potensielt traumatiserende hendelse. I delkapittel 2.3 presenteres teori om relasjoner. Her har vi tatt utgangspunkt i Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori, for å se hvordan læreren kan fremme en god relasjon gjennom å være utviklingsstøttende og anerkjennende. Den siste delen inneholder rolleteori, med fokus på hva som er en lærers og skoles rolle i en slik situasjon.

Kapittel 3 er en fortsettelse på teoridelen, men dette kapitlet har en ny vinkling ved at det tar utgangspunkt i tiltak fra litteratur og forskning. Disse tiltakene tar for seg hvordan man kan møte barn i krise. Kapitlet innledes ved å vise til strategier for hvordan man generelt kan møte barn som har opplevd noe traumatisk. Videre utdypes og beskrives tilnæringer som kan anvendes av lærere innenfor skolekonteksten.

I kapittel 4 presenteres og begrunnes metodevalgene. Intervjuguiden ble utformet med bakgrunn i teorien fra kapittel 2 og 3. Det som presenteres i kapittel 2 og 3 har dermed hatt stor betydning for forskningsprosessen som beskrives i dette kapitlet. I tillegg diskuteres det styrker og svakheter ved metoden, hvordan vi har arbeidet med denne masteroppgaven og begrunnelser for valgene vi har tatt. Kapitlet avsluttes med refleksjoner over hvordan det har vært å skrive masteroppgaven sammen med en medstudent.

I kapittel 5 presenteres funnene fra intervjuene hovedsakelig i form av transkriberte sitater. Sitatene er organisert i ulike temaer, ettersom vi har brukt tematisk analyse i fremstillingen. Deretter blir hovedfunnene fra analysekapittelet presentert i kapittel 6. For å gjøre gjennomgangen mer oversiktlig blir resultatene delt inn i nye temaer i dette kapittelet. Disse resultatene blir deretter diskutert og knyttet til teori i kapittel 7.

Kapittel 8 består av en konklusjon og implikasjoner. Basert på diskusjonene og hovedfunnene, viser vi til tre anbefalte elementer som kan være til hjelp for lærere og skoler. Til slutt gis en avsluttende kommentar i kapittel 9, hvor vi forsøker å svare på problemstillingen. Dette kapittelet innebærer også en vurdering av oppgaven, hvor vi fremmer styrker og svakheter ved studien.

Vi har valgt denne oppbygningen for å gjøre oppgaven mest mulig oversiktlig å lese. De ulike kapitlene bygger på hverandre. Som en del av innledningen, ble lover, konvensjoner og læreplanen presentert for å ramme inn oppgaven. Teorien i kapittel 2 og 3 er fundamentet for oppgaven, ettersom det er utgangspunkt for både metodevalg, analyse, diskusjon og drøfting.

2 Teori

I dette kapitlet vil det legges frem teori om vold i nære relasjoner. Det blir tatt utgangspunkt i flere teoretiske perspektiver, og kunnskapen er hentet fra blant annet psykologi- og medisinfeltet. Først og fremst vil relevante begreper bli presentert. I denne delen vil ulike former for vold og traumer bli utdypet. For å beskrive konsekvenser som kan oppstå som følge av traumer, blir det tatt i bruk medisinske forklaringer. Dette gjelder i hovedsak beskrivelsen av posttraumatisk stresslidelse (PTSD) og mulige konsekvenser av dette. For å kartlegge forekomsten og omfanget av vold og traumer knyttes nyere forskningsartikler, både nasjonale og internasjonale, opp mot denne teorien. Videre i kapitlet brukes perspektiver fra utviklingspsykologien for å forklare hvordan vold i nære relasjoner kan påvirke et barns relasjon til læreren. Her blir i hovedsak Vygotskij (1978) sin sosiokulturelle teori presentert og anvendt. I siste del av kapitlet presenteres Erving Goffmans (1992) rolleteori som er hentet fra samfunnsvitenskapen. Denne teorien er relevant for å se hvordan lærere definerer og utøver sin rolle, og hva som er skolens rolle i krisehåndtering. I forbindelse med dette vises det til enkelte studier som belyser sammenhengen, og om hvordan lærerrollen oppfattes.

2.1 Vold i nære relasjoner

2.1.1 Begrepet vold

Det er ingen enhetlig forståelse av hva vold i nære relasjoner er, og det finnes flere enn én definisjon i litteraturen. Vi har valgt å ta for oss Per Isdals (2012) definisjon av begrepet. Likevel finnes det mange ulike opplevelser av vold. Den som utfører handlingene og den som utsettes for dem vil trolig ikke se på det på samme måte. Det er komplisert å skulle velge ut noen kriterier for hva som er vold. I forbindelse med dette mener Isdal at handlingen derfor må settes inn i en kontekst. Samtidig mener han det er viktig å betrakte all vold som vold, selv om det skilles mellom moderat og alvorlig vold (Isdal, 2012).

Isdal (2012) bruker en vid definisjon av begrepet «vold», der fellestrekket er en form for påvirkning ved å påføre noe vondt. Vold defineres som «enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil» (Isdal, 2012, s. 36).

Definisjonen fokuserer på selve handlingen og handlingens konsekvenser. I tillegg blir volden sett på som relasjonelle handlinger som foregår mellom mennesker, der essensen er makt.

Begrepet vold kan altså brukes om flere ulike forhold. Isdal (2012) beskriver likevel fem ulike typer vold; fysisk, seksuell, materiell, psykisk og latent vold. Den samme avgrensningen vil også være utgangspunkt for bruk av begrepet i denne oppgaven. Begrepet vil bli brukt i betydningen fysisk, seksuell og latent vold, ikke materiell og psykisk.

Fysisk vold regnes som den grunnleggende formen for vold. Når det er høy risiko for fysisk skade, går det også under kategorien alvorlig vold. Definisjonen av fysisk vold ligger nært til den generelle definisjonen av vold. «Fysisk vold er bruk av enhver form for fysisk makt som gjennom at den smerter, skader, skremmer og krenker, påvirker et annet menneske til å slutte å gjøre noe det vil eller gjøre noe mot sin vilje» (Isdal, 2012, s. 43).

Videre betraktes seksuell vold som den mest nedbrytende og krenkende formen for vold, ettersom den rammer menneskers mest private og sårbare side. Seksuell vold defineres om «alle handlinger rettet inn mot en annen persons seksualitet, som gjennom at de smerter, skader, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil» (Isdal, 2012, s. 45).

Søftestad og Andersen (2014) bruker begrepet «seksuelle overgrep» om en handling som krenker barnets integritet, og hvor overgriperen utnytter sin maktposisjon og barnets avhengighet av voksne. De bruker ordet «overgrep» istedenfor «vold». Dette er fordi overgriperen kan ha brukt strategier som involverer nærhet og omsorg. Når barnet har et nært forhold til overgriperen kan det føre til at det er vanskeligere å oppdage (Søftestad & Andersen, 2014). Ettersom denne oppgaven handler om vold i nære relasjoner, er denne begrepsformuleringen relevant.

Isdal (2012) definerer også latent vold. «Latent vold er vold som virker bare i kraft av sin mulighet» (Isdal, 2012, s. 67). I slike tilfeller er det muligheten for vold som styrer atferden. Dette begrepet er relevant ettersom latent vold ofte kan utvikle seg i nære relasjoner, der det tidligere har forekommet vold. Risikoen for ny vold vil alltid være der i kraft av sin mulighet, og atferden styres i den retning at det blir en strategi for å unngå ny vold.

Begrepet mishandling er også relevant for denne oppgaven. Mishandling brukes om systematisk vold. «Et systematisk mønster av atferd rettet inn mot å krenke, underkue eller ødelegge et annet individ» (Isdal, 2012, s. 40). For å betrakte noe som et mønster må volden foregå over tid og dermed utgjøre en serie av voldelige hendelser. Voldshendelsen må skje gjentatte ganger eller det må brukes flere typer vold (Isdal, 2012).

Isdal (2012) skriver at det er innenfor rammene av familielivet at mest vold finner sted. Han bruker begrepet relasjonsvold, og definerer det slik: «Relasjonsvold er vold som finner sted innenfor nære relasjoner eller maktsystemer, som regel fra noen som er sterkere eller har mer makt, mot noen som er svakere eller har mindre makt» (Isdal, 2012, s. 202).

Relasjonsvold viser seg kun innenfor relasjonene, og er vanskelig å oppdage ettersom voldsutøveren som regel i liten grad viser tegn til voldelige handlinger i livet utenom. Relasjonsvold er i tillegg svært tabu- og skambelagt, noe som gjør det ekstra utfordrende. Hvis man skal melde fra om familievold, må man vise at familien man er en del av ikke fungerer optimalt. Dette kan bære med seg en følelse av skam (Isdal, 2012).

2.1.2 Omfang av vold i Norden

Statistikken som blir presentert er begrenset til nordiske undersøkelser. Dette anses å være mest relevant for oppgaven, fordi den handler om norske læreres erfaringer. I 2014 ga Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) ut en rapport om vold og seksuelle overgrep i Norge. Undersøkelsen ble gjennomført i 2013, hvor kvinner og menn mellom 18 og 75 år ble intervjuet om fysisk vold og seksuelle overgrep i egen barndom og voksen alder (Thoresen & Hjemdal, 2014). I 2016 ga også Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ut en rapport hvor de undersøkte forekomsten av fysisk vold og seksuelle overgrep. Undersøkelsen ble gjennomført i 2015, og begrenset intervjupersonene til ungdommer mellom 18 og 19 år (Mossige & Stefansen, 2016).

Undersøkelsene viser sammenlagt at forekomsten av alvorlig fysisk vold fra foreldre i Norge er mellom 4% og 6%.

- NKVTS: 4,9 % av kvinnene og 5,1 % av mennene oppgir at de minst én gang har blitt utsatt for alvorlig vold fra sine foresatte.
- NOVA: 6% har opplevd grov vold (slag med knyttneve, gjenstand, juling).

Begge undersøkelsene tok for seg seksuell vold og seksuelle overgrep, men skiller mellom seksuell omgang, seksuell krenkelse, og voldtekt. NKVTS sin undersøkelse viser at voldtekt og seksuell kontakt før fylte 13 år, hovedsakelig ble begått av personer som barna kjenner.

- NKVTS: 10,2 % av kvinnene og 3,5 % av mennene om seksuell kontakt med en minst fem år eldre person før fylte 13 år.
- NOVA: 23% har opplevd minst en form for seksuell krenkelse i løpet av oppveksten.

- NOVA: 1 av 10 jenter, og 2% av guttene, kan basert på den juridiske definisjonen av voldtekt være utsatt.

Samme år som NKVTS ga ut rapporten om vold og overgrep i Norge, ga Nationellt centrum för kvinnofrid (NCK) ut en rapport fra en undersøkelse i Sverige, som var svært lik. De gjennomførte et forskningsprosjekt i 2012 om menn og kvinners utsatthet for vold i et livs- og befolkningsperspektiv, hvor de intervjuet menn og kvinner mellom 18 og 74 år. Det fremkommer i denne undersøkelsen at 2% av kvinnene og 0,5 % av mennene hadde opplevd seksuell omgang med en mannlig omsorgsperson før fylte 18. I undersøkelsen beskriver de seksuell omgang som alt fra upassende berøring til voldtekt (Heimer, Andersson, & Steven, 2014). Videre viser undersøkelsen at:

- 15 % kvinnene var utsatt for, eller truet med fysisk vold av en mannlig omsorgsperson, og 12 % av en kvinnelig før fylte 18.
- 19 % av mennene var blitt utsatt for eller truet med fysisk vold av sin far, og 8 % av sin mor før fylte 18.

Som vi ser er de svenske tallene en del høyere enn de norske, selv om undersøkelsene er relativt like, og gjort på om lag samme tid. For eksempel ligger vold mot kvinner fra foresatte på 4,9 % i den norske undersøkelsen og på 15 % og 12 % i den svenske. Dette kan skyldes at den svenske undersøkelsen ikke skiller mellom alvorlig vold, vold og trussel om vold.

I en finsk studie som ble utgitt i 2018 ble forekomsten av mistanke om seksuelt misbruk av barn undersøkt. Forskningen dreide seg om ungdommer mellom 12 og 15 år, og voksne med en median alder på 34 år. 2,4 % av ungdommene rapporterte at de hadde hatt seksuelle opplevelser med en person som var minst 5 år eldre. I den voksne gruppen var det en relativt større andel som rapporterte at de hadde blitt seksuelt misbrukt som barn; 8,9% (Korkman, Antfolk, Fagerlund, & Santtila, 2018). Spriket i tallene kan tyde på at barn og voksne har forskjellige oppfatninger av hva som er seksuelt misbruk og ikke, og at voksne har en videre definisjon av begrepet enn unge.

Tallene fra disse studiene viser at vold og overgrep mot barn er et faktum. De norske studiene fra NKVTS og NOVA viser at vold og seksuelle overgrep blir i mange tilfeller påført barn av foreldre eller personer de kjenner. Dermed finner det sted innenfor nære relasjoner. I den svenske undersøkelsen er tallene enda høyere. Undersøkelsene viser også at volden og overgrepene har funnet sted før informantene fylte 18 år, i noen tilfeller før fylte 13 år. Før

barn har fylt 13 år går de på barneskolen, og disse tallene viser dermed at lærere kan oppleve å møte barn som gjennomgår slike potensielt traumatiserende hendelser i løpet av sin karriere.

2.2 Traumer

2.2.1 Begrepet traume

«Et traume er en overveldende opplevelse av tap av kontroll over en situasjon, og i ytterste forstand en opplevelse av redsel for å tape sitt liv» (Isdal, 2012, s. 146). Slik definerer Isdal hva traume er. Videre kobler han vold og traume, og setter begrepene i sammenheng ved å påpeke at vold har potensial for å bli et traume. Å bli utsatt for sterk vold vil trolig alltid være en traumatisk opplevelse. Likevel må ikke volden nødvendigvis være brutal for at personer utvikler traumer. Opplevelsen til offeret er det som er avgjørende, hvor truet offeret føler seg og hvor skremmende situasjonen oppleves (Isdal, 2012). Lenore C. Terr (2013), en forsker innenfor tematikken barndomstraumer, bekrefter at traume ikke alene defineres av hendelsen eller hendelsene som forårsaker det, men til den meningen barnet tillegger hendelsen, og hva slags mental tilstand som kommer som følge av hendelsen.

Terr (1991) deler traumer inn i to kategorier; type I og type II. Type I angår de barna som opplever én traumatisk hendelse, mens type II angår de barna som opplever flere slike hendelser over en lengre periode. Barndomstraumer defineres som det mentale resultatet av et plutselig slag eller en serie av slag som gjør barnet midlertidig hjelpeløs, og bryter barnets ordinære forsvarsmekanisme. Hun omtaler også traume som noe som oppstår fra utsiden, og ikke inni barnets hode. Barnets indre endres ikke før etter at hendelsen har funnet sted.

Isdal (2012) definerer videre begrepet traumevold. «Traumevold er vold som står i direkte forhold til tidligere alvorlige traumer. Volden blir utløst når noe aktiverer tidligere sterkt traumatiske erfaringer» (Isdal, 2012, s. 205). Han forklarer at dette er den type vold som ofte gir størst skade ettersom den kan bli styrt av følelser. Personer som har traumatiske minner kan oppleve at enkelte hendelser aktiverer følelser som dødsangst og panikk. På denne måten kan nye hendelser oppleves følelsesmessig likt som da traumet fant sted. For å behandle dette må offeret få hjelp til å mestre følelser, og å gi ny mening til handlingene som trigger disse følelsene.

2.2.2 Konsekvenser av traume

I 2012 gjorde Lamers-Winkleman, Willemsen og Visser en studie på barn som har blitt eksponert for partnervold. Over halvparten av barna i undersøkelsen var også blitt utsatt for

vold selv. Studien bekrefter at barn som er utsatt for partnervold har signifikant høyere nivå av emosjonelle- og atferdsvansker enn populasjonen, i tillegg til å vise symptomer på traumer (Lamers-Winkleman, Willemen, & Visser, 2012).

Traume er altså en reaksjon hos individet som kan gi negativ påvirkning på fysiske, psykiske og emosjonelle funksjoner. Ved gjentatte traumatiserende hendelser overlappes alle disse reaksjonene og dermed blir det mer komplekst. Slike komplekse traumer kan i tillegg til ovennevnte også påvirke kognitive, akademiske og sosiale funksjoner (Hertel & Johnson, 2013).

For å kunne lære seg akademisk materiale og lykkes på skolen, må eleven besitte et sett med akademiske og kognitive ferdigheter. De må være i stand til å fokusere, forstå, organisere tanker og å bruke materialet som blir presentert. Traumer kan forstyrre den normale utviklingen av disse ferdighetene. Elever som har blitt utsatt for hendelser som kan være potensielt traumatiserende kan slite med dårlig kommunikasjon og nedsatt hukommelse, i tillegg til utfordringer når de skal prosessere informasjon. De kan også mangle fokus og perspektiv, og slite med å følge opp mål, utvikle planer, forutse konsekvenser, og å ta avgjørelser. Evner som er avgjørende for skoleprestasjonen er dermed svekket eller manglende (Hertel & Johnson, 2013).

Når barn opplever gjentatte voldstraumer kan dette føre til at kroppen settes i spenning og inntar en beredskapstilstand, der barnet til enhver tid er klar til å beskytte seg selv. En slik tilstand vil virke utmattende ettersom kroppen ikke får hvile, og kan dermed gi reaksjoner som konsentrasjonsvansker og lærevansker (Isdal, 2012). Dyb og Stensland (2016) påpeker at barn og ungdom som har opplevd traumatiske hendelser kan streve med unngåelse, atferdsvansker, samt mangle tillitt og håp om bedring. Mange som trenger hjelp, vil derfor ikke selv ta initiativ til dette. Det vil være opp til de voksne rundt barnet. Dette blir bekreftet i en amerikansk studie fra 2017 gjort på elever som har opplevd neglisjering, fysisk-, psykisk- eller seksuelt misbruk. Studien viser at barn som har opplevd misbruk har tendenser til å ha større sosiale, atferds- og akademiske vansker på skolen, sammenliknet med ikke-misbrukte jevnaldrende. Barnas akademiske suksess er blant annet knyttet til deres forhold til lærerne sine. Derfor argumenterer forfatterne av studien for at et positivt forhold mellom lærer og elev vil føre til bedret akademisk funksjonalitet (Armstrong, Haskett, & Hawkins, 2017).

Blindheim (2012) skriver at barn som har opplevd vold og overgrep har 3-5 ganger økt risiko for å utvikle depresjon og 12 ganger større risiko for å utføre selvmordsforsøk. Tidlig

traumatisering kan resultere i konsentrasjonsvansker og indre uro. Slike symptomer tolkes ofte av de rundt som et signal på at noe er galt med barnet, og de henvises til hjelpeapparater som kan diagnostisere dem. Dermed kan barnet få en feilaktig diagnose, istedenfor at de får bekreftet at symptomene kan skyldes at de lever i et usunt omsorgssystem. I tillegg vil symptomene være mer omfattende jo tidligere traumatiseringen skjer. I følge Blindheim (2012) kan barn som har opplevd dette, ha et behov for å føle seg som et vanlig barn på skolen, og et ønske om å ikke vise sårbarhet. Dette kan også påvirke deres evne til å bygge relasjoner. De kan bli usikre på seg selv og andre, og derfor utagere eller isolere seg.

Det fremgår i Killén (2010) at barna ofte mangler ord for følelsene de opplever, fordi det er så skummelt og kaotisk. De har problemer med å tilpasse seg, og utvikler tilknytnings- og overlevelsesstrategier for å ta vare på foreldrene og seg selv. En canadisk studie fra 2016 viser at seksuelt misbruk fører til negativ selvoppfattelse. Forskerne som gjennomførte studiet skriver at problematisk oppførsel kan knyttes til barnets negative følelser om seg selv, og at tiltak derfor må fokusere på barnets indre, ikke bare oppførselen (Ensink, Berthelot, Biberdzic, & Normandin, 2016).

Brunzell, Stokes, & Waters (2015) har skrevet en artikkel som bygger på nevrologiske perspektiver. Artikkelen viser først og fremst til at traumeutsatte barn har større sjanse for forsinket utvikling på skolen, ettersom traume kan forsinke den naturlige utviklingen av områder i hjernen. Noen av konsekvensene kan være nedsatte kognitive evner, problemer med hukommelse og konsentrasjon, forsinket språk, i tillegg kan sosiale funksjoner påvirkes i form av problemer med tilknytning og forhold til medelever. Blanchard-Dallaire og Hébert gjorde en studie på seksuelt misbrukte barns sosiale tilpasning på skolen i et kortsiktig perspektiv i 2014. De viser også til funn knyttet til misbrukte elevers sosiale funksjon. De intervjuet både lærere og elever, og sammenliknet resultatene. De kom frem til at barnas egen oppfatning av sine sosiale forhold, ikke samsvarte med lærerens oppfatning. Lærerne identifiserte klare sosiale vansker hos de misbrukte barna, men informasjonen fra barna selv viste ikke nødvendigvis dette. Studien viser at misbrukte barn kan ha problemer med jevnaldrende, uten å merke det selv (Blanchard-Dallaire & Hébert, 2014).

Holt og Hafstad (2016) påpeker at barn med traumer ofte har mye sinne og aggresjon, og problemer med å stole på andre mennesker. Disse reaksjonene kan skape utfordringer i relasjoner til jevnaldrende. Utvikling av sosial kompetanse kan også hemmes, og barna kan streve med både utvikling og evne til å uttrykke empati, samt gjenkjenne og regulere egne emosjoner, som for eksempel sinne. Isdal (2012) skriver at om barn er aggressive og utøver

vold, kan det tenkes at de har blitt utsatt for vold selv. Han omtaler dette som et prinsipp om at vold kommer «inn et sted og ut et annet». Når barn blir utsatt for vold og overgrep i hjemmet, kan det føre til at de trenger å få utløp for aggresjonen et annet sted, og gjerne der de føler seg trygge. Isdal (2012) mener at vold avler vold, og i denne sammenhengen kan utagering på skolen være et resultat av at barn opplever vold i hjemmet.

Hvis traumer går ubehandlet kan de vare i årevis. Barndomstraumer kan også forårsake forandringer i barnet som kan lede til flere andre diagnoser. Traumene må derfor alltid ligge i bakhånd som en mulig underliggende mekanisme når andre tilstander fremkommer (Terr, 1991).

2.2.2.1 Posttraumatisk stresslidelse

Ved å fokusere på opplevelsen til offeret, får Isdal (2012) frem at det ikke er alle som utsettes for voldshandlinger som utvikler traumer, men at handlingene har potensiale til å sette varige spor hos de utsatte. Opplevelsene kan føre til traumeerfaringer og traumereaksjoner som for eksempel post-traumatisk stresslidelse (PTSD).

I DSM-5 (2013) omtales psykiske forstyrrelser etter eksponering for en traumatisk hendelse som relativt varierende. Hvordan en person reagerer og hvordan det kommer til uttrykk, varierer fra person til person. Forfatterne av DSM-5 har utviklet et sett med kriterier for PTSD. Kriteriene gjelder voksne, unge og barn over seks år (American Psychiatric Publishing, 2013).

Kriterium A baserer seg på den traumatiserende hendelsen i seg selv, som potensielt kan føre til PTSD. Personen må være eksponert for, eller truet med død, alvorlig skade, eller seksuell vold. Det kan enten være en direkte opplevelse, at man er vitne til en traumatisk hendelse, får kjennskap til noe traumatisk som har skjedd med nær familie eller en nær venn, eller å oppleve gjentatt, ekstrem eksponering av detaljerte beskrivelser av noe traumatisk (American Psychiatric Publishing, 2013).

Kriterium B omhandler symptomer som kan assosieres med den traumatiske hendelsen. Det omfatter minner, mareritt, flashbacks, samt psykiske og fysiske reaksjoner når noe som minner om hendelsen eller et aspekt ved hendelsen oppstår. Kriterium C tar for seg unngåelse. Personen vil unngå minner, tanker eller følelser, samt personer, steder, og aktiviteter som kan assosieres med den traumatiske hendelsen. Kriterium D omhandler negative endringer i kognisjon og humør. De kan glemme viktige aspekter ved hendelsen, ha negative tanker, følelser og forventninger til seg selv og andre, få et forvrengt bilde av både årsak og

konsekvens av den traumatiske hendelsen, og føle en fremmedgjøring og løsrivelse fra andre mennesker. Kriterium E tar for seg endringer i oppførsel, som sinneutbrudd med lite eller ingen provokasjon, destruktiv oppførsel, konsentrasjonsproblemer, søvnproblemer, hyperventilering og skvettenhet (American Psychiatric Publishing, 2013).

I kriterium F fremkommer det at kriteriene B, C, D og E må vare lenger enn én måned. Kriterium G sier at forstyrrelsene som fremkommer i de øvrige kriteriene skaper klinisk signifikant stress, eller hemming i sosiale, yrkesmessige eller andre viktige arenaer. Det siste kriteriet, H, påpeker at forstyrrelsene ikke skyldes fysiologiske effekter av en form for stoff, som alkohol (American Psychiatric Publishing, 2013).

Det varierer som sagt hvilke reaksjoner individene utvikler i etterkant, og hvilke reaksjoner som er dominerende. For noen vil frykten for å gjenoppleve hendelsen være den dominerende reaksjonen, og at det kommer til uttrykk gjennom emosjoner og endret atferd. For andre kan det komme til uttrykk gjennom humørsvingninger og at de opplever negative kognitive utfall. Reaksjonene og forstyrrelsen vil imidlertid være ekstra alvorlige og langvarige når den traumatiske hendelsen påføres av andre mennesker man har et forhold til, og det gjennomføres med vilje og med en hensikt (American Psychiatric Publishing, 2013).

Om symptomene er milde, eller den traumatiske hendelsen har skjedd relativt nylig, kan man ofte vente med behandling. Milde symptomer vil si at det ikke er fare for selvmord, eller å skade seg selv eller andre. I denne fasen vil ofte omsorg fra familie og nære venner være viktig, for å ikke utvikle sterkere symptomer og for å hindre en langvarig psykisk lidelse. Bli symptomene sterkere eller langvarige, må man vurdere psykologisk eller medisinsk behandling (BMJ Best practice, 2018).

2.2.2.2 Resiliens og Posttraumatisk vekst

Det fremgår i Borge (2003) at resiliens handler om barns motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer. Barn kan ha god psykososal fungering, til tross for at de lever under vanskelige forhold. Det er altså ikke nødvendigvis slik at barnet vil reagere utelukkende negativt på potensielt traumatiserende hendelser. Resiliens kommer til syne gjennom effektiv og vellykket tilpasning, til tross for kriser og truende omgivelser. Det er en positiv reaksjon på stress. Borge (2003) påpeker at resiliens er mer enn det å unngå en problemfylt tilværelse, og at risiko er en nødvendig forutsetning for å utvikle resiliens. Det dreier seg om å handle riktig i en risikofylt sammenheng.

Posttraumatisk vekst er i likhet med resiliens et begrep som refererer til positiv endring som følge av en traumatisk hendelse. En slik endring kan utarte seg ved at personen blir sterkere, ser en ny mening med livet, får meningsfulle og nære relasjoner til andre eller gjør bedre prioriteringer enn tidligere. Det fremgår i Hafstad og Glad (2016) at de som beskriver at de har opplevd slike positive endringer, opplever disse i tillegg til symptomer på posttraumatisk stresslidelse og angst, ikke i stedet for. De positive konsekvensene kommer derfor i forbindelse med bearbeidingen av hendelsen, ikke hendelsen i seg selv. Barn er avhengige av voksne i denne bearbeidelsesprosessen, ettersom de kan hjelpe til med å forstå og oppfatte hendelsen, samt regulere følelser (Hafstad & Glad, 2016).

2.3 Relasjoner

Moen (2011) viser til et sosiokulturelt perspektiv for betydningen av relasjonen mellom lærer og elev. Hun tar i bruk Vygotskij (1978) sin teori om den proksimale utviklingssonen for å beskrive utviklingsstøttende relasjoner. Teorien dreier seg om at læring må skje med utgangspunkt i barnets utviklingsnivå, og hvordan voksne kan bidra i denne utviklingsprosessen. Den består av to nivåer. Det nivået barnet befinner seg på kaller han det «aktuelle utviklingsnivået». Dette nivået kan kartlegges gjennom ulike tester, og utgjør det barnet klarer på egenhånd. Det andre nivået kaller Vygotskij den «nærmeste utviklingssonen» og tilsvarer det barnet kan oppnå ved hjelp og assistanse fra andre. Det andre nivået kan være en bedre indikator på barnets mentale utvikling, enn det første nivået. Teorien om den proksimale utviklingssonen utgjør dermed avstanden fra det aktuelle utviklingsnivået, som er hva barnet klarer på egenhånd, til barnets potensielle utvikling som handler om problemløsning ved hjelp av voksne eller i samarbeid med andre (Vygotskij, 1978).

Vygotskij sitt begrep om den nærmeste utviklingssonen, som beskriver en lærers mulighet til å støtte og hjelpe barnet i sin utvikling, er aktuelt å se i lys av en lærer og elev relasjon. Davis (2010) skriver om hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan påvirke barnets sosiale og kognitive utvikling. Hun understreker at sosiokulturelle tilnærminger viser at relasjoner er kontekstavhengige, og at det er viktig å være bevisste på at en lærer og elev relasjon utfolder seg i klasserommet og innenfor skolekulturen. Samtidig kobles sosiokulturelle teorier til relasjonen mellom elev og lærer, ettersom slike tilnærminger handler om å bruke våre konstruksjoner i interaksjonen og relasjonen med barnet. Man følger dermed barnet i deres utvikling, og knyttes til dem på denne måten (Davis, 2010).

Støtten som læreren gir til eleven utgjør en relasjon som er av avgjørende betydning. Dette samspillet kan være konfliktfylt eller utviklingsstøttende. Anerkjennelse er et sentralt begrep innenfor utviklingsstøttende relasjoner (Moen, 2011). Axel Honneth (2008) argumenterer for at anerkjennelse må være gjensidig. Han skiller mellom tre former for gjensidig anerkjennelse; Kjærlighet, som omhandler personlige følelser ovenfor andre, og å vise kognitiv aksept for den andres selvstendighet. Rettslig anerkjennelse handler om at vi bare kan forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke forpliktelser vi har ovenfor andre og andre har ovenfor oss, i tillegg til de felles reglene vi følger. Sosial verdsetting eller solidaritet omhandler egenskaper og prestasjoner som er forskjellig fra andre. Man føler seg verdifull basert på egenskapene individet har utviklet, ikke kollektive egenskaper (Honneth, 2008). Moen (2011) påpeker at det er viktig at læreren klarer å balansere det å være anerkjennende med å sette grenser og bevare kontroll. Læreren er utviklingsstøttende ved å være åpen for elevens opplevelsesverden, samtidig som egne grenser opprettholdes. I tillegg er det lærerens ansvar i kraft av sin profesjon, å sørge for at relasjonen er utviklingsstøttende.

Møller (2012) skriver at relasjoner handler om subjektive opplevelser av samspillet med andre mennesker. I denne forbindelse skriver også hun om utviklingsstøttende relasjoner. En utviklingsstøttende relasjon innebærer gjensidig involvering i hverandres indre verden. Videre fremgår det at en god relasjon innebærer at man umiddelbart opplever å bli sett og forstått. Relasjonskompetanse defineres som den profesjonelles evne til å blant annet anerkjenne og synliggjøre det andre menneskets initiativer på deres betingelser. Læreren må tilpasse sin reaksjon etter eleven, i tillegg til å bevare seg selv. Kvaliteten på relasjonene barnet blir en del av kan ha en påvirkning på den videre utviklingen, spesielt hos barn som har opplevd noe traumatisk og smertefullt (Møller, 2012).

I følge Schultz Jørgensen (2006) kan en relasjon beskrives som en sosial forbindelse mellom to mennesker. Det er et bånd som er i stadig utvikling, og krever gjentatt bekreftelse. En lærer må mestre den sosiale interaksjonen med elevene som klasse, i tillegg til båndet til den enkelte elev. Dette gjøres ved å være både støttende og avventende på en slik måte at eleven bevarer troen på seg selv. Læreren skal også hjelpe elevene med å iverksette sosiale samspill med andre. Disse kravene til læreren defineres ofte som relasjonskompetanse. Læreren skal kunne påvirke sin relasjon til eleven på en slik måte at eleven utvikler sin egen relasjonskompetanse.

Sosialt utsatte elever kan ha behov for å bli integrert i det sosiale fellesskapet i klassen, fordi den sosiale omverden ofte reagerer negativt på atferden til disse elevene. Motivet bak atferden kan forstås som en kamp om anerkjennelse, men fører ofte til at de havner på utsiden av fellesskapet. Det betyr at disse elevene må få en plass i gruppen som respekteres og gir anerkjennelse. Det er læreren som må skape den sosiale integrasjonen. I relasjonen til en elev, må læreren ha tro på at eleven er kompetent og ansvarlig. Relasjonsarbeidet handler i stor grad om å «se» den enkelte eleven på en slik måte at eleven får grunn til å tro på egen selvvverd (Schultz Jørgensen, 2006).

Positive relasjoner kan skapes ved å anerkjenne hver enkelt elev som et unikt individ, behandle dem som en likeverdig, samt tilpasse egne forventninger. Det finnes også egenskaper lærere kan tilegne seg, som kan bidra til utvikling av positive relasjoner til elever. Læreren kan vise engasjement i både egen undervisning og elevene, samt vise empati ved å leve seg inn i elevenes livsverden. Å bli kjent med og respektere elevene som enkeltindivider, ikke bare en del av en større helhet, og behandle dem deretter kan også være hensiktsmessig. Elevene må oppleve at deres synspunkter blir hørt og anerkjent, og at læreren forholder seg til det de forteller. Det kan være nyttig for læreren å arbeide målrettet med relasjoner mellom elevene, fordi det kan være utfordrende å skape positive relasjoner til elevene dersom de har negative relasjoner til hverandre (Lang, 2006).

Læreren er ikke utenfor de sosiale relasjonene i klasserommet, men en del av samspillet. Lærer og elev er en del av samme helhet i form av både skole og klassekultur. Det eksisterer en gjensidig avhengighet. Derfor påvirker lærerens holdninger, tanker og handlinger de menneskene han/hun deler klasserom med. Læreren kan dermed være med å påvirke en situasjon ved å endre egen tankegang og handlinger. En måte å gjennomføre det på kan for eksempel være ved å oppgi troen på at man har et objektivt syn på en situasjon eller en elev. En lærers synspunkter og holdninger er subjektive, ingen sitter på en objektiv sannhet. Læreren kan også forsøke å se situasjonen slik eleven ser den, sette seg inn i den andres perspektiv og ståsted, og på denne måten anerkjenne eleven (Løw, 2006).

Ifølge Tom Ritchie (2006) er anerkjennelse et avgjørende begrep når vi snakker om relasjoner. Dette er fordi anerkjennelse kan fremme både selvvverd og læring for barnet, og kvaliteten på lærerens undervisning. Selvvverd er en grunnleggende følelse, en opplevelse av å være verdsatt for den man er. Anerkjennelse handler om å oppfatte andre mennesker på en forståelsesfull og verdig måte. Det er en grunnleggende holdning, ikke en egenskap. I følge Møller (2012) består anerkjennelse av fem elementer; å lytte, å forstå, å akseptere, å tolerere,

og å bekrefte. Tanken om likeverd og evnen til å se den andres synspunkt og leve seg inn i dens verden står sentralt. Læreren må altså prøve å forstå eleven ut fra dens forutsetninger. De skal også hjelpe eleven å bygge sin egen identitet, gjennom å lytte og bekrefte i dens opplevelser. De har rett til sine egne opplevelser, tanker og følelser. Læreren må også klare å skille det som foregår i seg selv, fra det som foregår hos eleven. Et slikt skille krever imidlertid refleksjon og rolleavklaring, og det er en forutsetning at man anerkjenner den andre som likeverdig.

2.4 Rolleteori

I Erving Goffmans (1992) beskrivelser av hvordan mennesker oppfører seg i samfunnet, bruker han ord vi kjenner fra teateret. Mennesker tar på seg roller, og de opptrer foran et publikum. En opptreden defineres som all aktivitet en person utfolder i løpet av et tidsrom, som kjennetegnes ved samvær med en bestemt gruppe publikum. Opptredenen må også ha en viss innflytelse på publikum.

Ifølge Goffman (1992) er det to ytterpunkter knyttet til begrepet rolle; oppriktighet og kynisme. Oppriktighet vil si at man selv er overbevist om at det inntrykket av virkeligheten som man fremfører er den virkelige virkelighet. Publikum er også overbevist om dette. Verken rolleinnhaveren eller publikum tviler på det som fremføres. Kynikeren derimot, spiller en rolle han ikke tror på selv og er ikke opptatt av at publikum skal tro på han, med mindre publikums overbevisning kan brukes som et middel for å oppnå andre mål. Når man ikke har tro på sin rolle, kan det føre til at man gjør og sier ting man ellers ikke ville gjort, fordi det er forventet av rollen. Hvis man spiller samme rolle over lang tid og oppfører seg på den måten som er forventet den rollen, kan man imidlertid få et mindre kynisk syn enn man hadde til å begynne med.

Mennesker tar på seg forskjellige roller i forskjellige settinger, fordi det er knyttet ulike forventninger til ulike settinger. Begrepet «fasade» innebærer at en person fremtrer på en generell og fastlagt måte, for å definere situasjonen for de som iakttar opptredenen. Altså en fastlagt «type» som bevisst eller ubevisst tas i bruk av en person under en opptreden. Videre kan man benytte seg av «kulisser». Det vil si at man må være på det rette spesielle stedet for å utføre opptredenen, og den avsluttes når man forlater stedet. Stedet holder seg som regel på én plass. «Fasade-område» er en underkategori i form av at det er et sted hvor opptreden fremføres. Visse deler av opptredenen spilles ikke for hele publikum, men for fasade-området. Denne opptreden er gjerne formell. «Bak-kulissene» oppfører man seg mer uformelt. Et

fasade-område kan for eksempel være i klasserommet, mens lærerværelset er bak kulissene. I tillegg til kulisser har vi den personlige fasaden, som innebærer blant annet holdning, måte å snakke på, ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser (Goffman, 1992).

Når en person forflytter seg til en ny posisjon i samfunnet, vil han etter all sannsynlighet ikke få noen detaljerte instruksjoner om hvordan han skal oppføre seg i den nye rollen. Vanligvis vil man anta at vedkommende har med seg deler av andre opptredener som han kan benytte seg av i den nye rollen. Man regner med at vedkommende allerede vet en hel del om hvordan han skal opptre. Man kan ikke lære hver minste detalj i hver enkelt rolle, fordi man som oftest ikke har tid og krefter til det. Det som kreves er at man lærer tilstrekkelig mange uttrykk så man kan improvisere stort sett alle de roller man kan få (Goffman, 1992).

2.4.1 Lærerrollen

Kunnskapsdepartementet satte sammen en ekspertgruppe i 2015 med formål om å få innsikt i dagens forståelse av lærerrollen. Ønsket om en utredning av lærerrollen skyldtes en forståelse av at det pågår endringer i og utenfor skolen, som utfordrer skolens funksjon og rolle i samfunnet. Det stilles nye krav til lærere i dagens skole, ettersom de møter en mer variert og mangfoldig elevgruppe (Askling, et al., 2016).

Lærere har et av samfunnets viktigste yrker, ettersom de bidrar til læring, danning og sosial utvikling hos barn. Pedagogikkens historie fremmer relasjonen til eleven som kjernen i lærerarbeidet, fordi læring skjer i samspill med andre. Å beherske det relasjonelle, i tillegg til det faglige er det som kjennetegner lærerrollen i størst grad. Ettersom elevgruppene har blitt mer mangfoldige, må dagens lærere etablere relasjoner til en mer variert gruppe av barn enn tidligere (Askling, et al., 2016).

Videre fremgår det at forventninger til lærerrollen oppstår i et samspill mellom ulike aktører og institusjoner. Gjennom den daglige praksisen samarbeider lærere med kollegaer, skoleledelsen, foreldre og elever. Disse gruppene er med på å påvirke utøvelsen av lærerrollen. Samtidig er det bestemmelser på politisk nivå som legger rammer for yrkesutøvelsen og definerer læreres handlingsrom. Utdanningsinstitusjonene er blant annet en viktig aktør som rammer inn og avgrenser lærerrollen. Slike rammebetingelser og føringer kan både muliggjøre tiltak, men også vanskeliggjøre dem (Askling, et al., 2016).

Rammeverket for oppgaven ble presentert i kapittel 1.

Lærerrollen må defineres med bakgrunn i hva en lærer faktisk gjør. På denne måten kan rolleutøvelsen ha et individuelt preg. Lærerrollen må derfor forstås innenfor sin historiske og

kulturelle kontekst, samtidig som den må ses i lys av utdanningssektorens og profesjonens styring. Lærerprofesjon knyttes til at lærere har et spesielt mandat og et visst ansvar for barn og unges oppdragelse og læring innenfor visse rammer (Askling, et al., 2016).

Stortingsmelding nr.11 (2009) bekrefter denne forståelsen av hvordan lærerrollen bør defineres. Det er en kombinasjon av hva læreren faktisk gjør, og det politiske rammeverket.

«Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen» (Kunnskapsdepartementet, 2009).

En kritikk av rollebegrepet er imidlertid at det kan bli for statisk og ikke ta høyde for kompleksitet og endring. Det har blitt flere forventninger knyttet til lærerrollen i dag, som er mer komplekse og mangfoldige. Forventninger som er knyttet til skolen som institusjon, rettes ofte mot lærerne som yrkesgruppe. Dette kan skape en rollekonflikt hvor egne forventninger ikke samstemmer med omgivelsenes forventninger (Askling, et al., 2016). Mange av problemene lærere møter i skolen har de ikke forutsetninger for å løse.

«Når skolen får ansvar for å løse slike problemer som vi ikke har et kunnskapsgrunnlag for å håndtere, legges forventninger på lærerrollen som er problematiske» (Askling, et al., 2016, s. 33).

I moderne krisehåndtering har det også skjedd en dreining mot at lærere bør ha en mer fremtredende rolle. Dette begrunnes med at yrkesgrupper som møter barn og unge på ulike arenaer har en viktigere oppgave enn tidligere. For å kunne tilpasse hjelpen til hvert enkelt barns behov, er det en forutsetning at de som skal hjelpe har nødvendig kunnskap og benytter seg av tilpassede metoder (Hauge, Schultz, & Øverlien, 2016). Det åpnes dermed opp for å gi læreren en tydeligere rolle og ansvar.

I Stortingsmelding nr.11 (2009) fremkommer det også at det er behov for økt kompetanse hos lærere. Det blir blant annet presisert at lærere må være rustet til å hjelpe elever som har vært utsatt for overgrep. Dette innebærer at lærere må ha kompetanse i hvordan man skal håndtere barn som sliter både sosialt og psykisk. Samtidig påpeker de at lærere må kunne vurdere når elever trenger spesiell oppfølging som læreren ikke selv har kompetanse på, og når spesialkompetanse bør trekkes inn. Det er derfor en forutsetning at lærere har god innsikt i sin rolle, for å sikre at samfunnets forventninger til skolen realiseres.

