



UiO • Universitetet i Oslo

Skolen og læreres unike rolle for vold- og overgrep utsatte elever

En narrativ litteraturgjennomgang som utgangspunkt for hva lærere kan gjøre for å forebygge, avdekke og tilrettelegge for utsatte og sårbare barn i skolen

Karoline Kystad

PED4191: Masteroppgave i pedagogikk

Pedagogisk psykologisk rådgivning

45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2021

Skolen og læreres unike rolle for vold- og overgrep utsatte elever

En narrativ litteraturgjennomgang som utgangspunkt for hva lærere kan gjøre for å forebygge, avdekke og tilrettelegge for utsatte og sårbare barn i skolen

SAMMENDRAG

Tittel	Skolen og læreres unike rolle for vold- og overgrepsoutsatte elever <i>En narrativ litteraturgjennomgang som utgangspunkt for hva lærere kan gjøre for å forebygge, avdekke og tilrettelegge for utsatte og sårbare barn i skolen</i>
Av	Karoline Kystad
Emnekode	PED4191 – Master i pedagogikk
Studieretning	Pedagogisk Psykologisk Rådgivning
Semester	Vår 2021
Stikkord	<ul style="list-style-type: none">• Fysisk og psykisk vold• Seksuelle overgrep• Omfang• Konsekvenser• Lovverk• Forpliktelser• Tilknytning og tillit• Den gode samtalen• Kommunikasjonsperspektiver

Bakgrunn og formål

Nasjonale og internasjonale omfangsstudier viser til at en betydelig andel av barn og unge utsettes for vold og overgrep i nære relasjoner, hvor dette ikke bare er et problem på landsbasis, men et verdensproblem (Mossige et al., 2007; Thoresen & Hjemdal, 2014; Finkelhor et al., 2015; Mossige & Stefansen, 2016; Hafstad & Augusti, 2019). Det har i nyere tid vokst frem en ny forståelse av barn, både som sårbare individer med behov for kjærighet, trygghet og beskyttelse, men også som aktive aktører i eget liv med rett til å bli sett og hørt (Gamst, 2011; Øverlien, 2015; Skjørten et al., 2016). Skolen vil være en arena hvor lærere har en unik mulighet til å se hver enkelt elev, samt følge de unges liv gjennom deres trivsel sosialt, faglige prestasjoner og utvikling (Øverlien, 2015; Raundalen & Schultz, 2016). Dette vil gjøre at de spiller en stor og ikke minst viktig rolle for utsatte elever både hva gjelder å forebygge, avdekke og tilrettelegge.

Det å utsettes for vold og overgrep i nære relasjoner er blitt satt mer søkelys på i nyere tid, hvor samfunnet stadig stiller større forventninger til skolen som en viktig arena. Dette gjelder både når det kommer til å samtale med elevene rundt vold og overgrep, samt undervise barn i kunnskap rundt fenomenet slik at de får en forståelse av at dette er galt. Videre stilles det krav om at skolen og lærere jobber med å utarbeide gode tiltak for å oppdage og avdekke slike forhold, samt tilrettelegge for en god skolehverdag, både sosialt og faglig. (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013). Formålet med studien er å se på hvilke følger vi kan forvente at effekter av vold og overgrep kan få i skolesituasjonen, samt se på den viktige rollen lærere kan ha for utsatte elever og komme med forslag til tiltak som bør tas i bruk i utarbeidingen av det forebyggende, avdekkende og tilretteleggende arbeidet i skolen.

Problemstilling

Med utgangspunkt i masteroppgavens målsetting ble følgende overordnede problemstilling delt inn i to deler, og formulert slik:

1. *Hvilke følger kan vi forvente at effekter av vold og overgrep i nære relasjoner kan få i en skolesituasjon?*
2. *Hvilken rolle spiller skolen og lærere for utsatte og sårbare elever? Og hvilke tiltak kan de ta i bruk i arbeidet med å forebygge, avdekke og tilrettelegge?*

Metode

Med bakgrunn i oppgavens tema, formål og problemstilling ble en narrativ litteraturstudie vurdert som hensiktsmessig og best egnet. Her har jeg gjort omfattende søk i flere databaser for å komme frem til mine funn. Hensikten med å ta i bruk narrativ litteraturstudie i min oppgave er å systematisk gå gjennom relevant litteratur innenfor mitt tema, slik at min problemstilling blir besvart. Ved å sammenligne funn både nasjonalt og internasjonalt har jeg kommet frem til de funnene som videre vil bli fremlagt i oppgaven. Ut fra den litteraturen jeg har funnet har jeg forsøkt å si noe om hva slags utfordringer skolen møter på dette feltet og hvordan lærere kan arbeide med disse.

Resultater og konklusjoner

Forskningen har fremdeles en lang vei å gå i arbeidet med å hjelpe barn og unge som utsettes for vold og overgrep. Det er fremdeles mye å ta tak i for at lærere kan bli bedre i arbeidet med å forebygge, avdekke og tilrettelegge for utsatte og sårbare elever. Deriblant er det viktig som lærer å tilrettelegge for at samtalen skal finne sted (Øverlien, 2015). Dette vil foregå gjennom å bygge opp en trygg tilknytning og tillit mellom lærer og elev, som igjen vil skape rom for en god relasjon. Lærere må ikke unngå samtalen, eller ugyldiggjøre fenomenet ovenfor barnet (Gamst, 2011; Hertz, 2011; Nordahl, 2012).