2.4.2 Skolens rolle i krisehåndtering

Skolens hovedmål er læring, men for å nå dette målet må skolen ta tak i de faktorene som påvirker læring hos elever. Barn med traumer utvikler ofte lærevansker og atferdsproblemer, og skolen spiller derfor en viktig rolle i traumehåndtering. Traumeproblematikken er dermed svært relevant for skolen ettersom det psykososiale miljøet påvirker læring (Adelman & Taylor, 2013).

Noen elever forventer at nye traumatiske hendelser vil inntreffe og at traumer vil fortsette å være en del av livet deres fremover. Elever i slike situasjoner vil ikke alltid klare å praktisere andre viktige ferdigheter som er nødvendig for læring, og kan derfor oppleve å streve akademisk. I tillegg er ikke hjerner som er under utvikling utstyrt til å håndtere langvarig stress. Skolen må derfor hjelpe disse elevene ved å sørge for å gi dem en følelse av trygghet og håp, vise medfølelse og hjelpe med å utvikle motstandsdyktighet, for at de skal klare å prestere akademisk (Hertel & Johnson, 2013).

Til tross for at noen elever opplever mye stress og kan være rammet av lærevansker og atferdsproblemer blir lærere rådet til å opprettholde like forventinger til disse elevene. Ved å senke forventningene til elever rammet av traume kan man gi inntrykk av å ha gitt dem opp. Selv om forventinger til læring bør opprettholdes, må læreren tilpasse gjennom fleksibilitet og forståelse for elevens situasjon. Ved å stille forventninger til læring og oppførsel kan læreren uttrykke empati ovenfor eleven. Slike forventinger kan hjelpe elevene å innse at de har evner og talent, og kapasitet til å blomstre og overskride de traumatiske opplevelsene (Hertel & Johnson, 2013).

Kvaliteten på støtten som gis etter traumatiserende hendelser, er avgjørende for hvordan eleven kommer ut av traumet, hvor lenge reaksjonene varer, og hvor mye traumet vil endre elevens liv i negativ retning. Skolens tilbud av tilrettelegging er en viktig faktor. Det er nødvendig at pedagogikk som fag klargjør forventinger til lærere og skole i møte med traumatiserte elever og elever i krise. Likevel skal ikke læreren drive terapeutisk behandling, men legge til rette for trygghet, trivsel og forutsigbarhet (Schultz & Langballe, 2016).

Det kan være utfordrende å ta ansvar for egne vurderinger av et barns omsorgssituasjon. Slike vurderinger forutsetter en kompetanse som er mer enn teori. Man skal bevisst og forståelsesbasert gripe inn i familiesituasjoner, og basere dette arbeidet kun på faglige premisser. Det er utfordrende å gjennomføre dette uten å være avvisende, invaderende eller overkontrollerende. At barn og foreldre har det vanskelig, kan skape følelser som gjør at man

utøver autoritet på en avvisende måte. Da blir lærerens egne behov, fremfor barnets, utslagsgivende. Man må derfor kontinuerlig vurdere grunnlaget for å bruke autoritet (Killén, 2010).

Litteraturen viser at fagpersoner som arbeider med traumatiserte barn står i fare for å selv utvikle personlige og arbeidsrelaterte problemer. Utbrenthet i form av psykisk og fysisk utmattelse er et eksempel. Det vises til tre ulike arenaer hvor man kan iverksette tiltak og mestringsstrategier i fagpersonens liv. Først og fremst kan den faglige arenaen styrkes, som handler om å tilegne seg nødvendig og tilstrekkelig kunnskap og erfaring. Dette kan blant annet skapes gjennom faglig veiledning hvor man kan drøfte problemstillinger med en kompetent fagperson, og gjennom tverrfaglig samarbeid for å oppnå ansvarsdeling. I tillegg kan den strukturelle arenaen styrkes. Arenaen omfatter arbeidsmiljøet, hvor man ser på ledelsens holdninger, relasjoner til kollegaer, tilgang på ressurser og organiseringen på arbeidsplassen. Til slutt er det den personlige arenaen som handler om å finne egne mestringsstrategier og beskytte sin egen fritid. Den som hjelper barnet må også anerkjenne sine egne reaksjoner som reelle (Søftestad, 2014).

Eva Alisic gjennomførte en studie i 2012 som er relevant med hensyn til hvilken rolle skolen og læreren bør ha i krisehåndtering, ettersom hun undersøkte barneskolelæreres syn på traumatisk stress hos barn. Hun bekrefter blant annet at lærere synes det er en utfordring å arbeide med traumatiserte elever (Alisic, 2012).

I studien ble gjennomført 21 semistrukturerte intervjuer med barneskolelærere som hadde samhandlet med barn som hadde vært utsatt for traumatiserende hendelser. De utsatte barna viste reaksjoner i klasserommet, alt fra tilbaketrukkenhet til utagering. Hovedfunnet var at lærerne generelt finner det utfordrende å gi støtte til elever som har opplevd traume. Flere av lærerne la frem denne formen for støtte som noe de gjorde frivillig, og at det egentlig var mentalt helsepersonell sin oppgave. Samlet viste studien at lærerne var opptatt av lærerrollen, det å finne en balanse knyttet til hvilke behov de skulle dekke, mangel på kompetanse, og til slutt den emosjonelle byrden ved å arbeide med barn som har opplevd noe traumatisk (Alisic, 2012).

Kjernetemaene som oppsto i intervjuene oppsummerer og samsvarer med elementer fra rolleteorien som har blitt omtalt tidligere. Fire av hovedfunnene i Alisic's studie vil bli presentert nedenfor:

Lærerrollen i form av at det var utfordrende å vite hva som var lærerens oppgave, og hva som var en sosialarbeiders eller en psykologs oppgave. De hadde inntrykk av at rollen gjaldt mer enn bare fag, og at de var ansvarlige for elevens sosiale og emosjonelle utvikling. Noen mente at lærere skulle holde seg til det faglige (Alisic, 2012).

Finne en balanse ved å dekke forskjellige behov, som for eksempel én elevs behov i forhold til klassens behov. Dette er fordi traumatiserte barn ofte trenger mer oppfølging, noe som går på bekostning av de resterende elevene. Fokus på traume i forhold til fokus på et normalt liv var også utfordrende, fordi lærerne ikke vil nedgradere noen av delene. Til slutt var det ekstra oppmerksomhet i forhold til å skape en «outsider» posisjon. Lærerne ville være til stede og gi støtte, samtidig som de måtte kreve at eleven fulgte samme regler og ble behandlet som en naturlig del av klassen (Alisic, 2012).

Behov for mer profesjonell kunnskap om «vite-hvordan». Majoriteten av lærerne uttrykte at de følte mangel på kompetanse om hvordan de skulle reagere på et traumatisert barn. De var ikke oppmerksomme på retningslinjer og protokoller på skolen. Det kom frem at erfaring var det som skulle til. De var usikre på hvordan de skulle snakke om hendelsen, og hva de skulle gjøre om eleven tok det opp selv, i tillegg til hvordan de skulle gå frem for å snakke om følelser i klasserommet (Alisic, 2012).

Den emosjonelle byrden ved å jobbe med barn etter traume. Lærerne syntes det var utfordrende å finne en balanse mellom å være engasjert i elevens velvære og holde nok avstand til å ikke bli for emosjonelt engasjert. Det var vanskelig å ikke ta med problemer hjem og ikke knytte elevens situasjon til egne personlige opplevelser. Lærerne mente imidlertid at de fikk god støtte fra kolleger i arbeidet (Alisic, 2012).

2.4.3 Behov for økt kunnskap om vold og traumer i grunnskolen

I likhet med Alisics (2012) funn om at lærere ønsker mer kunnskap, fremkommer det i både nasjonal og internasjonal forskning at dette er nødvendig for at lærere skal kunne utøve sin rolle på en god måte. I det følgende vil det bli presentert forskningsartikler som fastslår læreres behov for økt kunnskap om vold og traumer, for å kunne møte voldsutsatte elever på en informert måte.

Den nyeste forskningen som er gjort i Norge som omhandler læreres håndtering av traumatiserte barn, har vært i forbindelse med terrorhandlingen i regjeringskvartalet og på Utøya 22. juli 2011. Det fokuseres ikke på traume som følge av terror i denne masteroppgaven, men i og med at den nyeste traumeforskningen innenfor skolekonteksten i

Norge er i den forbindelse, er det likevel relevant. To forskningsartikler vil utdypes på dette området. Den ene omhandler skoleprestasjoner og velvære hos de overlevende, og den andre beskriver hvordan det norske utdanningssystemet arbeidet for å hjelpe lærere i tiden etter angrepet.

Den første artikkelen er en studie som hadde som mål å generere kunnskap for å forbedre utdanningsinstitusjoners og helseapparatets støtte for unge overlevende etter terrorangrep og annet massetraume. Det ble forsket på faglige prestasjoner og generelt velvære på skolen blant unge overlevende etter terrorangrepet 22. juli 2011. Det var 237 personer som deltok i undersøkelsen, og median alder var 17,3 år. I løpet av året etter angrepet hadde majoriteten av de overlevende forverret skoleprestasjon, og mer enn én av fire rapporterte at de ikke følte seg vel i klasserommet og uttrykte et behov for økt støtte på skolen. Konklusjonen var at et terrorangrep har betydelig negativ innvirkning på unge overlevende sine akademiske prestasjoner, samt velvære på skolen. Derfor konkluderes det med at det er essensielt med hensiktsmessig støtte fra skolen, koordinert med tiltak fra helsevesenet (Stene, Schultz, & Dyb, 2018).

Den andre artikkelen viser til utdannings- og psykologiske perspektiver på hvordan lærere kan hjelpe elever å håndtere opplevelser som terrorangrepet 22. juli, og hvordan det norske utdanningssystemet arbeidet for å hjelpe lærere i tiden etter angrepet. Kort tid etter angrepet ble det etablert kontakt mellom utdanningsdepartementet, utdanningsdirektoratet og Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS). Det ble utviklet en strategi for hvordan lærere skulle kommunisere med elever om terrorangrepet i klasserommet, for å gjenopprette en følelse av trygghet blant elevene. Strategien ble utviklet for å støtte lærere i deres arbeid med å få elever til å håndtere og forstå (Schultz, Langballe, & Raundalen, 2014). Denne artikkelen bekrefter viktigheten av en trygghetsfølelse for elever som har opplevd noe som kan være potensielt traumatiserende. I tillegg påpeker den viktigheten av at lærere må inkluderes i arbeidet med elever som har blitt utsatt for alvorlige hendelser. Artikkelen viser til en strategi utviklet spesifikt for å hjelpe lærere med dette arbeidet.

Vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt overfor barn og ungdom er, som tidligere vist, et samfunnsproblem som forårsaker store lidelser for altfor mange unge i Norge i dag (Thoresen & Hjemdal, 2014), (Mossige & Stefansen, 2016). I rapporten «Takk for at du spør» for nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (Øverlien & Moen, 2016), blir det vist til en studie som ble gjennomført i 2015. Formålet var å undersøke kunnskap førskolelærere, grunnskolelærere og barnevernspedagoger har om FN's konvensjon om barnets

rettigheter, seksuelle- og fysiske overgrep mot barn, og om samtalemotodikk med barn. De har snakket med studenter på disse områdene, og tatt for seg deres opplevelse av kunnskap og kompetanse. Studien er en sammenlikning av en tilnærmet identisk studie som ble gjort i 2007.

Resultatene fra 2015 viste at de fleste studentene har fått betydelig mer undervisning om kunnskapsområdene de har spurt etter, sammenliknet med studien fra 2007. Likevel svarer majoriteten av studentene at de ikke opplever at de har fått tilstrekkelig kunnskap. Én av fire grunnskolelærerstudenter oppgir at de ikke har fått undervisning i barnekonvensjonen, og ca. én av tre oppgir å ikke ha fått undervisning om fysiske og seksuelle overgrep. Halvparten av studentene oppgir det samme om samtalemotodikk. De aller fleste oppgir å ikke ha fått tilstrekkelig kompetanse gjennom lærerutdanningen. De er minst fornøyd med undervisningen om seksuelle overgrep (Øverlien & Moen, 2016). Resultatene viser at personer som utdanner seg til å bli lærere, ikke føler seg rustet til å skulle møte barn som har opplevd vold i nære relasjoner. De mangler og ønsker økt kunnskap på dette feltet, allerede før de har begynt å jobbe.

Det fremkommer også i en spansk undersøkelse fra 2016, at lærere har en fundamental rolle når man skal iverksette forebyggende programmer mot misbruk av barn. Studien som ble gjennomført på spanske lærere viser at over halvparten (65,3%) av dem aldri har fått noen form for opplæring i håndtering av barn som har blitt utsatt for seksuelt misbruk. Samme undersøkelse viser at 90% av lærerne ikke var kjent med metoder for å identifisere og gjenkjenne signaler hos barn som var utsatt for en slik traume (Márquez-Flores , Márquez-Hernández , & Granados-Gáme , 2016).

Det fremgår av funnene i de fremlagte nasjonale og internasjonale forskningsartiklene at det er nødvendig at skolen har en rolle innen krisehåndtering, men at lærere og lærerstudenter mangler nødvendig kunnskap. I tillegg viser teorien at det er sannsynlig at elever som har opplevd noe som er potensielt traumatiserende, utvikler atferdsproblemer og lærevansker i ettertid. Dette kan påvirke både faglige prestasjoner og sosial utvikling, og bekrefter dermed at lærere burde ha tilstrekkelig kunnskap til å kunne håndtere elevene på en hensiktsmessig måte.

3 Tiltak basert på forskning og teori

I kapittel 2 ble det vist at å bli utsatt for vold og seksuelle overgrep trolig vil være en traumatisk opplevelse. Konsekvensene av ulike traumatiske opplevelser kan variere fra barn til barn. Reaksjoner kan for eksempel komme til uttrykk på skolen i form av konsentrasjonsvansker og atferdsproblemer. Enkelte barn kan også utvikle varige traumer, og kompliserte reaksjoner som PTSD. Basert på disse potensielle konsekvensene av vold og traumer, vil det i dette kapittelet gjøres rede for hvordan man kan møte barn som befinner seg i denne formen for krise. Første delen av kapittelet vil bestå av Nordanger og Braarud (2014), og Hobfoll, et al. (2007) sine forståelser av hvordan man på generell basis kan hjelpe mennesker som befinner seg i vanskelige situasjoner. Dette kan være nyttig kunnskap for lærere i møte med barn som har opplevd potensielt traumatiserende hendelser. Deretter vil disse elementene knyttes til traumebevisst tilnærming og traumebevisst omsorg. Ettersom reaksjoner på traumatiske hendelser kan påvirke skoleprestasjoner, er det et viktig tema for lærere. Denne delen innebærer derfor forslag til tiltak lærere kan gjennomføre i skolen, i møte med voldsutsatte elever. I siste del av kapittelet gjøres det rede for skolen som system, med utgangspunkt i Urie Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell. Skolen som system vil inkludere teori om skolen som samarbeidspartner med andre instanser og skole-hjem samarbeid.

3.1 Toleransevindu og affektregulering

Nordanger og Braarud (2014) skriver om regulering som begrep, og toleransevindu som en modell man kan bruke i sitt arbeid med barn som har blitt utsatt for blant annet vold i nære relasjoner. De har tatt utgangspunkt i Siegels teori om hvordan mellommenneskelige relasjoner kan påvirke forbindelser i hjernen. Teorien er relevant for lærere, ettersom den handler om hvordan man kan fremme sunn utvikling og motstandskraft hos barn som er i krise. Videre vil vi omtale Nordanger og Braaruds (2014) beskrivelser av regulering og toleransevindu.

Toleransevinduet referer til den sonen hvor vi lærer lettest, og er mest til stede i relasjoner og situasjoner. Sonen har grenser som varierer fra person til person. Disse grensene påvirkes av både erfaringer, emosjonell tilstand, samt faktorer som temperament og sosial kontekst. Hvor fleksibelt toleransevinduet er, formes av erfaringer fra tidlig samspill med omsorgsgivere. Det er omsorgsgiveres oppgave å holde barnet innenfor toleransevinduet. Barns toleransevindu er smalere enn voksnes. Ved hjelp av både omsorgsgivere og egen erfaring utvides det etter

hvert som barnet blir eldre. De opplever for eksempel at situasjoner som først kan virke skremmende ikke er det likevel, enten fordi de har opplevd det før, eller fordi de blir trygget av en omsorgsperson (Nordanger & Braarud, 2014).

Videre fremgår det at mennesker har et alarmsystem og et reguleringsystem. Alarmen utløses når vi blir utsatt for fare. Reguleringsystemet skal hindre falske alarmer, ved å hjelpe oss å forstå hva som er en fare og ikke. Når vi opplever noe truende eller farlig har dette en formende effekt på hjernen, fordi overlevelse forutsetter at vi husker farer ekstra godt. Dette fører til at en traumatisk opplevelse styrker alarmsystemet og gjør det og mer sensitivt. Det skal da mindre til før alarmen utløses igjen. Samtidig fører en slik opplevelse til at reguleringsystemets innflytelse svekkes. Kombinasjonen av styrket alarmsystem og svekket reguleringsystem fører til at man lettere blir invadert av minner av det som har skjedd, som allerede har blitt omtalt under kriteriene for PTSD. Dette er normalt i den første tiden etter en slik opplevelse, men de avtar i de fleste tilfeller fordi reguleringsystemet gjenvinner kontrollen. Likevel kan det bli en kronisk tilstand for noen (Nordanger & Braarud, 2014).

Barn har et underutviklet reguleringsystem, og som nevnt et smalt toleransevindu. På grunn av dette er de ekstra sårbare for forming av alarmsystemet. Reguleringsystemet utvikles ved hjelp av andre, gjerne omsorgspersoner. Nordanger og Braarud (2014) kaller dette for «andre-regulering». Ved å for eksempel trøste og trygge et barn som har opplevd noe skummelt, får barnet hjelp til å regulere seg tilbake i toleransevinduet. De definerer utviklingstraumer ved å koble kunnskapen om hvordan traumatiske opplevelser utvikler alarmsystemet, med hvordan andre-regulering utvikler reguleringsystemet. Når barnet settes i alarmtilstand av den personen som skulle hjulpet med å regulere affekt, overlates barnet til å regulere affekten på egenhånd. Når et slikt misforhold preger omsorgsklimaet kalles det utviklingstraumatisering. Vold og overgrep fører til belastninger, samtidig som barnets reguleringsystem er i utvikling, og de får problemer med å finne tilbake til toleransevinduet. De fokuserer på overlevelse fremfor læring.

I følge Nordanger og Braarud (2014) er andre-regulering den sterkeste drivkraften bak reguleringsystemets utvikling, også når barnet har blitt eldre. Barnet vil ha behov for andre-regulering i form av gjentakelser over tid, på de arenaene de tilbringer tid på daglig basis. Skolen er derfor en nøkkelarena. Der vil reguleringsvanskene bli tydelige på grunn av faste rammer og hyppige reaksjoner. Møtes disse vanskene på en informert måte, gir dette en unik læring og utviklingsmulighet. Tiltakene i modellen går ut på å utvide barnets toleransevindu, bli bedre på å ikke forsvinne ut av toleransevinduet, samt bli bedre på å regulere seg tilbake til

toleransevinduet. I skolen kan man jobbe med dette ved å unngå å utløse elevens alarm, samt vektlegge relasjonsbygging og regulering. Dette kan gjøres ved å bruke enkle tiltak som å tilpasse stemmeleie, og tenke over kroppsstilling.

3.2 Fem prinsipper for å møte mennesker i krise

Stevan Hobfoll, et al. (2007) har formulert fem generelle prinsipper som skal kunne brukes som en informasjonsguide i arbeid med mennesker som har vært utsatt for traumatiske opplevelser. Prinsippene går ut på å fremme trygghet, berolige, styrke mestringstroen, gjenopprette tilhørighet og tilknytning, og vise håp for fremtiden. Disse prinsippene vil bli omtalt ytterligere senere i oppgaven i forbindelse med traumebevisst omsorg, for å se hvordan lærere kan bruke disse elementene når de møter barn i krise (Hobfoll, et al., 2007).

Det første prinsippet er å fremme en følelse av trygghet. Mennesker reagerer på truende hendelser, og for at reaksjonene skal avta må man føle seg trygg. Det vises til eksponeringsterapi som en metode for å fremme følelsen av trygghet. Dette kan man gjøre ved å koble harmløse faktorer til den originale traumatiske hendelsen. Et eksempel som trekkes frem er «den natten var utrygg, men alle netter er ikke utrygge». Selv om man ikke kan garantere total trygghet for barna, vil likevel forståelsen av forbedret trygghet hjelpe i bearbeidelsen (Hobfoll, et al., 2007).

Det andre prinsippet er å fremme en beroligende følelse, oversatt fra det engelske begrepet «calming». De fleste som opplever noe traumatisk kan være ekstra følsomme i tiden rett etterpå. Hvis ikke disse følelsene kommer til et overkommelig nivå etter noen dager eller uker, kan selv nøytrale situasjoner oppleves som farlig. For å hjelpe mennesker i en slik situasjon kan man vise at følelsene som oppstår ikke er truende på samme måte som den traumatiske hendelsen, eller øve på problemløsning ved å gi dem problemer som kan løses. Dette kan gi en følelse av kontroll og håp (Hobfoll, et al., 2007).

Det tredje prinsippet handler om å styrke individuell og kollektiv mestringstro, oversatt fra «a sense of self- and collective efficacy». Prinsippet handler om å føle kontroll over positive utfall. Individet kan øke troen på positive utfall ved å føle seg som en del av en større gruppe. Ved å tro på at man har de ferdighetene som skal til for å løse problemer, kan man oppleve tro på at man kan få til ting. For å fremme følelsen av mestringstro kan barn få problemløsningsoppgaver som de mestrer. I tillegg kan man vise at det ikke er noe galt med dem, men med omstendighetene (Hobfoll, et al., 2007).

Det fjerde prinsippet handler om å fremme følelsen av tilhørighet. Det er viktig at tilknytningen skjer tidlig etter den traumatiske opplevelsen, for å hindre langvarige negative reaksjoner. Tilknytning er særlig viktig for barn. Hvis denne sosiale støtten mangler, gir det økt sannsynlighet for å bli sosialt isolert. Å utvikle relasjoner og tilknytning er dermed kritisk for individets velvære (Hobfoll, et al., 2007).

Det femte og siste prinsippet innebærer å fremme følelsen av håp. Hvis man klarer å være optimistisk kommer man bedre ut av traumet fordi man ser håp for fremtiden. Håp er viktig for at man skal være villig til å gjøre en innsats for å få det bedre. Dette kan man gjøre ved å legge planer frem i tid, og bruke sin rolle som profesjonell til å underbygge at man har troen på barnet og på at ting vil bli bedre. Det er viktig å akseptere at det kan ta tid, men vise at selv om ting blir ødelagt, så kan det bygges opp igjen med tiden (Hobfoll, et al., 2007).

3.3 Traumebevisst tilnærming

Teori om traumebevisst tilnærming er inkludert i oppgaven, ettersom dette kan være et nyttig verktøy for lærere som skal møte barn som har opplevd vold i nære relasjoner. Traumebevisst tilnærming er en syntese som er hentet fra ulike teorier og modeller, men som handler om å forstå atferd i lys av det barnet har opplevd. Tilnærmingen baserer seg på kunnskap om hvordan mennesker påvirkes av traumatisering og hvilke behov dette skaper for dem i hverdagslivet og i forbindelse med behandling. Det er en tilnærming som egner seg i møte med mennesker som har opplevd krenkelser tidlig i livet, og derav har utviklet en form for usikkerhet og utrygghet. Det kan oppstå triggere i hverdagen for disse menneskene som de kan reagere på. Det er viktig å forstå disse mekanismene for å kunne møte barnets reaksjon. Målet er å finne hensiktsmessige måter å regulere smerten deres på (Andersen, 2014).

En del av denne tilnærmingen er «traumebevisst omsorg» som innebærer at man fokuserer på konsekvensene av traumet, fremfor traumet i seg selv. Barn som er traumatiserte trenger å bli bevisst på at hendelsene kan ha ført til at de opplever ting på en annerledes måte, og behøver omsorg deretter (Andersen, 2014).

Howard Bath (2015) har utarbeidet et rammeverk som bygger på tre elementer for å gi nøkkelkunnskaper og ferdigheter til voksne som arbeider med barn som har opplevd traumatiske hendelser. Disse elementene finner vi igjen i flere deler av teorien, og er «safety, connections and coping». Vi har brukt Andersen (2014) sin oversettelse av begrepene og hennes forståelse av at disse tre er sentrale behov innenfor traumebevisst omsorg. Vi henviser heretter til de engelske begrepene som trygghet, relasjoner og affektregulering.

Trygghet handler om at barnet skal bli en del av et miljø hvor han/hun føler seg sikker, rolig og får muligheten til å delta i de samme aktivitetene som andre jevnaldrende barn. Barn som har blitt utsatt for vold føler seg ofte utrygge og sliter med å skille mellom trygge og farlige miljøer. Barnet burde derfor bli møtt med fysisk, sosial, emosjonell og kulturell trygghet. Sosial trygghet oppstår gjennom relasjoner med medelever og voksne. Emosjonell trygghet handler om å gi barnet aksept, empati og medfølelse. Kulturell trygghet handler om å anerkjenne mangfoldet ettersom vi lever i en verden hvor mangfold kan bli møtt med diskriminering (Bath, 2015).

Relasjoner innebærer at barnet blir en del av forhold som er basert på tillit, med omsorgsfulle voksne. Det er først i relasjoner til andre at barn kan begynne å føle seg trygge. Barn som har blitt utsatt for relasjonstraumer sliter med å oppnå støttende relasjoner. Barn har også et behov for å føle seg som en del av fellesskapet, og derfor burde de delta på skolen og i de samme aktivitetene som de andre. Dette kan være med på å fremme og skape nye relasjoner. Det primære målet er å møte barnas behov (Bath, 2015).

Affektregulering er det siste elementet som handler om å gjøre det mulig for barnet å møte utfordringer og å regulere følelser. Lærerens rolle er å hjelpe barnet til å utvikle trygge, sunne og sosialt kloke strategier. Når barnet er bevisst på håndteringsstrategier kan det gjøre dem i stand til å møte utfordringer. Utvikling av verbal kompetanse er et hjelpemiddel som kan hjelpe til selv-refleksjon. Hvis de blir møtt av en rolig voksen som snakker til dem på en rolig og myk måte når de er opprørt, kan de speile denne responsen og bruke denne strategien på egenhånd senere (Bath, 2015).

Alle disse tre faktorene er avhengig av hverandre. Man kan ikke føle trygghet uten positive relasjoner. De er også fundamentale elementer for positiv utvikling, i tillegg til at de er viktige i den helbredende prosessen (Bath, 2015).

Begrepet «samregulering» brukes i forbindelse med å hjelpe personer med å håndtere følelser og utvikle vedvarende kontroll. Dette kjennetegnes hovedsakelig ved å vise omsorg for barnet. Det er også karakterisert ved å bruke en beroligende stemme i samtalen, anerkjenne barnets eventuelle fortvilelse og hjelpe barnet med å tenke rasjonelt. En måte å gjennomføre dette på er å fokusere på følelsene bak atferden, og ikke atferden i seg selv. I tillegg er det viktig å forholde seg til den primære smerten barnet opplever, og ikke straffe barnet, noe som fører til en ny, sekundær smerte (Andersen, 2014).

I følge Jensen og Ormhaug (2016) vil barn som utsettes for potensielt traumatiserende hendelser ha behov for ekstra oppfølging den første tiden. Et aktuelt tiltak i denne forbindelse, kan være det Nilsen og Vogt (2008) kaller tolærersystemet. Systemet innebærer at det er to lærere i klasserommet i stedet for én. Dette muliggjør tettere oppfølging av samtlige elever, i tillegg til alternative læringsmuligheter, som blant annet mindre grupper i enkelte fag.

Jensen og Ormhaug (2016) referer til studier som viser at barn og unges reaksjoner på traumatiske hendelser er svært ulike. Likevel kan de rundt få barnet til å føle seg sett og bekreftet, hvis de klarer å fortolke barnets reaksjon. Det kan være utfordrende å fortolke et barns reaksjon uten noen form for kommunikasjon. I nyere tid prøver man å spørre barnet om vold og overgrep, fremfor og tie. Barnet har behov for å fortelle fra sitt eget perspektiv i trygge omgivelser. Denne typen kommunikasjon kan også hjelpe barnet å forstå sin egen situasjon og bearbeide sine erfaringer (Skjørten, Hauge, Langballe, Schultz, & Øverlien, 2016). Thoresen og Myhre (2016) påpeker også viktigheten av å spørre, gjerne ved å bruke konkrete spørsmål fremfor vage formuleringer, fordi det er lettere for et barn å svare på.

Norheim (2014) tar opp traumebevisst arbeid i skolen, og påpeker at hvis lærere bruker fleksibilitet og sensitivitet i relasjonene til elevene, kan de lettere oppdage elevenes svakheter og deretter lære dem å bruke nyttige læringsstrategier. Banduras (1977) begrep «self-efficacy» handler blant annet om troen på egne evner. Norheim (2014) knytter begrepet til traumebevisst arbeid, ettersom en av de viktigste helbredende faktorene etter traumatiske erfaringer er nettopp å styrke evnen til å tro på sine egne ressurser.

Ressursorientering omhandler nettopp dette i form av at søkelyset flyttes fra problemer til muligheter. Dette er spesielt viktig for de elevene som har blitt sett på som problemfylte og svake. Det er viktig at de blir møtt av en profesjonell som kan hjelpe dem å skifte perspektiv, slik at de ser håp. Ressursorientering innebærer likevel en balansegang, ettersom det kan føre til benektelse av problemene fordi man flytter fokuset bort fra det vanskelige. Hvis eleven opplever for lite aksept for sårbarheten, kan det ødelegge opplevelsen av hjelp og støtte (Møller, 2012).

Brunzell, Stokes, & Waters (2015) viser til en styrkebasert tilnærming som er egnet for barn som har opplevd traume fra misbruk, mishandling, vold eller har vært vitne til vold.

Forfatterne fremmer et behov for en utdanningstilnærming for barn som sliter på grunn av historiene og fortiden deres. Formålet med tilnærmingen er å ta i bruk elevenes psykologiske ressurser slik at de kan oppnå suksess, istedenfor å se på mangler hos elevene. Modellen skal

være et verktøy for lærere i møte med traumatiserte elever, og bidra til å dekke både læringsbehovene og de terapeutiske behovene. Forkortelsen for modellen er TIPE, som står for «trauma-informed positive education».

TIPE integrer positiv psykologi i utdanningen. Målet er å engasjere til læring ved å adoptere en filosofi som bygger på psykologiske ressurser og reduserer negative faktorer. De påpeker at slike positive utdanningstiltak har økt elevens optimisme og fremmet læring ved å bidra til å styrke karakterene deres og skape positive følelser. Modellen består av tre områder. Det første området har et klasseromfokus på å helbrede. Her er det viktig med rytme og repetisjon. Elevene må bli vant til gode rutiner, slik at de vet hva de kan forvente når de kommer på skolen. Det andre området handler om å reparere. Læreren må styrke miljøet i klasserommet og relasjonene rundt elevene. Lek nevnes som et eksempel. Elevene kan da glemme noen av de vanskelige og tunge tingene i livet. I tillegg er et viktig konsept å hjelpe elevene å sette ord på følelsene sine. Det siste området handler om å øke elevens psykologiske ressurser. Dette gjør man ved å fokusere på språk, kognisjon og sosiale ferdigheter. Disse tre områdene er avhengige av hverandre og det bør være interaksjon mellom dem. Ved å øke kapasiteten av evnene, utvikle sterke klasseromrelasjoner og trygge rutiner er målet at dette gir nok støtte til å øke de psykologiske ressursene (Brunzell, Stokes, & Waters, 2015).

Det fremgår i Borge (2003) at kunnskap om resiliens vil gi personalet på blant annet skoler et bedre grunnlag for å styrke sterke sider hos utsatte barn, familiene deres, og at helsebringende tiltak kan utvikles på bakgrunn av denne kunnskapen. Hun trekker frem et fokus på barns selvtillit og mestring, og skriver videre om resiliensfremmende tiltak i skole og barnehage. Hun påpeker at å rose og å fokusere på det positive, kan fremme motstandsdyktighet hos barn. Det vil være positivt for barn i krise å ha et positivt forhold til sosialt aksepterte jevnaldrende. Spesielt små barn er avhengige av sosial ros og oppmerksomhet, fordi det kan styrke både selvbildet og resiliensprosesser.

3.3.1 Læringssamtalen

Læringssamtalen er en del av det Schultz og Langballe (2016) kaller traumeinformert undervisning. Denne typen undervisning handler om å tilrettelegge opplæringen på en slik måte at elever som er utsatt for traumer kan få best mulig skoletrivsel og læringsutbytte. Den traumefokuserte læringssamtalen går ut på at lærer og elev snakker sammen om hva som gjør læring vanskelig, og prøver systematisk ut tiltak for å fremme læring og trivsel. Sammen samtaler de om- og kartlegger elevens læringsmuligheter, både det som går bra, og det som er

utfordrende. Det er lærerens oppgave å ta initiativ til samtalen, da den ikke er det samme som den lovpålagte elevsamtalen (Schultz & Langballe, 2016).

Hvordan eleven møtes og ivaretas på skolen vil kunne være avgjørende for hvordan eleven håndterer traumet over tid. Skolen kan hjelpe eleven med å strukturere hverdagen, for å kunne nyttiggjøre seg av den positive effekten av hverdagslige rutiner. Det må aktivt tilrettelegges for at eleven skal trives og oppleve sosial støtte fra venner og lærere. Opplæringen må tilpasses på en slik måte at eleven kan kompensere for redusert konsentrasjon og oppmerksomhet (Schultz & Langballe, 2016).

I samtaler med barn som har opplevd traume kan den voksne oppleve utfordringer knyttet til å møte barnet på deres premisser. Det er viktig at barnet er involvert i samtalen ettersom det sitter på mye kunnskap om situasjonen som den voksne hjelpepersonen kanskje ikke gjør. Barnet må derfor bli sett på som en kompetent og likeverdig samtalepartner. Samtidig er det viktig at fagpersonen som skal hjelpe, tar ansvar for samtalsituasjonen for å bygge en god relasjon. Barnet kan ha vanskeligheter med å fortelle historien sin. Dette kan skyldes fortielsesmekanismer fra overgriper, den voksnes holdninger, følelsen av skyld og skam, redsel for å gjenkalle vonde minner, eller at de ikke har utviklet et godt nok språk for å kunne snakke om et slikt tema (Søftestad, 2014).

3.3.2 Kommunikasjon med traumeutsatte elever

Isdal (2012) påpeker at det er de voksnes ansvar å snakke om vold med barn. Voksne kan føle at å definere vold og navngi den, kan gjøre det mer vondt og alvorlig for barnet, men hvis man velger å ikke forholde seg til den, kan det sammenliknes med å godta den. For at man skal kunne forandre noe, må man ta stilling til det først. At vold er tabubelagt gjør det vanskeligere å snakke om, men ved å navngi volden og unngå fortielse av opplevelsen blir ikke barna sittende alene med opplevelsen.

Barn som blir utsatt for vold opplever ofte mangel på kontroll, ettersom de blir påført noe mot sin vilje. For at barn skal mestre traumatiske voldsopplevelser er det dermed avgjørende at de opplever kontroll igjen. En del av bearbeidningen handler om at voksne som arbeider med barn som er utsatt for vold, må la dem få reagere. Hvis et barn oppfører seg aggressivt, er dette et tegn på at det ikke har det bra. De voksne må da legge disiplineringen litt til side, og ikke avvise barnet, men å møte reaksjonen med tålmodighet, ro og klarhet (Isdal, 2012).

Karin Killén (2010) foreslår en rekke tiltak lærere kan ta i bruk når de skal kommunisere med barn om den vonde situasjonen de lever i. Hun påpeker at barna vet langt mer om sin

omsorgssituasjon, enn det læreren gjør. Derfor må lærere vise en forståelse som gjør det mulig å bistå dem i deres situasjon, når de samhandler med voldsutsatte barn. Man kan snakke med barn om alt, men man kan ikke snakke med dem på hvilken som helst måte.

I likhet med Isdal (2012) påpeker Killén (2010) at det er nødvendig for barna at tausheten rundt volden brytes. Hemmeligholdelse vil bli en ekstra belastning. Hvis lærere skal kunne hjelpe, må de vite hva familiene strever med og tørre å snakke med barna om situasjonen de befinner seg i. Det er også viktig at barn i en omsorgssviktsituasjon får oppleve et voksent menneske som ikke svikter og som tar ansvar. De har behov for tilknytninger utenfor familien. Et voldsutsatt barn kan ha negative forventninger til nye relasjoner. Læreren må derfor forsøke å være sammen med barnet på måter som er annerledes og avkrefter de negative forventningene. I følge Killén (2010) kan engasjerte, omsorgsfulle og forutsigbare voksne, føre til at barnet endrer sin tidligere oppfatning av både voksne og seg selv.

I tillegg er det viktig for voldsutsatte barn å bli synliggjort. Dette kan en lærer gjøre ved hjelp av enkle midler. Eksempelvis kan de kommentere barnets arbeid, eller vise at de husker noe barnet har fortalt tidligere. De strever ofte med indre kaos og sterke motstridende følelser, som på et eller annet tidspunkt vil føre til tilbaketrekning eller utagering. I en slik situasjon trenger barnet hjelp av læreren til å regulere og sette ord på følelsene sine, ikke kjeft og irettesetting. Ved å hjelpe eleven med å håndtere følelsene skaper læreren et grunnlag for å snakke fremfor å utagere (Killén, 2010).

Lærere kan også hjelpe voldsutsatte barn med å gjøre livet mer forståelig og forutsigbart. Barn anstrenger seg for å forstå den voksne verden. Omsorgssviktsituasjoner er ofte uoversiktlige for et barn. Å hjelpe barnet å forstå ved å gi alderstilpasset informasjon om situasjonen, kan redusere belastningen. I tillegg blir livet mindre forvirrende og usikkert hvis barnet vet hva som vil skje i fremtiden. Barnet bør derfor få vite hva som skal skje fremover, så langt læreren har grunnlag til å overskue det (Killén, 2010).

Mange barn som har hatt smertefulle opplevelser har blokkert følelser som sorg, før de hadde språk. Når de oppfører seg som verst, er som oftest sorgen verst. Lærere må være utholdende i arbeidet og ikke forvente at barnet snakker før det føler seg trygg, og ikke alltid da heller.

Lærere kan jobbe med å trygge barnet ved å hjelpe dem å leke med de andre barna i klassen, gjennom å for eksempel arrangere lekegrupper. Barn har behov for å leke fritt og spontant, og mange voldsutsatte barn har aldri lært å leke fordi de har vært opptatt med å forstå den voksne verden (Killén, 2010).

Voldsutsatte barn er ofte sterkt belastet med skyld, og føler ansvar for situasjonen de er i. Lærere kjenner barnet og kan rapportere om de sender signaler om ansvar og skyld. Basert på dette kan de snakke med barnet, og dermed redusere belastningen. Lærere kan også bevisstgjøre barnet om egne rettigheter. Killén (2010) påpeker at FNs barnekonvensjon bør formidles i både barnehage og skole, da det kan skape grunnlag for spørsmål og klargjøring av voksnes ansvar ovenfor barn. Videre fremgår det at lærere må omtale foreldre med omtanke, og vise tro på at foreldrene ønsker barnets beste uavhengig av omsorgssituasjon, for å fri barnet fra ansvaret de føler.

3.4 Skolen som system

Selv om læreren har en unik mulighet til å hjelpe barnet, med bakgrunn i kjennskapen til barnets utvikling og tiden de tilbringer med barnet på skolen, kan ikke læreren stå alene i håndteringen. Det er flere andre faktorer som har innflytelse på barnets utvikling. Derfor må systemet rundt barnet bli sett som en helhet. Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er relevant i denne sammenhengen. Modellen omhandler de ulike nivåene i samfunnet som barnet blir påvirket av (Bronfenbrenner, 1979). Modellen er en sosiokulturell tilnærming som ser på helheten. Bronfenbrenners modell gjør dette ved å ta for seg hvordan barn blir påvirket av miljømessige og kulturelle faktorer. Foreldrenes holdninger og verdier er sentrale faktorer, i tillegg til kulturen og tradisjonene familien er en del av. Faktorer som økonomiske og politiske forhold spiller også inn (Haugen, 2008). Det betyr at samspillet mellom barnet og de ulike påvirkningsfaktorene står sentralt. Bronfenbrenners modell ser på interaksjonen mellom mennesket og miljøet, og er delt inn i fire systemer; mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979).

Det første og innerste systemet handler om miljøets direkte innflytelse på barnet, og kalles mikrosystemet. Det omfatter de personene barnet samhandler med ansikt til ansikt, og hvor situasjonen påvirker barnets utvikling direkte. Eksempler på mikrosystemer er hjemmet eller klasserommet (Bronfenbrenner, 1979). Videre ser modellen på relasjonene mellom mikrosystemene, som kalles mesosystemet. Disse relasjonene vil være like avgjørende for barnets utvikling som faktorene innenfor mikrosystemet. Det handler om tilknytningen og sammenhengen mellom to eller flere settinger som barnet deltar aktivt i. For eksempel vil sammenhengen mellom skole og hjem ha stor betydning for barnet. Tilknytningen mellom læreren og foreldre er derfor en del av mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979).

Det tredje systemet viser at barnets utvikling også påvirkes av hendelser og situasjoner som barnet selv ikke er tilstede i. Man er da over i eksosystemet, som for eksempel ser på forhold ved foreldrenes arbeidsplass eller skolestyret. Makrosystemet er det ytterste nivået og referer til kulturer, subkulturer og strukturer i samfunnet. Holdninger og ideologier i samfunnet som barnet vokser opp i er med andre ord med på å påvirke barnet indirekte. Makrosystemet er med på å påvirke de tre andre systemene (Bronfenbrenner, 1979).

Modellen har imidlertid blitt kritisert for å blant annet være for overfladisk. Med dette menes det at det legges for lite vekt på barnet som aktør, og hvordan barnets egenskaper påvirker interaksjonen med miljøet og relasjonene mellom systemene (Haugen, 2008). Likevel brukes modellen i oppgaven for å påpeke at det ikke bare er egenskaper til læreren og den enkelte læreres håndtering av eleven som bør tas i betraktning. Barnet kan påvirkes av andre faktorer enn personer i mikrosystemet, og vi vil derfor se på skolesystemet sin rolle.