I kommunikasjonen kan det være lurt å bruke ulike kommunikasjonsmetoder som gir elevene rom til å føle på at de er aktører i eget liv, hvor deres egen historie er den beste og sikreste kilden (Skjørten et al., 2016). Elevene må få følelsen av at lærerne er åpne og ærlig med dem, både før, imens og etter samtalen finner sted. Forskning viser at det å gi barna kunnskap i at vold og overgrep ikke er lov, kan være med på å avverge mulige vonde hendelser i fremtiden (Øverlien, 2015; Barneombudet, 2018; Moen et al., 2018). Lærere må også besitte kunnskap selv, hvor de på den måten er sitt ansvar bevisst og er trygge i å handle slik at barna får den nødvendige hjelpen de trenger (Øverlien & Moen, 2016). Gjennom ivaretagelse av elevene sosialt og faglig kan dette hjelpe de til å bedre takle livet videre, samt til å ikke utsettes for nye overgrep (Nordahl, 2010; Ogden, 2015).

Forord

Med denne mastoppgaven avslutter jeg to spennende og ikke minst lærerike år ved Universitetet i Oslo, institutt for pedagogikk. Det å skrive en masteroppgave har gitt meg muligheten til å fordype meg i temaer jeg brenner for, som jeg kommer til å dra stor nytte av og ta med meg videre inn i arbeidslivet. Dette prosjektet har vært en lang og lærerik, men også til tider utfordrende prosess, hvor jeg har fått muligheten til å utvikle meg både faglig og personlig. Det at jeg har fått muligheten til å fordype meg og tilegne meg kunnskap om vold og overgrep i nære relasjoner, samt skolen og læreres rolle for disse barna anser jeg både som viktig og nyttig. Dette vil komme godt med og være et viktig bidrag når jeg trer ut i arbeidslivet, hvor drømmen er å jobbe i PPT, BUP eller barnevernet.

Jeg har et ønske og et håp om at oppgaven min kan bidra til å belyse et tema som fremdeles er veldig aktuelt i dagens samfunn, og viktigheten av at lærere er sitt ansvar bevisst, samt jobber med å utarbeide gode tiltak i skolen som gjør arbeidet med å forebygge, avdekke og tilrettelegge bedre.

Det er sjeldent at forskningsprosjekter blir til alene, hvor denne masteroppgaven ikke er noe unntak. Jeg må innrømme at det å skrive en masteroppgave under en pandemi hvor hele samfunnet lukkes ned, har gjort det til tider vanskelig og tungt. Derfor vil jeg også gi en spesiell takk til de menneskene som har bidratt til at prosjektet har blitt en realitet, og at jeg har klart å komme meg i mål. Tusen takk til min veileder, Svein Mossige, både for et engasjement uten like, faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger, samt god hjelp og veiledning underveis. Jeg ser veldig opp til deg, både som person og som forsker. All den kunnskapen du besitter er imponerende og ikke minst inspirerende. Det gir meg motivasjon til å fortsette og brenne for dette temaet.

Videre vil jeg takke min fantastiske samboer, familie og venner for all forståelse og nødvendig støtte underveis. For meg har dere vært unike og gjort en vanskelig studietid så bra som mulig.

Oslo, juni 2021

Karoline Kystad

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Formål og problemstilling	1
1.2	Fenomenets betydning	1
1.2.1	Barn	2
1.2.2	Hva er vold og overgrep?	2
1.2.3	Hva går fysisk vold i nære relasjoner ut på?	3
1.2.4	Mild og grov vold	3
1.2.5	Viktig å ta vold på alvor	4
1.3	Vitneerfaringer	4
1.4	Seksuelle overgrep og krenkelser	5
1.4.1	Milde og grove seksuelle overgrep	5
2	Metode	6
2.1	Fremgangsmåte	7
2.2	Litteratursøk	7
3	Oppgavens teoretiske og empiriske rammeverk	8
3.1	Omfanget av vold og overgrep i nære relasjoner	8
3.2	Internasjonale omfangsstudier	9
3.3	Omfangsstudier i Norge	11
3.4	Vansker med samtykke	14
3.5	Nødvendig med videre forskning	14
4	Konsekvenser av vold og overgrep i nære relasjoner	15
4.1	Ett vidt spekter av plager	16
4.2	Selvskading og suicidal atferd	16
4.3	Spiseforstyrrelser	17
4.4	Utagerende atferd	18
4.5	Samme type overgrep kan gi forskjellige konsekvenser	18
4.6	Sammenheng mellom det å bli utsatt og å utsette andre?	18
4.7	Seksuell risikoatferd	19
4.8	Andre psykiske reaksjonsformer	19
5	Påvirkning på hjernen	20
5.1	Vansker med å oppfatte hva som er fare	21
6	Økt risiko for å bli utsatt for nye overgrep	21
6.1	Tilknytningsteori	22

6.2 Flere former for viktimisering, psykiske problemer og resiliens blant norske barn og unge	23
6.3 Risikofaktorer	23
7 Konsekvenser i skolen.....	24
7.1 Hva slags følger kan vi forvente oss at effekter av vold og overgrep kan få i skolesituasjonen?	24
7.2 Varierte atferdsmønstre	24
7.3 Tillits- og tilknytningsvansker	25
7.4 Den store og vonde hemmeligheten	25
7.5 Oppmerksomhetsproblemer og komorbide symptomer	25
7.6 Vansker med søvn	26
7.7 Stillhet – bra eller dårlig?	26
7.8 Mobbing og krenkelsers	27
7.9 Innvirkning av vold og overgrep på de unges skoleprestasjoner.....	28
7.10 Dissosiative handlingsmønstre i skolesituasjoner	28
8 Lovverk og forpliktelser i skolen	30
8.1 Opplæringslova.....	30
8.2 Barnevernloven.....	31
8.3 Barnekonvensjonen	32
8.4 Ny forståelse av barnet: aktive aktører i eget liv	33
9 Skolens forpliktelser.....	34
9.1 Taushetsplikt.....	34
9.2 Oppmerksomhetsplikt.....	35
9.3 Opplysningsplikt.....	35
9.4 Avvergeplikt	36
10 Skolens samarbeidspartnere i saker vedrørende vold og overgrep	37
10.1 Barneverntjenesten	37
10.2 Pedagogisk psykologisk rådgivning (PPR)	38
10.3 Politiet.....	38
10.4 Statens barnehus	39
10.5 Skolehelsetjenesten.....	40
10.6 Tverrfaglig konsultasjonsteam	40
10.7 Foreldresamarbeid	41
11 Hvordan skal skolen og læreren handle i forhold til barn utsatt for vold og overgrep?.....	43
11.1 Handlingskompetanse.....	43
11.2 Handlingsplaner.....	45

12 Læreres betydning for de utsatte barna	45
12.1 Nødvendig med klare rammer	46
12.2 Viktig å være sitt ansvar bevisst	46
12.3 Lærere skal ikke gå inn i en terapeutisk rolle	46
12.4 Å skape en god relasjon	47
12.5 Hverdagslige samtaler, trygghet og tillit	48
12.6 Tilpasset opplæring	49
12.7 Spesialundervisning	49
12.8 Viktigheten av å ivareta eleven faglig på skolen	50
12.9 Ivaretagelse av elevene sosialt på skolen	51
13 Forebyggende og avdekkende tiltak i skolen	53
13.1 Forebygging av vold og overgrep	53
13.2 Viktig å gi kunnskap til elevene	54
13.3 Avdekking av vold og overgrep	55
13.4 Kunnskap blant lærere	55
13.5 Samspillet i familien kan være avgjørende	56
13.6 Den gode samtalen	57
14 Ulike kommunikasjonsperspektiver	59
14.1 Barneperspektivet	59
14.2 Anerkjennende kommunikasjon	60
14.3 Tegne og skrive som samtalem metode	60
14.4 Det dialogiske perspektivet	61
14.5 Den dialogiske samtalem etoden	62
14.6 Lærings samtalen som et tilretteleggende tiltak	63
15 utfordringer lærere har i møte med utsatte elever	64
15.1 Tabuperspektivet	64
15.1.1 Benektelse, bagatellisere og ugyldiggjøre	65
15.1.2 Gyldiggjøring av fenomenet	65
15.2 Når skal eller bør lærere handle?	66
15.3 Risikoen for feildiagnostisering – ADHD eller PTSD?	66
16 Manglende kunnskap og kompetanse blant blivende grunnskolelære?	67
17 Avslutning	68
17.1 Begrensninger	70
Litteraturliste	71

1 Introduksjon

Barn og unge som vokser opp i familier med vold i nære relasjoner er et alvorlig samfunns- og folkehelseproblem i Norge (Hjemdal og Holth, 2014). Vold og overgrep kan ha alvorlige konsekvenser for de som rammes. Slike erfaringer kan virke inn på barn og unges mentale helse og på deres sosiale og kognitive fungering (Hafstad & Augusti, 2019). Det er mange barn og unge som i løpet av sin oppvekst har slike erfaringer. Derfor er det å bekjempe vold og seksuelle overgrep og konsekvensene av slike erfaringer en svært viktig samfunnsoppgave (Finkelhor et al., 2015; Mossige & Stefansen, 2016). Dette er også en oppgave som skolen på ulike måter må ta tak i. Både fordi barn og unge tilbringer en stor del av sine liv i skolen, men også fordi omfanget av slike erfaringer er store og erfaringene har alvorlige sosiale og helsemessige konsekvenser for de barna som rammes. Ved siden av dette finnes det i tillegg lovverk og retningslinjer som forplikter skolen på ulike måter å ta tak i problemet vold og overgrep.

Litteraturen om hvordan disse konsekvensene viser seg i skolehverdagen er imidlertid sparsom. Det samme er tilfellet med hvordan skolen skal møte barn og unge som strever med ettervirkninger av slike alvorlige erfaringer. Dette viser seg også ved at personale med tilknytning til skolen er usikre på hva de kan gjøre i møtene med disse elevene (Fjeldheim, 2019).

1.1 Formål og problemstilling

Med utgangspunkt i masteroppgavens tema og formål ble følgende overordnede problemstilling delt inn i to deler, og formulert slik:

- 1. Hvilke følger kan vi forvente at effekter av vold og overgrep i nære relasjoner kan få i en skolesituasjon?*
- 2. Hvilken rolle spiller skolen og lærere for utsatte og sårbare elever? Og hvilke tiltak kan de ta i bruk i arbeidet med å forebygge, avdekke og tilrettelegge?*

1.2 Fenomenets betydning

I dette kapitlet ser jeg nærmere på hvor stort omfanget av slike erfaringer er, særlig i en norsk kontekst og hva slags konsekvenser vold og overgrep kan ha for barn og unge. Senere i oppgaven vil jeg gjennomgå sentrale lovverk og retningslinjer som gir skolen forpliktelser til

å forholde seg til problemet. Til slutt vil jeg gjennomgå og drøfte mer konkret hvordan skolen kan møte disse elevene.