3.4.1 Samarbeid med andre instanser

I dagens spesialiserte samfunn kreves en større grad av koordinering og samarbeid enn det gjorde tidligere. De fleste arbeider med spesialiserte arbeidsoppgaver innenfor sitt eget fagområde, som fører til at det er viktig at man jobber mot et felles mål for å ivareta en helhet og for å oppnå resultater. Det er avgjørende at kommunen har etablert gode rutiner og systemer for å gjøre samarbeidet mellom de ulike instansene funksjonelt. Et tverrfaglig samarbeid innebærer ofte at flere etater er involvert, og det er viktig at ledelsen i de ulike etatene tar initiativ til og involverer seg i samarbeidet (Nilsen & Vogt, 2008). Relevante eksterne samarbeidspartnere for lærere og skoler som vil bli anvendt i oppgaven er Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og barnevernet. Instanser som Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), og Statens Barnehus kan også være relevant, men vil ikke bli videre omtalt ettersom dette ikke er institusjoner lærere kan henvise til på egenhånd.

PPT er kommunenes og fylkeskommunens rådgivende og sakkyndige instans i spørsmål om barns særlige opplæringsbehov, og har hjemmel i opplæringsloven (1998). Før barnet har fylt 15 år må foreldrene samtykke til en lærers henvisning til PPT, og skolen kan ikke tvinge foreldre til å henvise barnet sitt. Hvis samtykket uteblir vil ikke barnet få en sakkyndig vurdering, noe som kan føre til at barnet ikke vil motta spesialundervisning selv om læreren har vurdert dette som nødvendig for at eleven skal få tilfredsstillende opplæring. Skolen trenger ikke samme type samtykke fra foreldrene om de kontakter PPT dersom skolen som organisasjon har behov for hjelp. Dette kalles systemisk arbeid, og er et tiltak som innsettes

når det er behov for utvikling i en hel organisasjon. Likevel må også dette gjøres i samarbeid med foreldrene, og det er ikke et tiltak som er rettet mot enkeltelever (Nilsen, 2008). Dette viser at denne samarbeidsformen ikke er rettet mot den type utfordringer og vansker lærerne i materialet arbeider med. Derfor er dette en mindre relevant form for samarbeid i denne sammenhengen.

Nilsen (2008) beskriver kompetansesentre som en mulig samarbeidspartner. De kan gi veiledning og informasjon som kan støtte blant annet skoler. Hun trekker frem Statlig Spesialpedagogisk Støttesystem (Statped) som tilbyr kompetanse innenfor mange spesialpedagogiske områder, blant annet lærevansker, atferdsvansker og sosiale- og emosjonelle vansker. Henvendelser skal være skriftlige, og den viktigste mest sentrale samarbeidspartneren er PPT. De samarbeider også med blant annet skoleadministrasjon og skoler, men dette samarbeidet er gjennom PPT.

Ansvarsgrupper som består av samarbeidende fagpersoner fra ulike etater kan være hensiktsmessig hvis det er behov for å sette inn tiltak rundt det voldsutsatte barnet. En slik gruppe vil legge opp til forpliktende samarbeid, og målrettet systematisk arbeid for gjennomføring av konkrete tiltak. Det er imidlertid anbefalt at foreldrene er tilstede på disse møtene (Nilsen & Vogt, 2008).

Barneverntjenesten i kommunen skal sikre at barn og unge som lever under skadelige forhold får nødvendig hjelp og omsorg. Lærere må kontakte barnevernet når de mener det er grunn til bekymring, og barnevernet er pliktige å ta hånd om henvendelsen i løpet av kort tid (Nilsen, 2008). I følge Killén (2010) betraktes barnevernet som en form for «siste utvei» i skolen når deres egne tiltak ikke fører frem. I tillegg trekker ofte skolen seg ut når det har blitt en barnevernssak. Dette kan være uheldig, fordi skolebarn trenger noen som er der for dem gjennom en barnevernundersøkelse, og lærere kan være viktige tilknytningspersoner. Videre foreslår Killén (2010) at lærere skal spille en langt mer aktiv rolle som samarbeidspartner, også i behandlingsfasen.

I Schultz og Langballe (2016) fremkommer det at det ikke er tydelig avklart hva som er læreres rolle i krisehåndtering, og hvordan helsesøster, PPT og BUP skal arbeide sammen med og støtte lærere i en pedagogisk krisehåndtering. Denne uklarheten kan føre til at læreren setter seg på sidelinjen og definerer seg bort fra oppfølgingen. Barneombudets rapport fra 2018 bekrefter uklarheten, ved å påpeke at ingen instanser har det overordnede ansvaret for å håndtere barn i krise (Barneombudet, 2018). I tillegg fremgår det i Nilsen og Vogt (2008) at

barnevernet og BUP ikke trenger å dele alle opplysninger om barnet og familiesituasjonen til skolen, fordi de ikke har like sterke lovpålagte forpliktelser til samarbeid med skole som for eksempel PPT.

3.4.2 Samarbeid mellom skole og hjem

Som vist i læreplanen for grunnskolen er det enighet i Norge om at foreldrene deler ansvaret for barnas læring og utvikling med skolen. Formålet med samarbeidet mellom hjemmet og skolen omhandler at elevene skal få realisert sine muligheter for læring og utvikling.

Mulighetene skal realiseres gjennom anerkjennelse, en opplevelse av tilhørighet, mestring og trygghet både hjemme og på skolen (Nordahl, 2007). Nordahl og Sørli (1996) påpeker at et delt ansvar forutsetter samarbeid, og at det er skolens oppgave å drive samarbeidet fremover. De normative argumentene for et så sterkt samarbeid mellom skole og hjem er at samfunnet ikke skal ta over foreldrenes primæransvar for barnet. Dette gjelder likevel ikke hvis det er snakk om omsorgssvikt eller overgrep.

For at samarbeidet skal fungere er det en forutsetning at både foreldre og lærere opplever det som nyttig. Det skal være en støtte og ressurs, ikke noe som gjøres kun basert på plikt. Skolen har også behov for opplysninger om barnet fra hjemmet for at de på best mulig måte skal kunne tilrettelegge opplæringen ut ifra elevens evner og forutsetninger. Det er da en forutsetning at foreldrene engasjerer seg i barnets skolegang. Hvis bare skolen er aktiv i samarbeidet vil det ikke fungere på en tilfredsstillende måte (Nordahl & Sørli, 1996).

Det er en gjensidig avhengighet mellom hjem og skole ved at de har en felles oppgave når det kommer til barnets læring og utvikling. Dette er fordi oppdragelse, som er foreldrenes ansvar, og opplæring, som er lærerens ansvar, henger tett sammen. I tillegg har lærere i nyere tid fått mer oppdrageransvar, ved at man arbeider med utvikling av sosiale ferdigheter på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015). På grunn av denne avhengigheten må samarbeidet baseres på likeverd og gjensidighet. Derfor kan ikke samarbeidet drives på skolens premisser alene. Skolen må tilrettelegge for et godt samarbeid for å ikke bryte med intensjoner i lovverket (Nordahl, 2007).

Læreren må gjøre vurderinger når det kommer til kommunikasjon med hjemmet. I et godt skole og hjem samarbeid vil læreren ha vel så stort fokus på elevens positive utvikling og prestasjoner, som negative episoder. Hvis læreren kun kontakter hjemmet når noe negativt har skjedd, kan foreldrene få negative erfaringer fra samarbeidet og en dårlig relasjon til læreren. Dette kan igjen påvirke elevens innstilling til skolen og relasjon til læreren. Nordahl (2007)

skriver at all kritikk av barnet vil foreldrene oppleve som kritikk av dem selv. For å oppnå et godt samarbeid med hjemmet må læreren anerkjenne foreldrene. Det fremgår i Nordahl (2007) at dette kan gjøres ved å være høflig, vise takknemlighet til den innsatsen foreldrene gjør med hensyn til barnets skolegang, samt legge begrensninger på egne verdier og impulser i møte med foreldre. Anerkjennelse vil bidra til myndiggjøring av foreldrene. Det er viktig at læreren også føler seg anerkjent av foreldrene, gjennom oppmuntring og støtte med tanke på opplæringen, og takknemlighet for at de tar ansvar for barnets læring og utvikling.

Når det oppstår konflikt mellom skole og hjem kan det fort hende at dette går utover barnet. Konflikten kan bli mellom barnet og skolen, ettersom barnet må velge ut ifra lojalitet. Lojaliteten er som regel størst til foreldrene (Nordahl & Sørli, 1996). Konflikt mellom skole og hjem kan henge sammen med at det ikke er samsvar mellom de to gruppene. Nordahl og Sørli (1996) skriver at et samsvar mellom regler, normer og verdier, i tillegg til et samsvar i det som er forventet av barnet, er viktig for både prestasjon og atferd på skolen.

Barnets situasjon hjemme, på skolen og på fritiden bør på bakgrunn av de ovennevnte faktorene ses under ett. Barns prestasjoner og trivsel er vesentlig å se i sammenheng med hvordan hjemmemiljøet og skolemiljøet samsvarer. Foreldrenes interesse for barnets skolegang, og graden av oppfølging er en av de faktorene som betyr mest for hvordan barnet gjør det på skolen (Nordahl & Sørli, 1996). Når foreldre ikke opprettholder en struktur og rutiner i hjemmet som til en viss grad samsvarer med skolens, kan det føre til at barnet utvikler uheldige arbeidsvaner, eller ingen arbeidsvaner. Barnet trenger ro til å arbeide, samt oppmuntring og motivering. Det kan hemme barnets utvikling om de ikke får hjelp til skolearbeid hjemme (Nordahl, 2007).

4 Metode

I dette kapittelet vil det gjøres rede for valg av metode for forskningsprosjektet. Metoden forteller hvilken fremgangsmåte man skal bruke for å kartlegge menneskers fortolkning av virkeligheten (Jacobsen, 2005). Vi har i hovedsak samlet inn kvalitative data. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at man undersøker hvordan mennesker tolker den sosiale verdenen de lever i forhold til. For å få tak i denne tolkningen må man enten observere eller snakke med mennesker (Jacobsen, 2005). Vi har gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med grunnskolelærere som har undervist elever som har opplevd vold i nære relasjoner. Målet var å innhente informasjon fra lærere som jobber i dagens skole, og som i løpet av sin karriere har hatt voldsutsatte elever i klasserommet. Vi var interessert i deres erfaringer med denne type arbeid.

I tillegg har vi samlet inn informasjon fra bøker og artikler som er skrevet innenfor feltet. Dette gjorde vi for å få en viss oversikt over relevant teori og hvilken kunnskap som allerede eksisterer. Under litteratursøket valgte vi litteratur og forskningsartikler vi opplevde var relevante for problemstillingen. Litteratursøket ble i hovedsak gjennomført ved hjelp av Universitetet i Oslo sitt digitale bibliotek, Oria. I tillegg brukte vi internasjonale fagdatabaser som Scopus og Eric for å finne internasjonale forskningsartikler og statistikk. Søkeordene «violence, trauma, school, teacher and children» ble hyppigst brukt i søkene. Store deler av litteraturen er også hentet fra Universitetsbiblioteket og Nasjonalbiblioteket.

4.1 Kvalitative forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2017) viser til fenomenologisk tilnærming i forbindelse med kvalitativ forskning. Begrepet fenomenologi handler om «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45). Etersom det innebærer hvordan intervjupersonene oppfatter verden, er fenomenologien svært relevant for kvalitative forskningsintervju. I denne studien vil vi gjennom semistrukturerte intervjuer undersøke læreres fortolkninger og perspektiver. Vi er interessert i hvordan lærerne opplever møtet med voldsutsatte elever, altså deres oppfatning av sin virkelighet. Ved å undersøke læreres beskrivelser og utsagn av å ha voldsutsatte barn i klasserommet, kan vi derfor få den informasjon om fenomenet som vi ønsker.

Kvalitative intervjuer gir mulighet til å få innblikk i folks livsverden, og i deres opplevelser og holdninger. Et intervju skiller seg fra den dagligdagse samtalen, fordi det inneholder en

bestemt metode og spørreteknikk. Gjennom et kvalitativt forskningsintervju forsøker man å forstå verden, sett ifra intervjupersonens ståsted. Målet er å få frem betydningen av folks erfaringer, fremfor vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2017). Vi har intervjuet ti lærere, og ønsket å få frem deres personlige opplevelser. Videre ønsket vi å se intervjumaterialet i sammenheng med eksisterende teori. Vi forsøkte å få frem lærernes holdninger til tematikken, i tillegg til erfaringer fra praksis. På bakgrunn av dette mener vi at samtale og intervju var riktig valg av metode med hensyn til vår problemstilling.

Semistrukturerte livsverden-intervjuer har til hensikt å innhente beskrivelser om livsverdenen til den som intervjues, for deretter å fortolke betydningen. I et slikt intervju har man bestemte temaer som skal dekkes, men det er en åpenhet med hensyn til hvilken rekkefølge spørsmålene stilles i, og hvordan de formuleres (Kvale & Brinkmann, 2017). Vi begynte med vide, overordnede spørsmål. Deretter snevret vi det inn, og stilte konkrete oppfølgingsspørsmål ved behov. Spørsmålene ble ikke stilt i samme rekkefølge i alle intervjuene. Dette var fordi vi tok hensyn til det som falt seg naturlig underveis, og bygde videre på det intervjupersonene fortalte. Vi vurderte semistrukturerte intervjuer som det mest hensiktsmessige for oppgaven, ettersom vi kunne bevare en viss åpenhet og samtidig sikre at vi fikk den nødvendige informasjonen.

4.1.1 Utforming av intervjuguiden

Vi utformet intervjuguiden etter å ha satt oss inn i mesteparten av teorien som har blitt presentert i kapittel 2 og 3. Teorien har derfor lagt grunnlaget for intervjuguiden (vedlegg 1), noe som gjør at den er teorigyrt. Dette gjorde vi fordi vi vurderte at det ville være mer hensiktsmessig å støtte seg til tidligere forskning, fremfor våre egne erfaringer og kunnskap.

Basert på forskningsspørsmålene og teorigrunnlaget delte vi intervjuguiden inn i temaer vi ønsket mer informasjon om. Deretter lagde vi overordnede, åpne spørsmål til hvert tema. Intervjuguiden har til sammen sju kategorier; lærerens arbeidserfaring, samarbeid og veiledning, den voldsutsatte eleven, relasjoner, samarbeid med hjem, lærerrollen og tabu.

Vi var interesserte i lærerens arbeidserfaring for å kartlegge om lang eller kort erfaring i skolen hadde en innvirkning på hvordan de håndterte den voldsutsatte eleven. Videre lurte vi på hvordan lærerne opplevde samarbeidet med andre instanser, og om de fikk tilstrekkelig veiledning til å håndtere situasjoner og eventuelle utfordringer i møte med eleven. Her var vi ute etter om det eksisterte noen felles retningslinjer, planer eller strategier som var tilgjengelig og beregnet for lærere i slike situasjoner.

Relasjoner er det mest sentrale begrepet i problemstillingen, og vi var derfor interesserte i hvordan lærerne arbeidet med dette, både på individnivå og på klassenivå. Vi var også interesserte i om de brukte andre strategier i relasjonsarbeidet med den voldsutsatte eleven, sammenliknet med de andre elevene i klassen.

I forkant av intervjuet hadde vi bedt lærerne tenke på én spesifikk voldsutsatt elev, for å sikre at intervjuet ville inneholde konkrete beskrivelser av håndtering, fremfor synsing. I forbindelse med dette lurte vi blant annet på hvordan de opplevde og hvordan de tok tak i denne situasjonen. Deretter lurte vi på hvordan samarbeidet med elevens hjem fungerte, i form av om det var en ressurs eller en påkjenning. Intervjuet inkluderte også spørsmål om hvilke tanker intervjupersonene hadde rundt rollen som lærer og om ansvarsfølelse ovenfor den voldsutsatte eleven. Til slutt hadde noen spørsmål knyttet til at vold i nære relasjoner er et tabubelagt tema. Dette er en del av intervjuet vi har valgt å ikke inkludere videre i oppgaven, ettersom den handlet mer om forebygging av vold, enn bearbeiding av vold.

Selv om intervjuene var basert på forventninger fra tidligere forskning og teori, var vi bevisste på å ikke oppfordre til svar som stemte med den eksisterende teorien. Vi var åpne for alle former for erfaringer og synspunkter fra intervjupersonene, og ønsket ikke at vår forkunnskap skulle påvirke svarene på noen måte. Vi valgte å begynne med så åpne spørsmål som mulig slik at intervjupersonene kunne snakke fritt, uten at oppfølgingsspørsmål styrte hva de inkluderte i svarene. Samtidig formulerte vi tilleggsspørsmål under hvert av de overordnede spørsmålene for å sikre at vi fikk svar på det vi ønsket informasjon om. I de tilfellene intervjupersonen ikke kom inn på det selv, brukte vi dette som oppfølgingsspørsmål.

Etter å ha gjennomført halvparten av intervjuene, mente vi at det var hensiktsmessig å gjøre noen få endringer i intervjuguiden. Vi ønsket mer informasjon om hvordan, og i hvilken grad, lærerne fokuserte på elevenes faglige utbytte. Derfor formulerte vi et spørsmål om dette som ble lagt til i den nye intervjuguiden. I tillegg kom flere av intervjupersonene vi intervjuet tidlig i prosessen inn på temaet «samarbeid med hjem», tidligere enn det som var planlagt på forhånd. Da ble det naturlig å flytte spørsmålene om samarbeid med hjem frem i intervjuguiden.

Temaene tabu og forebygging ble dekket i de første intervjuene. Som nevnt vurderte vi at disse temaene ikke var like interessante for å besvare problemstillingen som først antatt. Dette førte til at vi vektla disse spørsmålene i mindre grad i de senere intervjuene, og har utelatt disse funnene fra analysen.

4.1.2 Valg av intervjupersoner

Først og fremst opplevde vi at det var utfordrende å få tak i lærere å intervju. Til å begynne med sendte vi ut en mail til flere rektorer på ulike skoler i Oslo. I mailen etterspurte vi lærere som hadde opplevd å ha en voldsutsatt elev i klassen. Vi presiserte hva oppgaven handlet om og la ved informasjonsskrivet fra Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 2). Enkelte skoler mottok vi ikke svar fra. De som svarte skrev at de ikke hadde mulighet til å delta i forskningsprosjektet. Ettersom ingen skoler ønsket å delta, kan vi spekulere i om dette skyldes at oppgaven omhandler et tabubelagt tema som lærerne og skoleledelsen ikke føler seg trygge på.

For å finne intervjupersoner måtte vi derfor ta i bruk kontaktene vi hadde fra lærerutdanningen. Vi kontaktet lærere vi har kjennskap til og spurte om de kunne hjelpe oss med rekrutteringen. Lærerne vi kontaktet per e-post var svært hjelpsomme, og satte oss i kontakt med ti lærere som hadde opplevd å ha voldsutsatte elever i klassen sin. Elevene lærerne fortalte om representerer historier fra fem ulike barneskoler. Alle har vært kontaktlærer for den voldsutsatte eleven. Noen av lærerne hadde undervist elevene over lengre perioder, i noen tilfeller over flere år. Det er derfor snakk om elever mellom 6 og 12 år, fra 1.klasse til 7.klasse. Vi har kun intervjuet kvinnelige lærere, da vi ikke har lyktes med å rekruttere mannlige lærere. Arbeidserfaringen til lærerne varierer fra 5-30 år.

4.1.3 Gjennomføring av intervjuene

Samtlige intervjuer ble gjennomført ansikt til ansikt og varte mellom 30 minutter og én time. I alle tilfeller ble intervjuene gjort på intervjupersonens arbeidsplass. Ved å gjøre det på denne måten fikk vi mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser som kunne oppstå underveis. Intervjupersonene ga skriftlig samtykke til å delta ved å signere en samtykkeerklæring (vedlegg 2) de hadde mottatt i forkant.

Vi opplever at vi stort sett fikk utfyllende og informative svar fra intervjupersonene, noe vi tror har sammenheng med informasjonen de mottok i forkant av intervjuene. Vi ba dem om å tenke på et konkret eksempel i form av én spesifikk voldsutsatt elev de hadde undervist, noe som førte til at de fleste hadde forberedt seg. I tillegg kan dette ha gjort det lettere å holde fokus gjennom intervjuet, samt unngå andre mindre relevante temaer. Likevel erkjenner vi at vi er uerfarne intervjuere, og at vi sannsynligvis kunne fått frem flere nyanser i svarene om vi hadde hatt mer erfaring med å intervju. Dette ble til en viss grad bekreftet i løpet av

prosessen, ettersom vi opplevde intervjusituasjonen som mindre krevende i de senere intervjuene sammenliknet med de tidlige.

Én av utfordringene som oppsto var at enkelte av intervjupersonene ga mer utfyllende svar enn andre. I et av de tidlige intervjuene var intervjupersonen noe tilbakeholden med informasjon, noe som førte til at vi ble svært bevisste på verdien av oppfølgingsspørsmål. Det var utfordrende da vi opplevde at lærerne ikke oppfattet spørsmålene som relevante eller nødvendige å svare på. Vi fikk denne opplevelsen fordi intervjupersonen ga korte svar, og enkelte av spørsmålene ble til en viss grad avvist.

Vi mener imidlertid at det var verdifullt med et intervju som ikke gikk som forventet tidlig i prosessen, ettersom vi ble bedre rustet til å gjennomføre de neste intervjuene. I tillegg tydeliggjorde denne læreren en holdning til problemstillingen som ikke kom frem i noen av de andre intervjuene.

4.1.4 Bearbeiding av intervjuene

Vi transkriberte intervjuene fortløpende etter at de var gjennomført. Dette opplevde vi som nyttig, ettersom vi da hadde ferske inntrykk av intervjusituasjonen under transkripsjonsarbeidet. Vi transkriberte halvparten hver. Deretter leste vi gjennom transkripsjonene sammen, og diskuterte funn og inntrykk med hverandre kort tid etter at de var ferdig skrevet. Transkripsjonen utgjorde i sin helhet 117 sider. Vi noterte fellestrekk og merket oss elementer som skilte seg ut underveis i prosessen. I tillegg lagret vi lydopptakene frem til oppgaven var ferdigstilt, for å ha muligheten til å lytte til intervjuene igjen hvis det skulle bli nødvendig. Vi erkjenner at når man transformerer et muntlig intervju til et skriftlig produkt, må det å gjøres en rekke beslutninger og vurderinger. Elementer som kroppsspråk og intonasjon kan gå tapt, noe som fører til at transkripsjonen er en noe svekket gjengivelse av den direkte intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2017).

4.2 Styrker og svakheter ved metoden

4.2.1 Validitet og kildekritikk

I kvalitativ forskning handler validitetsbegrepet om man har undersøkt det man hadde til hensikt å undersøke. Indre validitet tar opp spørsmålet om det vi har undersøkt samsvarer med den sosiale virkeligheten som undersøkes. Ytre validitet omhandler at funnene kan overføres til andre situasjoner, altså hvor generaliserbare funnene er. Generalisering handler også om at kunnskapen fra én intervjusituasjon kan overføres til en annen (Krumsvik, 2013). I denne

oppgaven vil vi vise til fellestrekk som intervjupersonene trekker frem, for å se hvilke elementer som er gjennomgående. For å gjøre oppgaven så representativ som mulig og for å vise bredde, trekker vi også frem den informasjonen som skiller seg ut fra hovedfunnene. Vi forholder oss dermed til generaliseringsbegrepet i den forstand at ulike lærere kan kjenne seg igjen i situasjonene som beskrives. Forhåpentligvis vil de finne studien nyttig i fremtidige møter med voldsutsatte elever.

Kildens kvalitet handler om å vurdere kildens nærhet til fenomenet. Informasjon som kommer fra førstehåndskilder har vi ofte høy tiltro til på grunn av deres nærhet til temaet. Å vurdere kvaliteten til kilden innebærer også å vurdere troverdigheten. Ved personlige kilder er troverdigheten høy hvis personen har vært tilstede under hendelsen og har god kjennskap til det aktuelle temaet (Jacobsen, 2005). Vi har intervjuet lærere som alle har undervist barn som har vært utsatt for vold i nære relasjoner. På bakgrunn av dette har alle kunnet gi detaljerte forklaringer om både situasjonen og håndteringen. Ettersom alle informantene selv har opplevd fenomenet, mener vi at utsagnene deres er troverdige i den forstand at de representerer egne opplevelser og oppfatninger.

Et annet element man bør vurdere er hvilken kunnskap intervjupersonene har om det aktuelle temaet. Vanligvis stoler man mer på en person som kan mye om temaet, fremfor en som har mindre erfaring og kunnskap (Jacobsen, 2005). Vi har intervjuet lærere med lang erfaring, og noen lærere med mindre erfaring. Dette synes vi var berikende for oppgaven, ettersom det har vært med på å få frem i hvilken grad intervjupersonene verdsetter erfaring i møte med disse barna. Selv om det varierte hvor lenge lærerne hadde arbeidet i skolen, hadde likevel alle nærhet til, og kunnskap om temaet.

I et kvalitativt forskningsintervju kan man likevel risikere at informasjonen fra intervjupersonen kan være usann og dermed er ikke funnene valide (Kvale & Brinkmann, 2017). Med hensyn til vår oppgave er dette noe vi ikke kan kontrollere, ettersom informasjonen vi er ute etter og spørsmålene vi har stilt omhandler taushetsbelagte temaer og subjektive synspunkter og opplevelser. Dette betyr at vi i hovedsak ikke var ute etter informasjon som kan bekreftes eller avkreftes av andre, men intervjupersonenes egne oppfatninger. Likevel var vi bevisste på forhold som kunne styrke og redusere validiteten gjennom hele forskningsprosessen. Vi forsikret oss blant annet om at intervjuguiden samsvarte med forskningsspørsmålene. I tillegg satte vi oss nøye inn i tidligere forskning, aktuell teori og metodelitteratur i forkant av intervjuene.

For å sikre at vi fikk så eksplisitt informasjon som mulig ba vi også, som tidligere nevnt, intervjupersonene om å tenke på én bestemt elev i forkant av intervjuet. Lærerne kunne da referere til én spesifikk situasjon gjennom hele intervjuet, noe vi opplevde som svært nyttig. Lærerne hadde mange tanker om hvordan de hadde håndtert denne eleven, hva som hadde vært utfordrende og hva de eventuelt kunne gjort annerledes. Vi tror at ved å tenke på ett spesifikt tilfelle kunne lærerne ta utgangspunkt i det minnet som var sterkest, og dermed gi fylldige og reflekterte svar.

Vi benyttet oss av et prøveintervju for å forsikre oss om at intervjuguiden var presis og dekket de temaene vi var ute etter. Prøveintervjuet bekreftet at det var hjelpsomt for læreren å tenke på ett konkret tilfelle. I tillegg var det enklere for oss å transkribere og tolke dataene når det var snakk om den samme eleven gjennom hele intervjuet. Etter prøveintervjuet ble vi også bevisste på å poengtere ovenfor lærerne at vi var interessert i hvordan de håndterte eleven etter at de hadde meldt bekymring til barnevernet, ettersom læreren i stor grad fokuserte på selve meldeprosessen. Vi opplevde at et grundig arbeid med intervjuguiden i forkant og prøveintervjuet førte til at vi fikk den informasjonen vi var ute etter.

Vi vil trekke frem noen utfordringer med hensyn til kritisk refleksjon, ettersom vi har begge en bakgrunn knyttet til læreryrket i form av lærerutdanning, praksis og tidligere arbeid på skole. Dette førte til at vi opplevde å kjenne oss igjen i noen av situasjonene lærerne fortalte om, og derfor kunne være enige med dem. Vi erkjenner at det kan ha begrenset vår evne til å stille oss kritiske til deler av informasjonen. Likevel var vi bevisste på utfordringene våre i forkant, og støttet oss som nevnt til relevant forskning og tidligere teori både i utformingen av intervjuguiden og under intervjuene. Dette gjorde vi blant annet for å redusere påvirkningen av egne meninger og erfaringer.

4.2.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om etterprøvbarhet og resultatenes troverdighet, noe som er vanskelig å få til i kvalitativ forskning. Likevel er det visse tiltak man kan gjøre for å prøve å sikre at funnene blir så sannferdige som mulig (Krumsvik, 2013). Under intervjuene har vi vært bevisste på å unngå og stille ledende spørsmål, brukt et vokabular som er forståelig for intervjupersonene og gjort lydopptak som vi transkriberte kort tid etter gjennomføring. Vi har også prøvd å gjøre intervjusituasjonene så like som mulig. Vi forklarte blant annet intervjupersonene hva vi betrakter som *en god relasjon* (at eleven umiddelbart opplever å bli sett og forstått), og gjennomførte samtlige intervjuer på skolen hvor læreren jobbet, under

uforstyrrede omgivelser. I tillegg mottok alle intervjupersonene identisk informasjon i forkant.

4.2.3 Etikk

I følge Jacobsen (2005) tar forskningsetikken i Norge utgangspunkt i tre krav knyttet til forskeren og intervjupersonene. De tre kravene omfatter informert samtykke, krav til å bli korrekt gjengitt og krav på privatliv.

Informert samtykke og krav på privatliv tok vi hensyn til gjennom informasjonsskrivet som alle intervjupersonene fikk tilsendt i forkant av intervjuene. I skrevet fremgikk det hva oppgaven handler om, hvordan vi ville ivareta deres personvern, hvordan opplysningene ble oppbevart, samt at deltakelsen var frivillig og at de hele tiden hadde mulighet til å trekke seg. Vi opplyste også om at Norsk senter for forskningsdata hadde godkjent forskningsprosjektet (vedlegg 3) og at vi ville ta hensyn til taushetsplikten til lærerne både under intervjuet og i utformingen av oppgaven.

Med hensyn til kravet om å bli korrekt gjengitt, informerte vi om at intervjuene ville bli tatt opp på båndopptaker, at det kun ville være vi som hadde tilgang på opptakene og at intervjuene ville bli transkribert. Videre opplyste vi om at oppgaven ville bli basert på om lag ti intervjuer. Dette gjorde vi for å forsikre intervjupersonene om at deres opplevelser ikke var de eneste som skulle belyses i oppgaven, og for å sikre anonymitet.

Jacobsen skriver at «I den grad det er mulig, skal vi forsøke å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng» (Jacobsen, 2005, s. 50). Ettersom vi har gjennomført en tematisk analyse har vi delt sitatene inn i kategorier. De fremstilles derfor ikke som enkeltstående fortellinger fra intervjupersonene. Fremstillingen har ført til en reduksjon av detaljer om enkeltelevers situasjoner og historier, noe vi har valgt å gjøre for å bevare anonymiteten til både lærer og elev. Selv om vi har valgt denne metoden, har vi likevel vært bevisste på å ikke ta intervjupersonenes utsagn og meninger ut av sammenheng.

Ettersom oppgavens tema er sårbart og til en viss grad tabubelagt, kan det være vanskelig å snakke om. Vi var oppmerksomme på å møte lærerne med respekt og empati. Dette innebar å ikke virke dømmende ovenfor måten de beskrev at de håndterte elevene på, selv om det ikke alltid var i tråd med teorien. Å møte lærerne på en slik måte var for at de skulle oppleve at de kunne åpne seg og være ærlige om eventuelle utfordringer og problemer. Vi tror at dette var med på å bygge en tillitt som førte til at vi fikk frem interessante funn.

4.2.4 Om det å være to

Vi er to personer som har skrevet denne masteroppgaven sammen, og erkjenner at det er både fordeler og utfordringer med å være to forskere. En forutsetning har vært å ha et tett og godt samarbeid, noe vi opplever at vi har lyktes med. Vi har blant annet funnet all teorien og forskningen sammen, før vi leste og tok notater til litteraturen. For å forsikre oss om at begge har lik forståelse av de ulike teoretiske perspektivene, diskuterte vi notatene fortløpende. Vi diskuterte blant annet litteraturens relevans og aktualitet med hensyn til problemstillingen. Den fullstendige teksten har vi i hovedsak utarbeidet i fellesskap, med bakgrunn i notatene og den felles diskusjonen. Vi har alltid lest gjennom og revidert teksten sammen, for at begge skal ha full innsikt og forståelse. På denne måten har vi kunnet stille spørsmål til, og diskutere litteraturen underveis. Dette har vi benyttet oss av i stor grad, noe som gjør at ingen avsnitt i teorien er skrevet av kun én av oss. Det endelige produktet er utarbeidet i fellesskap.

Tidlig i intervjuprosessen utførte vi tre av intervjuene hver for oss. Vi opplevde det raskt som en utfordring at ikke begge var tilstede under alle intervjuene og ikke hadde et inntrykk av alle intervjusituasjonene, spesielt med hensyn til analysen. Derfor vurderte vi at det var nødvendig å gjennomføre de resterende intervjuene sammen. Dette mener vi er en styrke ettersom vi på denne måten har hatt en observatør på flere av intervjuene. I tillegg har vi vekslet mellom hvem som intervjuet, og hvem som observerte. Den som observerte kunne også stille oppfølgingsspørsmål underveis, slik at vi fungerte som en forlengelse av hverandre. På denne måten fikk vi frem flere nyanser enn vi ville gjort dersom vi bare var én. Samarbeidet fløt helt naturlig under intervjuene. Når data og konklusjoner blir kontrollert av flere personer, er det en måte å øke gyldigheten og troverdigheten på, gjennom det Jacobsen (2005) omtaler som triangulering.

Hele arbeidet med analysen og diskusjonen har blitt gjennomført i fellesskap. De ulike kategoriene og temaene i analysen har dermed blitt diskutert og overveid nøye. Vi mener det er en styrke å kunne diskutere underveis, ettersom vi blir mer kritiske og bevisste til det som produseres. Når vi arbeidet med analysen satt den ene med en papiroversikt over alle intervjuene, mens den andre noterte temaene vi diskuterte oss frem til på datamaskin. Vi kom raskt til enighet om hvordan vi ønsket at temainndelingen skulle være, og hva som var fremtredende i intervjuene. Vi opplevde det som en styrke å være to i dette arbeidet ettersom det var mer oversiktlig. Når vi skulle diskutere funnene fra analysen opp mot teorien, organiserte vi oss på samme måte. Den ene med teoridelen fremfor seg, og den andre med analysedelen. På denne måten diskuterte vi oss frem til hvilke teorier som kunne forklare

hvilke funn. Deretter noterte vi hva vi hadde kommet frem til i fellesskap, og skrev fullstendig tekst hver for oss. I likhet med arbeidet til teorien, reviderte vi og leste teksten høyt i fellesskap fortløpende. Å være to i arbeidet med diskusjonen opplevde vi som en fordel. Vi måtte argumentere godt for alle synspunktene vår ovenfor den andre, ettersom vi måtte «overbevise» den andre om relevansen av hovedpoengene før vi kunne skrive det ned.

En mulig utfordring som vi var bevisste på at kunne oppstå når man er to, var uenigheter knyttet til både forsknings- og skriveprosessen. Ettersom vi kjenner hverandre godt og har samarbeidet på flere skriveprosjekter tidligere, har ikke dette vært et problem i vårt arbeid med masteroppgaven. Det har imidlertid vært tidkrevende at begge to har vært tilstede under hele prosessen. Likevel er dette noe vi har valgt å ta oss tid til ettersom vi opplevde det som hensiktsmessig at begge deltok i alle stegene underveis. Vi har motivert hverandre underveis i arbeidet, og opplever det som en trygghet å ha noen å diskutere med. Diskusjonene og den felles skriveprosessen har gjort at vi også har fungert som veiledere for hverandre. Våre kvaliteter i skriveprosessen utfyller hverandre, noe som har resultert i et svært godt samarbeid.

5 Analyse

I dette kapittelet vil det bli redegjort for funnene fra de ti kvalitative intervjuene. Målet var å få en økt forståelse av hvordan lærere opplever relasjonen til voldsutsatte elever. Denne delen av oppgaven baserer seg derfor på lærernes egne erfaringer og opplevelser av hvordan de håndterer og støtter voldsutsatte barn i skolen. Intervjupersonenes fortellinger kan ikke gi noe generelt svar på hvordan lærere arbeider, men det fremkom likevel nyttig informasjon som kan være et godt utgangspunkt for videre diskusjon. For å belyse problemstillingen på best mulig måte, og for å gi størst mulig innsikt i tematikken trekkes det frem ulike beskrivelser, tolkninger og utfordringer fra intervjuene.

Datamaterialet vil bli presentert i form av sentrale sitater fra transkripsjonen. Disse sitatene representerer ulike hovedfunn. Analysedelen baserer seg kun på det intervjupersonene fortalte, og blir redegjort for uten bruk av teori eller diskusjon. Å presentere sitatene i en egen del gjøres med den hensikt at lærernes egne beskrivelser skal komme tydelig frem i oppgaven. Vi vil gjøre oppmerksom på at i avsnittet som omhandler hva slags vold elevene har blitt utsatt for, har vi kun valgt å trekke frem generelle beskrivelser. Detaljer som beskriver volden til en slik grad at eleven som har blitt omtalt, eller læreren som har blitt intervjuet kan kjenne seg igjen har bevisst blitt utelatt. Dette er gjort med hensyn til personvern og anonymisering, ettersom elevene selv ikke har samtykket til å fortelle sin historie.

5.1 Oversikt over analysen

Vi har benyttet tematisk analyse, som tar utgangspunkt i et teoretisk rammeverk (Braun & Clarke, 2008). Temaene i intervjuguiden har vært utgangspunktet for kategoriseringen av analysen.

Braun & Clarke (2008) skriver at tematisk analyse handler om å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet. Gjennom intervju oppdager man konsepter som man kan bruke til videre tolkning og analyse (Braun & Clarke, 2008). Etter at vi hadde gjennomført alle ti intervjuene og transkribert dem, leste vi gjennom transkripsjonene på nytt og noterte og diskuterte forslag til hvilke koder som kunne brukes. Dette regnes som fase én av tematisk analyse. Videre undersøkte vi hva som var gjentakende og fremtredende i materialet, noe som resulterte i syv kategorier:

- Lærerrollen
- Hvordan volden kom til uttrykk hos elevene
- Lærenes konkrete håndteringer i praksis
- Hvordan lærerne bygger relasjoner i praksis
- Samarbeid med hjem
- Hva har lærerne behov for?
- Hvem fikk hjelp?

Videre identifiserte vi hvilke utsagn vi mente passet inn i de ulike kategoriene, som er steg to i en slik analyse. Vi brukte fargekoder, hvor hver kategori hadde hver sin farge. Deretter gikk vi videre til steg nummer tre, hvor vi sorterte den fargekodede informasjonen, ved å sette sammen alle sitatene med samme farge. Vi satt da igjen med de syv overnevnte kategoriene, som inneholdt 45 sider med transkriberte sitater fra alle intervjupersonene.

Steg nummer fire er å finne likheter og forskjeller innenfor de ulike kategoriene, og fremstille dette på best mulig måte. Under arbeidet med denne fasen, oppdaget vi blant annet et skille mellom lærenes beskrivelser og lærernes fortolkninger. Det ble også tydelig at temaet «lærerrollen» var gjennomgående i alle kategoriene, samt utfordringer og løsninger knyttet til dette. Steg nummer fire førte til nye temaer og undertemaer, og en utvelgelse av de sitatene som var mest representative for disse temaene. De nye temaene ble:

- Beskrivelse av volden og lærernes opplevelse av den
- Lærerrollen
- Samarbeid
- Et ønske om hjelp og veiledning

Arbeidet resulterte i de kommende avsnittene som viser hva slags informasjon vi innhentet gjennom de kvalitative intervjuene. De er sortert etter tema og med klare definisjoner og navn på hver kategori, noe som tilsvarer Braun & Clarke (2008) sitt femte steg. Den siste fasen er å utarbeide den ferdige rapporten, hvor man setter analysen opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Diskusjon og drøfting kommer i kapittel 7, og en oppsummerende konklusjon med utgangspunkt i problemstillingen kommer i kapittel 9.

Tematisk analyse kan blant annet brukes i form av å rapportere opplevelser og meninger fra intervjupersoner (Braun & Clarke, 2008). Dette har vi gjort ved at nesten alle ti intervjuene er

representert i hver kategori. De er presentert gjennom sitater som ikke inneholder noen form for tolkning, bortsett fra prosessen fra muntlig til skriftlig tekst gjennom transkripsjon. Likevel var det flere av intervjupersonene som bekreftet mye av det som tidligere var blitt sagt. Her har vi påpekt at sitatet bekrefter tidligere funn, for å vise hvilke mønstre som var gjennomgående. Andre steder har intervjupersonene vært uenige. Det har vi også valgt å vise for å få frem at lærerne vi intervjuet har ulike oppfatninger om enkelte temaer, og at de praktiserer på ulike måter.

Vi har valgt å ikke gi lærerne fiktive navn eller nummer fordi vi ønsker å fokusere på informasjonen i seg selv, ikke på lærerne som enkeltindivider. Braun & Clarke (2008) skriver at tematisk analyse søker etter spesifikke temaer og mønstre på tvers av data, istedenfor innenfor et enkelt datasett. Målet med oppgaven er å se hvordan lærere generelt møter og jobber med relasjoner til barn som har vært utsatt for vold i nære relasjoner, og hvilke tanker de har rundt dette. Derfor mener vi ikke det er relevant å se på hvem som gjør hva, men heller på hva som blir gjort og sagt. Dataene er derfor sortert og fremstilt basert på informasjonen som ligger i de enkelte sitatene.

Likevel har vi gitt litt informasjon om den enkelte læreren der vi mener det er relevant. Dette har vi i hovedsak gjort i form av å nevne hvor lang erfaring lærerne hadde. I noen av sitatene mente vi erfaring spilte en rolle for utsagnene. «Lang erfaring» er brukt om lærere som har arbeidet i over 20 år.

Hver kategori introduseres med de relevante spørsmålene fra intervjuguiden som vi stilte til lærerne. Spørsmålene nevnes for å vise hvordan vi formulerte oss, og hvordan vi kom inn på de enkelte temaene.

5.2 Beskrivelse av volden og lærernes opplevelse av den

Vi vil begynne med å illustrere at volden elevene har blitt utsatt for er alvorlig fysisk vold eller seksuelle overgrep. Vi ba som nevnt alle intervjupersonene tenke på én voldsutsatt elev de hadde undervist, og det er denne eleven de refererer til i utsagnene som blir presentert nedenfor. I intervjuene spurte vi også om hvordan lærerne opplevde at volden kom til uttrykk i klasserommet, i form av om eleven søkte kontakt eller trakk seg unna, og deretter hvordan læreren håndterte det. I denne forbindelse kom det frem at lærerne opplevde elevene som både sinte, redde, kontaktsøkende, utagerende, åpne og lukkede, og at oppførselen i flere av tilfellene var så oppsiktsvekkende at læreren skjønnte at det måtte ligge noe mer bak.

5.2.1 Hva slags vold ble elevene utsatt for?

Lærerne fortalte om hva slags type vold elevene var blitt utsatt for. I alle tilfellene var det snakk om en svært alvorlig form for vold. Dette viser at lærere må håndtere barn i sårbare situasjoner, som har store problemer. Det er snakk om barn som har opplevd vold i nære relasjoner fra både mor og far. I ett av tilfellene ble blåmerkene på kroppen synlig for læreren, da hun ble med eleven inn i garderoben i forbindelse med en gymtime.

«(...) vi fikk jo beskjed om at denne eleven hadde blitt seksuelt misbrukt av faren sin.»

«Det er ikke sånn at han ble klappa til liksom, det er ordentlig banking det er snakk om.»

«(...) så var det jo store blåmerker over hele kroppen. Og spesielt da, på rumpa, sånne beltemerker»

5.2.2 Elevenes atferd på skolen

Volden elevene var blitt utsatt for hjemme, kom til uttrykk på flere måter i klasserommet. De fleste beskrev elevene som utagerende og sinte, og lærerne kom med eksempler på hvordan de oppførte seg. De var blant annet urolige i timen, voldelige og skremmende mot andre elever og kom med ufine kommentarer til både lærer og medelever.

«Utagerende og veldig urolig, sånn uansett om eleven er egentlig veldig glad eller veldig sint, så er han urolig (...) da kunne han komme og rope at «jeg hater deg» og «mamma hater deg» og «hater skolen» og «hater rektor» og «du ødela livet mitt når du meldte til barnevernet.»»

«Så det blei mye sånn krangling på skolen. Og han også brukte litt vold»

«(...) begynte å slå andre elever, kasta ting rundt, prata i munnen på meg, sa at jeg var dum, sa at andre var dumme. Hun satt og slo i pulten sin, konstant i gulvet, slo på vasken, den lagde jo en voldsom lyd.»

«Da var det fryktelig mye aggresjon»

En annen kjent reaksjon på vold i nære relasjoner, i tillegg til sinne og utagering, som vi tidligere har nevnt i teorikapitlene er at barnet kan bli kontaktsøkende. Flere av intervjupersonene fortalte at elevene ønsket kontakt med dem i form av blant annet å ville sitte på fanget, og å holde seg i nærheten av læreren.

«(...) for hun var jo veldig sånn kontaktsøkende og trengte jo noen»

«(...) at de kommer og bare setter seg på fanget for eksempel»

«Trakk seg inntil meg hvis jeg satt ved siden av henne»

«(...) for det første var han veldig sånn voksen, altså kontaktsøkende på mange måter, blid og utadvendt egentlig i forhold til voksne. (...) Han trakk seg ikke unna. Han var på en måte veldig åpen.»

To av lærerne beskrev konkrete reaksjoner, utover utagering og å være kontaktsøkende. Den ene eleven stammet så mye at det ikke var mulig for læreren å forstå hva han sa. Stammen ble verre etter at eleven hadde vært borte fra skolen på sommerferie, og hjemme med sin voldelige far. En av de andre elevene diktet blant annet opp diverse husdyr som hun sa at hun hadde, som læreren forsto ikke stemte med virkeligheten.

«(...) da hadde de guttene fått juling hele ferien. Og da tok jo jeg imot en gutt, som ikke omtrent kunne snakke. Det var jo helt, han stamma jo så fælt at han fikk jo ikke frem, altså det gikk ikke an å få setninger ut av den gutten.»

«(...) hun hadde en ekstrem fantasi da, så jeg måtte liksom luke ut. Det med mor var jo reelt, men det at hun hadde ku, gris, sau, hest, marsvin, hamster, kanarifugl, det var jo ikke reelt.»

5.2.3 Lærernes forståelse av volden

I forbindelse med beskrivelsen av hvordan volden kom til uttrykk i klasserommet, tolket flere av lærerne at atferden skyldtes omsorgssvikt og vold i hjemmet fremfor andre diagnoser eller lærevansker.

«(...) den eleven hadde ikke fått noe diagnose eller hadde ikke liksom vært i noe utredning eller noe, så det måtte liksom være, det måtte liksom ligge noe annet bak da»

Lærerne gav sin tolkning av elevenes reaksjon på eget initiativ. Ingen kom med rene beskrivelser av hvordan eleven oppførte seg uten å gi sin tolkning av hvorfor de trodde oppførselen var som den var.

«(...) denne eleven her er en ganske utagerende elev med bakgrunn i mye omsorgssvikt.»

«Han brukte litt vold, fordi det var det han var vant til, kanskje hjemmefra.»

«(...) følte han seg nok litt svikta av oss voksne på skolen, fordi vi hadde tatt kontakt med barnevernet, og han var redd for hva som kom til å skje.»

«(...) gjennom oppveksten at hun kanskje har fått dekket de behovene, de basisbehovene. Hun har ikke blitt stimulert nok.»

To av intervjupersonene hadde elever som bodde i fosterhjem, men hadde samvær med sine biologiske foreldre. Disse lærerne tolket at elevens forverrede oppførsel skyldtes samværet.

«(...) den fredagen før hun skulle dit for eksempel, så var hun jo det jeg vil kalle for manisk, var helt vill og gleda seg så mye. Også mandagen etter at hun hadde vært hos mor så var det jo, det fløy ting i klasserommet og var helt ute å kjøre.»

«Når han hadde hatt samvær, når han hadde sett sin biologiske mor, da var det kjempevanskelig i to uker etterpå.»

5.3 Lærerrollen

Et tema som var gjennomgående i alle intervjuene, var lærerrollen og hva intervjupersonene følte var deres ansvar og ikke. Nedenfor vil vi derfor utdype hva intervjupersonene mener er deres rolle og ansvar ovenfor en elev som har opplevd vold i nære relasjoner. I intervjuet spurte vi hvordan de så på sin rolle som lærer, og hvilke tanker de hadde om ansvar. I forbindelse med dette kom vi inn på temaer som balanse mellom å være lærer og å være terapeut, hvor mye tid de brukte på den voldsutsatte eleven, og hvordan de prioriterte med tanke på de andre elevene i klassen. Under intervjuene varierte lærerne mellom å bruke uttrykket «psykolog» og «terapeut» for å beskrive ansvar og oppgaver de mente gikk utover lærerrollen. I beskrivelsen og videre fremstilling av hva lærerne oppfattet som sin rolle, har vi valgt å bruke uttrykkene «terapeut» og «terapeutrolle» ettersom de fleste lærerne brukte dette som et beskrivende uttrykk selv. Uttrykket blir også brukt på denne måten videre i oppgaven som en fellesbetegnelse på de tiltakene lærerne gjør hvor de selv mener de trer ut av lærerrollen, som igjen fører til at de ikke får utøvet sitt lærervirke på en tilfredsstillende måte.

De fleste lærerne følte et stort ansvar for elevene sine på flere måter.

«Jeg føler på et generelt ansvar, jeg føler et veldig ansvar for, jeg føler ansvar for læringen deres, jeg føler ansvar for det psykiske, jeg føler ansvar for det sosiale, føler veldig på et generelt ansvar»

«Så føler man jo at det er et ansvar som det, det er veldig vanskelig å gå hjem når skoledagen er slutt, og sende ham hjem i en sånn situasjon»

«Jeg tenkte vel veldig på det ansvaret, og den rollen jeg var satt i når jeg satt der med barnevernet og han sitter der som en liten gutt, og de forteller han at nå får ikke du lov å bo sammen med pappa lenger»

5.3.1 Balanse mellom lærer og terapeut

Ansvarsfølelsen førte til at flere av lærerne beskrev en form for konflikt, med tanke på balansen mellom rollen som lærer og terapeut. Noen mente at de var mer psykologer enn lærere ettersom de brukte så mye tid og energi på den voldsutsatte eleven.

«Ja, mye. Vi sa det akkurat her, herregud, vi er jo mer psykolog (...) Men jeg tenker det mange ganger at den balansen der mellom lærer og terapeut den er, det er, den er kort holdt jeg på å si.»

«Senest i går, så prata jeg med kollega, og da sa jeg at vi er jo psykologer, det er jo det vi er. Det er nesten mer psykolog enn lærer.»

Andre lærere var mer bevisste på å ikke tre ut av lærerrollen. De fortalte at de følte et ansvar, men at de ikke hadde denne typen kunnskap.

«Det er ikke vår profesjon. For vi er ikke utdanna psykologer, nei det er vi ikke. Så da er det noe med å skjønne det å trekke seg tilbake og si «Vet du hva? Dette har jeg ikke kompetanse på, dette vet jeg ingenting om personlig, dette kan jeg ikke forholde meg til.»

«(...) men det er klart at det kan være vanskelig i andre situasjoner. Det blir jo veldig mye samtaler med barn, om hvordan de har det. Vi er jo lærere, vi er ikke terapeuter.»

Et tredje perspektiv på konflikten mellom å være lærer og terapeut som fremkom i intervjuene, var at lærerne mente de måtte finne en form for balanse, og være begge deler. De fortalte at det var nødvendig å være terapeut i den forstand at eleven følte seg trygg, og for å bygge en god relasjon. De mente denne relasjonen var nødvendig for at eleven skulle kunne lære noe på skolen.

«Også tenker jo ikke jeg at jeg skal løse noe, altså jeg er jo ikke psykolog eller terapeut, men jeg tenker jo at det er til god hjelp å vite at man kan prate med noen og føle seg trygg.»

«(...) at man må være litt begge deler. Og man kan ikke bare være lærer, fordi da kommer man ikke, da får man ikke den relasjonen kanskje, som man trenger, eller skape det båndet da, eller den tryggheten hos de elevene, som gjør at det faktisk kan klare å gjøre litt jobb på skolen.»

I disse utsagnene ser vi at de fleste lærerne har en vid definisjon av lærerrollen. Likevel kommer det som vist frem variasjoner i form av hvor langt inn i terapeutrollen de mener at de kan gå. Fellestrekket er at alle strekker seg langt for å hjelpe og støtte, og de viser et genuint ønske om å være der for eleven. Ønsket om å hjelpe førte til at de opplevde noen utfordringer og dilemmaer som vi vil utdype nedenfor.

5.3.2 Utfordringer knyttet til lærerrollen

Mangel på tid var en utfordring samtlige lærere påpekte, som følge av problemer med å definere sin rolle og sitt ansvar. De uttrykte at de hadde begrenset med tid i løpet av en skoledag. Ved å gi ekstra oppmerksomhet og tid til den voldsutsatte eleven opplevde de at det ikke ble like mye tid til de andre elevene. Noen fortalte at de hadde dårlig samvittighet for dette.

«Nei, det er altfor mye tid. Og mange ganger så er det, så ville jeg hatt mer tid til det. (...) Ja, og det plager meg jo, for jeg tenker sånn «å nei, i dag skulle jeg prata». For den tiden har man egentlig ikke»

«(...) men så er det jo helt sinnsykt mye annet som skjer også i løpet av en dag, så det er en kjempestressende jobb, og tiden flyr, og ja. (...) Men det er klart at du bruker jo mye mer tid på den eleven enn du gjør på de andre.»

«Men da var det den dårlige samvittigheten for de andre, for jeg hadde nesten bare én elev, de 27 andre måtte vente.»

Selv om lærerne ga inntrykk av at det var nødvendig å gå utover lærerrollen, følte de fremdeles ikke at de strakk til, de uttrykte at de gjerne skulle gjort mer. Flere nevnte også dilemmaet om hvor langt utenfor sin rolle de kunne strekke seg i en slik situasjon.

«Det er jo alltid sånn at man skulle ønske at man kunne gjort veldig mye mer, og vært mer tilstede, kanskje bidratt mer da, (...) det er vel sånn at man føler seg maktesløs»

«Ja, og jeg føler at i den settingen med den gutten da, så var jo jeg langt utover min lærerrolle. Det må jeg bare si, det var jeg. Men så er det det, at du blir så engasjert i

elevene dine da, ikke sant, så det er veldig vanskelig å steppe til side, men jeg var jo langt over det jeg skal egentlig bry meg med.»

«Så det er litt å finne den balansegangen med hvor mye skal du spørre, hvor MYE skal du bry deg (...) Også er det jo dumt å være redd for det også kanskje da, redd for det du sier og gjør, men man blir litt redd for å trække feil da.»

Én utfordring som alle intervjupersonene var samstemte om var mangel på kunnskap. Samtlige lærere fortalte at de ikke kunne nok om hva et voldsutsatt barn trenger til å kunne håndtere det på egenhånd. De uttrykte en usikkerhet knyttet til hva de skulle gjøre og hva de skulle si, og flere var redde for å gjøre vondt verre.

«(...) jeg ante jo ikke hvordan jeg skulle takle henne.

«(...) det er så vanskelig å vite hva man skal si, de riktige tingene og ikke, for å ikke gjøre det verre, eller, jeg skulle ønske jeg kunne mer om sånt. (...), siden det er så dyptliggende ting da, som ikke vi, det ligger jo langt over kompetansen»

«Men at det er vanskelig, det er det jo, at man i sånne situasjoner enten er redd for å, enten å legge ord i munnen på de, eller kanskje gjøre vondt verre fordi man, dette kan man ikke så mye om da.»

Én av lærerne syntes det var så utfordrende og så utenfor sitt ansvarsområde og lærerrolle, at hun lot være å gjøre noe.

«Du har jo lyst til å hjelpe til, men samtidig så skal du ikke drive å spørre og mase og grave fordi at det ripper opp i ting, og det er liksom ikke din jobb egentlig. Hvis ikke hun vil det, på en måte, så for meg så var det egentlig bare å ikke gjøre noe med det egentlig, som var det jeg måtte gjøre.»

På grunn av manglende kunnskap, fortalte flere av lærerne at de havnet i en situasjon hvor de ofte handlet på elevens premisser. Eleven fikk særbehandling, og styrte lærerens handlinger.

«Det må være på den elevens premisser at man tar det opp.»

«(...) kanskje jeg snakka til han på en litt annen måte enn det jeg ville gjort hvis ikke det hadde kommet opp da. At kanskje han hadde fått litt mer korreks og sånn fra meg.»

«(...) det var veldig stor del av det, var å please henne og, eller i starten var jeg jo like streng med henne, som jeg var med de andre. Men jeg følte at mye av det var at jeg bare dilla med henne»

Én av intervjupersonene hadde blitt kurset, og fått veiledning av barnevernet i hvordan hun skulle håndtere slike elever. Veiledningen handlet i hovedsak om hvordan læreren kunne gjøre eleven trygg. Denne læreren fortalte om hvordan de aktivt jobbet på skolen for å ikke handle på elevens premisser, ettersom dette var noe de opplevde som en utfordring.

«At det er, det er så utrolig fort gjort å havne i den der hvor vi bare skal please han og gjøre det best mulig for han. Istedenfor at vi setter krav. Men da fikk vi veiledning på at «men det gjør han utrygg». Når han får bestemme, så gjør jo det han utrygg. Nå er det vi som må si, «nei, men vi skal det. Jeg hører hva du sier, men nå gjør vi det». Også gjør vi det. Og da godtar han det jo»

Lærerne uttrykte en form for redsel for å skade relasjonen til eleven hvis de stilte høye krav, irectesatte eller korrigerste. Likevel var det én av intervjupersonene som mente at relasjonen kunne styrkes, dersom grensesettingen gjennomført på en god måte.

«(...) hvis man klarer det da, at du får veldig sånn god connection, og at du blir veldig glad når du får det, for da vet du at du er en av de få som den eleven på en måte er trygg på (...) hvor det i de vanskeligste periodene, da er han veldig ofte sint eller veldig lei seg, og da kan man kjenne litt på det at man blir litt sånn redd for at den relasjonene skal bli litt ødelagt igjen da, på en måte.»

«(...) hvis man klarer å sette grenser på en måte som er bra da, så tenker jeg at det bare øker relasjonen så den blir bedre.»

5.3.3 Lærernes løsninger

På grunn av usikkerhet og mangel på kompetanse om hvordan voldsutsatte elever skal håndteres, fant lærerne noen løsninger de følte seg relativt trygge på. Vi vil trekke frem blant annet trygghet og omsorg som to elementer samtlige lærere nevnte som nødvendige for elever i slike situasjoner. Lærerne valgte også å legge faglige krav og forventinger til oppførsel til side for elever i vanskelige situasjoner.

«(...) tenker jeg sånn at det viktigste for de elevene er jo omsorg, bare omsorg, omsorg, omsorg hele tiden. For det er egentlig det de ikke har fått på forskjellige

måter da. Så prøve å kanskje, kanskje du må legge en del andre ting til side, en del andre krav og, ja, og egentlig bare være der, være trygg.»

«Hva trenger et barn? Du trenger omsorg, du trenger kjærlighet, (...) du trenger å bli trygg på at det du gjør er bra. Og at du ikke retter opp når han stammer, eller at du ikke korrigerer han, du lar han bare være et barn til han blir trygg. Så det er klart han hadde jo også masse hull, i sin opplæring.»

«(...) er det tøft en periode så er jo krav og forventinger lagt litt bort en stund, eller kanskje de barer trenger omsorg, et fang å sitte på en stund, ikke sant.»

Lærerne uttrykte at de la bort faglige krav fordi eleven ikke var i stand til å lære i en slik situasjon. De mente de hadde nok med situasjonen i hjemmet.

«Du vet du hva? Det føler jeg er så lite viktig, som det går an å få blitt»

«(...) han hadde jo vært i beredskap i to og et halvt år. Kroppen hans var helt spent, hvis du sitter der og er livredd hele tiden, så får du ikke lært deg noe.»

To av lærerne fortalte at eleven var redd for menn. For å gjøre elevene trygg på skolen, snakket de med mannlige kollegaer rundt eleven, og ba de tilpasse sin atferd.

«(...) vi hadde tre menn på trinnet. De fikk også veldig streng beskjed, om at her skulle det ikke noe brå reaksjoner, eller noe høye stemmer, eller noe sånn, i nærheten av han. For da spente han seg.»

Trygghet henger nært sammen med hva lærerne anser som relasjonsbygging. Dette blir derfor løsningen for mange av lærerne.

«Ja, så det jeg tenker er kompetansen vår da, det er jo den relasjonsbyggingen, det er det som da blir viktig.»

I tillegg til trygghet nevner de faktorer som stabilitet og rutiner, og det å være tilgjengelig og tilstedeværende for å skape en god relasjon. Dette gjorde de for å skape tillitt og for at eleven skulle føle seg trygg.

«Du må være interessert, du må høre på dem, du må la dem fortelle deg ting, og de må vite at de kan stole på deg.»

«(...) det er jo viktig at de vet at de alltid på en måte kan komme til meg, og si noe hvis de har problemer med noe, og vite at jeg har tid til å lytte.»

«Ja, stabilitet og rutiner. Det brukte vi veldig. (...) Så rammene var veldig trygge, og på en måte satt»

«For han måtte hele tiden vite hva som skulle foregå hver dag. Og da måtte han vite hele tiden hvor jeg var, til enhver tid, og det kunne jeg fortelle han hver morgen da»

Alle lærerne fortalte at de brukte samtale som en metode for å skape trygghet og opprettholde en god relasjon til eleven. Samtalen ble imidlertid brukt på forskjellige måter. Noen brukte samtalen som en støtte for å snakke om volden direkte, mens andre lærere snakket om mer hverdagslige ting med eleven. Dette gjorde de for å vise at de var tilgjengelige og interesserte, og for å gjøre eleven trygg på at de kunne komme å prate hvis det var behov for det.

«Da ble det bare litt sånn å spørre innimellom hvordan ting gikk.»

«Nei jeg bare forsikra han om at jeg syntes det var helt forferdelig, det som hadde skjedd. At jeg var helt enig med han i at det er ingen som skal se mammaen sin bli sparka og slått så blodet flyter.»

«(...) fortelle at når vi hørte om den alvorlige episoden, eller det han hadde fortalt, så måtte vi som voksne, vi var forplikta, vi har et lovverk som sier at vi må gjøre det. Så det også være så ærlig da, mot elevene, og fortelle hvilke regler vi har å forholde oss til, sånn at han forsto at jeg gjorde bare jobben min.»

«(...) Han ene, igjen, jeg tror jeg satt og snakket med han i hvert friminutt, ikke sant, etter skoletid, så bare bygger man, så bare vet man at det trenger man da.»

Lærerne uttrykte også at samtale om volden kunne være utfordrende, ettersom de ikke har kompetanse på hva en god samtale innebærer.

«Det er klart at det er vanskelig å uttrykke seg for et barn som lever i sånne forhold og det å vite hva de skal si, og hva de kan si. Ofte blir det jo kanskje sagt på helt andre måter, også må man tolke litt, og stille de spørsmålene ut fra det man forstår av situasjonen da (...) også at man på en måte nøster litt også åpner han seg mer. (...) i sånne situasjoner enten er redd for å, enten å legge ord i munnen på de, eller kanskje gjøre vondt verre fordi man, dette kan man ikke så mye om da.»

Det var gjennomgående i samtlige intervjuer at de faglige tiltakene som ble iverksatt var i form av å senke krav, og ikke fokusere på det faglige. Det sosiale derimot fokuserte de på i stor grad, og alle lærerne fortalte at de etablerte lekegrupper og vennegrupper. Dette gjorde de

blant annet for at eleven skulle kunne skape og opprettholde gode relasjoner til de andre elevene i klassen.

«(...) var sånne lekegrupper i friminuttet, sånn at alle skulle være sammen med forskjellige hver gang. Også hadde vi sånne samtalegrupper og, ikke sant, bare for å blir mer kjent da, og få en litt mer prat»

«(...) egentlig mest med lekegrupper. For det er noe med det at det blir så veldig synlig hvis du gjør så veldig mye mer, og barn som er utsatt, de vil ingenting annet enn å være vanlig. Det er det eneste de ønsker.

«Vi la egentlig vekk det faglige, det fikk vi veldig sånn veiledning på, at her gjelder ikke det faglige, også bygger vi relasjon og får til et samspill der, også kommer det faglige når han er klar.»

5.4 Samarbeid

5.4.1 Samarbeid med instanser i og utenfor skolen

Vi startet hvert intervju med å spørre om intervjupersonene kunne fortelle litt om skolens rutiner når det kommer til å håndtere barn som har opplevd noe traumatisk. Vi understrekte at vi var nysgjerrige på prosessen etter at hendelsene var meldt og oppdaget.

I forbindelse med dette spørsmålet kom samtlige intervjupersoner inn på samarbeid med barnevern, og samarbeid med ledelsen og andre ansatte på skolen. Alle lærerne understreker at støtten de opplevde å få fra skolen var tilfredsstillende. Dette omfattet støtte fra ledelse, kollegaer, helsesøster og sosiallærer. Samtlige fortalte at det er lav terskel for å be om hjelp fra de på skolen, noe som var avgjørende for mange av dem. Støtten førte til at de ikke opplevde å stå alene med ansvaret.

«Den ordentlige hjelpen jeg har fått, det er fra sosiallæreren (...) Så hun har blitt min redning. Uten henne hadde det ikke gått.»

«Men ellers når vi trenger hjelp eller ber om hjelp her på skolen så får vi det alltid.»

«(...) det er liksom tettere og mer direkte på en måte, og går mye raskere da»

Lærerne opplever derimot ikke samarbeidet med barnevernet som tilfredsstillende. Det er kun én av intervjupersonene som har opplevd et godt samarbeid med barnevernet. Utfordringene som nevnes i forbindelse med samarbeidet er mangel på kommunikasjon. Lærerne opplever at

ting tar veldig lang tid, at barnevernet er tilbakeholden med informasjon og at ingen har fått noen form for veiledning eller råd fra saksbehandlerne.

«Det tar veldig lang tid før du får vite noe, også er det veldig ofte, jeg synes barnevernet er veldig tilbakeholdne med informasjon til oss».

«Det er det vi egentlig har slitet skikkelig med, at vi rapporterer ting, men altså så får vi jo ikke grepet inn, altså vi får jo ikke gjort noe direkte, så prøver vi å si fra også føler vi at det ikke blir gjort noe».

De understreker likevel at barnevernssaker er forskjellig, og at kvaliteten på samarbeidet avhenger av saksbehandleren de har kontakt med i barnevernet. De fleste nevner også taushetsplikten som et problem, fordi den hindrer samarbeid og deling av informasjon om eleven.

«Barnevernet er jo et veldig sånn enveis samarbeid, det er at vi gir informasjon, og får ikke noe tilbake.»

Læreren som hadde hatt et godt samarbeid med barnevernet hadde som nevnt blitt veiledet i hvordan hun skulle trygge eleven, og bli bevisst på sin rolle som voksenperson. De hadde hyppig kontakt, og hun fikk konkrete retningslinjer å forholde seg til. Hun beskriver samarbeidet som svært nyttig.

«Vi har hatt veldig tett kontakt med barnevernet som har vært helt fantastiske.»

«Det går egentlig ut på, altså kort forklart, så går det ut på at de voksne, du blir veldig bevisst på din rolle, at de voksne er den store, den sterke, den gode og den kloke på en måte. (...) ikke sånn unnvikende, bare prøve å please de og sånn, men at man setter klare grenser, og at de hele tiden får bekreftet at de voksne vet faktisk best.»

To av intervjupersonene hadde hatt et samarbeid med den voldsutsatte elevens psykolog. Disse lærerne jobbet på samme skole, og samarbeidet ble arrangert av skolen. Samarbeidet gikk ut på at lærerne fikk føringer av psykologen på hvordan de skulle håndtere eleven.

«Skolen så at jeg slet med det her, og ville ha et møte, så sosiallærer og psykologen, vi hadde et slags samarbeid med samtaler da, vi prata sammen.»

«Da hadde vi ukentlig telefonsamtaler, også hadde vi mailkontakt hvis det var nødvendig, men vi pratet sammen på telefonen. Fordi at man har jo skjönt at hvis man skal hjelpe et barn, så må man hjelpe det der det er. Og det er jo på skolen.»

5.4.2 Samarbeid med hjem

Som nevnt i kapittel 3 er samarbeid med hjem en viktig faktor når lærere skal håndtere en elev som har opplevd vold i nære relasjoner. Under intervjuene lurte vi på hvordan samarbeidet med hjemmet til den voldsutsatte eleven fungerte, og om samarbeidet påvirket relasjonen til eleven på noen måte.

Hvis samarbeidet ikke fungerte eller var utfordrende, skyldtes det i flere tilfeller problemer knyttet til at skolen hadde sendt inn bekymringsmelding til barnevernet.

«Også er det jo sånn at vi også da sender inn bekymring, og de er jo klar over, ikke sant, hvor det kommer fra, så det skaper ofte litt, kan skape dårlig stemning da»

«I begynnelsen så var det, altså før hjemmet visste at vi visste noe egentlig, så var det veldig bra, og alt var helt normalt. Også fikk hjemmet vite at vi har meldt og at vi vet, og da stoppet det helt opp»

De fleste lærerne fortalte at samarbeidet ikke påvirket relasjonen til eleven, uavhengig av om samarbeidet med hjemmet var godt eller ikke. De opplevde at de selv måtte være sterke i sin rolle for å skjerme eleven. De fortalte også at eleven opplevde en form for konflikt med læreren på den ene siden, og foreldrene på den andre, og at et dårlig samarbeid er verre for eleven enn for læreren.

«(...) jeg må bare tåle at de er sinte på meg nå, for det er eleven jeg skal passe på. Det er han jeg skal skjerme, så da må jeg tåle den. For det er litt sånn, og stå i det.»

«Jeg opplever det veldig som konflikt i følelsene egentlig, mellom hva som sies hjemme og hva som sies på skolen. Og at eleven egentlig vil mest av alt være lojal mot foreldrene, men så er han kanskje mest enig i og vet at han har det bra på skolen»

«(...) det er veldig vanskelig, og da blir det jo bare verre for eleven også, og det er jo det som er litt følt da.»

Noen av lærerne uttrykte også at de valgte å ikke fortelle familien om alt som skjedde på skolen, for å unngå at barnet fikk kjeft eller straff når det kom hjem.

(...) kanskje ikke alt løses ved at man tar kontakt hjemme, kanskje noen ting er bedre at man ikke sier. Man må ikke si alt, fordi det er på skolen det skjer og barna skal ikke straffes eller få kjeft for noe som foreldrene kanskje ikke kan, de kan ikke gjøre noe, for de er jo ikke på skolen når det skjer ikke sant.

Lærerne opplevde som nevnt ikke at et dårlig samarbeid med hjemmet gikk utover relasjonen til eleven. De var bevisste på at elevenes oppførsel og utfordringene dette medførte, skyldtes at de hadde det vanskelig hjemme.

«Jeg følte virkelig at relasjonen var alt, selv om hun var en veldig vanskelig elev å bygge en relasjon til. (...) Men det var på en måte bare det å tenke at, det var noe jeg sa til meg selv, det finnes ikke vanskelige elever, det finnes elever som har det vanskelig.»

Noen av lærerne fortalte at samarbeidet begynte å fungere igjen etter at eleven var blitt flyttet til fosterfamilie. Dette førte til økt forståelse for elevens oppførsel, i tillegg til at det ble mindre krevende å tilpasse opplæringen.

«Jeg tenker at det med kommunikasjon med hjemmet er kjempeviktig (...) For hvis ikke kunne vi jo ikke begripe hva det var, han var jo bare annerledes. Så det hjalp veldig å vite, for når vi visste at han skulle ha samvær, da kunne vi jo møte han på en helt annen måte, være forberedt på det.»

5.5 Et ønske om hjelp og veiledning

Det fremkommer i samtlige intervjuer at det er flere utfordringer knyttet til å ha et barn som har opplevd vold i nære relasjoner i klassen. Vi spurte intervjupersonene om hva de selv mente kunne gjort det mindre utfordrende å håndtere en slik elev, og hva de følte behov for. Flere opplevde at de manglet kompetanse på området. De mente blant annet at samarbeid og samtale med andre i og utenfor skolen, og profesjonell veiledning kunne gjøre det mindre utfordrende.

Intervjupersonene med lengst erfaring i læreryrket fortalte at de brukte erfaringen i håndteringen av eleven, men uttrykte likevel et ønske om mer kunnskap.

«(...) jeg har liksom bare den erfaringa med å ha hatt mye å gjøre med barn, og hatt barn i forskjellige situasjoner og, ja, så det er liksom, det er bare det jeg har. Så jeg har liksom ikke noe fagkunnskap, så jeg kunne jo kanskje trengt det.»

«Hadde liksom en lærer på la oss si fem-seks og tjue år fått dette her og ikke hadde typ livserfaring i forhold til, du hadde aldri fått en ørefik en gang, så tenker jeg at det er seriøst for mye liksom. Jeg vet ikke om den hadde klart å trygge et barn som var så traumatisert, det føler jeg meg usikker på.»

I tillegg nevnte flere intervjupersoner at de tror det kunne hjulpet om det var bedre kommunikasjon mellom instansene som var kjent med og involvert i barnets situasjon. De ønsket også å få personer med kompetanse på området inn i skolen.

«(...) jeg tror alle prøver å hjelpe til på sitt område på en måte, men jeg skulle ønske det var mer kommunikasjon og at det var mer sånn at vi visste hva hverandre gjorde, og at man møttes oftere og liksom kunne sette seg ned og samarbeide om det barnet da»

«Det er jo på en måte å ha flere inn i skolen som har mere kompetanse da. Psykologer, eller miljøterapeuter eller andre som kan ta mere tak i den biten.»

Alle lærerne uttrykte at dette var en vanskelig situasjon å stå i for sin egen del. De må være vitne til at et barn har det vondt, og samtidig holde på sin rolle som en trygg voksen.

«(...) du må altså tåle andres smerte.»

To av lærerne fortalte at de følte et behov for noen å prate med, for å bearbeide inntrykkene. Den ene læreren fikk snakke med ledelsen på skolen, men den andre ble ikke tilbudt noen form for hjelp.

«Jeg trengte å snakke med noen, og det fikk jeg gjøre, at jeg fikk komme til lederen min, og sitte på kontoret og snakke ut og snakke meg ferdig om det, så det var veldig nyttig.»

«Ja jeg tenker at egentlig så burde man som lærer fått vært hos helsesøster og hatt samtale selv. For sånn debriefing, sånn hvor er tankene nå og litt sånn, for eller så blir det jo vanskelig å komme seg gjennom det selv. Vi er jo bare mennesker vi også, det er klart det går inn på oss. Det kommer man ikke utenom. (...) Jeg har ikke blitt tilbudt noen ting. Bare, nei det har jeg bare ordna selv.

6 Resultater

Analysen viser at de kvalitative intervjuene resulterte i et godt innblikk i ulike typer situasjoner lærere møter når de har en voldsutsatt elev i klassen, samt hvordan de opplever og håndterer det. Vi minner om at resultatene og funnene baserer seg på intervjupersonenes erfaringer, og at skoler og andre lærere kan ha andre opplevelser enn det som fremkommer her.

Innenfor enkelte kategorier fra intervjuene var lærerne samstemte, men det fremkom også variasjoner i både beskrivelser og holdninger. I dette kapittelet vil resultatene presenteres. Resultatene er hovedfunnene fra analysen, og de er delt inn etter nye temaer fordi enkelte temaer fra analysen er overlappende. De presenteres i et eget kapittel fordi vi ønsker å utdype de mest relevante funnene med hensyn til problemstillingen. Målet med analysen var å gi et mest mulig reelt innblikk i lærernes beskrivelser, for å vise hvordan lærerne opplever slike situasjoner i praksis. I denne delen ønsker vi å inkludere våre inntrykk av intervjusituasjonene, og de holdningene vi opplevde at lærerne hadde til de ulike temaene som ble omtalt i intervjuene. Kapittelet utgjør derfor de funnene vi opplever som mest interessante, og inneholder i større grad våre tolkninger. Resultatene er utgangspunkt for diskusjon og drøfting i kapittel 7.

Gjennomgangen av resultatene er delt inn i følgende temaer:

- Hva møter lærerne i skolen?
- Mangel på kunnskap
- Omsorg eller læring?
- Samtalen; nødvendig og utfordrende
- Er rammeverket en hjelp eller en hindring?
- Hvor får lærerne hjelp?
- Verdien av en god relasjon

6.1 Hva møter lærerne i skolen?

Som vist i analysen møter lærerne elever som har opplevd alvorlig vold i nære relasjoner på skolen, i form av fysisk vold og seksuelle overgrep. Volden kommer ofte til uttrykk gjennom elevenes atferd. Dette var i form av utagering og sinne, samt søken etter voksenkontakt og nærhet. Den kom også til uttrykk gjennom fysiske reaksjoner som stamming og synlig redsel for menn. Slik atferd fører til at elevene krever mye oppmerksomhet, tid og krefter fra læreren. Lærerne uttrykker at de vet at atferden skyldes forholdene hjemme, men mangler kunnskap om hvordan de skal håndtere det på en hensiktsmessig måte, som ikke gjør vondt verre.

Vi vil påpeke at det ikke er et alternativ for lærerne å ikke håndtere den voldsutsatte eleven. Dette er fordi mange av elevene hadde en atferd som var så krevende at det gikk utover undervisningen, og de andre elevene i klassen. Elevene som blir omtalt i dataene hadde heller ikke fått påvist noen diagnoser.

6.2 Mangel på kunnskap

Lærerne uttrykte at de hadde manglende kunnskap om barn som har opplevd vold i nære relasjoner. Samtlige lærere nevnte behovet for mer kompetanse og profesjonell veiledning. Mangelen på kunnskap førte i mange tilfeller til at lærerne fant egne løsninger og tiltak, ofte i samråd med kollegaer. De som hadde arbeidet lenger i skolen brukte også sin egen erfaring med tidligere elever, som hadde vært i liknende situasjoner som hjelpemiddel.

I tillegg fremkommer det i datamaterialet at samtlige lærere ønsker fagpersoner inn i skolen, som har kompetanse på området. Én av lærerne påpekte, som vist i analysen, at man må hjelpe elevene der de er. De uttrykker dermed et ønske om å få hjelp inn i skolen, fremfor å ta elevene ut. Lærerne ønsker ikke å melde seg ut, men å få den nødvendige kunnskapen og hjelpen for å kunne bidra på best mulig måte.

6.2.1 Utfordringer som følge av kunnskapsmangel

Lærerne uttrykte at de følte et stort ansvar ovenfor de voldsutsatte elevene. Kombinasjonen av at de følte et ansvar for å ta tak i det, med mangel på kunnskap om hvordan de skulle gjøre det, gjorde at de opplevde at det gikk negativt utover deres egen psyke. De beskrev at de følte seg maktesløse og hadde dårlig samvittighet, i tillegg til at de tok med seg jobben hjem. Lærerne beskrev også at handling kun basert på erfaring, medførte en generell usikkerhet om

hvordan de bør handle. Konsekvensen var at flere uttrykte en redsel for å gjøre ting verre for eleven.

Videre fremkommer det i datamaterialet at kombinasjon av mangel på kunnskap og ansvarsfølelse fører til at de får problemer med å definere sin rolle som lærer. Lærerne gikk på mange måter ut av lærerrollen, og inn i det de definerte som en usikker terapeutrolle. Her var det likevel noen fremtredende nyanser. Noen lærere uttrykte at det var helt nødvendig å være mer terapeut enn lærer. Andre reflekterte over at det ikke var deres oppgave eller profesjon, og tok ikke på seg terapeutrollen i like stor grad. Et siste perspektiv var at det var nødvendig og naturlig å være litt begge deler.

Ønsket om kompetente fagpersoner inn i skolen indikerer imidlertid at lærerne er bevisst på sin rolle, og klar over hvor lærerrollen stopper og terapeutrollen begynner. Vi ser at de ønsker å samarbeide med noen med mer kunnskap og kompetanse, som kan påta seg terapeutrollen, slik at lærerne som sitter uten kompetanse på dette området ikke risikerer å forverre situasjonen for eleven.

6.3 Omsorg eller læring?

Flere av lærerne nevnte at de fikk dårlig samvittighet ettersom den ekstra tiden de brukte på den voldsutsatte eleven gikk på bekostning av de andre elevene i klassen. I tillegg opplevde noen at det også gikk negativt utover kvaliteten på de andre arbeidsoppgavene, som for eksempel planlegging av undervisning.

En annen hovedtendens er at lærerne ofte handler på elevens premisser. De opplever å havne i en posisjon hvor de velger å ikke korrigere eller irettesette den voldsutsatte eleven. I tillegg forteller de at de er mindre strenge og har færre krav til disse elevene, enn til de andre i klassen. Dette opplever vi som en situasjon som oppstår på grunn av begrensede rammer og handlingsmuligheter, i tillegg til mangel på kunnskap om hvordan de egentlig burde handle i en slik situasjon. Lærerne uttrykte at de var redde for å miste kontrollen og ødelegge relasjonen til eleven hvis de behandlet eleven likt som de andre, ettersom eleven er mer sårbar. I tillegg ville de i flere av tilfellene kompensere for de dårlige forholdene hjemme. Lærerne hadde et generelt ønske om at eleven skulle ha det bedre på skolen enn de hadde det hjemme, og løsningen ble derfor å senke forventninger og krav.

En hovedtendens som var gjennomgående var at samtlige lærere valgte å senke de faglige kravene til den voldsutsatte eleven. Resultatet var at de prioriterte å gi eleven trygghet og

omsorg, og mente at dette ikke var forenelig med å opprettholde faglige krav og forventinger til læring. Det fremkommer at lærernes forståelse av omsorg og trygghet handlet om tilstedeværelse, tilgjengelighet og tillitt, ikke om læring. De fokuserte imidlertid på elevens sosiale forhold i klassen, og satte inn tiltak for at eleven skulle opprettholde en god relasjon til sine medelever i form av både vennegrupper og lekegrupper. Lærerne var derfor generelt svært bevisste på å tilrettelegge for eleven med tanke på det sosiale, og i form av å anerkjenne og se det enkelte barnet.

Som vist i analysen, var det én lærer som fikk tett oppfølging av barnevernet. Hun uttrykte at å få bekreftelse på at det hun gjorde var riktig, førte til at hun turte å iverksette nødvendige tiltak og å holde på krav over lange perioder. Hjelpen gikk ut på hvordan hun skulle trygge eleven på skolen, og hvordan hun som voksenperson skulle håndtere elevens atferd. Selv om hjelpen førte til at hun turte å handle på riktig måte med hensyn til trygghet og omsorg, ser vi også at det har en bakside. De voksne som arbeidet med eleven handlet kun ut fra veiledningen, og vi opplever at de da glemte sin egen profesjon som lærere og undervisere. Tilpasset opplæring og læringskrav ble nedprioritert. Læring var dermed det som falt bort i dette tilfellet, på tross av hjelpen de mottok utenfra. Elevene fikk derfor ikke oppfylt sine rettigheter ifølge opplæringsloven.

6.4 Samtalen; nødvendig og utfordrende

Samtalen ble brukt som et redskap av samtlige lærere, men på forskjellige måter. Noen brukte samtalen som et verktøy for å snakke eksplisitt om volden eleven hadde opplevd. De viste sympati ovenfor eleven og uttrykte at handlingene eleven hadde blitt utsatt for ikke var akseptable. Andre brukte samtalen på en mer generell basis. De snakket ikke om volden direkte med eleven, men tok initiativ til å snakke om andre hverdagslige ting. Det er tydelig at lærerne gjorde dette med et mål om å invitere til samtale, uten å presse eleven. På denne måten lar læreren det være opp til eleven å ta initiativ til å snakke om volden. Dette kan være uheldig ettersom det er sannsynlig at eleven har behov for at andre tar initiativ til å snakke om det som er vanskelig.

De ulike måtene lærerne valgte å bruke samtalen på kan gi et inntrykk av hvordan de definerer sin lærerrolle. Lærerne som mente det var helt nødvendig å involvere seg i barnets vanskelige hjemmesituasjon og i noen grad fungere som terapeut, var de samme som tok initiativ til å snakke direkte om volden. De opplevde også at eleven åpnet seg. De hadde

imidlertid ikke tilstrekkelig med tid til slike samtaler, som førte til at samtalen ble ekstra arbeid.

Lærerne som valgte å vise sin tilgjengelighet gjennom mer hverdagslig samtale, opplevde ikke at eleven tok initiativ til å snakke om volden selv. De uttrykte at de ikke ville spørre, fordi de var redde for å gjøre vondt verre, og var usikre på hvordan de skulle håndtere det dersom eleven åpnet seg. De opplevde som en konsekvens at eleven ikke åpnet seg i like stor grad, som de elevene som har hatt en lærer som involverte seg mer. Flere påpekte at slike samtaler ikke var deres profesjon eller oppgave.

Lærerne som valgte å snakke direkte om volden med eleven, er i tillegg lærere som har lang erfaring i skolen. De fortalte at de har hatt flere tilfeller med elever som har opplevd vold i nære relasjoner, og at de brukte sin erfaring som støtte i samtalen. Likevel kan en slik samtale få uønsket effekt på grunn av lærernes manglende fagkunnskap om temaet. Til tross for erfaring følte de seg usikre, og uttrykte et ønske om mer kunnskap og bekreftelse på at det de gjorde og sa var hjelpsomt for eleven.

Selv om vi har valgt å ikke ta med de delene av intervjuene som handlet om tabu og forebygging, vil vi trekke frem et funn om hvordan de snakker om temaet med klassen som helhet. I denne forbindelse bekreftet lærerne at det er vanskelig å snakke om vold i nære relasjoner. De fortalte at de ikke vet hvordan de skal føre slike samtaler dersom et voldsutsatt barn er tilstede. Også her uttrykker de at de har for lite kompetanse til å snakke om temaet. Dette kan igjen gi en indikasjon på hvorfor de ikke snakker om volden én til én.