Vold i nære relasjoner er et vanskelig, sensitivt og tabuisert tema som det i mange år har blitt lagt lokk på, mens det i de senere år har vært en bevegelse i retning av nulltoleranse for vold (Skjørten et al., 2019). Likevel har samfunnet, inkludert skolen, fremdeles et stykke å gå før vi har erkjent og forholder oss til dette som et alvorlig samfunnsproblem.

Før vi ser på problemets omfang og konsekvenser vil jeg avklare noen sentrale begreper i oppgaven. Det gjelder for det første hva som menes med definisjonen av barn, dernest hvordan vi forstår begrepene vold og overgrep og hva slags fenomener som kan ligge i vold og overgrep.

1.2.1 Barn

Oppgaven min avgrenses til barn fra 6 år til og med fylte 18 år. Med begrepet barn vil det omfatte en forståelse av begrepet i samsvar med norsk lov. Barn frem til de fyller 15 år er både under den kriminelle lavalderen i Norge, samt også helserettslig umyndig som gjelder frem til fylte 16 år. I Norge er du juridisk umyndig og regnes som barn per definisjon frem til dagen du fyller 18 år. Ifølge § 33 i Barnelova (1981) skal foreldre gi barnet økende grad av selvbestemmelsesrett i takt med økende alder og frem til de fyller 18 år. «Både av FN (FNs konvensjon om barnets rettigheter, FN 1990), WHO og i det norske lovverket, er alle mennesker under 18 år definert som barn» (Myhre et al., 2015, s. 29).

1.2.2 Hva er vold og overgrep?

Det har vært lite kunnskap på feltet om hvor vanlig det er at foreldre eller andre nære omsorgspersoner tyr til fysisk vold mot sine barn, hva slags vold det gjelder og hva årsaken er bak. Hvordan volden og overgrepene oppleves kan avhenge både av person, kjønn og være situasjonsbetinget. Det noen anser som fysisk vold av grov art, kan andre se på som en lettere "bagatell". For mange kan vold og overgrep medføre langvarige konsekvenser, samt påvirke mennesker både psykisk og fysisk.

I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense det til å ta for meg noen former for vold barn og unge kan stå ovenfor i nære relasjoner. I hovedsak vil disse omhandle fysisk vold, seksuelle overgrep og vitneerfaringer (vitne til vold mellom foreldre). Likevel er det viktig å påpeke at psykisk vold også ofte kan opptre som følge av eller samtidig med de andre formene for krenkelser. Øverlien (2012) belyser at den psykiske volden som regel er uatskillelig fra de

andre formene for vold, og opptrer ofte samtidig med for eksempel fysisk vold, vitneerfaringer og seksuelle overgrep. Dette viser blant annet Gilbert et al., (2009) til, hvor de peker på at vitneerfaringer i nære relasjoner etter hvert har vist seg å være en form for psykisk vold mot barna som utsettes for det. For å skape variasjon i teksten vil bruken av begreper som omhandler vold, vitneerfaringer og seksuelle overgrep varieres mellom «ulike former for vold og overgrep» og «ulike former for krenkelser», som en samlebetegnelse på disse fenomenene.

1.2.3 Hva går fysisk vold i nære relasjoner ut på?

Voldsbegrepet er vidt, men Myhre et al., (2015) beskriver det i korte trekk som bruk av makt, tvang og eller trusler, hvor fokuset er rettet mot de negative konsekvensene handlingene har for den utsatte, både i form av fysisk og psykisk skade. Menneskers syn på vold varierer også veldig fra land til land, og i hvilken tid eller kultur det er snakk om. Øverlien og Moen (2016) påpeker at oppdragervold gjennomført av omsorgspersoner mot deres barn også blir definert som vold. Verdens helseorganisasjon, WHO, hevder at barnemishandling dekker alle fysiske, seksuelle og psykologiske former for mishandling, samt også selvmord eller andre handlinger som fører til skade på individet. Fysisk og emosjonell neglisjering og eller omsorgssvikt inkluderes også i WHOs forståelse av begrepet (WHO 2006: 9).

1.2.4 Mild og grov vold

Det finnes både milde og grovere former for fysisk vold, hvor det i norske studier ofte blir gjort et skille mellom alvorlig og mindre alvorlig vold. Det å skille mellom disse er ikke helt uproblematisk, men likevel nødvendig. Forskjellene mellom mild og grov vold er store, og terskelen for å gjennomføre grove fysiske krenkelser er ofte mye høyere. Når det blir referert til grov vold i teksten vil det omhandle å slå med knyttneven, sparke, true med våpen eller bruke andre harde gjenstander. Mild vold vil dreie seg om å lugge, gi en ørefik, klype, riste, dytte og holde hardt (Hafstad & Augusti, 2019, s. 63). WHO, verdens helseorganisasjon, definerer vold slik:

Tilsiktet bruk av fysisk tvang eller makt, faktisk eller ved hjelp av trusler, rettet mot en selv, andre enkeltpersoner, gruppe eller samfunn, som enten resulterer i eller har en stor sannsynlighet for å resultere i skade, død, psykologisk skade, mangelfull utvikling eller deprivasjon (Krug et al., 2002, s. 5).

1.2.5 Viktig å ta vold på alvor

Uavhengig av alvorlighetsgraden volden har er det viktig å ta det på alvor. Vold er vold uansett. Vi vil håndtere det forskjellig. Med andre ord kan mild vold for noen oppleves mer traumatiserende og påvirke deres liv i større grad, enn grov vold for en annen. Flere norske studier viser at barn og unge utsettes oftere for milde former for vold, enn vold av den grove arten. Blant annet viser Hafstad og Augusti (2019) og Mossige og Stefansen (2016) i deres studier at informantene som deltok hadde opplevd eller opplever mer milde former for vold, enn grove. Hafstad og Augusti (2019) påpeker at rundt 1 av 20 hadde opplevd grov vold som omhandlet å bli sparket eller banket opp, mens 1 av 5 hadde erfaring med mild vold i form av å bli ristet, slått med flat hånd eller lugget. Ved å se på disse to nyere norske studiene kan det gi oss en indikasjon på at mildere former for vold er mer vanlig og utbredt, og at et fåtall barn og unge opplever slik grov vold som beskrevet ovenfor. Det er likevel viktig å huske på at vold av grov art også finner sted. Mørketallene kan være store, spesielt rundt seksuelle overgrep ettersom det også er et veldig tabubelagt fenomen.

1.3 Vitneerfaringer

Bak begrepet vitneerfaringer legges det vekt på det å være vitne til vold mellom foreldre, eller andre nære familiemedlemmer. I oppgaven min vil det avgrenses til å dreie seg om fysiske eller emosjonelle krenkelser som barn og unge enten har sett eller hørt, en eller begge foreldrene bli utsatt for.

Vitneerfaringer er et fenomen som har blitt mer kjent i nyere tid, hvor det fremkommer at dette også, på lik linje som de andre formene for vold og overgrep, har en negativ påvirkning på barnet. I dagens samfunn blir det at et barn er vitne til en forelder utøve vold mot den andre, ansett å være et overgrep direkte mot barnet. Slike vitneerfaringer kan være like skadelig som om barnet direkte selv blir påført fysisk skade (Mossige og Stefansen, 2016). Det at vitneerfaringer kan være så skadelig for barn og unge understreker også viktigheten av å sette søkelys på fenomenet, og blant annet gjøre lærere og andre fagpersoner mer opplyste rundt denne formen for vold. Hafstad og Augusti (2019) belyser at det å være vitne til alvorlige krenkelser foreldre imellom kan oppleves skremmende og uforutsigbart for barnet. En slik situasjon er utenfor barnets kontroll og noe vedkommende ikke selv kan påvirke. Dette kan også for mange barn frembringe en sterk følelse av ubehag og hjelpeløshet.

1.4 Seksuelle overgrep og krenkelser

Det å bli utsatt for seksuelle overgrep kan skje av både nære og fjerne, og dreier seg om forskjellige hendelser og erfaringer. Graden av alvorlighet kan også oppleves veldig forskjellig fra person til person, både av offeret selv, den som utøver handlingen eller av andre. Hvor alvorlig handlingen er kan avhenge av flere faktorer, deriblant hva den seksuelle handlingen gikk ut på, aldersforskjell mellom utøver og offer, samt andre faktorer (Mossige & Stefansen, 2007).

1.4.1 Milde og grove seksuelle overgrep

Milde seksuelle krenkelser omfatter alle uønskede seksuelle hendelser, hvor dette kan omhandle beføling og berøring, men ikke penetrering. Grove seksuelle krenkelser dreier seg om alle andre former for uønsket sex, som blant annet inkluderer voldtekt og voldtektsforsøk (Mossige & Stefansen, 2007). Overgrep, seksuelle overgrep og seksuelle krenkelser er begreper som vil bli brukt om hverandre i denne oppgaven for å beskrive hendelser hvor mennesker har blitt utsatt for en seksuell handling mot egen vilje, eller på grunn av alder eller utvikling ikke har vært i stand til å vite hva personen har vært med på når overgrepet fant sted (Hafstad & Augusti, 2019).

Seksuelle overgrep er et vidt og overordnet begrep som kan omfatte flere typer seksuelle krenkelser. I kapittel 26 av Straffeloven (2005) blir seksuelle overgrep delt inn i tre forskjellige kategorier: seksuelt krenkende atferd, seksuelle handlinger og seksuell omgang. Her omfatter seksuelt krenkende atferd blant annet kinking eller blotting, seksuelle handlinger kan være beføling av forskjellige kjønnsorganer og seksuell omgang kan dreie seg om penetrering analt eller vaginalt, eller andre liknende hendelser som oralsex (Myhre et al., 2015). Under seksuelle overgrep dekkes også voldtekt. Ifølge straffeloven (2005) § 291 omfatter begrepet voldtekt å:

Skaffe seg seksuell omgang ved voldelig eller ved truende atferd, eller ha seksuell omgang med noen som er bevisstløs eller av andre grunner ikke er i stand til å motsette seg handlingen, eller ved vold eller annen atferd som oppleves truende få noen til å ha samleie med en annen, eller til å utføre liknende handlinger med seg selv.

Når voksne forgriper seg på barn og unge må det ikke være fysisk tvang eller vold involvert. Det at den voksne er mye eldre og den som styrer i hjemmet kan gjøre at barnet ikke tør å si imot. Med andre ord er maktbalansen ujevn, og foreldre kan utnytte sin posisjon ved å for

eksempel tilby goder i form av godteri, klær, leker og ferier mot at barnet oppfyller foreldrenes behov (Øverlien & Moen, 2016). De voksne kan også true barnet med ulike negative konsekvenser, dersom barnet ikke er med på de seksuelle handlingene mor eller far ønsker. I de tilfeller hvor barnet samtykker og er med frivillig vil det likevel regnes som et overgrep, da aldersforskjellen i seg selv viser til en ujevn maktfordeling (Hafstad & Augusti, 2019).