6.5 Er rammeverket en hjelp eller en hindring?

Én av utfordringene vi vil trekke frem i forbindelse med balansegangen mellom lærer og terapeut er at lærerne ikke har tid til å være begge deler. Alle elevene i klassen har krav på tilpasset opplæring, noe som krever mye tid og ressurser fra lærerens side. Ingen av lærerne nevnte imidlertid tilpasset opplæring som et tiltak for de voldsutsatte elevene som hadde tydelige utfordringer knyttet til det faglige. Flere var klar over at tiden de brukte på den voldsutsatte eleven i form av trygghetsarbeid og samtaler i noen grad påvirket tiden de hadde til å planlegge undervisning. Likevel er inntrykket at de ikke opplevde dette som et problem, ettersom elevens trivsel var høyere prioritert enn læring.

I tillegg er det ikke lagt inn tid til daglige samtaler med elevene én til én, noe lærerne mener er nødvendig for det psykososiale miljøet til den voldsutsatte eleven. Den ekstra tiden de trenger med den voldsutsatte eleven, er dermed tid de ikke har. De bruker ikke rammeverket til å definere rollen som lærer, men egne oppfatninger. Ut fra deres beskrivelser av situasjonen de står i, kan det derfor se ut som at de føler seg hemmet av rammene rundt og de lovpålagte oppgavene.

6.6 Samarbeid mellom skole og hjem

Lærerne fortalte at samarbeidet med hjemmet ikke fungerte i de tilfellene hvor skolen hadde sendt inn bekymringsmelding til barnevernet. De uttrykte at samarbeidet fungerte helt frem til foreldrene fant ut at skolen hadde meldt fra. Deretter stoppet det opp fra hjemmets side, og i noen tilfeller uttrykte foreldrene sinne ovenfor læreren. Lærerne fortalte at de måtte tåle at foreldrene var sinte, fordi det var eleven de skulle skjerme. Det fremkom også at noen lærere vurderte hva som var nødvendig å informere foreldrene om, med tanke på elevens oppførsel på skolen. De uttrykte at de var redde for å forverre situasjonen hjemme dersom de meldte fra om at eleven ikke oppførte seg optimalt på skolen. Enkelte valgte derfor å tilbakeholde informasjon om elevens atferd.

Et annet hovedfunn med hensyn til samarbeid med hjem, var at lærerne oppfattet at eleven ønsket å være lojal mot foreldrene. Dette førte til utagerende atferd på skolen, ettersom eleven oppfattet at det var en konflikt mellom foreldrene og skolen. Lærerne var likevel bevisste på at denne atferden skyldtes situasjonen eleven befant seg i, og uttrykte at de prøvde å forholde seg til oppførselen på en forståelsesfull måte. Lærerne fortalte at det dårlige samarbeidet ikke gikk utover deres relasjon til eleven, selv om den i noen tilfeller var ustabil, og elevens atferd var variabel. Likevel ble arbeidet med å opprettholde en god relasjon til den voldsutsatte eleven mer krevende.

Flere av elevene i datamaterialet ble overført til fosterhjem i løpet av perioden eleven gikk i klassen. Da eleven ble flyttet til en ny familie ble samarbeidet mye bedre. Det ble enklere å kommunisere med hjemmet, noe som igjen førte til at det ble lettere for læreren å forstå elevens oppførsel og å håndtere atferden.

6.7 Hvor får lærerne hjelp?

Lærerne uttrykte at de fikk god hjelp innad på skolen. Det var ingen som opplevde å stå alene i situasjonene, ettersom de fikk støtte av kollegaer på skolen. De mottok likevel ingen form for faglig veiledning, og det er uklart i hvor stor grad de søkte om dette. Hjelpen de mottok var i form av samtaler med kollegaer, og støtte fra ledelsen. De fortalte at det var lav terskel på skolene for å gå til ledelsen for å be om hjelp og råd, og at kollegaer stilte opp for å lytte og hjelpe med det de kunne.

Samarbeidet med instanser utenfor skolen opplevde ikke lærerne som like hjelpsomt. Det var som sagt kun én lærer som opplevde et godt samarbeid med barnevernet. Hun hadde som nevnt mottatt jevnlig veiledning og fått tett oppfølging, men vi ser at faglige krav og læring også ble nedprioritert i dette tilfellet. I tillegg var det to andre lærere som hadde hatt kontakt med elevens psykolog. Vi opplevde at de var litt tilbakeholdne med informasjon om dette samarbeidet. Inntrykket vårt er at de mottok informasjon om eleven, men ikke fikk konkrete råd og spesifikk veiledning i form av hvordan de burde handle, verken med tanke på omsorg eller læring. Denne antakelsen kommer av at begge lærerne svarte «nei» på spørsmålet om de hadde fått noen form for veiledning. Dermed blir ikke dette oppfattet som et hjelpemiddel som fungerte for lærernes konkrete håndtering i praksis.

De øvrige lærerne fortalte at de meldte til barnevernet, men opplevde ikke noe kommunikasjon, veiledning eller samarbeid utover det. Det ble nevnt i denne forbindelse at kommunikasjonen var enveis. Skolen meldte til barnevernet, men lærerne ble ikke informert om sakens videre utvikling. Lærerne opplevde at det var utfordrende å gi eleven tett oppfølging på skolen, uten å motta informasjon fra barnevernet om barnets situasjon mens saken utviklet seg.

Lærerne uttrykte for øvrig ingen tvil angående det å melde til barnevernet. De var sikre på at det var riktig å melde i alle tilfellene, og ingen uttrykte noen form for usikkerhet da de fortalte om meldeprosessen. Vi ser med dette at lærere var klar over opplysningsplikten. I dette tilfellet viste de bevissthet rundt sine lovpålagte oppgaver som følger lærerrollen.

6.8 Verdien av en god relasjon

Relasjonsarbeid var det området lærerne omtalte som det de kunne bidra med, og følte seg relativt trygge på den fagkunnskapen de hadde om dette fra lærerutdanningen. Som nevnt ble samtalen hyppig brukt, og de omtalte dette som et verktøy for å bygge en god relasjon. Et

annet element som fremkommer er fokus på trygge rammer og stabile rutiner. Lærerne fortalte at de arbeidet med dette, ved at den voldsutsatte eleven ble informert om hva som skulle skje hver dag. Informasjon om hvordan dagen ville se ut, og eventuelle uforutsette hendelser ble gitt på forhånd. Lærerne fortalte at å etablere et stabilt miljø var en del av trygghetsarbeidet. Samtlige lærere vektla dette, og de ga uttrykk for at de opplevde at eleven følte seg trygg på skolen.

Vi ser at alle lærerne anser relasjoner som svært viktig og nødvendig, og som en sentral del av lærerrollen. Her oppstår likevel et dilemma. Lærerne mener at relasjonsarbeid innebærer å gi elevene nødvendig oppmerksomhet og omsorg. Det krever mye tid og krefter, ettersom det er snakk om elever som har opplevd svært alvorlig vold og har en krevende atferd.

Relasjonsarbeidet går derfor utover læringen til den voldsutsatte, og oppmerksomheten til de andre elevene i klassen. Her oppstår igjen spørsmålet om hvor langt en lærer kan og bør strekke seg utover sin lærerrolle.

Det fremkommer videre at lærerne opplevde relasjonene til de voldsutsatte elevene som tidvis ustabile. De uttrykte at en slik ustabil relasjon var utfordrende og kunne være vanskelig å håndtere. Elevens atferd og fremtoning var varierende, og de vekslet mellom gode og dårlige dager. Relasjonen opplevdes dermed som sårbar og presset. De var ikke trygge på at relasjonen var sterk nok til at de turte å stille krav, og behandle disse elevene på lik linje med de andre elevene. Til tross for dette opplevde alle lærerne at de i hovedsak hadde en god relasjon til eleven.

7 Diskusjon

I dette kapittelet vil resultatene bli diskutert og knyttet til teorien som har blitt presentert i kapittel 2 og 3. Inndelingen er basert på teamene i resultatkapittelet. Selv om kategoriseringen er relativt lik, har vi benyttet oss av nye overskrifter for å gjøre diskusjonen så oversiktlig som mulig.

Kapittelet starter med en diskusjon av hva slags vold elevene har blitt utsatt for, og hvordan lærernes beskrivelser kan knyttes til definisjonene som ble presentert i teorien. Deretter vil elevenes atferd bli sett i sammenheng med de ulike tegnene og reaksjonene på traumer. Videre beskrev lærerne det de opplevde som en rollekonflikt. Konflikten vil bli sett i lys av rammeverket som ble redegjort for i starten av oppgaven, i tillegg til det ansvaret læreren føler ovenfor den voldsutsatte eleven. Lovverket kan ramme inn lærernes ansvarsområde, og vise til behovet lærerne har for økt kunnskap om vold i nære relasjoner. Relasjoner er en viktig og sentral del av problemstillingen, og derfor vil betydningen av et anerkjennende relasjonsarbeid bli utdypet. Deretter vil vi vise hvordan kunnskap om voldens konsekvenser kan være hensiktsmessig for lærere å tilegne seg. Dette vil bli etterfulgt av en del om hvordan lærere kan møte voldsutsatte elever i klasserommet, ved å blant annet benytte seg av traumebevisst tilnærming. Samtalen er et sentralt tema innfor dette, og er et nyttig, men til tider krevende verktøy. Til slutt diskuteres temaet samarbeid. Lærerne opplevde ikke et tilfredsstillende samarbeid med elevenes foreldre, og fikk ikke tilstrekkelig hjelp fra andre instanser. Med bakgrunn i dette poengteres viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjem. Vi ser også på hvilke eventuelle konsekvenser som kan oppstå som følge av et dårlig samarbeid med blant annet barnevernet, og hvilke samarbeidspartnere som eventuelt kan være til hjelp i en slik situasjon.

7.1 Hva slags type vold har elevene blitt utsatt for?

Som nevnt i teorikapitlene finnes det flere ulike former for vold. Da vi rekrutterte intervjupersoner etterspurte vi lærere som hadde undervist elever som hadde opplevd enten fysisk vold eller seksuelle overgrep. Det er Isdals (2012) definisjoner på disse to formene for vold som brukes for å vise hva elevene har blitt utsatt for. I tillegg utdypes relasjonsvold, latent vold og systematisk vold, ettersom det også er forenelig med lærernes beskrivelser.

Mishandling, eller systematisk vold, er gjennomgående i samtlige beskrivelser i analysen. Isdal (2012) skriver at systematisk vold er gjentatt vold som foregår over lengre tid. Dette var tilfellet i alle situasjonene lærerne beskrev. Relasjonsvold er vold som finner sted innenfor

nære relasjoner, hvor den som utøver volden er sterkere eller har mer makt enn den som blir mishandlet. Samtlige av barna hadde blitt utsatt for gjentatt fysisk eller seksuell vold av én av foreldrene over en lengre periode. Derfor er funnene også forenelige med definisjonen av systematisk relasjonsvold.

Fysisk vold innebærer ifølge Isdal (2012) bruk av fysisk makt som skader, skremmer eller krenker et menneske i så stor grad at det handler mot sin vilje, eller slutter å gjøre noe det vil. Lærernes beskrivelser av hva enkelte elever hadde opplevd er også forenelig med denne definisjonen. Eksempler fra datamaterialet er gjentatt banking og pisking med belte. I tillegg har vi innhentet informasjon om elever som har blitt utsatt for seksuell vold. Én av elevene ble for eksempel voldtatt av faren sin. Seksuell vold er ifølge Isdal (2012) handlinger rettet mot en annen persons seksualitet, som skader, skremmer eller krenker i så stor grad at offeret handler mot sin vilje, eller slutter å gjøre noe det vil.

Vi vil også trekke frem det Isdal (2012) omtaler som latent vold, som vil si at muligheten for ny vold styrer barnets atferd. Som tidligere nevnt hadde flere av elevene en oppsiktsvekkende atferd i form av blant annet sinne, utagering og frykt. Atferden kan skyldes frykt for å bli utsatt for ny vold, enten av den samme som har utøvet vold tidligere, eller av andre voksenpersoner. Frykten kan igjen ha påvirket barnets atferd. Lærerne beskrev at elevenes reaksjoner ofte var oppsiktsvekkende og uprovoserte. Slike sterke reaksjoner førte til at lærerne forsto at atferden ikke skyldtes forhold på skolen, men elevenes hjemmesituasjon.

Under intervjuene reflekterte lærerne over hva de bakenforliggende faktorene for barnets atferd kunne være. Flere mente at elevenes oppførsel gjenspeilet forholdene hjemme. Lærerne trodde at de elevene som hadde en voldelig oppførsel på skolen, hadde lært dette hjemmefra. Lærernes antagelse kan ses i sammenheng med Isdals (2012) prinsipp om at vold avler vold. Han skriver at barns utagering kan være et resultat av at de opplever vold hjemme.

7.1.1 Tegn på traumer

Lærerne fortalte ikke om kliniske bevis på at barna har fått påvist noen form for traumer. Likevel vil vi argumentere for at volden elevene har blitt utsatt for er potensielt traumatiserende. Lærernes beskrivelser av elevenes atferd, viser at flere av elevene har symptomer og reaksjoner som kan knyttes til traumer.

Lenore Terr (2013) skriver at det ikke er selve hendelsen barnet har blitt utsatt for som skaper traumet, men meningen barnet tillegger hendelsen. Elevenes endrede og utagerende atferd kan være en indikasjon på at eleven har opplevd noe traumatiserende. I tillegg fortalte lærerne om

elevenes egne beskrivelser og oppfattelser av volden. Flere elever fortalte til lærerne at de hadde blitt slått hjemme. Ettersom volden barna har blitt utsatt for er svært alvorlig, er det grunnlag for å anta at barnet har tillagt hendelsen en form for negativ mening og opplevd de gjentatte voldsopplevelsene som traumatiserende.

Flere av lærenes beskrivelser er også forenelig med det Terr (1991) definerer som traume type II. Det vil si at barnet opplever flere traumatiske hendelser over en lengre periode. Samtlige elever var blitt utsatt gjentatt vold eller seksuelle overgrep, ettersom hendelsene hadde skjedd mer enn én gang. Dette kan igjen føre til barndomstraumer, som innebærer at barnet opplever å bli midlertidig hjelpeløst, og hvor den ordinære forsvarsmekanismen blir brutt ned.

Hertel og Johnson (2013) påpeker at traumatiske hendelser kan påvirke fysiske, psykiske og følelsesmessige funksjoner på en negativ måte. Lærerne fortalte at de voldutsatte elevenes atferd ble mer kompleks og krevende i perioder. De hadde dager hvor de søkte kontakt, dager de trakk seg unna og dager de var sinte. De dagene barna oppfører seg som verst, er som oftest de dagene de har det verst (Killén, 2010). Dette kan ses i sammenheng med de elevene som var flyttet til fosterhjem, men hadde samvær med sine biologiske foreldre. Lærerne opplevde at atferden til elevene ble forverret i etterkant av samværet, noe som igjen kan tyde på at elevene ikke hadde det godt sammen med sine biologiske foreldre.

Isdal (2012) bekrefter at traumer kan påvirke barnet på en negativ måte. Traumer som følge av vold kan blant annet sette kroppen i beredskapstilstand, som igjen fører til konsentrasjons- og lærevansker. Lærerne fortalte at flere av elevene befant seg i en slik tilstand og hadde begge disse formene for vansker. De påpekte at elevene ikke hadde kapasitet til å lære når de var redde og i beredskap. I slike situasjoner mente de at det ikke var hensiktsmessig eller mulig å opprettholde krav til læring.

7.1.1.1 Likhetstrekk til posttraumatisk stresslidelse

Reaksjonene etter å ha vært utsatt for en potensielt traumatiserende hendelse kan variere fra person til person. Ettersom reaksjonene kan være svært ulike har DSM-5 utviklet en diagnosemanual med bestemte kriterier som må være oppfylt for at man kan bli diagnostisert med PTSD (American Psychiatric Publishing, 2013). Lærerne fortalte ikke om, og brukte heller ikke noen form for diagnose som forklaring på elevenes atferd. Dette kan imidlertid trekkes frem som noe positivt ettersom Blindheim (2012) skriver at voldsutsatte elever ofte kan få feilaktige diagnoser, fremfor den oppfølgingen de har behov for. Med bakgrunn i kunnskapen om diagnosen PTSD og de alvorlige virkningene den kan ha for et barn, kan man

argumentere for at hendelsene som elevene har vært utsatt for er så alvorlige at de vil kunne ha behov for både pedagogisk, helsemessig og sosial oppfølging.

Alle elevene hadde hatt en direkte opplevelse hvor de ble truet med enten død, alvorlig skade eller seksuell vold. Lærerne beskrev også fysiske og psykiske reaksjoner hos elevene.

Reaksjonene oppsto blant annet når noe minnet om den traumatiske hendelsen, eller når de ble minnet på et aspekt ved hendelsen. Et eksempel på en fysisk reaksjon var stamming. I tillegg var det to av elevene som ikke ønsket å samhandle med menn. Lærerne måtte i disse tilfellene tilrettelegge for at elevene kunne forholde seg til kvinnelige lærere, og mannlige lærere måtte tilpasse sin atferd i nærheten av den voldsutsatte eleven. Dette kan tyde på at elevene unngikk personer de assosierte med volden de hadde blitt utsatt for hjemme. Videre fortalte lærerne at det var nødvendig å sette inn sosiale tiltak for å hjelpe den voldsutsatte eleven å opprettholde relasjoner til medelever. Ved å for eksempel innføre vennegrupper, prøvde de å hindre at eleven ble isolert fra det sosiale miljøet i klassen. Behovet for sosiale tiltak kan indikere at eleven følte en fremmedgjøring og løsrivelse fra de andre elevene i klassen.

Samtlige lærere beskrev endringer i elevens oppførsel, i form av sinneutbrudd og konsentrasjonsproblemer. De fortalte også om forsinket læring på grunn av problemer med å fokusere på skolearbeid. Videre beskrev de hendelser hvor gjenstander ble kastet rundt i klasserommet og på andre elever på grunn av uforklarlig sinne. Funnene viser at elevenes atferd på skolen hemmet både deres sosiale relasjoner og læring. I tillegg beskrev flere av lærerne at atferden var langvarig. I enkelte av tilfellene opplevde de ikke noen form for bedring eller langvarig endring i atferd. De lærerne som imidlertid beskrev en positiv endring, fortalte at endringen hadde tatt flere år.

Basert på elevens reaksjoner kan det tenkes at enkelte av elevene har alvorlige stresslidelser som kan assosieres med PTSD diagnosen. Hvis atferden og problemene ikke avtar er det rimelig at de får tilgang til psykologisk behandling. Dette er noe skolehelsetjenesten eller lege må henvise til ved behov.

7.2 Lærerrollen

Utfordringene knyttet til lærerrollen kan kobles til hovedfunnene fra Eva Alisic (2012) sin studie, som omhandler barneskolelæreres syn på traumatisk stress hos barn. I beskrivelsen av de mest fremtredende funnene fra hennes forskning, finner vi flere elementer som samsvarer med datamaterialet. Lærerne er blant annet usikre på hva som er deres ansvar og rolle i slike situasjoner. Eksempelvis fremkommer det at noen av lærerne mener at oppfølging av voldsutsatte elever er noe de gjør frivillig, fordi de ikke oppfatter dette arbeidet som en del av deres ansvarsområde. De ønsker mer fagkunnskap, ettersom de er usikre på om de håndterer eleven på en hensiktsmessig måte. Mangelen på fagkunnskap fører til at lærerne bruker sin egen erfaring og støtte fra kolleger som hjelpemiddel.

Hauge, Schultz & Øverlien (2016) skriver at i moderne krisehåndtering må lærere ha en mer fremtredende rolle. Videre fremkommer det i teorien at det stilles nye krav og flere forventinger til lærere i dagens skole, fordi de møter en mer mangfoldig og kompleks elevgruppe. I tillegg blir ofte forventningene som er knyttet til skolen som institusjon rettet mot lærere som yrkesgruppe, noe som kan skape en rollekonflikt (Askling, et al., 2016). Det betyr ikke nødvendigvis at lærere skal ta på seg en rolle som terapeut. Likevel opplever de det slik. Samtidig mangler lærerne kunnskap om krisehåndtering, og hvordan de kan utøve lærerrollen på en måte som hjelper elever som har det vanskelig.

Goffmans rolleteori (1992) kan vise hva som skjer når en person går inn i lærerrollen, og hvorfor det kan være utfordrende å definere rollen i møte med barn i vanskelige situasjoner. Når lærerne er på jobb, kan man anta at de fremtrer på en generell og fastlagt måte, altså det Goffman kaller en «fasade». Dette er fordi lover, rammer og rutiner definerer hva slags «type» lærerne skal være på arbeidsplassen. Klasserommet er lærernes «fasade-område», fordi det er der de driver sitt lærervirke. De opptrer kun som lærer ovenfor elevene, som er publikumet i dette området. De er for eksempel mer formelle i klasserommet, enn de er på lærerværelset eller hjemme. I tillegg er det knyttet et sett med forventinger til lærere. Forventningene påvirker hvordan de definerer sin rolle.

I kapittel 2 ble det beskrevet at lærerrollen er annerledes i dag enn den var tidligere, ved at det stilles flere forventinger til lærere i dagens skole (Askling, et al., 2016). I tillegg blir det stadfestet i lærerplanen at skolen har et ansvar for elevenes sosiale utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2015). På bakgrunn av dette ser vi at lærerens rolle går relativt langt utover å skulle gi elevene tilfredsstillende undervisning. Det fremkom variasjoner i

funnene i forbindelse med hvor vid definisjon lærerne hadde av sin rolle. Usikkerheten om hvor langt de skulle strekke seg oppsto når de var usikre på hva som var deres oppgave og hva disse oppgavene innebar. Noen mente at de var mer terapeuter, andre mente at oppfølging av den voldsutsatte ikke var deres profesjon og ansvarsområde, og noen beskrev at de måtte finne en form for balanse mellom å være lærer og terapeut.

Balansen mellom lærer og terapeut er et viktig element. Lærerne skal ikke være terapeuter, men for å kunne møte forventinger og krav som stilles, må de likevel finne en form for balanse mellom det sosiale ansvaret og det faglige ansvaret. Funnene viser at lærerne stort sett ikke klarer å finne denne balansen. De opplever at det er knyttet forventinger til deres rolle som de ikke klarer å leve opp til. Dermed klarer de ikke å improvisere i den nye rollen. Grunnen til dette kan være at lærerne opplever at det er forventet at de skal spille to roller på én gang. De skal være både undervisere og terapeuter for voldsutsatte barn. Denne dobbeltrollen fører til at lærerne kommer til kort på begge områder. De klarer ikke å leve opp til forventningene knyttet til lærerrollen, fordi de nedprioriterer opplæringen til fordel for å prøve å leve opp til rollen som terapeut. De klarer heller ikke å leve opp til rollen som terapeut fordi de mangler kompetanse.

Samtlige lærere var bevisste på at de ikke skulle ta på seg rollen som verken terapeut eller psykolog, da det er roller som er knyttet til yrkesgrupper med spesifikk fagkompetanse. Likevel var de tydelige på at de hadde ansvar for at eleven skulle ha det trygt og godt på skolen. Lærerne med lang erfaring opplevde at de hadde egenskapene og nødvendig kunnskap til å ta på seg en rolle som omsorgsperson. Opplevelsen samsvarer med Goffman (1992) sin antagelse om at man kan spille nye roller på tilfredsstillende måter, ved å benytte seg av kunnskap fra tidligere roller. I og med at lærerne var trygge i denne rollen tok flere på seg denne oppgaven, og opplevde at dette var til stor hjelp for eleven. Dilemmaet oppstår når de skal spille rollen som både underviser og omsorgsperson innenfor samme «fasade-område», nemlig i klasserommet. De manglet tid og ressurser til dette, som førte til at det gikk på bekostning av deres lovpålagte ansvar.

7.2.1 Et lovpålagt ansvar

Lovverket tydeliggjør læreres ansvar og plikter, og hvilke krav som stilles til dem. Dermed kan dette være et hjelpemiddel for lærere i arbeidet med å definere sin rolle. Lærerne uttrykte som nevnt ansvarsfølelse ovenfor elevene, men syntes det var utfordrende å vite hvor langt de

både kunne og skulle strekke seg. Under intervjuene fikk vi også inntrykk av at de syntes det var vanskelig å skulle redegjøre for når de gikk utover rollen som lærer.

FNs barnekonvensjon (1989) og barneloven (1981) viser at det er den norske stat som har ansvar for å ivareta barns rettigheter. I tillegg viser de at det er forbudt å drive med fysisk og seksuelt misbruk, og at barn har krav på skolegang og tilfredsstillende opplæring.

Opplæringsloven rammer inn hvordan lærere skal kunne ivareta disse rettighetene innenfor skolekonteksten. Innenfor opplæringsloven har vi blant annet utdypet § 15-3 som handler om opplysningsplikten til barnevernet. Når lærere mistenker at barn blir utsatt for vold eller seksuelt misbruk er de lovpålagt å melde inn bekymring til barnevernet (Opplæringslova, 1998, § 15-3). Alle lærerne fortalte at saken de omtalte var meldt inn til barnevernet. Allerede her har de oppfylt de utdypede kravene til barnekonvensjonen og barneloven.

Opplæringsloven inneholder likevel flere paragrafer som er relevant for arbeidet med voldsutsatte barn. Paragrafene viser at lærere ikke har lov til å fraskrive seg ansvaret selv om de har meldt inn bekymring til barnevernet. § 9 A-4 stadfester lærerens plikt om å sikre at eleven har et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Det fremkommer i paragrafen at hvis det er mistanke om at en elev ikke har det trygt, skal skolen undersøke saken og sette inn tiltak. Elevens beste skal være det som ligger til grunn for skolens arbeid (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). Adelman og Taylor (2013) skriver at det psykososiale miljøet påvirker læring, og læring er skolens hovedmål. Skolen må derfor ta tak i de faktorene som hindrer læring hos disse elevene, ettersom de ofte utvikler lærevansker og atferdsproblemer. Lærerne bekreftet dette ved å fortelle at det ikke var et alternativ å ikke ta tak i det, på grunn av blant annet svært utagerende atferd.

Lærerne var opptatt av å iverksette sosiale tiltak i form av planlagte aktiviteter rundt den voldsutsatte eleven. Flere av disse tiltakene ble iverksatt med en begrunnelse om at elevene trengte hjelp til å bygge relasjoner til medelevene, ofte fordi de ble oppfattet som skremmende. På denne måten sørget lærerne for å imøtekomme behovene til både den voldsutsatte eleven og de andre i klassen, slik at alle skulle oppleve et trygt miljø. Paragrafen om å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø viser at lærerens sosiale tiltak er innenfor deres ansvarsbeskrivelse, og at de er lovpålagt å handle dersom elever opplever å bli isolert mot sin vilje.

Opplæringsloven stadfester videre at barn har plikt til grunnskoleopplæring og at elevene skal være aktivt med i opplæringa. I § 1-3 står det at opplæringa skal tilpasses utfra hver enkelt

elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Paragrafen skal sikre at elevene mottar oppfølging og undervisning tilpasset til deres nivå, når de har vansker knyttet til opplæringa. Tilpasset opplæring er essensielt for voldsutsatte elever, ettersom disse elevene står i fare for å utvikle lære- og konsentrasjonsvansker.

Lovverket viser at lærerne plikter å oppfylle begge krav, men funnene viser til flere utfordringer som vanskeliggjør dette. Lærerne vektlegger ikke opplæring i de tilfellene hvor de anser elevenes forutsetninger som for dårlige. I periodene hvor lærerne opplevde at eleven hadde det vanskeligst, konkluderte de ofte med at elevene var ute av stand til å lære. Lærerne oppfyller derfor ikke kravet til tilpasset opplæring, men de begrunnet dette med at de følte det var helt nødvendig å legge krav om læring til side for å opprettholde et trygt og godt psykososialt miljø. Nedprioriteringen av tilpasset opplæring var dermed en bevisst avgjørelse fra lærerens side.

Konflikten mellom de to lovpålagte ansvarsområdene oppstår fordi den voldsutsatte eleven har behov for mye oppmerksomhet, noe som kommer til uttrykk gjennom utagerende atferd. En slik kombinasjon ble ytterligere utfordret av mangel på tid og ressurser. De fortalte at de fikk dårlig samvittighet ovenfor de resterende elevene, når de kun fokuserte på den voldsutsatte eleven. I de tilfellene hvor lærerne ikke hadde assistent i klasserommet nevnte de at det var utfordrende å gi tilpasset undervisning og ekstra oppfølging til den voldsutsatte eleven. Dårlig samvittighet hos lærerne kan indikere at arbeidet med å skape et trygt psykososialt miljø og håndteringen av atferden til den voldsutsatte eleven, går på bekostning av undervisningen og relasjonen til de andre elevene i klassen.

Det lovpålagte ansvaret som kunne vært et redskap for lærere til å definere og avgrense lærerrollen, blir istedenfor oppfattet som et større sett med ansvar enn de har kapasitet til å leve opp til. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved hva et godt psykososialt miljø egentlig innebærer. Definisjonen i lovverket omhandler at læreren skal gripe inn hvis eleven blir krenket, mobbet, diskriminert og trakassert. Videre står det at læreren skal sørge for at eleven blir hørt, og elevens beste skal ligge til grunn for læreres arbeid (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). Paragrafen om psykososialt miljø åpner dermed opp for en vid definisjon av lærerrollen og kan skape forvirring. Alle lærerne iverksatte sosiale tiltak for å passe på at eleven fungerte i samspillet med de andre i klassen. Basert på dette grep de inn for å sikre at eleven ikke ble krenket eller diskriminert. Det var i tillegg svært få elever som ønsket å prate om volden, men lærerne arbeidet kontinuerlig med å vise at eleven kunne komme til dem dersom de ønsket. Det kan argumenteres for at de dermed tilrettela for at eleven skulle bli hørt.

Selv om variasjonene i forbindelse med hvor mye lærerne engasjerte seg er store, oppfyller imidlertid alle lærerne kravene innenfor § 9 A-4. Når lærerne ikke får tydeligere retningslinjer blir det personavhengig hvordan de handler, og de handler ut ifra egne oppfatninger.

Læreplanen fremmer klare mål for læring, gjennom konkrete kompetansemål og beskrivelser av måloppnåelse for hvert klassetrinn. Beskrivelsene av lærernes andre arbeidsoppgaver er likevel noe uklare. Det kan derfor være nødvendig med tydeligere beskrivelser av hva som er forventet av læreren som omsorgsperson.

Enkelt fortalt viser funnene at når lærerne definerer sin rolle uten disse avgrensningene engasjerer de seg enten litt for mye, eller litt for lite. De som engasjerer seg mye, ser elevens mange behov og prøver å dekke disse, men mister tid til andre deler av sitt ansvarsområde. De som engasjerer seg mindre får en mindre god relasjon til den voldsutsatte eleven, fordi de trolig ikke tar innover seg alle behovene eleven har. For at lærerne skal kunne avgrense og definere sin rolle på en måte som gjør at de klarer å leve opp til forventinger og ansvar, må de få hjelp av systemet. Bronfenbrenner (1979) viser denne sammenhengen, ved at lovverket og læreplaner på makronivå påvirker lærerne på mikronivå og mesonivå. Det er derfor rimelig å anta at tydeligere avgrensninger burde finne sted innenfor systemet.

7.2.1.1 Spesialundervisning

Når lærerne ikke har mulighet til å gi elevene tilfredsstillende tilpasset opplæring, har eleven krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Spesialundervisning kan sikre at elevene mottar opplæringen de har krav på, fordi en slik form for undervisning innebærer tettere faglig oppfølging. Ettersom vi primært har forsket på lærerens relasjon til voldsutsatte elever, har vi ikke inkludert spørsmål om spesialundervisning i intervjuene. Det er likevel lovpålagt dersom eleven ikke får tilfredsstillende opplæring i klasserommet.

Spesialundervisning er ikke et tiltak læreren kan sette inn alene. Det er PPT som skal hjelpe skolene med å tilrettelegge for elever med særskilte behov (Opplæringslova, 1998, § 5-6). Lærerne trenger videre samtykke fra foreldrene hvis PPT skal kunne gjøre en sakkyndig vurdering, som er nødvendig for at eleven skal kunne motta spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-4).

Spesialundervisning og PPT var ikke et tiltak eller en ressurs som ble nevnt under intervjuene. Til tross for at spørsmål om dette uteble, var det likevel ingen som fortalte om en slik type tilrettelegging på eget initiativ. Vi åpner imidlertid opp for at enkelte elever kan ha mottatt spesialundervisning uten at læreren presiserte det. Da lærerne ble spurt om faglig

tilrettelegging svarte de som nevnt at de la fag til side, og senket forventinger og krav til eleven. Noen fortalte også at eleven var mye ute av klasserommet. Spesialundervisning ble heller ikke nevnt i denne forbindelse. Dette kan tyde på at lærerne ikke har samarbeidet med PPT på en måte som de opplevde som hensiktsmessig og nyttig, ettersom de heller vektla at de følte seg relativt alene i den vanskelige situasjonen.

En generell oppfatning var at elevene ville bli i stand til å følge opplæringen når hjemmesituasjonen forbedret seg, noe som kan være en av grunnene til at spesialundervisning ikke ble løftet frem som et tiltak. Vi har tidligere etablert at elevens utfordringer kan vedvare over lenger tid. Dermed er lærernes oppfatning om at dette er et midlertidig problem motstridende til deres egne beskrivelser av elevenes reaksjoner.

7.3 En anerkjennende relasjon?

Møller (2012) skriver at for å oppnå en anerkjennende relasjon til elevene, kreves refleksjon og rolleavklaring. Lærerne opplever at de må gå ut av sin rolle som lærer for å kunne arbeide med anerkjennelse og relasjoner på en måte som imøtekommer den voldutsatte elevens behov. Lærerens oppfattelse av hvordan man skaper gode relasjoner er gjennom anerkjennelse, omsorg og trygghet. Tiltakene de iverksetter fører imidlertid til at de i enkelte tilfeller opptrer mer som en omsorgsperson enn som lærer. Ustabil atferd førte også til at relasjonsarbeidet ble mer utfordrende.

Anerkjennelse er et sentralt begrep med hensyn til en god lærer og elev relasjon (Moen, 2011). Vi har vært inne på flere definisjoner av begrepet, men et fellestrekk er at det innebærer at eleven opplever aksept og forståelse. Å skape gode og trygge relasjoner gjennom å ha en anerkjennende holdning, er derfor svært relevant i forbindelse med en læreres håndtering av voldsutsatte elever. Relasjoner er også avgjørende for at barn skal begynne å føle seg trygge igjen etter en potensielt traumatiserende opplevelse (Andersen, 2014). På bakgrunn av dette er det viktig for elever i bearbeidelsesfasen å bli en del av en god relasjon for å komme seg ut av det potensielle traumet. Lærere befinner seg i en posisjon til å kunne skape en slik en slik god og trygg relasjon til eleven. Ettersom de også følger den faglige utviklingen til eleven, har de i tillegg en unik mulighet til å anerkjenne elevens læringsutvikling (Killén, 2010).

Anerkjennelse er en grunnholdning som kan fremmes gjennom selvvord og læring. Læreren må verdsette eleven som den er, slik at eleven blir oppfattet på en forståelsesfull måte (Ritchie, 2006). Lærerne jobbet mye med dette, og vi opplevde at samtlige lærere var bevisste

på å anerkjenne eleven. De uttrykte forståelse for atferden og for elevens behov om en tilrettelagt og tilpasset hverdag. De var forståelsesfulle og strakk seg langt for å hjelpe og gi den omsorgen de opplevde at elevene hadde behov for. Ved å anerkjenne eleven som et unikt individ og tilpasse egne forventninger, kan læreren behandle eleven som likeverdig og dermed bygge positive relasjoner. I tillegg kan læreren vise engasjement og empati ved å leve seg inn i elevens livsverden (Lang, 2006). Lærerne gjorde dette ved å vise engasjement til samtale. De skapte også stabile rammer og rutiner, som kan indikere at de forsto hva eleven hadde behov for i den vanskelige situasjonen.

Én av utfordringene for lærerne var imidlertid å forholde seg til det elevene fortalte. Grunnet mangel på kunnskap er de usikre på hvordan de skal forholde seg til dette i praksis på en profesjonell måte. Enkelte av lærerne ville ikke ta initiativ til samtale, selv om de var klar over elevens situasjon, og at dette kunne være grunnen til elevens ustabile atferd. Denne utfordringen trekker også Lang (2006) frem, som påpeker at det krever kunnskap om hvordan man skal samtale med barn som har opplevd vold fra foreldre for å kunne anerkjenne eleven fullt ut. I rapporten fra barneombudet (2018) uttrykker informantene at de ønsket at læreren var mer tilstede og kunne være en samtalepartner i større grad. Hvis læreren kan bekrefte og vise forståelse ovenfor elevens reaksjoner, kan det bidra til en god relasjon som hjelper eleven, uten at de nødvendigvis blir terapeuter. Likevel er det vanskelig for lærere å vise full forståelse for elevens situasjon, når de ikke har forutsetninger for å samtale med elevene på en informert måte.

Lærerne reflekterte over at det var viktig å fremtre som en trygg og omsorgsfull voksenperson som den voldsutsatte eleven kunne stole på og eventuelt betro seg til. Disse elementene kan fremme tilknytningen til eleven, og vil trolig være et godt grunnlag for å skape en god relasjon. Møller (2012) skriver at en utviklingsstøttende relasjon innebærer gjensidig involvering i hverandres indre verden, og at en god relasjon innebærer at man umiddelbart opplever å bli sett og forstått. Elevenes ustabile og utagerende atferd, kan være et forsøk på å bli sett. Hvis læreren ikke klarer å uttrykke forståelse for elevens situasjon gjennom samtale eller andre tiltak, kan det i verste fall føre til at eleven opplever at læreren ikke ser hva som egentlig foregår. Følelsen av å ikke bli sett kan igjen være med på å svekke relasjonen. Til tross for dette opplevde lærerne at trygghetsarbeidet og omsorgen de ga, bidro til at relasjonen til eleven var god.

Lærere må i kraft av sin profesjon få relasjoner med elevene til å fungere ved å være anerkjennende, samtidig som de må bevare kontroll og sette grenser (Moen, 2011). Lærerne

valgte i flere tilfeller å ikke korrigere og irettesette utagerende atferd hos de voldsutsatte elevene. De opplevde grensesetting som negativt, i form av at det kunne svekke relasjonen. Det kan imidlertid argumenteres for at grensesetting kan ha en positiv effekt. Grensesetting kan fremme trygghet og følelsen av å bli sett. Hvis lærerne overser utagerende atferd kan det føre til at eleven opplever at læreren ser dem, men velger å ikke ta tak i det. Korrigerende atferd og å ta initiativ til samtale kan styrke relasjonen og gjøre den mer stabil. På denne måten kan læreren kombinere anerkjennelse med grensesetting. I tillegg til at lærerne manglet ressurser i klasserommet, tyder valgene deres og forståelsen av hvordan man bygger relasjoner på, igjen på kunnskapsmangel.

Det fremgår at lærerens relasjonsarbeid til den voldsutsatte eleven går på bekostning av oppmerksomheten til resten av klassen. Det påvirker båndet læreren har til de andre elevene én til én. Teorien viser at lærerne må imidlertid mestre den sosiale interaksjonen med hele klassen, i tillegg til den enkelte elev (Schultz Jørgensen, 2006). Lærerne beskriver at utfordringene oppstår fordi relasjonsarbeidet knyttet til den voldsutsatte eleven er så krevende at de ikke klarer å fordele oppmerksomheten sin på en måte de mener er rettferdig. Arbeidet med den voldsutsatte eleven er dermed så krevende at det også går på bekostning av kravene knyttet til læreryrket.

Videre fremgår det i Schultz Jørgensen (2006) at læreren skal hjelpe eleven i det sosiale samspillet og utvikle elevens egen relasjonskompetanse. Lærerne iverksatte sosiale tiltak som blant annet lekegrupper for å bevare elevenes relasjon til hverandre. Den voldsutsatte eleven har behov for slik tilrettelegging for å bli integrert inn i det sosiale samspillet i klassen, ettersom de andre elevene kan reagere negativt på atferden (Schultz Jørgensen, 2006). Lærerne bekreftet dette ved å fortelle at de innførte sosiale tiltak fordi den voldsutsatte eleven kunne virke skremmende og annerledes for medelevene. Likevel er det ikke sikkert dette er elevens intensjon. Motivet bak utagerende og skremmende atferd kan være et ønske om anerkjennelse (Møller, 2012), selv om det fører til det motsatte. Derfor er lærernes sosiale tiltak for integrering viktig, men det kan være nyttig å være oppmerksom på at det egentlig er et behov for å bli sett og anerkjent.

Læreres mulighet til å danne en god relasjon ved å anerkjenne læringsutviklingen, er et område i teorien som vi ikke finner i intervjumaterialet. Lærerne uttrykte generelt at relasjonsarbeidet til de voldsutsatte elevene var så krevende at læring var et område som de så seg nødt til å nedprioritere i praksis. Den krevende atferden kom i veien for læring, og mangel på ressurser i klasserommet førte til at de valgte å prioritere omsorg over læring. En slik

prioritering ble gjort i den tro at omsorg og positiv oppmerksomhet bidro til å styrke relasjonen. Tilrettelegging av undervisning og tilpasset opplæring er likevel også en del av relasjonskompetansen, og er den profesjonelles evne til å anerkjenne og synliggjøre elevens initiativer på dens betingelser (Møller, 2012). Hvis læreren tilpasser undervisningen etter elevens evner og forutsetninger, kan eleven oppleve forståelse for sin situasjon. I tillegg kan det gjøre at eleven opplever å bli sett, i form av at læreren bekrefter elevens utviklingspotensialer.

Den amerikanske studien fra 2017 (Armstrong, Haskett, & Hawkins, 2017), viser at barnas akademiske suksess er forbundet med deres forhold til læreren. Et positivt forhold kan gi bedre akademiske resultater. Gode relasjoner kan dermed også bidra til at eleven føler seg trygg og ivaretatt, noe som igjen kan bidra positivt til læring. I slike situasjoner er det derfor viktig at lærerne er klar over hvor stor påvirkning de kan ha for elevens læring.

Moen (2011) knytter Vygotskij sitt begrep «utviklingsstøtte» til lærer og elev relasjoner. Støtten som læreren gir eleven utgjør en relasjon som er av avgjørende betydning. Vygotskij (1978) sin teori om den proksimale utviklingssonen handler om at læring må skje i tråd med barnets utviklingsnivå. Teorien kan derfor være med på å tydeliggjøre hvordan lærere kan kombinere omsorg og læring. Læreren har mulighet til å støtte og hjelpe barnet ved å benytte seg av den nærmeste utviklingssonen, som tilsvarer det barnet kan oppnå ved assistanse fra andre. Ved å kartlegge elevens faglige nivå møter læreren eleven der den er, og bidrar til ytterligere utvikling. På denne måten kan læreren tilpasse opplæringen til eleven, og eleven kan yte sitt maksimale. Tilpasset opplæring kan bidra til mestringsfølelse hos eleven, samtidig som læreren ivaretar sitt lovpålagte ansvar.