Seksuelle overgrep mot barn omhandler derfor alltid alle seksuelle handlinger en voksen utfører mot barnet. Øverlien (2012) peker på at dette er en handling som tar utgangspunkt i den voksnes egne behov og ønsker. Det er en handling som gjennomføres uten barnets samtykke eller vilje, eller i en situasjon hvor barnet verken er ferdig utviklet eller gammel nok til å forstå hva han eller hun samtykker til.

2 Metode

Hensikten med denne oppgaven har vært å utforske de utfordringer skolen kan stå overfor i møte med elever som har erfaringer med vold og overgrep fra sitt oppvekstmiljø. Jeg har forsøkt å besvare dette spørsmålet på bakgrunn av den forskningsbaserte kunnskapen vi har om omfang og konsekvenser av slike erfaringer blant barn og unge. Oppgaven bygger derfor på litteratur som forteller oss noe om dette. På grunnlag av de litteratursøk som er gjort finnes det altså lite litteratur som direkte forteller oss hvordan disse problemene arter seg i skolen og hvordan de kan håndteres.

Med bakgrunn i oppgavens tema, formål og problemstilling ble en narrativ litteraturstudie vurdert som hensiktsmessig og best egnet. Her har jeg gjort søk i flere databaser for å komme frem til den litteraturen jeg har funnet relevant å referere til. Hensikten med å ta i bruk narrativ litteraturstudie er å systematisk gå gjennom relevant litteratur innenfor mitt tema, slik at min problemstilling blir besvart på grunnlag av denne litteraturen. Ved å sammenligne funn både nasjonalt og internasjonalt har jeg kommet frem til et dekkende bilde av omfang og konsekvenser av vold og seksuelle overgrep erfart av barn og unge i en norsk kontekst, og som vil bli fremlagt i oppgaven. Ut fra den litteraturen jeg har funnet har jeg forsøkt å si noe om hva slags utfordringer skolen møter på dette feltet og hvordan lærere kan arbeide med disse.

2.1 Fremgangsmåte

Som et utgangspunkt i denne oppgaven er det viktig at jeg danner meg en bred oversikt over temaet jeg ønsker å belyse, for å berike den forståelsen jeg besitter og for å få et grunnlag for å utforske hvilke problemer skolen møter i den aktuelle gruppen av elever, samt hvordan disse problemene kan håndteres. Slike søk vil også være viktige for at jeg senere kan avgrense temaet mitt. Ved å gjennomføre litteraturgjennomgang skapes det et aktuelt og relevant forskningsområde, som det som forsker vil være nødvendig og viktig å gå inn i. Dette vil også være med på å begrunne eller rettferdiggjøre for forskningen min.

Det er viktig å gå gjennom forskjellig litteratur for å kunne gjøre en evaluering i tråd med begrepene jeg har valgt å ta med i forskningen min. Litteraturen som tas i bruk er valgt ut fra en antakelse av at den kan avklare og vise relevansen av problemstillingene i studiet mitt. Mine valgte problemstillinger vil samtidig hjelpe meg til å avgrense og begrense omfanget av lesingen, da det finnes mange databaser der ute.

2.2 Litteratursøk

Jeg synes det har vært utfordrende å få oversikt over hvilke databaser som er relevante og hvilke jeg derfor burde velge i henhold til min oppgave. På bakgrunn av dette tok jeg kontakt med Universitetsbiblioteket hvor jeg fikk hjelp av en bibliotekar med å finne databaser som inneholder aktuelle studier for min forskning. Ved å søke i de forskjellige databasene har jeg fått opp en rekke studier, både på nasjonalt og internasjonalt. Ut ifra disse databasene har det dukket opp mange rapporter fra NKVTS, noen fra NOVA, samt noen bøker som har vært av relevans. Med tanke på at dette i hovedsak er en oppgave som handler om omfanget og konsekvenser i Norge, samt hva skolen og lærere kan gjøre for utsatte elever i Norge ble det mest relevant å se på norske studier.

I de studiene som jeg har valgt å bruke av omfang og konsekvenser av vold og overgrep blant barn og unge er det noen inklusjonskriterier som ligger til grunn. Først og fremst at de dokumenterer at de er representative for den eller de gruppene de gjelder for. Videre at de er gjennomført i løpet av siste 10 årsperiode slik at det gir grunn til å anta at de sier noe om hvordan vold- og overgrepserfaringer kan arte seg blant dagens unge. Og at det kommer tydelig frem at de spørsmål som en har benyttet seg av handler om de unges volds- og overgrepserfaringer. Jeg har imidlertid også bygget på noe sekundærlitteratur i form av bøker,

men typisk for bøkene jeg referer til er at forfatterne av disse også har vært involvert i noen av omfangsstudiene som jeg referer til.