For å kunne gi eleven best mulig faglig støtte innenfor den nærmeste utviklingssonen, er det nødvendig med en god relasjon. Ettersom eleven er avhengig av assistanse i denne sonen, får læreren mulighet til å gi omsorg i form av støtte og oppmuntring. Støtten eleven får fra læreren i læringsutviklingen kan fremme gode og utviklingsstøttende relasjoner (Moen, 2011).

Møller (2012) viser til fem begreper knyttet til anerkjennelse; å lytte, å forstå, å akseptere, å tolerere, og å bekrefte. Læreren må altså prøve å forstå eleven ut fra dens forutsetninger, samt leve seg inn i barnets verden. I tillegg må læreren hjelpe barnet å bygge sin egen identitet, gjennom å lytte og bekrefte barnet, i dens opplevelser. Med utgangspunkt i Møller sine elementer av anerkjennelse, oppfyller lærerne disse til en viss grad. Utfordringene i form av

mangel på kunnskap om samtaleteknikk og begrenset med tid, hindrer dem imidlertid i å imøtekomme disse fem behovene fullt ut.

De fem begrepene kan vise hvordan læreren kan fremtre som en anerkjennende pedagog. I tillegg er de forenelig med Vygotskij (1978) sin teori. Ved å lytte til eleven kan læreren kartlegge det aktuelle utviklingsnivået, som tilsvarer det nivået eleven er på. Videre kan læreren benytte seg av den nærmeste utviklingssonen, og dermed vise forståelse og aksept. Læreren er da tilstede i læringsprosessen og har mulighet til å oppmuntre, noe som igjen kan gi eleven bekreftelse. Relasjonsarbeidet behøver derfor ikke å gå på bekostning av læring, men kan istedenfor brukes til å oppnå gode og utviklingsstøttende relasjoner.

Det har kommet frem at læring og god kvalitet på undervisningen kan være med på å fremme anerkjennelse, både for voldsutsatte eleven og til klassen. Kvaliteter som blir anerkjent vil være mer definerende for elevens selvforståelse enn kvaliteter som ikke blir det (Møller, 2012). Læreren kan derfor med fordel fokusere på å fremme elevens positive kvaliteter. Læreren sitter på kompetanse om hvordan eleven kan utvikle faglige ferdigheter, og ved å tilpasse opplæringen og å gi elevene oppgaver hvor de oppnår mestring, kan læreren rose og anerkjenne elevens prestasjoner. Hvis de klarer å oppnå dette, kan det føre til at eleven ikke definerer seg selv basert på de vonde opplevelsene. På denne måten kan læreren få en god relasjon til samtlige elever. Norheim (2014) bekrefter at å fremme troen på elevens ressurser er en av de viktigste helbredende faktorene etter en traumatisk hendelse. I tillegg påpeker Schultz Jørgensen (2006) at læreren skal støtte eleven på en slik måte at den bevarer troen på seg selv.

7.4 Økt kunnskap og bekreftelse

Kunnskap er et element som er gjennomgående i alle diskusjonene, og er nødvendig for at læreren skal kunne imøtekomme elevens behov. Resultatene viser at lærerne sitter med en følelse av å ikke ha tilstrekkelig kunnskap om konsekvenser av vold, noe som påvirker måten de håndterer eleven på. Tiltakene de iverksetter er kun basert på erfaringer og utprøving, noe som kan være skadelig for den enkelte eleven som allerede står ovenfor store utfordringer. I tillegg må lærerne bruke mye tid og krefter på å gjennomføre tiltak de ikke har fått bekreftet at fungerer. Lærerne ønsker å hjelpe, men usikkerheten står i veien. For at de skal kunne ha en tydeligere rolle innenfor krisehåndtering, er det derfor nødvendig med veiledning og økt kunnskap.

I dette delkapittelet vil vi derfor vise hvordan kunnskap om voldens konsekvenser kan hjelpe lærere med å møte elevene på en informert måte. Samtidig ønsker vi å understreke at lærerne kan ha behov for økt støtte i den vanskelige situasjonen.

7.4.1 Kunnskap om voldens konsekvenser for å møte elevene på en informert måte

Lærere befinner seg i en unik posisjon til å kunne gjøre en forskjell for barn som lever under vanskelige og alvorlige forhold. Blir elevene møtt på en informert og kunnskapsbasert måte, har de mulighet til å komme styrket ut av den vanskelige situasjonen. Å komme styrket ut av en traumatisk hendelse er knyttet til begrepene «resiliens» (Borge, 2003) og «posttraumatisk vekst» (Hafstad & Glad, 2016). Begrepene handler om motstandsdyktighet ved at de tar for seg positive konsekvenser av potensielt traumatiserende hendelser, som for eksempel meningsfulle relasjoner til andre og bedre prioriteringer. Muligheten for å komme styrket ut av et traume viser hvor viktig økt informasjon er. På denne måten kan møtet ha en positiv påvirkning på elevens utvikling og senere liv.

Terr (1991) viser til begrepet barndomstraume i form av hendelser som bryter med den ordinære forsvarsmekanismen til barnet. En nedbrutt forsvarsmekanisme kan knyttes til det Nordanger og Braarud (2014) omtaler som et svekket reguleringsystem. Når reguleringsystemet er svekket kan det føre til at falske alarmer utløses hos barnet, slik at barnet får problemer med å forstå hva som er en fare og ikke. Hvis elevene har utviklet et sensitivt alarmsystem og et svekket reguleringsystem som følge av volden de har blitt utsatt for, kan det lettere oppstå minner fra hendelsene. Elevene kan dermed oppleve en situasjon på skolen som skremmende eller farlig, uten at det nødvendigvis er grunn til dette. Denne kunnskapen kan lærere dra nytte av, ettersom de er voksenpersoner rundt barnet som er i stand til å gjennomføre andre-regulering. Ved å tilpasse stemmeleie og kroppsspråk kan dette føre til økt trygghetsfølelse hos eleven, og hjelpe dem å gjenvinne kontrollen etter at falske alarmer har blitt utløst. Økt trygghetsfølelse kan, som tidligere, nevnt også føre til bedre læringsmuligheter.

Elevene som lærerne omtaler har alle opplevd vold i nære relasjoner. Det er dermed snakk om relasjonsvold, ettersom det har funnet sted innenfor rammene av familielivet. En slik type vold er svært tabu- og skambelagt. Barnet kan blant annet føle skam ettersom det innebærer en innrømmelse av at familien ikke fungerer optimalt (Isdal, 2012). Enkelte av lærerne rapporterte at elevene ikke åpnet seg, da de ikke ville snakke om volden. Dette kan indikere at

elevene følte en form for skam for situasjonen de befant seg i. En annen forklaring kan være at barna har et ønske om å beskytte foreldrene, noe som kan føre til at de ikke vil innrømme hvordan forholdene er hjemme. Det kan være nyttig for lærere å være bevisste på at elevene ikke åpner seg om hendelsene fordi de føler skam. Hvis dette er årsaken, kan lærerne hjelpe eleven. I slike situasjoner kan læreren arbeide med å fortelle at det ikke er eleven som har skylden, og at de ikke er alene om å oppleve slike hendelser. På denne måten møter også læreren eleven med forståelse, som kan fremme relasjonen. Selv om dette er et tema det kan være vanskelig å snakke om, er det viktig å gjøre det for å begrense temaets tabu. Tabu kan være en av årsakene til at elevene føler skam, som igjen kan påvirke elevene negativt ved at de ikke prater om det, og derav sitter alene med opplevelsene.

I tillegg til å føle skam, er også voldsutsatte barn ofte belastet med skyld og føler ansvar for situasjonen de befinner seg i (Killén, 2010). Et tiltak lærerne kan gjennomføre er å bevisstgjøre barnet på rettighetene sine. Ved å fortelle om innholdet i barneloven og i FNs barnekonvensjon, kan læreren hjelpe elevene med å forstå hvilket ansvar voksne har ovenfor barn og tydeliggjøre at det de utsettes for verken er lovlig eller akseptabelt. På denne måten kan læreren frigjøre barnet fra ansvarsfølelse. Tiltaket er forholdsvis enkelt og tidsbesparende, og kan integreres i undervisningen, eller gjennom samtale med barnet.

Disse faktorene skiller seg fra traumeteori som tar for seg katastrofer, terror og massakre. I slike tilfeller er det sannsynlig at barnet ikke føler skyld og skam på samme måte, men at tilfeldigheter i større grad spiller inn. I krisehåndteringen etter terrorangrepet 22.juli 2011 har vi blant annet sett at arbeidet lærerne gjennomførte i etterkant, i stor grad handlet om å gjenopprette trygghetsfølelse hos elevene (Schultz, Langballe, & Raundalen, 2014). Det kan tenkes at det er enklere for en lærer å trygge elevene etter en slik katastrofe ettersom det mest sannsynlig ikke vil skje igjen i nærmeste fremtid. Ettersom elevene i datamaterialet var redde og i beredskap, fikk de som sagt problemer med å fokusere og å være tilstede i øyeblikket. En av årsakene til dette kan være at elevene ikke har mulighet til å flykte fra den skremmende og uoversiktlige situasjonen. Barnevernssakene pågikk over lengre perioder, og elevene befant seg dermed konstant i et truende miljø, ettersom de bodde under samme tak som voldsutøveren. Lærere kan derfor ikke garantere at hendelsene ikke vil skje igjen, på samme måte som etter en katastrofe. Det er viktig at lærerne ikke garanterer elevene denne sikkerheten om at det ikke vil skje igjen, ettersom de ikke har noen forutsetning for å vite det. Dersom læreren garanterer trygghet, men eleven opplever nye voldsepisoder kan tilliten mellom dem svekkes, noe som kan føre til ytterligere problemer med hensyn til læring og

relasjoner. Til tross for at læreren ikke kan garantere total trygghet, kan de trygge eleven på at det ikke vil skje på skolen og vise at de forstår eleven og ønsker å hjelpe. På denne måten lover ikke læreren noe de ikke har garanti for, men de forbedrer tryggheten hos elevene, noe som vil hjelpe i bearbeidelsen (Hobfoll, et al., 2007).

Søftestad og Andersen (2014) bruker begrepet «overgrep» istedenfor «vold». Overgrep innebærer at barnet har et nært forhold til overgriperen, og hvor den voksne utnytter sin maktposisjon ved å ta i bruk strategier som nærhet og omsorg. Samtlige lærere kompenserte for situasjonen i hjemmet ved å gi kjærlighet og omsorg på skolen. Elevene har imidlertid opplevd at dette har blitt misbrukt tidligere, noe som kan gjøre det vanskelig for dem å bli trygge på nye personer som viser den samme type omsorg. Forståelsen for elevens skepsis kan være nyttig for lærere, slik at de ikke gir opp. Å vise omsorg er nært beslektet med trygghetsarbeidet, ettersom eleven må bli trygg på at læreren ikke vil misbruke omsorgen senere.

Misbruk av omsorg og makt innenfor familierammene fører til at barnet opplever å bli sviktet. Opplevelsen av svik kan føre til at barnet har negative forventninger knyttet til å bygge nye relasjoner. For disse barna er det viktig å oppleve et voksent menneske som tar ansvar, og de har i større grad behov for tilknytninger utenfor familien (Killén, 2010). Med bakgrunn i dette kan relasjonsbyggingen til en elev med slike erfaringer være mer krevende for en lærer, ettersom eleven er redd for å bli sviktet igjen av personer de stoler på. Flere av lærerne var bekymret for relasjonen til eleven i perioder. Bekymringen var i forbindelse med de situasjonene hvor eleven hadde en krevende atferd, og dårlige perioder. Redselen for å svekke relasjonen kan indikere at lærerne er bevisste på at eleven har behov for kontinuerlig bekreftelse på at de ikke skal svikte dem. Likevel uttrykte lærerne at denne kontinuerlige bekreftelsen og omsorgen de ønsket å vise ble utfordret av mangel på tid. De har flere andre elever å ta hensyn til, som også har behov for oppmerksomhet og en god lærer og elev relasjon. Å ikke svikte barnet, og å ta ansvar er nødvendigvis ikke det samme som å alltid være tilgjengelig. Ved å vise forståelse og se eleven kan læreren som nevnt oppnå en god relasjon. Gjennom å fremme et trygt miljø for eleven på skolen, og samtidig legge til rette for et godt læringsmiljø der eleven opplever mestring, vil ikke læreren misbruke sin makt og posisjon slik som eleven har opplevd tidligere av andre nære voksenpersoner.

7.4.2 Personlige utfordringer for læreren

Når lærere ikke får bekreftet at det de gjør fungerer kan det være vanskelig å bruke sin autoritet for å gripe inn. Det fremkommer at lærerne ikke har mulighet til å gripe inn basert på faglige premisser (Killén, 2010). Det er da naturlig at det blir utfordrende å ta ansvar for egne vurderinger av et barns omsorgssituasjon uten den nødvendige kunnskapen. I følge Søftestad (2014) kan dette skape personlige utfordringer for læreren i form av både psykisk og fysisk utmattelse.

Flere av lærerne fortalte at de tok med seg jobben hjem og ikke klarte å legge elevens situasjon til side, selv om arbeidsdagen var slutt. Enkelte uttrykte også et ønske om å snakke med noen om situasjonen, da det var belastende å stå i alene. Søftestad (2014) bekrefter at det er viktig å anerkjenne reaksjonene lærerne opplever som reelle, og beskytte egen fritid. Videre påpeker hun at man burde iverksette tiltak i fagpersonens liv, på lik linje med det voldsutsatte barnet. Hun nevner tiltak som blant annet å styrke den faglige arenaen gjennom veiledning, og sikre at lærere har tilstrekkelig kunnskap. Et annet tiltak som blir foreslått er at arbeidsmiljøet burde styrkes, i form av å sikre at lærere har gode relasjoner til kollegaer og støtte fra ledelsen. Samtlige lærere var imidlertid svært fornøyde med arbeidsplassens innsats og opplevde ikke å stå alene, ettersom de kunne samtale med kollegaer om situasjonen hvis de var usikre. Likevel brukte de ikke profesjonell veiledning og samtale som et hjelpemiddel. Funnene viser at lærerne ønsker å styrke den faglige arenaen og få tilbud om noen å snakke med, i tillegg til å få hjelp til å beskytte egen fritid. Disse to tiltakene vil trolig kunne hjelpe lærerne å balansere arbeid og fritid på en bedre måte.

7.5 Traumebevisst tilrettelegging i møte med den voldsutsatte eleven

Vi har tidligere indikert at elevenes symptomer og reaksjoner i mange tilfeller har likhetstrekk med traumer og PTSD. Med utgangspunkt i dette brukes det derfor traumeteori videre i denne delen, som viser hvordan man kan tilnærme seg mennesker som har vært utsatt for traume. I den grad elevene har opplevd traumatiske hendelser kan traumeteori være nyttig kunnskap for lærere når de møter voldsutsatte elever i skolen. I kapittel 3 er Hobfoll, et al. (2007) sine fem prinsipper for hvordan man kan møte mennesker i krise presentert og utdypet. Disse prinsippene vil anvendes nedenfor, og kan være retningsgivende for læreres oppfølgingsarbeid. Videre vil vi vise hvordan traumebevisst tilnærming og traumebevisst omsorg med fordel kan bli tatt i bruk av lærere i skolen.

7.5.1 Hvordan møte mennesker i krise?

Trygghet er det første av Hobfoll, et al. (2007) sine prinsipper som kan benyttes i forbindelse med traumebevisst omsorg. Lærere blir oppfordret til å fremme en følelse av trygghet hos de voldsutsatte elevene, noe alle lærerne fortalte at de fokuserte på i stor grad. De uttrykte at trygghet var et svært viktig element i både generell håndtering og spesielt viktig med tanke på relasjonsbygging. De var opptatt av at elevene skulle føle seg trygge på skolen, både i og utenfor klasserommet.

Det andre prinsippet handler om å berolige eleven og hjelpe med å gjenopprette kontroll over situasjoner og egne følelser. Lærernes tilretteleggelse for å gjøre skolehverdagen forutsigbar er i tråd med prinsippet. Samtlige lærere var opptatt av å informere elevene om hva som skulle skje på forhånd, for å unngå at elevene ble usikre og skulle oppleve uforutsette situasjoner som farlig. Slik tilrettelegging var nært beslektet med trygghetsarbeidet.

Opplevelse av mestringstro er det tredje prinsippet. Elevene må kunne forvente positive utfall og styrke troen på egne evner. I tillegg innebærer det å styrke troen på kollektiv mestringsevne. Elevene må derfor selv oppleve å ha innflytelse på det som skjer, samtidig som kollektivet de er en del av, i dette tilfellet klasserommet, spiller en rolle. Prinsippet kan knyttes til tilpasset opplæring. Ved å gi elevene oppgaver tilpasset deres evner og forutsetninger, kan de oppleve mestring og bygge opp troen på seg selv. Lærerne kan også gi elevene samarbeidsoppgaver slik at elevene kan oppleve mestring i samhandling med andre. På denne måten kan de bygge relasjoner til de andre i klassen og føle seg som en del av et kollektivt fellesskap. Det at lærerne nedprioriterte læring for de voldsutsatte elevene, er ikke i tråd med dette prinsippet. Samtidig opplevde lærerne at elevene ikke var i stand til å lære, og ikke klarte å fokusere på skoleoppgaver. Hvis eleven ikke mestrer oppgaven og ikke får troen på egne evner gjennom arbeidet, kan de oppleve nederlag, noe som er imot sin hensikt. Derfor er det viktig at lærerne gir elevene oppgaver de tror de har mulighet til å mestre.

Flere av lærerne iverksatte som nevnt sosiale tiltak i form av blant annet vennegrupper. Begrunnelsen var at eleven skulle opprettholde en god relasjon til de andre i klassen, og ikke isolere seg. Dette er forenelig med Hobfoll, et al. (2007) sitt fjerde prinsipp som handler om tilhørighet i en gruppe og å fremme tilknytning. De uttrykker at de er svært bevisste på at eleven trenger denne sosiale støtten og tilknytningen til en trygg voksenperson. Opplevelsene elevene var blitt utsatt for førte i mange tilfeller til at de utviklet en atferd som gjorde at de fikk problemer med å bygge relasjoner til medelever. Lærerne var klar over hva som lå til

grunn for atferden, men de andre elevene i klassen opplevde den utagerende oppførselen som skremmende og trakk seg unna. Tiltaket lærerne iverksatte i form av lekegrupper og vennegrupper kan være et svært viktig tiltak, slik at de voldsutsatte elevene ikke blir isolert som følge av atferden.

Til slutt nevnes «håp» som en viktig faktor i arbeid med voldsutsatte elever. Elevene må få hjelp til å bygge opp en tro på at ting kan bli bedre. Det var ingen av lærerne som var i tvil om å melde til barnevernet, og vi opplevde at alle hadde elevens beste som målsetning. To av lærerne fortalte også eksplisitt til eleven at det han/hun hadde opplevd ikke var akseptabelt, og at de ønsket å hjelpe. Likevel innebærer også prinsippet å vise at man har troen på barnet, som en profesjonell. Her har igjen lærerne en gylden mulighet til å bruke læring som et verktøy. Ved å gi tilpassede oppgaver som eleven kan mestre, kan de styrke elevens tro på egne evner. Det var imidlertid ingen av lærerne som fortalte at de brukte læring på denne måten. Det faglige aspektet ble som sagt omtalt som noe de ikke hadde fokus på i elevens vanskelige perioder.

Nordanger og Braarud (2014) beskriver hvordan en omsorgsperson kan hjelpe voldsutsatte barn. Det påpekes at skolen og lærere kan være nøkkelementer i dette arbeidet. De beskriver toleransevinduet som en modell som kan brukes. Modellen kan være nyttig for lærere ettersom den kan fungere som et hjelpemiddel i trygghetsarbeidet.

Toleransevinduet referer til den sonen hvor man lærer lettest, og er mest til stede i relasjoner og situasjoner. I denne forbindelse vil det være en lærers oppgave å holde barnet innenfor toleransevinduet, ved å hindre falske alarmer slik at eleven ikke føler seg utrygg uten grunn. Et eksempel på falske alarmer fra funnene var at enkelte av elevene uttrykte redsel for mannlige lærere. Lærerne som hadde elever med denne redselen, løste dette ved å be mennene tilpasse sin atferd da de skulle samhandle med eleven. På denne måten trygget de eleven, og hjalp dem å regulere seg tilbake i toleransevinduet.

Selv om lærerne uttrykte at de jobbet flittig for å trygge elevene tilbake inn i toleransevinduet, brukte de ikke denne muligheten til å fokusere på læring, selv om toleransevinduet er den sonen hvor man lærer lettest. Vi ser av dette at lærerne skaper et fundament for læring gjennom trygghetsarbeid, men benytter seg ikke av denne muligheten videre. Elevens faglige utbytte ble som nevnt nedprioritert i alle tilfeller til fordel for trygghetsarbeid. Nordanger og Braarud (2014) påpeker at hvis lærerne møter voldsutsatte elever på en informert måte, er det en unik lærings- og utviklingsmulighet. Lærerne uttrykker at de mangler både tid og

kompetanse på dette området. Derfor kan det i mange tilfeller være vanskelig for en lærer å møte eleven på en informert måte.

7.5.2 Traumebevisst tilnærming: En kombinasjon av omsorg og læring

Traumebevisst tilnærming er beregnet på usikre og utrygge barn, noe samtlige lærere beskrev at de voldsutsatte elevene var. Målet er å møte barnets reaksjon og å finne hensiktsmessige måter å regulere smerten på. Det handler også om å forstå barnets atferd i lys av den voldelige bakgrunnen (Andersen, 2014). Lærerne uttrykte at de var klar over at atferden til eleven skyldtes volden de var utsatt for, men manglet kunnskap utover dette.

Til tross for at læring ikke utgjorde en stor del av intervjuet, er det et tema som har kommet tydelig frem i resultatene. Fokus på læring viser seg å være en viktig del av traumebevisst arbeid i skolen. Likevel fortalte de fleste at de nedprioriterte dette. I ettertid er det tydelig at nesten alle lærerne hadde en grunninnstilling om at læring ikke var viktig i slike situasjoner. Vi vil bruke lærernes utsagn som antyder denne grunninnstillingen, for å vise at læring kan være viktig, med utgangspunkt i teori om traumebevisst tilnærming og traumebevisst omsorg.

Andersen (2014) inkluderer traumebevisst omsorg som en del av traumebevisst tilnærming, og bruker Howard Bath (2015) sine prinsipper for å forklare begrepet. Trygghet, relasjoner og affektregulering er elementene han mener voksne som arbeider med barn som har opplevd traumatiske hendelser burde ha kunnskap om. Nedenfor vises det hvordan lærere kan integrere disse tre prinsippene i skolen.

Trygghet er et begrep som er gjennomgående i teorien. Bath (2015) trekker likevel frem et nytt aspekt ved trygghetsbegrepet, i form av at trygghet innebærer å føle seg som en naturlig del av fellesskapet. Hvis eleven får mulighet til å delta i de samme aktivitetene som medelevene, kan den bli en del av et miljø hvor den føler seg sikker og rolig. Dette henger også nært sammen med det Bath (2015) omtaler som sosial trygghet. Sosial trygghet arbeidet lærerne med ved å styrke elevenes relasjoner til medelevene. Emosjonell og kulturell trygghet var også et viktig fokus hos lærerne, og innebærer å akseptere barnet og vise empati og medfølelse.

Lærerne beskrev imidlertid at de ga den voldsutsatte eleven en form for særbehandling i mange tilfeller, ettersom eleven ofte var ute av klasserommet eller fikk holde på med egne aktiviteter. Særbehandling bør imidlertid være tilpasset og gjennomtenkt på en slik måte at eleven ikke blir oppfattet som forskjellsbehandlet, verken av seg selv eller av andre elever, for at det skal være forenelig med traumebevisst tilnærming (Andersen, 2014).

Ved å se på trygghetsbegrepets ulike sider, legger lærerne stor vekt på emosjonell og sosial trygghet i arbeidet med voldsutsatte elever. Likevel ser vi at det forventes mindre av elevene både med hensyn til det faglige og til atferden. Det er viktig å påpeke at de voldsutsatte elevene har behov for ekstra tilrettelegging, men også huske at de kan bli trygget av å føle seg likestilt med de andre elevene, ut fra egne forutsetninger.

Relasjoner er en sentral del av arbeidet, noe lærerne som nevnt fokuserte på i stor grad. Det er først i relasjoner til andre, at barn kan begynne å føle seg trygge (Andersen, 2014). Gjennom å delta i daglige aktiviteter får eleven mulighet til å bygge relasjoner til medelevene. Ut fra denne forståelsen vil det i utgangspunktet være hensiktsmessig for eleven å være inne i klasserommet så mye som mulig. Tilpassede aktiviteter inne i klasserommet kan oppleves som en mer naturlig setting for elevene, enn konstruerte eller planlagte vennegrupper med forhåndsbestemte lekekamerater i friminuttet.

Begrepet «samregulering» har blitt introdusert tidligere, og handler hovedsakelig om å vise omsorg for barnet. I tillegg karakteriseres det ved å fokusere på den primære smerten barnet opplever. Man skal ikke skape en ny og sekundær smerte, ved å straffe barnet (Andersen, 2014). Isdal (2012) påpeker at barn må få lov til å reagere og at aggressiv oppførsel er et tegn på at de ikke har det bra. Videre skriver han at voksne må legge disiplineringen litt til side og ikke avvise barnet. Barnets reaksjon må møtes med tålmodighet og ro. Samtlige lærere fortalte at de var opptatt av å ikke irttesette, og å gi mindre korreks til de voldsutsatte elevene. De fikk dermed generelt mindre negativ oppmerksomhet fra læreren. Lærerne virker bevisste på dette, men det kan være nødvendig å være oppmerksom på en balansegang med hensyn til hvor mye korreks og irttesetting som legges til side. Hvis dette gjøres i for stor grad, kan det føre til at eleven selv blir oppmerksom på dette og derav føler seg forskjellsbehandlet. Ut ifra hva lærerne fortalte kan det virke som at de opplever det som en utfordring å skille mellom «straff», og hva som er akseptabelt å forvente av alle elever. De uttrykte en redsel for at relasjonen til eleven skulle bli svekket hvis de ga for mye korreks og negativ oppmerksomhet. Vi har sett at stabile forhold og forutsigbarhet kan forhindre at barna utagerer, og kan være et forebyggende tiltak ettersom det skaper trygghet. Dermed kan det være viktig at enkelte forventninger opprettholdes i noen grad, uten at eleven oppfatter det som en straff.

Killén (2010) skriver at det er viktig at voldsutsatte barn opplever voksne som ikke svikter dem og som tar ansvar. Lærere burde forholde seg til elevene på en måte som avkrefter de negative forventningene de har hjemmefra. Lærerne var opptatt av at skolen skulle være et sted

som var annerledes og tryggere enn hjemmet. De var bevisste på å fremme omsorg og forutsigbarhet, ved å kjeftte mindre og senke faglige krav. Killén (2010) påpeker at ved å ikke kjeftte og irettesette, kan lærerne skape et grunnlag for å snakke, fremfor å utagere. Hun bekrefter med dette at lærerens valg om å gi mindre kjeft og korreks kan være hensiktsmessig for enkelte elever.

Skolen kan være en viktig arena for å hjelpe traumatiserte barn ettersom læreren kan bruke relasjonen til å oppdage faglige svakheter, og deretter utvikle hensiktsmessige læringsstrategier (Norheim, 2014). Ved å trekke traumebevisst arbeid inn i skolesammenheng ser vi at lærere kan bruke læring og fag som verktøy for å oppdage faglige svakheter, og finne strategier som møter disse. Vi ser derfor at tilpasset og tilrettelagt opplæring, som baseres på gode relasjoner kan hjelpe elevene etter traumatiske hendelser. En slik framgangsmåte samsvarer med Vygotskijs (1978) teori om den proksimale utviklingssonen.

Selv om lærerne valgte å senke forventninger til læring og atferd, nevnte de at dette tiltaket kunne føre til utfordringer. De opplevde at de kunne havne i situasjoner hvor eleven styrte det pedagogiske innholdet. En fare ved å ikke ha forventninger til de voldsutsatte elevene er at læreren kan gi inntrykk av å ha gitt dem opp. Hvis elevene derimot ser at læreren også opprettholder krav til læring og oppførsel, kan elevene innse at de har evner og kan oppleve mestring (Hertel & Johnson, 2013). I tråd med denne kunnskapen er det vesentlig å være oppmerksom på å opprettholde slike krav, men imidlertid tilpasse disse og være fleksibel og forståelsesfull. Det er ikke hensiktsmessig om forventningene blir så høye at eleven ikke klarer å leve opp til dem. Faglige forventninger bør tilpasses i form av vanskelighetsgrad og mengde, og sosiale forventninger bør bære preg av tålmodighet. Det viktigste er at eleven opplever å lære noe i løpet av dagen, og at de kjenner på mestringsfølelse.

Møller (2012) skriver som nevnt om anerkjennelse og relasjoner i praksis. I denne forbindelse beskriver hun begrepet ressursorientering, som handler om å se muligheter hos elevene. Man skal ikke se på dem som svake og problemfylte. Målet er å gi elevene en følelse av å klare å løse problemer, slik at de kan se håp. Læring kan også her trekkes inn som et eksempel, ettersom det kan være et verktøy for å jobbe med problemløsning. Ressursorientering innebærer dermed en balansegang. Eleven må oppleve aksept for sin sårbarhet, men samtidig delta og mestre aktiviteter som gjør at de føler seg som en del av fellesskapet. Elevene trenger bekræftelse på at læreren forstår deres vanskelige situasjon, og at undervisningen vil bli tilpasset på en slik måte at de også kan lære.

Tilnærmingen «trauma-informed positive education» (TIPE) har blitt introdusert tidligere som en styrkebasert tilnærming. I likhet med elementer innenfor traumebevisst arbeid fokuserer også denne tilnærmingen på å gi elevene mulighet til å oppnå mestring. Her er målet å engasjere til læring, noe vi har argumentert for tidligere. Først og fremst består denne tilnærmingen av å bruke rytme, repetisjon og trygge rutiner i klasserommet (Brunzell, Stokes, & Waters, 2015). Disse elementene kan ses i sammenheng med å skape forutsigbarhet for elevene, noe flere av lærerne gjorde. Det andre området som fokuserer på å reparere, handler om å bygge relasjoner. Vi har vist at lærerne arbeidet kontinuerlig med å skape en god relasjon til den voldsutsatte eleven. Det tredje området påpeker viktigheten av å fokusere på blant annet kognisjon og språk, noe det fokuseres mye mindre på enn de andre to områdene. Tilnærmingen kombinerer terapeutiske behov med læringsbehov. Datamaterialet er hentet inn i en skolekontekst, men vi ser likevel at de terapeutiske behovene vektlegges i mye større grad enn læringsbehovene. Lærerne arbeidet med trygghet og stabilitet, og var klar over betydningen av gode rutiner. Samtidig fokuserte flere lærere på elevens sosiale tilknytning til de andre elevene i klassen ved å iverksette sosiale tiltak. Trygghet og stabilitet ble imidlertid ikke kombinert med læring.

7.5.3 Samtalen som bindeledd mellom terapeutisk arbeid og læring

I kapittel 3 har vi vist til samtale med voldsutsatte elever, og til læringssamtalen som et redskap i forbindelse med traumebevisst tilnærming. Det fremkommer at lærere i kraft av sin rolle har gode muligheter til å bli godt kjent med elevene. Basert på dette kan de lettere snakke med en voldsutsatt elev (Killén, 2010). Flere av lærerne var bevisst på dette og påpekte at de brukte samtale som et viktig hjelpemiddel i møte med de voldsutsatte elevene. Likevel var de klar over at de ikke skulle løse elevens problemer eller drive med terapeutisk behandling i løpet av en samtale, men få eleven til å føle seg trygg og hørt.

Det fremkommer at volden kommer til uttrykk hos elevene på en slik måte at den hindrer læring, og påvirker elevens atferd på skolen. Forsinket læring og atferdsvansker hos voldsutsatte elever kan tilsa at eleven har et behov for en samtale (Isdal, 2012). Vi har imidlertid etablert at det ikke en lærers jobb å være terapeut og behandle eleven. Dermed må samtaler mellom lærer og elev i hovedsak baseres på fag og på å fremme trygghet. Hvis eleven ønsker å snakke om volden, kan læreren lytte og være tilstede. Samtidig er det lærerens oppgave å være sin rolle bevisst, og eventuelt kontakte skolehelsetjenesten som kan henvise eleven til videre behandling ved behov.

7.5.3.1 Lærings samtalen

Lærings samtalen er som nevnt en del av traumeinformert undervisning. Samtalen handler om å tilrettelegge opplæringen for å fremme både trivsel på skolen, og læringsutbyttet for voldsutsatte elever (Schultz & Langballe, 2016). Selv om lærerne brukte samtalen som et verktøy i samhandling med voldsutsatte elever, brukte de den ikke for å tilrettelegge læring. Én mulig forklaring på dette kan være at lærerne ikke er traumeinformerte, noe som gjør traumeinformert undervisning utfordrende. Kompetanse om hvordan man skal opprettholde læring hos voldsutsatte elever, kan føre til et økt fokus på læring. En slik samtale vil kunne integrere trivsel, trygghet og læring og et mindre fokus på terapi, som igjen vil kunne gjøre det enklere for lærere å ikke føle et behov for å tre ut av lærerrollen.

For at en lærings samtale skal være hensiktsmessig, må lærerne tørre å snakke med elevene om hva som gjør læring vanskelig, hva de har behov for, og deretter utarbeide tiltak som kan gjøre skolehverdagen lettere. Lærerne fortalte at det var utfordrende å snakke med elevene om volden. Dette kan skape problemer, ettersom volden sannsynligvis er grunnen til at læring er vanskelig. Et premiss for å sette inn tiltak for å fremme trivsel og læring, er å snakke om hva som er utfordringene. Dermed kan det være hensiktsmessig for lærere å tilegne seg kunnskap om hvordan man skal snakke med barn om vold, før de kan ha en god lærings samtale.

7.5.3.2 Den voksne som initiativtaker

Læreren er den som burde ta initiativ til samtalen (Dyb & Stensland, 2016). Killén (2010) påpeker viktigheten av at lærere må være tålmodige når de skal snakke med elever om volden de har blitt utsatt for. De kan ikke forvente at barnet snakker før det føler seg trygt, og ikke alltid da heller. Det betyr ikke nødvendigvis at læreren skal vente til eleven selv tar initiativ, som enkelte av lærerne fortalte at de gjorde. Vi tolker det dithen at lærere skal ta initiativ til å prate med eleven om situasjonen, men akseptere det hvis eleven ikke vil svare. Læreren må dermed arbeide for at eleven skal føle seg trygg, og deretter ta nytt initiativ, uten å være påtrengende. På denne måten kan de forsikre eleven om at det er trygt å fortelle, dersom de skulle ønske det.

Om læreren aldri tar initiativ til å snakke om volden, kan det føre til at eleven føler seg utrygg og usikker på om læreren kan brukes som samtalepartner. Noen av lærerne uttrykte usikkerhet om hvordan de skulle håndtere det dersom eleven åpnet seg. Dette kan være en av forklaringene på at de ikke tok initiativ. Likevel påpeker Dyb og Stensland (2016) at mangel på samtale kan føre til atferdsvansker hos eleven. Ettersom eleven er i klasserommet og

atferden i mange tilfeller blir forstyrrende, kan det bli vanskelig for en lærer å unngå slike samtaler.

Lærerne som ikke tok initiativ til å snakke med eleven om volden, fortalte at de istedenfor arbeidet for å skape trygge rammer slik at eleven selv kunne ta initiativ til å prate dersom de hadde behov for det. Lærerne prøvde derimot å vise sin tilgjengelighet og tilstedeværelse ved å bruke vage formuleringer og ha hyppige samtaler om hverdagslige ting. Thoresen og Myhre (2016) skriver derimot at voksne er nødt til å spørre, og unngå vage formuleringer. Likevel kan dette skape et dilemma, ettersom lærerne mener at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å føre hensiktsmessige samtaler om vold med voldsutsatte elever. Usikkerheten, i tillegg til mangel på tid og begrensede rammer kan gjøre det vanskelig for læreren å føre en samtale som kan hjelpe eleven. Lærerne velger trolig å bruke vage formuleringer fordi de ikke vet hvor direkte de kan og skal være, i tillegg til at de er redde for å gjøre elevens situasjon verre.

Isdal (2012) bekrefter denne usikkerheten, ved å skrive at voksne synes det er vanskelig å definere volden, fordi de er redde for å gjøre det mer vondt og alvorlig for barnet. Han påpeker likevel at man som voksen må forholde seg til det, hvis ikke kan det sammenliknes med å godta volden. Læreren som eksplisitt forklarte eleven at handlingene han ble utsatt for var uakseptable, bekreftet med dette at hun ikke godtok volden. De lærerne som valgte å ikke snakke om volden direkte, men ventet på at eleven skulle ta initiativ, kan ha gitt uttrykk for at de ikke så alvorret i volden barnet hadde blitt utsatt for. Når ingen voksne forholder seg til volden gjennom å ta tak, eller bekrefte alvorret, kan det føre til at barnet tror at vold er normalt. I tillegg blir de alene med opplevelsen ved å tie om det. Lærere bør derfor hjelpe elevene med å ta stilling til det som skjer, for å kunne forandre det.

7.5.4 Utfordringer i praksis

Det er enkelte faktorer i traumeteorien som har blitt presentert, som er vanskelig for en lærer å skulle gjennomføre. Anbefalingen som å la barna reagere, og ikke disiplinere eller kjeft (Isdal, 2012) er et eksempel. I et klasserom med flere elever som har krav på opplæring vil dette være utfordrende, ettersom utagerende atferd forstyrrer og kan gå negativt utover læringen til samtlige i klassen. En annen anbefaling var å redusere barnets belastning gjennom å ta initiativ til samtale hvor barnet kan snakke (Killén, 2010). Lærere kan gjennomføre dette i noen grad, men som vist i datamaterialet har de begrenset med tid, og slike samtaler vil det være vanskelig å ta seg tid til hver gang eleven har behov for det.

Lærernes egne forslag til tiltak var å få flere ressurser inn i skolen som har kompetanse på området. De nevnte også økt fokus på psykisk helse som et mulig tiltak. Med bakgrunn i de ovennevnte faktorene, vil det være nødvendig å få flere fagpersoner inn i skolen. Lærere kan arbeide med traumehåndtering i klasserommet, som kombinerer læring og omsorg. For at elevene skal få best mulig hjelp er de likevel avhengig av å få hjelp av fagpersoner, som kan ta tak i den delen av arbeidet en lærer ikke har tid og mulighet til.

7.6 Samarbeid

Kunnskap om traumebevisst tilnærming og voldens konsekvenser er ikke nok i seg selv for at lærere skal lykkes i møte med voldsutsatte elever. Ettersom ulike barn tillegger traumatiserende hendelser ulik mening (Terr, 2013) og symptomene varierer, kan det være hensiktsmessig å kombinere denne kunnskapen med samarbeid. Barnets hjem vil kunne bidra med informasjon som kan være nyttig, ettersom de sannsynligvis kjenner barnet best. I tillegg blir eleven påvirket av foreldrenes holdninger til skolen, og ønsker som regel å være lojale. Samtidig vil samarbeid med kompetente fagpersoner kunne gi oppfølging som er tilrettelagt for elevens spesifikke reaksjoner. Fagpersoner fra for eksempel barnevernet og PPT kan hjelpe med verdifull informasjon om eleven som læreren ikke har kunnskap og tid til å tilegne seg på egenhånd.

7.6.1 Samarbeid med hjem

Et godt samarbeid mellom skole og hjem skal bidra til å realisere elevens muligheter på skolen og i hjemmet gjennom anerkjennelse, tilhørighet og trygghet (Nordahl, 2007). Lærerne rapporterte at i flere tilfeller fungerte ikke dette samarbeidet på en tilfredsstillende måte. Elevene følte seg trygge på skolen, men arbeidet med tilhørighet og anerkjennelse var krevende. Dette kan være fordi eleven ikke opplevde å være trygg og bli anerkjent hjemme. Likevel hadde elevene et ønske om å være lojale mot foreldrene. I denne forbindelse fortalte lærerne om en lojalitetskonflikt fordi skole og hjem ikke spilte på lag. Eleven kan da oppleve å ikke føle en tilhørighet til verken skole eller hjem.

Denne lojalitetskonflikten går som regel utover barnet (Nordahl & Sørli, 1996). Én av lærerne opplevde at eleven følte den måtte velge mellom å støtte skolen eller å støtte foreldrene. I dette tilfellet kom konflikten til uttrykk gjennom sinne ovenfor læreren, fordi eleven var klar over at det var skolen som hadde involvert barnevernet. Atferden kan være et tegn på elevens lojalitetskonflikt, og læreren tolket også selv at sinnet skyldtes konflikt i

elevens følelser. Funnet viser at elevene fort kan bli satt i midten som følge av et dårlig samarbeid, og dermed blir taperen i en slik situasjon.

Nordahl og Sørli (1996) påpeker at det er skolens oppgave å drive samarbeidet fremover. Opplæringslovens § 1-1 bekrefter at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Lærerne prøvde å informere hjemmet om hva som foregikk på skolen, men etter at de meldte bekymring til barnevernet var ikke foreldrene villige til å kommunisere med skolen i like stor grad som tidligere. Vi har derfor inntrykk av at lærerne var sitt ansvar bevisst om å inkludere foreldrene i barnets skolegang, men at foreldrene ikke ønsket et samarbeid, og dermed fungerte det ikke. Argumentet for at skolen som institusjon skal ha et tett samarbeid med foreldrene er knyttet til at foreldrene skal ha primæransvaret for barnets oppdragelse. Likevel fremgår det i teorien at dette ikke er gjeldende når det er snakk om omsorgssvikt eller overgrep (Nordahl & Sørli, 1996).

Som vist går et dårlig samarbeid ofte negativt utover eleven. Derfor er det ikke nødvendigvis til elevens beste at læreren velger å ofre dette samarbeidet. Det er likevel ikke et alternativ å la være å melde fra til barnevernet når det er grunn til bekymring, da dette er en lærers lovpålagte ansvar. Det er imidlertid også lovpålagt at elevens opplæring skal skje i forståelse og samarbeid med hjemmet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Som vist, er ikke disse to kravene til en lærer alltid forenelig i praksis. Ansvar for å melde bekymring, går på bekostning av ansvaret for at opplæringen skal skje i samarbeid med hjemmet. Likevel kan man argumentere for at det ikke er mulig å samarbeide om elevens opplæring med et hjem som ikke fungerer optimalt. I tillegg vil ofte en slik bekymringsmelding føre til at eleven får et nytt hjem, som ønsker elevens beste, og som vil være en bedre samarbeidspartner for skolen.

Videre er et godt samarbeid mellom skole og hjem nødvendig fordi opplæringen og oppdragelsen henger tett sammen (Nordahl, 2007). Et godt samarbeid forutsetter at skolen mottar opplysninger og informasjon om eleven, for å kunne tilrettelegge opplæringen på best mulig måte (Nordahl & Sørli, 1996). Lærerne mottok svært lite informasjon om elevens situasjon hjemme. De opplevde som følge av dette utfordringer knyttet til hvordan de skulle håndtere elevens atferd, i tillegg til at det var krevende å gi eleven tilfredsstillende opplæring.