For å belyse min problemstilling har jeg i hovedsak funnet litteratur i samråd med min veileder Svein Mossige, men også søkt i databasene Oria, IDUNN, Google Scholar og ERIC. Ved siden av dette har jeg sett på tidligere masteroppgaver hvor det i deres litteraturliste har fremkommet mye relevant litteratur til min oppgave. Søkestrengene som er blitt brukt:

Witness experiences	Sexual abuse and resilience
Physical violence from parents	Risk factors
Consequences of violence	Attachment
Challenges due to abuse	Resilience
The outcome of violence	Measures in school
Parental violence	Facilitation in school
Sexual abuse and revictimizing	Improving everyday school life
Sexual abuse and attachment	Mistreatment
Fright	Violation
Shock	Resulting
Affiliation	Improvement
Implementation	

3 Oppgavens teoretiske og empiriske rammeverk

3.1 Omfanget av vold og overgrep i nære relasjoner

I de senere år er det gjennomført flere omfangsundersøkelser av vold og overgrep mot barn og unge, både nasjonalt og internasjonalt. Omfanget av hvor mange barn og unge som utsettes for vold og seksuelle overgrep gir noen indikasjoner på hvor mange elever skolen møter som kan være utsatt for dette. Ettersom denne masteroppgaven først og fremst er opptatt av hvilke konsekvenser slike erfaringer kan ha i en norsk skolehverdag og hvordan skolen kan møte barn med slike utfordringer, vil omfangstall kunne gi en indikasjon på hvor stort problemet er i en norsk kontekst. I det følgende vil jeg derfor fokusere på studier som måler omfanget av

vold og overgrep mot barn i Norge og trekke veksler på noen av disse, men også ta for meg noen få internasjonale studier.

3.2 Internasjonale omfangsstudier

Svedin (2007) gjennomførte fra april 2003 til januar 2004 en studie basert på et norsk spørreskjema brukt av Mossige (2001). Studien innhentet data fra et representativt utvalg fra fem svenske byer av forskjellige størrelser (Malmö, Luleå, Falköping, Haparanda, og Stockholm). Det endelige utvalget i studien bestod av 4356 deltakere i alderen 17-19 år. Svarprosenten var på 77,4 %. Hele 53,1% av respondentene var jenter, 46,1% var gutter og 0,8% ville ikke definere kjønnet sitt.

I studien ønsket de å finne ut mer om ungdommenes erfaringer rundt det å bli utsatt for seksuelle aktiviteter mot egen vilje. En relativt stor andel av deltakerne rapporterte å ha blitt seksuelt misbrukt, hvor spesielt mange hadde opplevd uanstendig eksponering og/eller uanstendig berøring. En betydelig større andel av jentene enn guttene rapporterte om disse to typene for seksuelle lovbrudd (Svedin, 2007). Blant jentene som rapporterte å ha opplevd uanstendig eksponering var 19% 17 år, 27,1% 18 år og 34,6% 19 år. Når det kommer til guttene som rapporterte om dette var 8,1% 17 år, 8,2% var 18 år og 10,6% var 19 år. Hva gjelder jentenes rapportering om uanstendig berøring viste funnene til at 43,9% var 17 år, 56,2% var 18 år og 57,5% var 19 år. Her var tallene betydelig lavere hos guttene, hvor 14,6% var 17 år, 14% var 18 år og 18,4% var 19 år (Svedin, 2007).

I likhet med funnene over gjaldt det samme for ulike typer penetrative seksuelle opplevelser, hvor flere jenter (11,8%) enn gutter (3,6%) rapporterte om erfaringer med begge typer seksuelle overgrep. Jo eldre deltakerne var, desto oftere rapporterte de å ha blitt utsatt for seksuelle overgrep (Svedin, 2007). Ved første seksuelle overgrepshendelse var gjennomsnittsalder for jentene 14,27 år og for guttene 15,17 år. Bare 7,2 % av gutter og 10,9% av jentene rapporterte at de hadde vært 10 år eller yngre første gang de ble seksuelt misbrukt (Svedin, 2007). Tallene som fremkommer i studien viser tydelig at mange barn og unge opplever forskjellige former for uønsket seksuell aktivitet. Samtidig ser vi at langt flere jenter enn gutter rapporterer om dette, og at jentene var yngre enn guttene første gang de var offer for en slik hendelse. Det er likevel viktig å huske på at dette ikke er representativt for hele den svenske befolkningen, og det er derfor nødvendig å tolke disse tallene med forsiktighet.

Finkelhor et al., (2015) gjennomførte en nasjonal undersøkelse i USA om barns eksponering for vold (NatSCEV) basert på et representativt utvalg av amerikanske telefonnumre, fra 28. august 2013 til 30. april 2014. Via telefonintervjuer ble det innhentet informasjon om 4000 barn og unge fra 0 til 17 år, med informasjon om eksponering for vold, kriminalitet og overgrep. Ungdommene som deltok i undersøkelsen i alderen 10-17 år besvarte selv spørsmålene i telefonintervjuet, mens foreldre eller andre nære omsorgspersoner besvarte spørsmålene dersom barna var i alderen 0-9 år. Bakgrunnen for at telefonintervju ble tatt i bruk er fordi det er en kostnadseffektiv metode, men som har vist seg å være sammenlignbar med personlige intervjuer i datakvalitet. Det er likevel viktig å ta i betraktning at det til denne metoden kan hefte en viss usikkerhet ved svar fra foreldre som selv utøver vold eller overgrep. Målet med denne undersøkelsen var å gi helsepersonell, politikere og foreldre aktuelle anslag over hvor mange barn og unge som eksponeres for vold, kriminalitet og overgrep, på tvers av barndommen og på ulike utviklingsstadier i livet (Finkelhor et al., 2015).