Én av lærerne fortalte om et godt samarbeid med hjemmet etter at eleven ble flyttet til fosterfamilie. Da mottok læreren fortløpende informasjon om aktiviteter i hjemmet som kunne påvirke elevens skolehverdag. Hun bekreftet at informasjonen fra fosterfamilien, gjorde det mindre krevende å forstå og akseptere elevens atferd på skolen. Funnet viser at det er viktig at

læreren strekker seg så langt som mulig for å prøve å opprettholde et samarbeid og kommunikasjon med hjemmet, selv om det kan være krevende. Det understreker også at de voldsutsatte elevene kanskje er de elevene som har størst behov for at samarbeid mellom skole og hjem fungerer, men at det som oftest er i disse tilfellene at det ikke gjør det.

Nordahl (2007) påpeker som nevnt at hvis hjemmets struktur og rutiner samsvarer med skolens, kan dette opprettholde og utvikle gode arbeidsvaner hos eleven. I tillegg har barnet behov for oppmuntring og motivering fra både foreldre og lærer. Når lærer og foreldre ikke kommuniserer, vil et slikt samsvar i struktur og rutiner være krevende å oppnå. Elevenes lære- og atferdsvansker kan ha vært et resultat av manglende støtte og motivasjon fra hjemmet. Det er naturlig å anta at foreldre som misbruker barna sine, ikke vektlegger motivasjon og oppmuntring til skolearbeid hjemme.

Foreldrenes interesse for barnets skolegang kan være avgjørende for hvordan barnet presterer på skolen (Nordahl & Sørli, 1996). Lærerne beskrev at det var konflikt mellom skolen og hjemmet ettersom de fremmet ulike verdier og normer, i form av at foreldrene snakket negativt om skolen. Hvis foreldrene snakker skolen ned, i tillegg til å ikke motivere og støtte eleven i skolearbeidet, kan dette påvirke elevens holdning til skolen. Denne holdningen kan føre til at eleven i verste fall ikke ser verdien av skolearbeid. Det fremkommer som nevnt at lærerne nedprioriterer fag ovenfor disse elevene. Når læring blir nedprioritert både i hjemmet og på skolen, kan dette være uheldig for elevens faglige utvikling.

Nordahl (2007) skriver at lærere må vurdere hvordan de kommuniserer med foreldre. Hvis foreldrene kun mottar negative tilbakemeldinger om barnet sitt, kan dette være uheldig for samarbeidet. I følge Nordahl (2007) kan et fokus på negative tilbakemeldinger påvirke foreldrenes relasjon til læreren, som igjen kan ha negativ påvirkning på relasjonen mellom lærer og elev. Enkelte av lærerne gjorde slike vurderinger i kommunikasjon med hjemmet, ved å ikke fortelle om negative episoder fra skoledagen. Likevel vil vi påpeke at dette var et tiltak som først og fremst ble gjort for å skjerme eleven. Lærerne ønsket ikke å forverre situasjonen ved å gi foreldrene grunn til å straffe eller kjeft, når forholdene hjemme allerede var alvorlige. Valget om å holde tilbake informasjon om elevens oppførsel kan ha ført til at læreren ikke kom i ytterligere konflikt med hjemmet.

En mulig fremgangsmåte for å bevare samarbeidet i en vanskelig situasjon kan være tett dialog med hjemmet gjennom hele prosessen. Læreren kan prøve å forsikre foreldrene om at alt som blir gjort er for elevens beste, gjennom positive tilbakemeldinger på elevens oppførsel

og faglige prestasjoner. Når foreldrene ikke er interessert i noen form for kommunikasjon, blir dette naturligvis krevende. Vi finner at foreldrene ble sinte og samarbeidet opphørte da lærerne meldte bekymring til barnevernet. Mangelen på samarbeid medførte ustabilitet i lærerens relasjon til eleven. Jobber læreren hardt for et godt samarbeid og responsen fra hjemmet uteblir, har imidlertid ikke læreren mulighet til å gjøre noe mer. Ettersom foreldrene ikke er lovpålagt å samarbeide med skolen, må de være villige til å kommunisere for at et samarbeid skal være mulig.

7.6.2 Samarbeid med andre instanser

Lærerne fortalte at samarbeidet med instanser utenfor skolen ikke fungerte optimalt i de fleste tilfeller. Spesielt opplevde de dårlig kommunikasjon med barnevernet. Det fremkommer i teorien at et tverrfaglig og tverrstatelig samarbeid er nødvendig, og at det ikke er tydelig avklart hva som er en lærers rolle innenfor krisehåndtering. Denne uklarheten kan føre til at læreren setter seg på sidelinjen når det kommer til å håndtere og å hjelpe voldsutsatte barn (Schultz & Langballe, 2016). En utydelig rollefordeling kan være en av grunnene til at lærerne sliter med å definere sin rolle i slike situasjoner. Lærerne involverte seg i elevens vanskelige situasjon i ulik grad. Noen satte seg mer på sidelinjen enn andre, men det er uklart om dette skyldes uklar ansvarsfordeling, en uklar lærerrolle, mangel på kompetanse, eller en kombinasjon av disse.

Når det ikke er opprettet tydelige skillelinjer om hvilke oppgaver ulike instanser i samfunnet skal ha, kan det føre til at skolen trekker seg ut når det har blitt en barnevernssak (Killén, 2010). Funnene bekrefter dette til en viss grad, men et viktig argument i denne forbindelse var at lærerne ikke hadde noe valg. Skolen mottok ikke informasjon fra barnevernet om sakens videre utvikling. Lærerne hadde dermed ikke mulighet til å besvare elevens eventuelle spørsmål med informative svar, da de selv ikke fulgte sakens utvikling. Eleven ender derfor i flere tilfeller opp med å bli et bindeledd mellom læreren og barnevernet, ettersom det er de som må informere læreren om saken når instansene ikke kommuniserer. Informasjonsdeling og et felles samarbeid med alle involverte instanser er nødvendig for at læreren skal kunne være til stede for eleven gjennom en barnevernsundersøkelse. Killén (2010) bekrefter at læreren kan være en viktig tilknytningsperson for eleven gjennom en slik prosess.

Et aktuelt tiltak som også krever samarbeid er ansvarsgrupper. I en slik gruppe vil fagpersoner fra forskjellige etater samarbeide om felles gjennomføring av konkrete tiltak. Gruppen kan for eksempel bestå av læreren, foreldrene, rektor, helsesøster, representanter fra PPT, eller fra

barnevernet (Nilsen & Vogt , 2008). En slik gruppe er ikke et tiltak en lærer kan iverksette på egenhånd. Det krever sammensetning, organisering og oppfølging av en leder som for eksempel rektor på skolen. I tillegg må de ulike etatene være involvert i, og informert om barnets situasjon. Samtidig må de være villige til å se behovet for et slikt samarbeid.

Ansvarsgrupper kan være et nyttig redskap for lærere ettersom tiltakene vil være basert på faglige vurderinger fra fagpersoner med ulik, relevant kompetanse. Medlemmene i gruppen vil inkludere personer som har innsyn i ulike deler av elevens liv. Foreldre og barnevern vil ha mest innsyn i og kompetanse om elevens hjemmesituasjon, mens læreren og PPT vil ha mest kompetanse og innsyn knyttet til elevens faglige opplæring. Om samarbeidet fungerer optimalt, vil denne sammensetningen av personer trolig føre til tiltak som er spesielt godt egnet for den enkelte eleven.

Ifølge Nilsen og Vogt (2008) trenger ikke en ansvarsgruppe nødvendigvis å bestå av en rekke fagpersoner fra mange forskjellige etater. Én representant fra for eksempel PPT, som samarbeider med læreren og helsesøster kan i enkelte tilfeller være nok. Det er heller ikke nødvendig eller pålagt at foreldrene deltar. Likevel må foreldrene samtykke dersom skolen ønsker et samarbeid med PPT. I en slik gruppe vil ikke læreren være alene om avgjørelser og vurderinger. Om tiltakene ikke gir tilfredsstillende resultater, vil læreren kunne samarbeide med andre instanser som har kontakt med barnet, for å finne ut hva som er grunnen til dette, og hva som eventuelt vil fungere, fremfor å prøve og feile på egenhånd.

Som nevnt hadde elevene problemer med å følge den ordinære undervisningen. I denne forbindelse kan det være aktuelt å kontakte PPT for å få en sakkyndig vurdering slik at eleven kan motta spesialundervisning ved behov. En slik vurdering kan imidlertid heller ikke bli gjennomført før foreldrene samtykker. Lærerne beskrev at samarbeidet med hjemmet stort sett var preget av lite eller ingen kommunikasjon. Dette er trolig ikke det beste utgangspunktet for et samtykke til en utredning av eleven, men som vist utelukker likevel ikke et dårlig samarbeid et samtykke fullstendig.

Videre fremgår det i Nilsen og Vogt (2008) at de aktuelle instansene kan kontaktes, hvor problemer kan drøftes anonymt om læreren er usikker på hvilken instans eleven eventuelt kan henvises til. Læreren får dermed mulighet til å kunne rådføre seg med PPT uten foreldrenes samtykke. De vil ikke få konkret veiledning, men en slik samtale kan likevel føre til et innblikk i hva fagpersoner som arbeider på andre områder mener kan være nødvendig for

eleven. Det kan også være nyttig med en bekreftelse på at læreren fremtrer riktig, eller får råd om hvilken instans eleven kunne hatt nytte av å bli henvist til.

Nilsen (2008) beskriver også kompetansesentre som et mulig redskap, i form av at de kan gi veiledning og opplæring på aktuelle fagområder. Hun trekker frem Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) som det mest relevante kompetansesenteret for lærere, ettersom de fokuserer på pedagogisk veiledning. For å kunne motta personlig veiledning er det nødvendig med et samarbeid med PPT i forkant. Et slikt samarbeid er som nevnt betinget av et samarbeid med hjemmet. Det finnes likevel ressurser man kan laste ned og søke om på Statped sin nettside uten et samarbeid med PPT. Disse ressursene er beregnet for å hjelpe lærere å gi elevene et bedre faglig utbytte. Et samarbeid med Statped, eller bruk av deres tilgjengelige ressurser vil trolig kunne gjøre det mindre utfordrende for læreren å opprettholde faglige krav til eleven, på en tilpasset måte.

7.7 Oppsummering

Nedenfor oppsummeres noen hovedpunkter fra studien.

Lærerne fortalte om alvorlig skadete barn

Elevene har blitt utsatt for mishandling i form av relasjonsvold, som er forenelig med traume type II. De viste reaksjoner og hadde en atferd som i flere av tilfellene var forenelig med symptomer forbundet med traumer. PTSD er en komplisert diagnose, med mange ulike nyanser og hvor flere kriterier må oppfylles. Selv om vi ikke har som mål å diagnostisere elevene, er det likevel tydelig at flere av vilkårene elevene lever under, sammen med atferden de viser, kan tyde på at elevene har utviklet komplekse og alvorlige problemer i etterkant av hendelsene.

Lærrollen ble utfordret og læring ble nedprioritert

Med tanke på elevenes utfordrende atferd, kombinert med lærernes mangelfulle kompetanse i å kunne møte elevene på best mulig måte, er det tydelig at rollen som lærer blir utfordret. Lærerne opplever et sett med forventninger knyttet til rollen, som de ikke klarer å oppfylle. De klarer heller ikke å kombinere det lovpålagte ansvaret om tilpasset opplæring, med det lovpålagte ansvaret om å skape et godt psykososialt miljø. Når ingen påtar seg ansvaret for oppfølgingen av disse barna, føler lærerne at de må gi elevene ekstra omsorg og trygghet. Som følge av dette blir læring nedprioritert for den voldsutsatte eleven, og i noen tilfeller lagt

helt til side. Vi ser derfor at lærerne ikke har mulighet til å bruke lovverket til å avgrense sitt ansvarsområde, ettersom de ikke opplever at kravene i loven er overkommelige i praksis.

Lærerne viste kompetanse innenfor relasjonsbygging gjennom omsorg og trygghet

Lærerne virket svært bevisste på å arbeide med gode og anerkjennende relasjoner med elevene. De var bevisste på at å se eleven er med på å skape gode relasjoner. De brukte samtale og iverksatte sosiale tiltak. Flere av de sosiale tiltakene og måten de arbeider på, er forenelig med Hobfoll, et al. (2007) sine prinsipper om hvordan man burde møte barn som har opplevd traumer. De viste også kompetanse innenfor å regulere elevene tilbake i toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2014), men benyttet seg ikke av dette med hensyn til læring, selv om toleransevinduet er den sonen hvor barn lærer lettest.

Tilpasset opplæring er et viktig middel for å oppnå gode relasjoner til voldsutsatte elever

Tilpasset opplæring er et godt utgangspunkt med tanke på hvordan læreren kan møte voldsutsatte elever i en skolekontekst. Ut fra den presenterte teorien er det tydelig at læring kan være et svært effektivt verktøy for å oppnå gode relasjoner til voldsutsatte elever. Dette begrunnes blant annet med betydningen av å være en utviklingsstøttende voksenperson. Vygotskij (1978) sin teori og forståelse av hvordan et barn kan lære og oppleve mestring kunne derfor med fordel bli brukt i større grad av lærerne. Kunnskap om traumebevisst tilnærming i klasserommet kan være nyttig kunnskap for lærere å tilegne seg. I denne forbindelse er blant annet læringssamtalen et viktig verktøy som kombinerer omsorg og læring.

Behov for økt kunnskap om- og konsekvenser av vold og traumer

Møter lærerne elevene på en informert måte kan de komme styrket ut av et eventuelt traume gjennom å utvikle resiliens og posttraumatisk vekst. Elevene kan føle skam, skyld, utrygghet og svik som følge av hendelsene de har vært utsatt for. I tillegg kan den sosiale kompetansen hemmes, og de kan utvikle lærings- og konsentrasjonsvansker som kan påvirke den akademiske suksessen. Lærerne har derfor behov for økt kunnskap om traumer og konsekvenser av vold, fordi det kan hjelpe dem med å forstå og å imøtekomme elevenes utfordrende atferd.

Manglende samarbeid med andre etater og hjemmet

Studien viser at lærerne er avhengig av samarbeid med andre instanser og hjemmet til eleven, for at eleven skal få det best mulig på skolen. Et godt samarbeid kan fremme trygghet både for eleven og læreren. Verken samarbeidet med hjemmet eller barnevernet fungerte optimalt i disse tilfellene. Systemets tilrettelegging for arbeid med å ivareta voldsutsatte elever vil derfor bli drøftet i det neste kapitlet, ettersom lærerne ikke har mulighet til å imøtekomme elevenes behov alene. Likevel opplevde ikke lærerne at det gikk på bekostning av å ha en god relasjon til eleven.

8 Konklusjon og implikasjon

I dette kapittelet gir vi en oppsummerende konklusjon og implikasjoner basert på studiens funn. Oppsummeringen om studiens funn i kapittel 7 viser at:

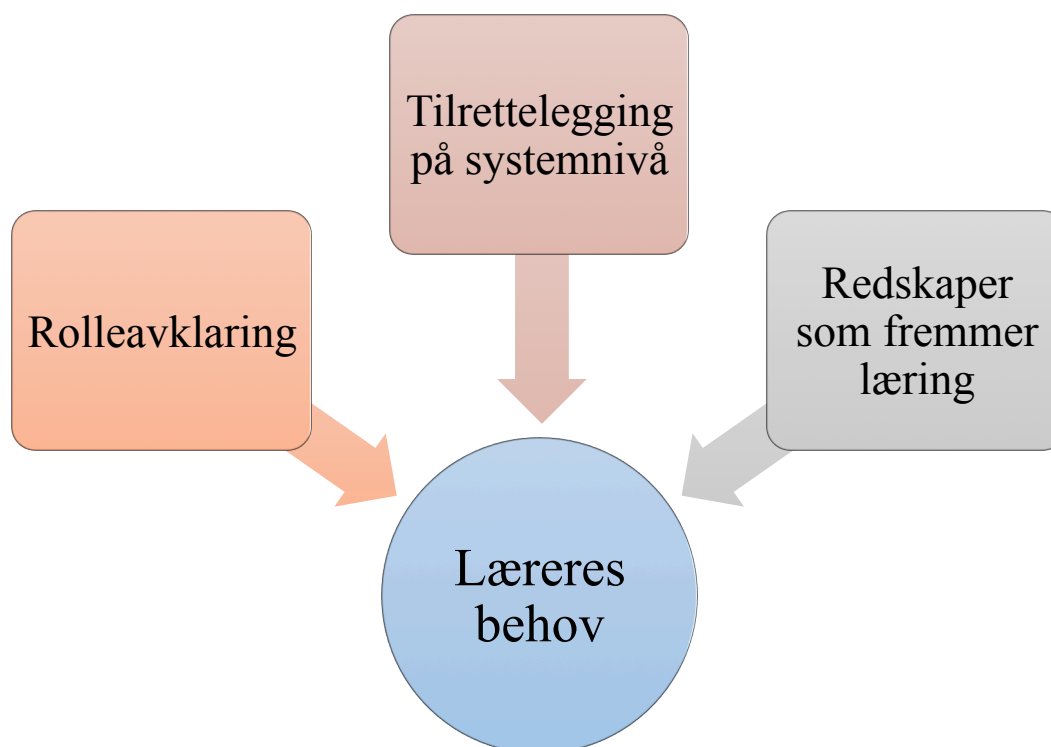
- Elevene i undersøkelsen ble beskrevet som å ha betydelige medisinske, kognitive og sosiale problemer
- Voldsutsatte elever trenger støtte og tett oppfølging
- Lærerne skal drive relasjonsarbeid
- De følte en sterk plikt og behov for å hjelpe
- Lærerne ble usikre på rollen sin og de manglet kunnskap
- De prioriterte omsorg over læring

Generelt sett har vi fått inntrykk av at lærerne verken hadde kunnskap eller mandat til å møte elevene på en helhetlig måte. De klarte ikke å ivareta både omsorg og læring, selv om begge elementene er forventet og lovpålagt. Dette førte til at elevene ikke fikk innfridd sine rettigheter i henhold til opplæringsloven. Lærerne handlet intuitivt, og de beskrev mange dilemmaer og ulike løsninger. Eksempelvis hadde de flere arbeidsoppgaver, ansvar for en hel klasse og for lite tid til å kunne følge opp den voldsutsatte eleven slik de ønsket. Likevel ser vi at lærerne utnyttet den tiden de hadde til rådighet så godt de kunne, og vi opplever at innsatsen deres førte til at elevene til syvende og sist hadde det trygt og godt på skolen.

Det som er synd er at lærerne sitter på mye god erfaringsbasert kunnskap og er i en unik posisjon til å kunne hjelpe, men de blir hindret av at oppfølgingsarbeidet av voldsutsatte elever ikke er satt inn i noe system som de kan benytte seg av. Det handler derfor ikke om at lærere ikke ønsker å hjelpe, men om begrensninger i form av uklare retningslinjer og manglene tilgang på ressurser.

På bakgrunn av dette sitter vi igjen med et inntrykk av at lærere kan ha særlig nytte av tre elementer for at voldsutsatte elever skal få bedre oppfølging på skolen. Vi tror at om lærerne får en tydeligere rolleavklaring, redskaper til å håndtere utfordringer som fremmer læring og tilrettelegging på systemnivå, vil de kunne møte voldsutsatte elever på en helhetlig måte og ivareta både omsorg og læring. Disse tre elementene forutsetter økt kunnskap.

Figur 1: Læreres Behov



Figuren illustrer de tre mest fremtredende elementene vi finner at lærere kan ha behov for i oppfølgingsarbeidet av voldsutsatte elever. Nedenfor vil vi utdype elementene som forslag til anbefalinger og tiltak som kan iverksettes basert på studiens funn.

8.1 Å holde fokus på individ- og systemnivå

Kunnskap om hvordan lærere best kan hjelpe voldsutsatte elever på skolen er et tverrfaglig felt som innebærer fokus på både individ- og systemnivå. Lærerne i denne studien viste en klar innretning på individnivå, hvor fokuset var å gi omsorg og støtte til den enkelte eleven, altså på et relasjonelt individplan. Et slikt perspektiv kan være effektivt i enkeltsituasjoner og på kort sikt, men det mangler en mer helhetlig pedagogisk innretning, med tanke på både omsorg og læring på lengre sikt. For å tydeliggjøre disse perspektivene og dilemmaene som fremkommer utfra lærernes fortellinger, vil vi sette studiens funn inn i Bronfenbrenners økologiske modell.

Modellen beskriver interaksjonen mellom mennesket og miljøet ved hjelp av de fire systemene; mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Læreren kan ikke stå alene i håndteringen av de voldsutsatte elevene, og tiltak må derfor iverksettes på ulike nivåer. Disse ulike nivåene og systemene kan være med på å vise hvordan samspillet mellom de ulike påvirkningsfaktorene kan påvirke eleven og elevens videre utvikling.

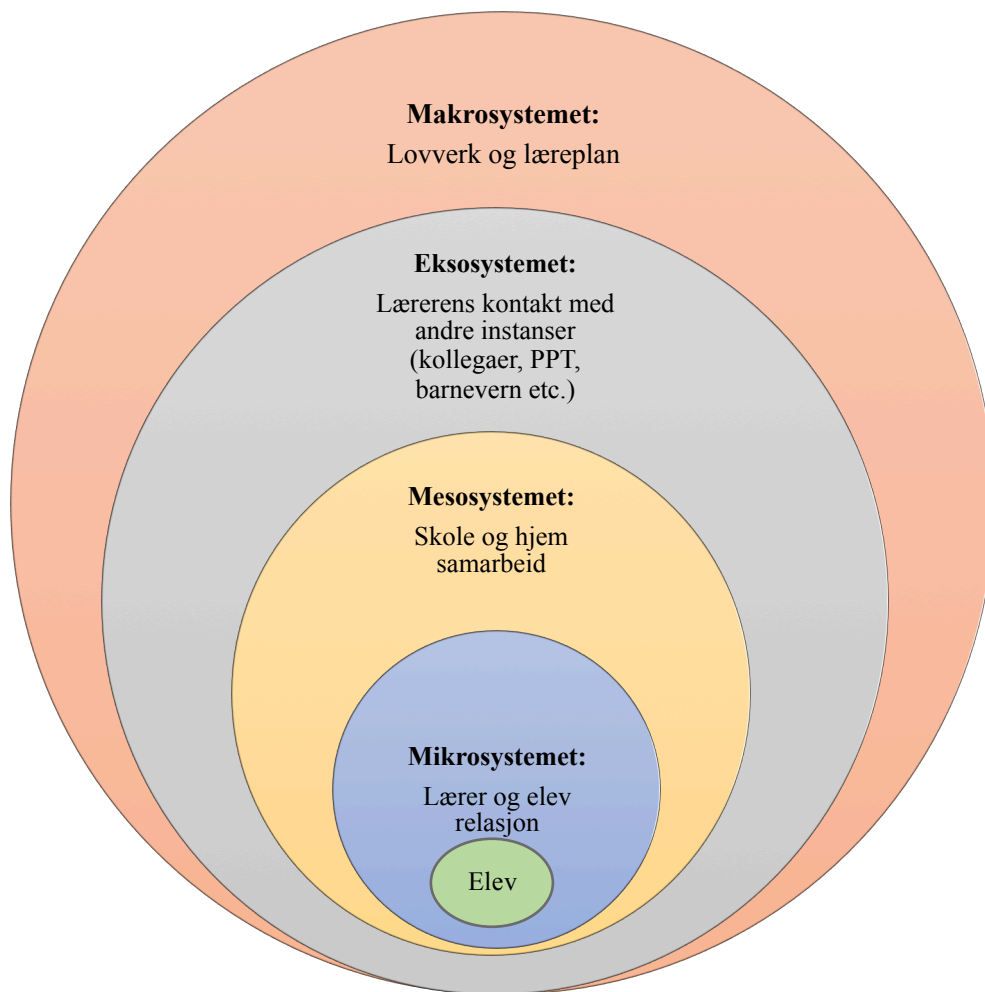
Mikrosystemet omfatter de personene som har direkte innflytelse på barnet (Bronfenbrenner, 1979). Innenfor mikrosystemet finner vi dermed relasjonen mellom barnet og foreldrene, og relasjonen mellom læreren og eleven. Ettersom læreren befinner seg i mikrosystemet, betyr det at læreren har direkte innflytelse på barnet. Lærer og elev relasjonen kan derfor tenkes å være svært avgjørende for voldsutsatte barn, da det fremkommer at andre relasjoner i mikrosystemet ikke fungerer optimalt. Likevel er ikke relasjonen med læreren nok i seg selv. Modellen viser videre at relasjonene mellom mikrosystemene er like avgjørende for barnets utvikling, det Bronfenbrenner (1979) omtaler som mesosystemet. Disse relasjonene omfatter skole-hjem samarbeidet, og viser at tilknytningen mellom læreren og foreldrene også må betraktes som en viktig faktor. Hvordan samarbeidet med hjemmet fungerer, har som tidligere vist betydning for barnet.

Eksosystemet beveger seg bort fra situasjonene hvor barnet aktivt deltar. Dette systemet viser at barnet også blir påvirket av hendelser som skjer på arenaer hvor de selv ikke befinner seg (Bronfenbrenner, 1979). På denne måten blir barnet påvirket indirekte. Et eksempel på dette kan være hvordan læreren har det utenfor klasserommet, og utenom den direkte kontakten med eleven og elevens foreldre. Hvordan læreren har det hjemme og på fritiden, og i hvilken grad læreren trives med kollegaene og på arbeidsplassen, kan påvirke elevene. Hva som skjer i ett miljø, påvirker dermed et annet miljø. Tiltak for å hjelpe og ivareta lærerens behov, kan på bakgrunn av dette være viktig for hvordan den voldsutsatte eleven blir møtt. I denne sammenheng er samarbeidet med andre instanser også relevant. Lærerne uttrykte som nevnt at samarbeidet ikke fungerte optimalt. Et styrket samarbeid med andre hjelpeinstanser vil trolig kunne være nyttig for læreren, og dermed også gi positivt utbytte for eleven som vil få best mulig oppfølging basert på kunnskapsbaserte premisser. Systemet innad på skolen har også vært svært viktig for lærerne. De uttrykte at støtten de opplevde fra kollegaer og ledelsen var viktig for dem. De var også fornøyde med ressurser som helsesøster og sosiallærer.

Det siste systemet er makrosystemet. Makrosystemet er med på å påvirke de andre systemene ettersom det omfatter ideologier og kulturer i samfunnet (Bronfenbrenner, 1979). I skolesammenheng forteller læreplanen hvilke verdier skolen skal fremme, og hvilke mål

skolen og lærere må forholde seg til. Vi har tidligere nevnt at lærere føler en konflikt i forventningene som stilles til dem fra læreplanen og samfunnet. Ettersom ingen instanser har hovedansvaret for oppfølgingen av voldsutsatte elever, opplever lærerne at de må påta seg dette ansvaret til en viss grad. Oppfølgingsarbeidet ikke er forenelig med læreplanens faglige forventninger, og blir derfor en utfordring for lærerne.

Figur 2: Bronfenbrenners økologiske modell



I figuren har vi skissert hvordan ulike faktorer i systemet påvirker læreres arbeid med voldsutsatte elever, med utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) økologiske modell. Den ytterste sirkelen illustrer at makrosystemet påvirker de tre andre systemene. I tillegg viser figuren hvordan elementer innenfor de tre andre systemene også påvirker eleven.

8.1.1 Tydelig og organisert system på skolen

Det er viktig at lærerne har informasjon om hvordan systemet rundt skolen fungerer, og hvilke instanser og hjelpemidler de kan benytte seg av hvis de har behov for hjelp. I intervjuene fremkom det at lærerne er godt kjent med barnevernet og deres funksjon. De uttrykte at de visste hvordan de skulle opptre dersom det var grunn til bekymring for barnets hjemmesituasjon, og hvordan meldeprosessen fungerer når de har en slik bekymring. Barnevernet var også den institusjonen som ble omtalt i intervjuene i forbindelse med å motta veiledning eller støtte fra andre instanser. Som vist er dette likevel kun én av flere mulige tjenester som kan tilby hjelp. Helsesøster, sosiallærer og skoleledelsen nevnes også i et par intervjuer som en ressurs enkelte lærere benyttet seg av, både i forbindelse med meldeprosessen, og videre håndtering av den voldsutsatte eleven. Utover dette uttrykte ikke lærerne noe videre kunnskap om tilgjengelige ressurser i systemet.

Tallene fra NOVAs rapport fra 2016 bekrefter at det er sannsynlig at lærere i løpet av sin karriere vil møte én eller flere elever som har opplevd en form for vold. Det rapporteres om at 21% av ungdommene mellom 18 og 19 år har opplevd fysisk vold i løpet av oppveksten, og at 23% har blitt utsatt for seksuell krenkelse i løpet av oppveksten (Mossige & Stefansen, 2016). Det faktum at de fleste lærerne vil møte på slike utfordringer i kan indikere at systemet må tydeliggjøre hvilken instans som har ansvar for å hjelpe barn i bearbeidingen av traumatiske hendelser. Uklarheten knyttet til dette, fører til at lærerne blir en yrkesgruppe som påtar seg dette ansvaret. Systemet bør være spesielt rettet mot elever som har spesielle behov. Tilretteleggingen bør blant annet omfatte internt og eksternt samarbeid, som for eksempel tettere samarbeid med barnevernet, kriseberedskap og personlig støtte til lærere.

Teorien viser at det er høy sannsynlighet for at barn som blir utsatt for fysisk vold eller seksuelle overgrep har stor risiko for å bli traumatisert og utvikle atferdsvansker i ettertid (Dyb & Stensland, 2016). Det ble bekreftet i intervjuene at det tok lang tid før eleven kunne fungere i klassen på lik linje med sine medelever, selv om de ikke lenger levde i en risikofylt hverdag. Både teori og funn viser dermed at det er behov for organisert oppfølging, også etter at eleven har blitt fjernet fra den alvorlige situasjonen, med flere instanser involvert enn bare skolen og læreren.

Systemet innad på skolene ser ut til å fungere, men det ser imidlertid ikke ut til å gagne elevene i bearbeidelsesfasen. Helsesøster og sosiallærere ble nevnt som viktige støttespillere for lærerne, men vi fikk ikke inntrykk av at elevene fikk et stort utbytte av disse ressursene. I

tillegg uttrykte flere lærere et ønske om hjelp inn i skolen, og ikke ta elevene ut. Derfor kan en forbedring av ressurser innad på skolen være hensiktsmessig. Et mulig tiltak kan være tilrettelegging for informert traumehåndtering innenfor skolekonteksten ved behov. Den primære hjelpen vil da være tilstede der barnet tilbringer store deler av dagen. Skolen er også et sted hvor barnet har gode muligheter for å utvikle gode og sunne relasjoner til medelever og lærere.

Funnene viser at samarbeid med andre instanser har et stort forbedringspotensial. Schultz og Langballe (2016) bekrefter at det ikke er tydelig avklart hvordan helsesøster og andre instanser som BUP og PPT skal samarbeide for å bistå læreren i pedagogisk krisehåndtering. En tydeligere ansvarsfordeling og bedre kommunikasjon kan trolig være til hjelp for læreren og eleven. Tilrettelegging hvor andre instanser som har kunnskap om voldsutsatte barn kan komme med innspill og veiledning, vil trolig føre til at læreren blir mindre alene. Tiltak vil dermed bli iverksatt basert på samarbeid mellom fagpersoner, ikke bare på lærerens personlige skjønn og erfaring. Det vil også bli mindre usikkerhet rundt iverksetting av tiltak, og det vil trolig bli enklere å prioritere elevens faglige opplæring. Hvis man vet at tiltakene man iverksetter vil fungere på en tilfredsstillende måte, vil dette kunne spare tid og krefter som da kan brukes til andre arbeidsoppgaver. Eleven vil også bli møtt på en måte som baseres på faglige og profesjonelle premisser som kan hjelpe med å bearbeide det potensielle traumet.

Ved å få mer kunnskap om systemet, kan lærerne ta i bruk tjenester i og utenfor skolen som kan hjelpe både dem og eleven. Ved å samarbeide tettere med andre instanser og benytte seg av systemets muligheter, kan det oppnås en bedre ansvarsfordeling som igjen vil kunne bidra til at læreren ikke havner i en rollekonflikt.

8.1.1.1 Én felles strategi

Etter terrorangrepet 22.juli 2011 ble det utarbeidet en strategi for hvordan lærere kunne kommunisere med elevene for å gjenopprette en følelse av trygghet. Først og fremst ble det rapportert at skoleprestasjonene forverret seg hos majoriteten av de som kom tilbake på skolebenken. I tillegg til svekkelse av akademiske prestasjoner, rapporteres det også at elevens velvære på skolen ble svekket (Stene, Schultz, & Dyb, 2018). Dette bekrefter at opplevelse av traumatiske hendelser i livet påvirker skolehverdagen. Dermed blir det også et problem skolen som system må ta tak i. Strategien som ble utarbeidet til lærere i forbindelse med denne hendelsen var basert på forskning og utarbeidet av kompetente fagpersoner innen krisehåndtering. Strategien var trolig til stor hjelp både for lærere og for elevene, ettersom

opprettelse av trygghet var hovedfokuset. Det kan dermed tenkes at en slik strategi kan være hensiktsmessig å utarbeide i forbindelse med håndtering av voldsutsatte elever.

Terrorangrepet 22. juli var imidlertid én spesifikk handling. Lærerne fikk informasjon om hvordan de skulle snakke med elevene om den konkrete hendelsen på en hensiktsmessig måte (Schultz, Langballe, & Raundalen, 2014). Elever som opplever vold i nære relasjoner, har ikke blitt utsatt for samme konkrete hendelse, og derfor kan det være mer utfordrende å skulle lage en strategi knyttet til dette tema. Samtidig er reaksjonene etter potensielt traumatiserende hendelser svært forskjellige, og det er ikke volden i seg selv som definerer et eventuelt traume, men hvilken mening barnet tillegger volden (Terr, 2013). Lærerne beskrev elevene som både aggressive, tilbaketrukne og kontaktsøkende, selv om hjemmesituasjonen deres var relativt lik. Voldsutsatte elever vil derfor ikke kunne møtes på én bestemt måte, basert på detaljene rundt selve volden. En aggressiv utagerende elev, krever en annen tilrettelegging enn en elev som er tilbaketrukket og sjenert, selv om begge har vært utsatt for alvorlig vold. Dermed er det ikke sikkert at det nødvendigvis må ligge én konkret hendelse til grunn, for å kunne utvikle en hensiktsmessig strategi som kan være til hjelp for lærerne.

Det kan være krevende å utforme én plan for alle slike tilfeller som vil dekke alle behov for både lærer og elev, ettersom det er store variasjoner i både situasjoner og reaksjoner. Det burde være mulighet for individuelle tilpasninger i en standardisert plan. På bakgrunn av dette kan det med fordel utformes en strategi basert på for eksempel traumeinformert undervisning som er generell nok til å kunne være til hjelp i de fleste tilfellene. Uttrykkene kan være forskjellige, men en felles og kunnskapsbasert forståelse av hva som kan ligge bak, kan være bedre definert for lærere. Selv om tiltakene kan variere, kan det være nyttig med klare retningslinjer og eventuelle observasjonsmomenter eller samtaletemaer.

Ved å utarbeide én felles strategi som inneholder retningslinjer for hvordan man som lærer bør gå frem i slike tilfeller, kan elevene i større grad få hjelp tidlig og på den arenaen hvor de tilbringer mye tid. Hvis lærere kan få hjelp basert på faglige premisser om hvordan de kan fremme trygghet og omsorg i klasserommet, og vite hva eleven har behov for, kan dette være med på å styrke kvaliteten på relasjonen. Gode relasjoner er spesielt viktig for barn som har opplevd noe traumatisk ettersom det påvirker den videre utviklingen (Møller, 2012).

8.1.1.2 Økt fokus i grunnskolelærerutdanningen

Grunnskolelærerutdanningen er på mange måter det første leddet i systemet rundt lærere. Nyere forskning viser som tidligere nevnt, at det er lite fokus på hvordan lærere kan møte barn som har opplevd vold i nære relasjoner i lærerutdanningen. I tillegg fremkommer det i Øverlien og Moen (2016) sin studie, at studentene ønsker mer undervisning og kompetanse på dette området. Vi intervjuet både lærere som hadde lang erfaring i skolen, og lærere med relativt kort arbeidserfaring. Lærerne som hadde jobbet i mange år, uttrykte at de stort sett lente seg på sin erfaring i de vanskelige situasjonene. Lærerne som var ferdig utdannet senere, og trolig husker flere elementer fra utdanningsløpet, fortalte ikke om noe kunnskap fra lærerutdanningen som de kunne ta i bruk i slike situasjoner. Funnene viser at selv om det har blitt et økt fokus på vold i nære relasjoner i samfunnet, hadde ikke dette fokuset nådd lærerutdanningen da de yngste intervjupersonene utdannet seg.

Funnene kan videre indikere at et økt fokus på traumebevisst tilnærming i lærerutdanningen, kan gjøre lærere bedre rustet til å kunne møte voldsutsatte elever på en mer hensiktsmessig måte enn de gjør i dag. Vi erkjenner likevel at det kan være krevende å sette inn et slikt tiltak i utdanningen, ettersom andelen elever som krever denne kunnskapen ikke er så stor, i forhold til den andelen som ikke krever det. Det vil derfor ikke være hensiktsmessig å gjøre traumebevisst tilnærming til en stor del av lærerutdanningen. Likevel kan begrenset fokus på vold i nære relasjoner føre til en positiv utvikling på området. Et større fokus i utdanningen, kombinert med tilgjengelig hjelp på skolen vil trolig gjøre lærere mer rustet til å møte disse elevene.

8.2 Fra usikkerhet til kunnskapsbasert rolleavklaring

Spørsmål om lærerrollen i form av hva som er en lærers ansvar og oppgaver i møte med voldsutsatte elever, er et gjennomgående funn og et relevant tema i oppgavens sammenheng. For at lærere skal kunne gi elevene best mulig oppfølging og hjelp, er det behov for at deres ansvarsområde er tydeligere definert. Lærere er voksenpersoner som arbeider tett på de voldsutsatte barna, men de er som nevnt ikke terapeuter. De er ikke utdannet til å utøve psykologisk behandling, og har heller ikke mulighet eller kunnskap til å bruke ubegrenset med tid og ressurser på den voldsutsatte eleven. Derfor vil et tydeligere og bevisst forhold til sin egen rolle som lærer, trolig føre til at læreres møte med voldsutsatte elever ikke vil være preget av den usikkerheten som ble beskrevet i intervjuene.

Selv om lærere ikke skal være terapeuter, har de som nevnt ansvar for at eleven skal oppleve miljøet på skolen som trygt og godt, og må derfor opptre som en form for omsorgsperson ved behov. Studien viser at lærerne velger å innta en rolle som en slags terapeut, selv om de er klar over at de ikke har kompetanse og kunnskap til å påta seg en slik rolle. En tydeligere avklaring av hvor langt de skal strekke seg for å skape et trygt og godt miljø ville gjort det lettere å definere lærerrollen. En slik avgrensning eksisterer verken i lovverket eller i lærerplanen, selv om forventningene til lærere har blitt høyere i nyere tid.

Det er sannsynlig at det er utfordrende for lærere å skulle gi fra seg et ansvar de ikke har noen garanti for at noen andre overtar. De trenger bekreftelse på at kompetent fagpersonell tar over den delen av ansvaret som ikke tilhører lærerrollen. Det var viktig for samtlige lærere at eleven skulle føle seg trygg på skolen, og skolen blir ikke et trygt sted om ingen tar ansvar. Lærere har behov for noen avgrensninger og retningslinjer å forholde seg til. Usikkerheten som blir beskrevet fører blant annet til et økt behov for kunnskap og redskaper som kan hjelpe lærerne å definere lærerrollen.

8.3 Redskap til å håndtere utfordringer og fremme læring

I denne delen vil det bli presentert ulike redskaper som lærere kan bruke i møte med voldsutsatte barn. Dette ble etterspurt av lærerne, noe som tyder på at det er et behov i dagens skole. Med redskaper menes både tiltak som kan iverksettes på systemnivå, og konkrete tiltak lærerne kan iverksette i klasserommet. Lærere må også følge opp sitt lovpålagte ansvar om å gi elevene tilfredsstillende opplæring. Det vil derfor bli presentert konkrete tiltak lærere kan iverksette på skolen, basert på kunnskap om voldens konsekvenser og traumeteori. Likevel kan ikke lærere ta i bruk slike tiltak uten at systemet legger til rette for det, ettersom lærere og skolen er en del av et større system som tidligere vist i Bronfenbrenners modell (1979).

8.3.1 Tiltak som ivaretar lærerrollen

Traumeteorien fremmer mange forventninger til voksne som skal samhandle og kommunisere med barn som har opplevd vold i nære relasjoner. Kort oppsummert er det den voksne som må ta initiativ til å snakke, samt definere volden. De blir også anbefalt å la barna få utløp for sine reaksjoner, og legge disiplinering til side (Isdal, 2012). I tillegg har barna behov for at den voksne viser forståelse og tar ansvar, ettersom de har opplevd svik fra voksenpersoner tidligere. Den voksne må være forutsigbar og omsorgsfull, og hjelpe barnet med å regulere egne følelser. Teorien anbefaler i tillegg å snakke med barnet om den vanskelige situasjonen, for å redusere belastningen (Killén, 2010). Eksempler på dette er som vist fremtredende i

datamaterialet, men ikke alle er forenelige med lærerrollen og en læreres hverdag. På bakgrunn av dette vil vi vise til tre tiltak som kan iverksettes av lærere på en slik måte at de bevarer lærerrollen: tolærersystemet, kunnskap om traumebevisst tilnærming og kunnskap om posttraumatisk stresslidelse (PTSD). Tolærersystemet vil kunne hjelpe lærere i slike situasjoner ettersom to lærere i samme klasserom vil føre til at lærerne står mindre alene. Videre vil økt kunnskap om traumebevisst tilnærming og PTSD kunne føre til at lærere møter barn som har sosiale, kognitive og medisinske utfordringer på en mer informert måte enn de gjør i dag.

8.3.1.1 Tolærersystemet

Flere av lærerne fortalte at de manglet tid til både den voldsutsatte eleven, og til resten av klassen i løpet av en skoledag. De følte seg utilstrekkelige når det kom til både faglig og sosial oppfølging av elevene. Et mulig redskap i denne forbindelse kan være det Nilsen og Vogt (2008) kaller tolærersystemet. Systemet er ikke et tiltak som er direkte rettet mot den voldsutsatte eleven, men mot hele klassen. Det er likevel et tiltak som kan være svært hensiktsmessig både for læreren og for den voldsutsatte eleven om det blir organisert på en god måte.

Systemet baserer seg på at klassen har to lærere i klasserommet samtidig, i stedet for én. På denne måten kan samtlige elever i klassen få tettere faglig og sosial oppfølging. Lærerne får også mulighet til å bruke mer tid med den voldsutsatte eleven, uten å ta eleven ut av klasserommet. Ved å være inne i klasserommet og tilbringe mer tid sammen med medelevene kan det hindre at den voldsutsatte eleven føler en fremmedgjøring fra de andre og fra fellesskapet. Tett faglig oppfølging kan også bidra til bedre tilpasset opplæring, ved at læreren kan støtte eleven i den nærmeste utviklingssonen slik at eleven yter sitt maksimale (Vygotskij, 1978).

Lekegrupper og vennegrupper ble som nevnt etablert for å hjelpe den voldsutsatte eleven å opprettholde positive relasjoner til de andre i klassen i friminuttene. Med tolærersystemet vil eleven trolig få bedre muligheter til å bygge og opprettholde relasjoner til medelever i forbindelse med opplæringen, ikke bare i friminuttet. Systemet gir lærerne mulighet til organisere klassen på ulike måter, ut ifra hva som er mest hensiktsmessig. De kan for eksempel fordele elevene mellom seg i store eller små grupper. Dette kan gi den voldsutsatte eleven mulighet til å samarbeide med en liten gruppe medelever, som trolig kan gi økt

læringsutbytte og skape gode relasjoner. Færre elever i gruppen vil også føre til at læreren får mer tid med hver enkelt elev.

Tolærersystemet er ikke tiltak som baserer seg på at lærere får mer kunnskap om traumer og vold mot barn. Likevel kan det være et redskap som fører til at lærere vil stå mindre alene i slike situasjoner enn det fremkommer at de gjør i dag. I tillegg tar systemet for seg flere av elementene lærerne beskrev som spesielt utfordrende under intervjuene, som mangel på tid, mulighet for tett oppfølging og samarbeid med andre. Noen lærere uttrykte også at det var vanskelig å stå alene i disse situasjonene, og at de kunne tenke seg å snakke med noen. Hvis de er to lærere som samarbeider tett om den voldsutsatte eleven, kan det redusere belastningen ettersom de kan snakke med noen som har like mye innsyn i situasjonen som dem selv. De får muligheten til å drøfte eventuelle tiltak og fremgangsmåter med én som kanskje har et ulikt syn på situasjonen og som kan ha relevante erfaringer. Det ble bekreftet av lærerne, som beskrev det som svært verdifullt å kunne rådføre seg med kollegaer i den vanskelige situasjonen. I et tolærersystem vil tiltakene som eventuelt settes inn være basert på to læreres vurderinger, i stedet for én. Når lærerne må diskutere og bli enige med hverandre før de iverksetter tiltak, blir det trolig mindre prøving og feiling.

8.3.1.2 Kunnskap om traumebevisst tilnærming

For å hjelpe lærere og for å sikre at voldsutsatte elever får best mulig oppfølging kan det være nyttig at lærere blir informert om hvordan de kan tilrettelegge i klasserommet for elever som har opplevd traumatiske hendelser.

Traumebevisst tilnærming inneholder elementer som kan tenkes å fungere i praksis. Denne tilnærmingen viser hva voldsutsatte elever har behov for i klasserommet og på skolen. I tillegg er den tilpasset lærerrollen og en læreres hverdag. Tilnærmingen går ut på at man må forstå elevens reaksjoner, for å kunne møte eleven på en god måte. Traumebevisst omsorg er en del av denne tilnærmingen. Traumebevisst omsorg fokuserer på konsekvensen av traumet, altså elevens atferd, og ikke traumet i seg selv. En metode som presenteres i forbindelse med dette og som kan gjennomføres i praksis, er å fokusere på følelsene bak atferden. På denne måten kan lærerne forholde seg til reaksjonene elevene har i klasserommet, og samtale om de ulike følelsene eleven uttrykker (Andersen, 2014).

Eksempelvis kan læreren fokusere på hvorfor eleven utagerer og er sint, fremfor å korrigere og irettesette atferden. Denne delen av traumebevisst omsorg tar som nevnt for seg Howard Bath (2015) sitt tredje prinsipp; affektregulering. Lærers fremtoning kan hjelpe eleven å

utvikle håndteringsstrategier i møte med utfordringer. Hvis eleven får uttrykke verbalt hva som fører til atferden kan eleven bli i stand til å reflektere over egne følelser. Refleksjon og regulering av følelser kan de i tillegg få bruk for i andre situasjoner. Med et slikt fokus vil ikke læreren gå over i en terapeutrolle hvor fokuset ligger på å løse traumet, men istedenfor hjelpe eleven med å regulere følelsene som oppstår og atferden som følge av dette.

En annen tilnærming som kan være hensiktsmessig er TIPE-modellen «trauma-informed positive education». Modellen kan være nyttig, fordi den dekker både læringsbehov og terapeutiske behov, samtidig som den bevarer lærerrollen. Metoden foregår innenfor klasserommets rammer, og er derfor tidsbesparende. Den viser hvordan man kan bruke klasserommet og relasjonene rundt eleven, til å utvikle elevens kognitive, språklige og sosiale ferdigheter. Tiltakene man kan bruke i praksis for å oppnå dette er for eksempel, rytme, repetisjon og å gi positive tilbakemeldinger i forbindelse med fag. I tillegg viser modellen at lærere kan bygge gode relasjoner gjennom lek med medelever, og trygge, stabile rutiner i klasserommet (Brunzell, Stokes, & Waters, 2015). Ettersom modellen kombinerer læring med de områdene lærerne allerede fokuserer på, anser vi den som relevant.

Samtale har også blitt omtalt som et nødvendig tiltak. Samtlige lærere benyttet seg av samtalen, men på forskjellige måter. I forbindelse med traumeinformert undervisning, er det læringssamtalen som blir fremmet. Denne typen samtale fokuserer på faktorer som påvirker læring og trivsel, i tillegg til at læreren skal kartlegge elevens læringsmuligheter for å øke læringsutbyttet (Schultz & Langballe, 2016). I likhet med TIPE-modellen gjør læringssamtalen det mulig å kombinere læring med trygghets- og relasjonsarbeidet lærerne allerede jobber med. Dermed kan samtalen være like nyttig for voldsutsatte elever, som en samtale som ikke inneholder kartlegging for læring.

Læringssamtalen fokuserer på faktorene som hindrer læring, som i disse tilfellene er at elevene lever under utrygge forhold hjemme. Gjennom læringssamtalen skal lærer og elev snakke om hvorfor dette hindrer læring, og deretter utforme en plan for videre utvikling. Dette viser at et fokus på læring kan være forenelig med hvordan lærere bør møte barn i krise. Først og fremst vil det være en naturlig måte å komme inn på temaet, i tillegg til at eleven opplever mestring, hvis de blir møtt med forståelse gjennom en tilpasset læringsplan. Hobfoll, et al. (2007) sitt tredje prinsipp handler om å styrke elevens mestringstro ved å vise at eleven har de ferdighetene som skal til for å løse enkelte oppgaver. Dermed kan eleven oppleve kontroll og håp. Samtalen vil ha et mål og en plan for å nå målet, noe som også er forenelig med TIPE-modellen som fokuserer på positive utfall.

8.3.1.3 Kunnskap om posttraumatisk stresslidelse

Som nevnt kan atferden til de voldsutsatte barna i mange tilfeller assosieres med enkelte symptomer for PTSD. Økt kunnskap om PTSD vil kunne gi en bedre forståelse av hvorfor elevene oppfører seg som de gjør. I tillegg er det rimelig å anta at lærerne vil møte elevene på en mer informert måte med denne kunnskapen til grunn, som igjen kan styrke relasjonen ved at eleven føler seg sett og forstått. Vi vil imidlertid påpeke at kunnskapen bør være avgrenset på en slik måte at balansen mellom lærer og terapeut ikke blir mer utfordrende å definere.

Omsorg og støtte fra voksne og nære venner er viktig i den tidlige fasen etter en traumatisk hendelse. Omsorg fra personene rundt kan i beste fall føre til at symptomene blir borte, eller ikke utvikles ytterligere (BMJ Best practice, 2018). Ettersom elevene hadde opplevd vold i nære relasjoner og innenfor familierammene, vil støtten og omsorgen de mottar i hjemmet være noe variabel. Selv om læreren ikke nødvendigvis er en nær venn eller et familiemedlem, er det en voksenperson som samhandler med barnet på daglig basis. Lærerne jobber for at elevene skal ha et trygt og godt skolemiljø og for at eleven skal bli en del av gode relasjoner på skolen. Økt omsorg på skolen og støtte fra læreren vil dermed kunne ha en positiv effekt hos elever som har symptomer som har likhetstrekk med kriteriene som er knyttet til PTSD. Omsorgsarbeidet lærerne jobber med, kan derfor ha hjulpet eleven i den grad at symptomene ikke har blitt varige.

Det er viktig å understreke at PTSD er en psykisk lidelse (American Psychiatric Publishing, 2013). Det er ikke skolens og lærerens ansvar å ivareta elevens helse i den grad at de skal behandle psykiske lidelser, selv om det er lovpålagt å skape et godt psykososialt miljø på skolen (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). Forslaget om å øke lærernes kunnskap innebærer ikke at lærerne skal stille diagnoser eller drive med noen form for behandling, da dette er utenfor en læreres profesjon og kunnskapsområde.

For å ivareta både lærerrollen og et godt psykososialt miljø for elevene, kan det derfor være hensiktsmessig om skolen har et tettere samarbeid med psykologer eller terapeuter.

Fagpersoner som innehar den nødvendige kompetansen til å kunne stille en eventuell diagnose, vil kunne informere læreren om hvordan de i burde forholde seg til eleven.

Behandlingen må naturligvis skje utenfor skolen, men økt kunnskap om PTSD, kombinert med et samarbeid med fagpersoner som er utdannet til å behandle slike psykiske lidelser kan være til hjelp for både lærer og elev.

Da vold i nære relasjoner er et belastende tema, vil det trolig være betryggende for lærere å vite at de ikke står alene, og at de kan lene seg på fremgangsmåter som er kvalitetssikret av fagpersoner på området. I tillegg kan slike retningslinjer føre til at eleven blir bedre ivaretatt. Siden lærere opplever møtet som utfordrende og elevene i tillegg står i stor fare for å utvikle vansker, vil det ha stor verdi for begge gruppene med et bedre helhetlig tilbud. Temaets tabu kan også være en årsak til at oppfølgingen av voldsutsatte elever ikke er et større satsingsområde. En større åpenhet om temaet kan tenkes å gjøre slike møter mindre skremmende for lærere.

9 Avsluttende refleksjon og diskusjon

Et overordnet tema for oppgaven har vært relasjoner, og problemstillingen er: *Hvordan bruker lærere relasjoner i møte med elever som er utsatt for vold og overgrep?*

Vi startet arbeidet med en oppfatning om at det er utfordrende for lærere å bygge og opprettholde gode relasjoner til voldsutsatte elever. Under intervjuene ble det tatt utgangspunkt i en forenklet forståelse av at en god relasjon handler om å bli sett og forstått. Lærerne bekreftet vår antagelse da de fortalte at relasjonen til disse elevene tok lengre tid å bygge opp, og til tider var krevende å opprettholde. Relasjonen var ofte ustabil, ettersom elevene hadde gode og dårlige perioder. Selv om de nevnte utfordringer, trakk de frem relasjonsarbeidet som den mest avgjørende faktoren i møtet med eleven. Samtlige lærere oppfattet relasjonen som god, fordi relasjonsbygging var et område de følte de hadde tilstrekkelig kompetanse på.

Det første forskningsspørsmålet for oppgaven handlet om hvilke utfordringer som kan knyttes til relasjonsarbeidet med voldsutsatte barn. Funnene viser at elevenes krevende og varierende atferd var den største utfordringen. Dette førte til at lærerne i noen tilfeller handlet på elevens premisser, i redsel for å svekke relasjonen. Lærerne reflekterte over at elevene hadde behov for omsorg og trygghet, men opplevde at det var vanskelig å imøtekomme disse behovene fullt ut. Tidspress i hverdagen og ansvarsfølelse var utfordringer som ble trukket frem i denne forbindelse. Lærerne virker bevisste på hva som er best for eleven, men de har verken kompetanse eller mulighet til å møte eleven slik de ønsker. Kravene og forventningene som stilles til lærere viser seg å skape forvirring og en uklar lærerrolle.

Det andre forskningsspørsmålet var hvordan lærere opplever møtet med voldsutsatte elever i hverdagen. På bakgrunn av funnene knyttet til det første forskningsspørsmålet ser vi at lærerne opplever møtet som utfordrende. Det var en generell usikkerhet rundt temaet og alle ønsket mer kunnskap. Likevel opplevde de fleste at de hadde opptrådt som en god voksenperson for eleven, og at eleven hadde det trygt og godt på skolen. De vanskelige episodene og til tider svært krevende situasjonene ble til en viss grad veid opp av de øyeblikkene hvor de følte at de strakk til. Vi opplever at denne kontrasten samsvarer med relasjonsbyggingen. Det er enkelte dager og perioder som er vanskelige, og som setter relasjonen på prøve. Likevel tar de seg tid til å opprettholde en god relasjon, fordi de ser verdien av at eleven føler seg trygg og knytter seg til læreren.

Det tredje forskningsspørsmålet handlet om hvordan utfordringene ble håndtert. Her ønsket vi å se på hvilke tiltak som ble iverksatt og om bestemte strategier ble tatt i bruk. Hovedfunnet var at det ikke eksisterer en strategi eller tilnærminger på skolene som lærere kan benytte seg av. Håndteringen av utfordringene ble gjennomført på bakgrunn av lærernes individuelle erfaring.

Selv om lærerne ikke hadde noen bestemte strategier i møtet med elevene, har vi sett at samtale med elevene var et gjennomgående tiltak. Samtalene bar imidlertid preg av usikkerhet. Faste rammer og rutiner var et konkret tiltak de var opptatt av, noe teorien viser er svært nyttig for disse elevene. Lærerne hadde også kompetanse på dette området, ettersom det inngår i klasseledelsen. Sosiale tiltak ble også iverksatt i form av lekegrupper og vennegrupper, men de faglige tiltakene bar preg av å senke krav og forventinger til elevens oppførsel og prestasjoner i klasserommet.

Vi har dermed fått bekreftet at lærerne baserer møtet med disse elevene på å bygge gode relasjoner. Det var en naturlig del av hverdagen da de samhandlet med eleven, og det var ikke noe alternativ å ikke jobbe for å opprettholde en god relasjon. Likevel ser vi at relasjonsarbeidet til lærerne ikke er preget av noen bestemte metoder eller systematikk. Mangel på systematikk i relasjonsarbeidet og på kunnskap om hva som er best for eleven, førte igjen til at elevens faglige opplæring ble svekket, ettersom lærerne ikke opplevde det som overkommelig å forene disse elementene i praksis. Nedprioritering av fag har vi ved flere anledninger påpekt kan være uheldig for eleven, og det utfordrer også lærernes profesjonelle ansvar.

Relasjonsarbeidet avhenger imidlertid av flere faktorer som lærerne ikke kan kontrollere og iverksette på egenhånd. En forutsetning for å gjøre dette møtet enda bedre for elevene er som nevnt kunnskap om temaet, og at informasjon om traumehåndtering blir tilgjengelig for lærere. Samarbeid med hjem og andre instanser har vi også sett spiller en vesentlig rolle. Basert på studiens funn ser vi derfor at det ville vært hensiktsmessig med endringer på både individ- og systemnivå.

Det er vanskelig å skulle gi et konkret svar som kan generaliseres til å gjelde alle elever og lærere, ettersom hvert enkelt barn har sin unike historie. Lærere har også sine individuelle egenskaper og erfaringer, som fører til ulike forutsetninger for å møte elevene. Selv om oppgaven er basert på fellesnevnerne i funnene, er det viktig å understreke at ingen barn er like, og ettersom alle har sine opplevelser er det naturlig at det må gjøres individuelle vurderinger

og tilpasninger. Enkelte tilfeller vil også være mer alvorlig enn andre, og vil kreve flere ressurser og mer tilrettelegging enn andre saker.

9.1 Fordeler og ulemper ved studien

Det kunne trolig vært nyttig å intervju flere lærere for å gjøre studien mer representativ, hvis det hadde vært tid til dette. Likevel kunne ikke studien generaliseres til å gjelde alle lærere selv om vi hadde hatt flere intervjupersoner. Dette er blant annet fordi intervjuene har vært basert på enkeltpersoners historier, forståelser og erfaringer, og her vil det alltid være variasjoner.

Det hadde vært interessant å gjennomføre en studie hvor utvalget ble kategorisert i større grad. Vi lyktes å intervju lærere med ulik arbeidserfaring. Dette førte til at vi fikk frem viktigheten av erfaringsbasert kunnskap, noe som viste seg å være et viktig funn. Vi lyktes imidlertid ikke i å rekruttere noen mannlige intervjupersoner. Vi mener dette var uheldig, ettersom det hadde vært interessant å se om kvinnelige og mannlige lærere håndterte møtet med voldsutsatte elever, og utfordringene knyttet til dette på forskjellige måter.

Hvis vi hadde hatt mulighet til å rekruttere flere intervjupersoner kunne vi gruppert lærerne i flere kategorier som for eksempel kjønn, arbeidserfaring og hvilken by eller bydel de arbeider i. En slik form for kategorisering ville trolig ført til at vi ville fått frem flere perspektiver på de ulike dilemmaene og utfordringene som har blitt beskrevet, og vi kunne fått frem flere interessante sammenhenger. Et større utvalg kunne ført til at disse variasjonene trolig hadde kommet bedre frem.

Vi ser også at det kunne ha vært interessant å snakke med personer som er en del av systemet rundt voldsutsatte elever. Dette oppdaget vi ikke før vi hadde bearbeidet funnene fra intervjuene. Det har fremkommet at det er nødvendig med endringer på systemnivå for at lærerne skulle kunne følge opp elevene på en informert måte. I denne forbindelse ville et eller flere intervjuer med politikere eller representanter fra skoleledelser vært interessant. Disse kunne trolig gitt et tydeligere bilde av hvorfor lærere mangler kunnskap, og hva som er grunnen til at det ikke er tydelig avklart hvem som har ansvaret for oppfølgingen av voldsutsatte elever. Et intervju med personer som har høyere stilling i systemet, kunne også tydeliggjort hvorfor det økte fokuset på vold i nære relasjoner ikke har ført til at lærere har vært en del av den prioriterte gruppen til å motta økt kunnskap og veiledning om voldsutsatte elever.

Som vi har sett er lærere også avhengig av et samarbeid med flere instanser. Lærerne beskrev en misnøye knyttet til samarbeidet med barnevernet. Derfor kunne et intervju med én eller flere representanter fra barnevernet fått frem flere perspektiver knyttet til denne utfordringen. Vi kunne fått et mer nyansert bilde av hva som er grunnen til at lærerne opplever at dette samarbeidet ikke er optimalt, og om barnevernet har den samme opplevelsen. Mangelen på et intervju med noen fra barnevernet har ført til at vi ikke har kunnet kommentere lærernes kritikk på en helhetlig måte, ettersom vi ikke har ønsket å kommentere arbeidet til noen som ikke har fått mulighet til å forklare sitt perspektiv.

Ettersom fokuset i intervjuene var relasjonen mellom læreren og eleven, utgjorde ikke endringer og samarbeid på systemnivå en stor del av intervjuet. Et større fokus på elevens faglige utbytte, kombinert med spesialundervisning og samarbeid med PPT under intervjuene kunne vært hensiktsmessig. Da vi utarbeidet forslag til hva som kunne gjort læreres arbeid lettere, så vi at et samarbeid med PPT kunne ført til at lærerne trolig ville fått tettere oppfølging og mer veiledning. Et intervju med en representant fra PPT, kombinert med spesifikke spørsmål til lærere knyttet til dette, kunne styrket denne delen av oppgaven. Likevel fant vi at lærerne ikke prioriterte elevens opplæring, og ikke fant samarbeidet med andre instanser nyttig. Derfor er det ikke sikkert at flere spørsmål angående dette hadde ført til andre eller flere funn.

Vi erkjenner at det kunne vært en fordel om vi hadde hatt mer erfaring som intervjuere, og mer kunnskap om å skrive lange og omfattende oppgaver. Ingen av oss har skrevet en oppgave med et så stort omfang tidligere, og vi har møtt på utfordringer knyttet til både innsamling av data og teori, i tillegg til utforming av selve oppgaven. Vi hadde blant annet ikke kjennskap til alle de teoretiske perspektivene vi har benyttet oss av fra tidligere, så vi har måttet tilegne oss mye ny kunnskap i løpet av prosessen. Tilegnelsen av ny kunnskap har vært både svært lærerikt og tidkrevende. Som nevnt bar de første intervjuene preg av at vi manglet erfaring som intervjuere, og dette kan ha påvirket både intervjupersonene og de fremkomne funnene. Likevel erfarte vi at vi ble tryggere i intervjusituasjonen underveis, så vi ser ikke på dette som en stor svakhet.

Studien har imidlertid ført til at vi har fått ny og relativt god innsikt i hva voldsutsatte elever har behov for, og hva som er ligger til grunn for at lærere ikke har mulighet til å møte disse elevene på en helhetlig måte. På denne måten mener vi studien kan være et nyttig bidrag til forskningen på feltet. Undersøkelsen har ført til at vi har kunnet peke på noen implikasjoner som kan gjøre arbeidet lettere, og selv om endringer og tilrettelegging på systemnivå er

nødvendig, finnes det flere elementer lærere kan ta med seg inn i klasserommet på et mer individuelt plan. Arbeidet med masteroppgaven har ført til at vi er bedre rustet til å møte voldsutsatte elever i skolen når vi skal begynne vårt arbeid som lærere til høsten.

I tillegg mener vi at denne studien viser at det er nødvendig at skolen inkluderes som en arena i det økte fokuset på vold i nære relasjoner. Vi har sett at dette har blitt et mer aktuelt tema i dagens samfunn, men at tiltakene per dags dato i hovedsak iverksettes innenfor helse- og sosialsektoren. Økt kunnskap og støtte til lærere og skoler har ikke blitt inkludert i dette arbeidet ennå. Ettersom skolen er en arena hvor barn tilbringer store deler av hverdagen sin, kombinert med funnene om at reaksjoner på vold påvirker barnas skolegangen og hindrer lærere i sin lærergjerning, mener vi dette absolutt er nødvendig.

Litteraturliste

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2013). Addressing Trauma and Other Barriers to Learning and Teaching: Developing a Comprehensive System of Intervention. I E. Rossen, & R. Hull, *Supporting and Educating Traumatized Students- A guide for school-based professionals* (s. 265-286). New York: Oxford University Press.
- Alisic, E. (2012, Mars 27). Teachers' Perspectives on Providing Support to Children After Trauma: A Qualitative Study. *School Psychology Quarterly*, 27, 51-59.
doi:10.1037/a0028590
- American Psychiatric Publishing. (2013). Trauma- and Stressor-Related Disorders. In A. P. Publishing, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* Arlington: American Psychiatric Publishing. Hentet fra <https://dsm-psychiatryonline-org.ezproxy.uio.no/doi/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm07>
- Andersen, I. (2014). Traumebevisst tilnærming. In S. Søftestad, & I. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn - Traumebevisst tilnærming* (s. 54-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Armstrong, J. M., Haskett, M. E., & Hawkins, A. L. (2017). The student-teacher relationship quality of abused children. *Psychology in the Schools*, 54, 142-151.
doi:10.1002/pits.21989
- Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K., . . . Mausethagen, S. (2016). *Om Lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2016). *Opptrappingsplan 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>:
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Barndommen kommer ikke i reprise - Strategi mot vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*.

- Hentet fra
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/strategi_overgrep_m.bokmerker_r_evidert.pdf
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2014). *En god barndom varer livet ut - Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*. Hentet fra
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf
- Barneombudet. (2018). *"Hadde vi fått hjelp tidligere hadde alt vært annerledes"*. Hentet fra
http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2018/03/Barn_og_unge_vold_og_overgrep.pdf
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Hentet fra
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Bath, H. (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the other 23 Hours1. *Reclaiming Children and Youth; Bloomington, 4*, 5-11. Hentet fra https://search-proquest-com.ezproxy.uio.no/docview/1655359123?fbclid=IwAR0oY2x6WA-dXLuGkujuCPh8icSJ8HSo1wKChk5-W30qMFGy0osF9XO2ZJM&rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo
- Blanchard-Dallaire, C., & Hébert, M. (2014, Mars 18). Social Relationships in Sexually Abused Children: Self-Reports and Teachers' Evaluation. *Journal of Child Sexual Abuse, 23*, 326-344. doi: <https://doi.org/10.1080/10538712.2014.888123>
- Blindheim, A. (2012). Eftervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst. *Norges barnevern, 3*, 168-195.
- BMJ Best practice. (2018, September 20). *bestpractice.bmj.com*. Hentet fra Post-traumatic stress disorder: <https://bestpractice.bmj.com/topics/en-gb/430/pdf/430.pdf>
- Borge, A. H. (2003). *Resiliens - risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bowlby, J. (1997). *Attachment*. London: Vintage Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2008, Juli 21). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 2*, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development - Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2015, August 15). Trauma-Informed Positive Education: Using Positive Psychology to Strengthen Vulnerable Students. *Contemp School Psychol*, 20, 63-83. doi:10.1007/s40688-015-0070-x
- Davis, H. (2010, Juni 8). Conceptualizing the Role and Influence of StudentTeacher Relationships on Children's Social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 207-234. doi:10.1207/S15326985EP3804_2
- Dyb, G., & Stensland, S. Ø. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer - Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 45-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ensink, K., Berthelot, N., Biberdzic, M., & Normandin, L. (2016). The Mirror Paradigm: Assessing the Embodied Self in the Context of Abuse. *Psychoanalytic Psychology*, 33, 389-405. doi:http://dx.doi.org/10.1037/pap0000018
- FN-sambandet. (1989, November 20). Barnekonvensjonen. Hentet fra https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen?fbclid=IwAR1XyGUKX7tNphQr6YWLRT7pzU09yWOqotobDVnR-gnsldyvcDg_gDHcjE
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig "The presentation of self in everyday life"*. (K. Risvik, & K. Risvik, Trans.) Oslo: Pax Forlag A/S.
- Hafstad, G., & Glad, K. A. (2016). Personlig vekst eller økt sårbarhet? Posttraumatisk vekst fra et utviklingsperspektiv. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer - Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 76-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, M.-I., Schultz, J.-H., & Øverlien, C. (2016). Møter med barn i utsatte livssituasjoner. Fra forskning til praktiske tiltak. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer - Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 11-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Børresen, V. Nilsen, M. Raundalen, J. Rosenvinge, J.-H. Schultz, A. Vogt, & R. Haugen (Red.), *Barn og unges*

- læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Heimer, G., Andersson, T., & Steven, L. (2014). *VÅLD OCH HÄLSA - En befolkningsundersökning om kvinnors och mäns våldsutsatthet samt kopplingen till hälsa*. (NCK Rapport 1/2014) Hentet fra http://kunskapsbanken.nck.uu.se/nckkb/nck/publik/fil/visa/418/NCK-rapport_prevalens_Vald_och_halsa_www.pdf
- Hertel, R., & Johnson, M. (2013). How the Traumatic Experiences of Students Manifest in School Settings. I E. Rossen, & R. Hull, *Supporting and Educating Traumatized Students - a guide for school-based professionals* (s. 23-36). New York: Oxford University Press.
- Hobfoll, S., Watson, P., Bell, C., Bryant, R., Brymer, M., Berthold, P., . . . Ursano, R. (2007, Desember 1). Five Essential Elements of Immediate and Mid-Term Mass Trauma Intervention: Empirical Evidence. *Psychiatry*, 70, 283-315.
doi:10.1521/psyc.2007.70.4.283
- Holt, T., & Hafstad, G. (2016). Barn og traumer: Et utviklings-psykologisk perspektiv. I C. Øverlien, M. Hauge, & J.-H. Schultz (Red.), *Barn vold og traumer - Møte med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 281-295). Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008). Den intersubjektive anerkjennelsens mønstre: Kjærlighet, rett, solidaritet. I A. Honneth, *Kamp om anerkjennelse* (s. 101-139). Oslo: Pax.
- Isdal, P. (2012). *Meningen med volden* (5 ed.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Jacobsen, D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2 utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen, T. K., & Ormhaug, S. M. (2016). Tidlig intervensjon og forebygging av traumerelaterte og post-traumatisk stress hos barn og unge. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer - Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 23-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2018, November 20). *Sluttrapport for handlingsplan mot vold i nære relasjoner (2013-2017)*. Hentet fra

- https://www.regjeringen.no/contentassets/123f0c0da6b94186bafafdfa4b5c891a/sluttrapport-handlingsplan-vold_2018.pdf
- Killén, K. (2010). *Sveket II - Ansvar og (be)handling* (4 utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Korkman, J., Antfolk, J., Fagerlund, M., & Santtila, P. (2018, Mai 22). The prevalence of unfounded suspicions of child sexual abuse in Finland. *Nordic Psychology*, 1-12. doi:10.1080/19012276.2018.1470554
- Krumsvik, R. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode - kompendium*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11 (2008-2009)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Generell del. I U. Kunnskapsdepartementet, & M. Saabye (Red.), *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Grunnskolen* (s. 4-24). Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Prinsipper for opplæringen. I K. Utdanningsdirektoratet, & M. Saabye (Red.), *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Grunnskolen* (s. 25-28). Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket - 3.3 Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Trans.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamers-Winkleman, F., Willemsen, A. M., & Visser, M. (2012, Januar 26). Adverse Childhood Experiences of referred children exposed to Intimate Partner Violence: Consequences for their wellbeing. *Child Abuse & Neglect*, 36, 166-179. doi:10.1016/j.chiabu.2011.07.006
- Lang, P. (2006). Positive relationer i skolen. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i skolen: perspektiver på liv og læring* (s. 78-90). Værløse: Billesø & Baltzer.

- Løw, O. (2006). Gensidig forbundethed i skolen – gensyn med professionelle relationelle og kommunikative kompetencer. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i skolen: perspektiver på liv og læring* (s. 91-113). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Márquez-Flores , M. M., Márquez-Hernández , V. V., & Granados-Gáme , G. (2016, 07 29). Teachers' Knowledge and Beliefs About Child Sexual Abuse . *Journal of Child Sexual Abuse*, 25, 538-555. doi: <https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1189474>
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik, *Lærerarbeid for elevens læring 1-7* (s. 131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mossige, S., & Stefansen, K. (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015* (NOVA Rapport 5/16) Hentet fra <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-ung-NOVA-Rapport-5-16-web.pdf>
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis - om utviklingsstøttende relasjoner* (1 utg.). (S. Grøtan, Trans.) Oslo: Kommuneforlaget.
- Nilsen, V. (2008). Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste. I R. Børresen, V. Nilsen, M. Raundalen, J. Rosenvinge, J.-H. Schultz, A. Vogt , & R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 189-227). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nilsen, V., & Vogt , A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I R. Børresen, V. Nilsen, M. Raundalen, J. H. Rosenvinge, J.-H. Schultz, A. Vogt , & R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 271-304). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og Skole - Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Sørli, M.-A. (1996). Samarbeid mellom hjem og skole - erfaringer og utfordringer. I M. Sandbæk, & G. Tveiten (Red.), *Sammen med familien- Arbeid i partnerskap med barn og familier* (s. 183-209). Oslo: Kommuneforlaget.
- Nordanger, D., & Braarud, H. (2014). Regulering som nøkkelbregrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Psykologitidsskriftet*. Hentet fra

<https://psykologtidsskriftet-no.ezproxy.uio.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>

- Nørheim, H. (2014). Traumebevisst arbeid i skolen. utfordringer og muligheter. I S. Søftestad, & I. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn - Traumebevisst tilnærming* (s. 176-185). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ritchie, T. (2006). Om anerkendelse og læring. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i skolen: perspektiver på liv og læring* (s. 130-148). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Schultz Jørgensen, P. (2006). Den relationsorienterende lærer. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i skolen: perspektiver på liv og læring* (s. 7-22). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Schultz, J.-H., & Langballe, Å. (2016). Læringsamtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer - Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 220-236). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schultz, J.-H., Langballe, Å., & Raundalen, M. (2014, Juli 1). Explaining the unexplainable: designing a national strategy on classroom communication concerning the 22 July terror attack in Norway. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, doi:<https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.22758>
- Skjørten, K., Hauge, M.-I., Langballe, Å., Schultz, J.-H., & Øverlien, C. (2016). Å se det utsatte barnet. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & R. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer - Møter men unge i utsatte livssituasjoner* (s. 93-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stene, L. E., Schultz, J.-H., & Dyb, G. (2018, Juli 12). Returning to school after a terror attack: a longitudinal study of school functioning and health in terror-exposed youth. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-10. doi:<https://doi.org/10.1007/s00787-018-1196-y>
- Søftestad, S. (2014). Traumebevissthet i samtaler mellom barn og voksne om seksuelle overgrep. I S. Søftestad, & I. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn - Traumebevisst tilnærming* (s. 123-144). Oslo: Universitetsforlaget.

- Søftestad, S. (2014). Traumene smitter. Forståelse og ivaretagelse av fagfolk ved vikarierende traumatisering. I S. Søftestad, & I. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn - Traumebevisst tilnærming* (s. 117-127). Oslo: Universitetsforlaget.
- Søftestad, S., & Andersen, I. (2014). Seksuelle overgrep mot barn. I S. Søftestad, & I. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn - traumebevisst tilnærming* (s. 23-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Terr, L. C. (1991, Januar 1). Childhood traumas: an outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, *1*, 10-20. doi:10.1176/ajp.148.1.10
- Terr, L. C. (2013, Januar). Treating Childhood Trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *22*, 51-66. doi:https://doi.org/10.1016/j.chc.2012.08.003
- Thoresen, S., & Hjemdal, O. (2014). *Vold og voldtekt i Norge, en nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. (NKVTS Rapport 1/2014). Hentet fra https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/11/vold_og_voldtekt_i_norge.pdf
- Thoresen, S., & Myhre, M. (2016). Tiden leger ikke alle sår. Vold og traumer i et livsløpsperspektiv. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer - Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 150-166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.) Cambridge: Harvard University Press.
- Øverlien, C., & Moen, L. H. (2016). *"Takk for at du spør"*. (NKVTS Rapport 3/2016) Hentet fra https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_net.pdf

Vedlegg 1: Intervjuguide

Lærer

- Kjønn
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Kan du fortelle om din stilling, ansvar, fag, antall timer?
- Når var du ferdig utdannet?
- Hvilket klassetrinn?

Samarbeid/veiledning

- Fortell om samarbeidsrutiner med barnevern, helsesøster osv.?
 - Har du merket noen endringer i løpet av din karriere? (det har kommet tiltaksplaner, har du merket noe til dette)
- Hvordan vil du beskrive dette samarbeidet?
 - Hva slags hjelp opplever du å få, og fra hvem? (Fungerer/fungerer ikke)
- Har dere en kriseplan, og hvis ja, på hvilken måte har den vært til hjelp?

Den voldsutsatte eleven

- Kan du tenke på én elev du har undervist som har opplevd vold eller seksuelle overgrep? Hvordan håndterte du dette, eller tok tak i denne situasjonen?
- Hvordan opplevde du situasjonen?
 - Følte du et behov for å hjelpe?
 - Fikk du hjelpet? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hvordan virket det inn på den daglige klasseledelsen?

Relasjoner

- En god relasjon innebærer at man umiddelbart opplever å bli sett og forstått. På hvilken måte føler du at du bidrar i å hjelpe?
- Er det noen spesielle tiltak du bruker for å hjelpe barn som du vet sliter med vanskelige situasjoner hjemme?
- På hvilken måte tilrettelegger du for barnet utover det faglige, men sosialt?
- I eksempelet du nevnte tidligere, var det mer utfordrende og skape relasjoner til dette barnet, enn de andre barna i klassen?
- Opplevde du at barnet søkte kontakt, eller trakk seg unna? Hvordan håndterte du det?

- Mener du at du har tilstrekkelig kompetanse (tenker på kunnskap og erfaring) til å skape en god relasjon til et traumatisert barn?
 - Evt. hva ønsker du mer kunnskap om?

Samarbeid med hjem

- Hvordan fungerte samarbeidet med omsorgspersonene til denne eleven i ditt tilfelle? (skole-hjem samarbeidet)
- Hvordan påvirket samarbeidet/mangel på samarbeid, relasjonen til eleven?

Lærerrollen

- Nå kommer noen spørsmål om hvordan du ser på lærerrollen, og tanker om ansvar. Følte du på noen eventuelle utfordringer med tanke på lærerrollen?
 - Balanse mellom lærer og terapeut?
 - Hvor mye tid skal du bruke?
 - Hvordan følte du at du strakk til?
 - Påvirket det resten av klassen?
- Hva kunne du hatt behov for, for å gjøre det mindre utfordrende?
 - Mer informasjon?
 - Tettere samarbeid med andre instanser, eller innad på skolen?

Tabu

- Snakker dere om vold og overgrep i klassen, eller er det kun med de utsatte barna?
 - Hvordan opplevde du dette?
 - Har dere noen forebyggingsprogrammer på skolen, eller er det et tema som det er pålagt å snakke om?
 - Er det noen forskjell, på hvilken måte?
- Føler du at du har tilstrekkelig kunnskap om tema til å snakke om det på en hensiktsmessig måte med barna?

Til slutt

- Har du noen generelle tanker om eventuelle forbedringer på dette området i skolen?
 - Hvordan kunne dette blitt lettere for deg?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Læreres møte med voldsutsatte elever”?

Vi er to studenter ved institutt for pedagogikk, Universitet i Oslo som skal gjennomføre et forskningsprosjekt i forbindelse med vår masteroppgave. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsintervju i prosjektet vårt. Formålet med prosjektet er å forske på hvordan lærere kan gå frem for å oppnå kontakt og bygge relasjoner med barn som har opplevd/opplever traumatiserende hendelser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi skal skrive en masteroppgave på om lag 150 sider, om barn i skolen som har opplevd traumer eller opplever traumatiserende hendelser, i form av vold i hjemmet og seksuelle overgrep. Vi ønsker å se på hvordan læreren møter og bygger relasjoner til disse barna i skolehverdagen. Forskning viser at lærere kan påvirke hvordan et barn håndterer traumatiserende hendelser i hverdagen, i tillegg til deres videre utvikling. Nyere studier viser også at lærere synes dette kan være utfordrende.

I tillegg viser studier at opplevelse av vold og overgrep, har negativ innvirkning på prestasjoner og atferd i skolen. Symptomer som konsentrasjonsvansker og høy indre uro er vanlig (Blindheim, 2012). En studie fra 2017 viser at barn som har opplevd misbruk har tendenser til å ha større sosiale, adferds- og akademiske vansker på skolen, sammenliknet med ikke-misbrukte jevnaldrende. Barnas akademiske suksess er knyttet til deres forhold til lærerne sine. Et positivt elev-lærer forhold kan derfor føre til bedret akademisk funksjonalitet (Armstrong, Haskett & Hawkins, 2017). I en ny rapport fra barneombudet uttrykker voldsutsatte barn et generelt behov om at lærere må bry seg og være tilstede for dem. «En lærer jeg liker», var det forslaget som ble nevnt flest ganger da de ble spurt om hvem de kunne tenke seg å snakke med.

Temaet er innenfor skolekonteksten, men fokuset vårt vil være på relasjonen mellom lærer og traumatiserte barn. Den faglige undervisningen er ikke hovedfokuset i vår oppgave, men hvordan læreren fungerer som en støttespiller for elever i vanskelige situasjoner. En god relasjon innebærer at man umiddelbart opplever å bli sett og forstått (Møller, 2012). Læreren skal legge til rette for trygghet og trivsel, men skal ikke drive terapeutisk behandling. Vi mener det er behov for kunnskap om hvordan læreren kan bygge gode relasjoner til elevene, i en hektisk lærerhverdag og hvordan lærere opplever denne balansegangen.

Problemstillingen vi har valgt å jobbe ut fra er: *Hvordan bruker lærere relasjoner i møte med elever som er utsatt for vold og overgrep?*

Våre forskningsspørsmål er:

- Hvordan opplever lærere møte med disse barna i hverdagen?
- Hvilke (eventuelle) utfordringer er knyttet til relasjonsbyggingen til et traumatisert barn?
- Hvordan håndteres disse utfordringene?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Vi blir veiledet av seniorforsker, dr.Polit Åse Langballe fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.

Hvorfor får du/dere spørsmål om å delta?

Vi ønsker å komme i kontakt med 10 lærere som har praktisert i 5 år eller mer, og som arbeider på småskoletrinnet. Vi ønsker å intervju noen som har vært læreren til flere elever som har opplevd vold eller seksuelle overgrep i hjemmet. Vi er oppmerksomme på taushetsplikten, og er derfor ikke interessert i, eller vil spørre etter identifiserbare enkelttilfeller.

Hva innebærer det for deg/dere å delta?

Vi vil gjennomføre en empirisk studie, og innhente informasjon og data gjennom intervju. Dette datamaterialet vil deretter analyseres og knyttes til teori. Analysen vil trolig gjøres gjennom tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller tema man finner i datamaterialet. Vi ønsker at oppgaven skal være et bidrag til lærere, og beskrive fenomenet gjennom subjektive fortellinger og erfaringer fra lærere. Vi vil intervju lærere fra flere skoler.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være oss som skriver masteroppgaven, Kaia Opsal Ødegård & Guro Trøbråten, samt vår veileder Åse Langballe, som vil ha tilgang på opplysningene du oppgir.
- Ditt navn vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Prosjektet skal ikke ha personopplysninger om elever.
- Øvrige data vil bli lagret på en forskningsserver eller på en datamaskin uten tilknytning til nettet. Datamaskinen blir oppbevart utilgjengelig for andre.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Anonymiserte sitater fra intervjuene vil bli benyttet for å underbygge studiens funn, og vi vil ikke nevne hvilken skole vi har hentet hvilke intervjuer fra.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. juni 2019. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og opptak slettes. Det vi tar i bruk i masteroppgaven vil anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for pedagogikk ved Universitet 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:

- Åse Langballe (ase.langballe@nkvts.no). Eller institutt for pedagogikk ved Kaia Opsal Ødegård (kaia.o.odegaard@hotmail.com) eller Guro Trøbråten (gurotrobraten@hotmail.no)
- Vårt personvernombud: <https://www.uio.no/for-ansatte/arbeidsstotte/personvern/forsker/>
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Kaia Opsal Ødegård og Guro Trøbråten

Prosjektansvarlig: Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo – Tone Kvernbekk

Eventuelt student: Kaia Opsal Ødegård & Guro Trøbråten

Samtykkeerklæring for prosjektet ”Læreres møte med voldsutsatte elever”

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Læreres møte med voldsutsatte elever*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i prosjektet og la meg intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *august 2019*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD sin vurdering

5/21/2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærerens møte med barn som har vært utsatt for traumatiserende hendelser

Referansenummer

618319

Registrert

04.10.2018 av Guro Trøbråten - gurotro@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tone Kvernbekk, tone.kvernbekk@iped.uio.no, tlf; +47-22858164

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Guro Trøbråten, gurotrobraten@hotmail.no, tlf: 98691106

Prosjektperiode

20.08.2018 - 30.06.2019

Status

22.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

22.11.2018 - 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 22.11.2018, 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 30.06.2019.

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)