Det fremkom i studien at mer enn en tredjedel av alle ungdommene i utvalget (37,3 %) hadde opplevd et fysisk overgrep i løpet av året hvor undersøkelsen ble gjennomført, hovedsakelig av søsken og jevnaldrende. Et overgrep som resulterte i en skade ble rapportert av 9,3%. Fysisk trussel oppstod for 12,6% av utvalget, og ble mest rapportert å ha skjedd for barn yngre enn 10 år. Det å ha opplevd aggressive voksne i nære relasjoner ble rapportert av 35,6%, hvor flest av de som hadde denne erfaringen var i alderen 10-13 år (Finkelhor et al., 2015).

Erfaring med seksuelle overgrep ble rapportert av 2% av jentene, hvor 4,6% av jentene rapporterte om denne erfaringen i aldersgruppen 14-17 år, i løpet av det siste året. Jenter i den sistnevnte aldersgruppen viste seg også å være gruppen med høyest risiko for å bli utsatt for dette, hvor 11,5% hadde opplevd seksuell trakassering og 4,4% hadde opplevd å bli forsøkt eller blitt voldtatt. Totalt sa 14,3% av de eldre jentene og 6% av de eldre guttene at de hadde opplevd et seksuelt overgrep i barndommen, hvor 4,3% av jentene og 1,1% av guttene rapporterte om at overgriper var en voksen i nær relasjon (Finkelhor et al., 2015).

Hele 15,2 % av barn og unge totalt hadde opplevd å bli mishandlet i løpet av det siste studieåret. Andelen som ble fysisk misbrukt av en omsorgsperson var på 5% for hele utvalget det siste året, og 18,1% for gruppen i alderen 14-17 år i løpet av livet. Når det kommer til å ha blitt psykisk misbrukt av en omsorgsperson viste tallene til 9,3% for hele utvalget, og 23,9% for gruppen i alderen 14-17 år i løpet av livet (Finkelhor et al., 2015). Fysisk mishandling var

lavest for barn yngre enn 6 år, og psykisk mishandling var høyest for barn i alderen 14-17 år. Nesten en fjerdedel av utvalget (24,5%) hadde vært vitne til vold det siste året, enten i familien eller i samfunnet. Når det kommer til vitneerfaringer og indirekte eksponeringer det siste året opplevde totalt 5,8% å være vitne til at en forelder angrep den andre. Barn 10 år og eldre viste seg å ha vært vitne til mer vold det siste året enn yngre barn (Finkelhor et al., 2015). Denne studien viser tydelig at barn og unge fremdeles utsettes og eksponeres for vold, overgrep og kriminalitet på varierte og omfattende måter. Dette er med på å rettferdiggjøre at vi fortsetter å utforske problemet, samt jobber med forebyggende tiltak og tidlig innsats.

3.3 Omfangsstudier i Norge

Det er gjort flere omfangsstudier av vold og overgrep mot barn og unge i Norge. Thoresen og Hjemdal (2014) fant at 10,2% kvinner og 3,5% menn i løpet av deres barndom hadde blitt utsatt for seksuell kontakt fra noen som minst var fem år eldre enn dem. Hva gjelder seksuell omgang som omhandlet forsøkt eller gjennomført oralsex, inntrenging i skjeden eller analsex var det 4% av kvinnene og 1,5% av mennene som hadde denne erfaringen. Det var en liten forskjell mellom guttene og jentenes erfaring med milde og grove former for fysisk vold fra foreldre i løpet av barndommen. Totalt rapporterte 33% menn og 27,7% kvinner om erfaring med mild fysisk vold, mens 5,1% menn og 4,9% kvinner hadde opplevd grov fysisk vold. Avslutningsvis i rapporten konkluderes det med at det er en stor andel av befolkningen i Norge som rammes av vold og seksuelle overgrep, hvor dette er traumer mange sliter med fra tidlig barnealder av (Thoresen & Hjemdal, 2014).

Året etter gjennomførte Myhre et al., (2015) en nasjonal intervjuundersøkelse av barn og unge i alderen 16 til 17 år, hvor hensikten var å få mer innsikt i de unges erfaringer med vold og overgrep i oppveksten. Én av ti (9,6%) rapporterte at de hadde vært utsatt for noen form for fysisk vold fra foreldre, hvor flertallet av disse (7,8%) kun hadde vært utsatt for mild vold. Det å utsettes for grov fysisk vold viste seg å forekomme sjeldnere (1,7%). I likhet med Thoresen og Hjemdal (2014) hadde også begge kjønn her blitt utsatt for fysisk vold fra foreldre i like stor grad, men oftere av mor enn far. Videre fremkom det at 6,6% rapporterte om psykisk vold fra foreldre, hvor andelen jenter som rapporterte om dette var 10% og en betydelig lavere prosent av guttene viste til 3,3%. Hva gjelder rapportering om vitneerfaringer hadde 3% sett eller hørt en forelder utøve vold mot den andre (Myhre et al., 2015).

En betydelig andel flere av jentene (13,3%) hadde erfart noen form for seksuelt overgrep i løpet av livet, mens 3,7% av guttene rapporterte om det samme. Om lag 3,4% av

informantene hadde opplevd overgrep definert som voldtekt etter norsk lov. Det fremkom at en sårbar periode for barna var i ungdomsskolealder, hvor denne perioden av deres liv viste seg å være en stor risiko for å oppleve voldtekt eller andre seksuelle overgrep. Oftest var overgriper en mann, og jenter viste seg i mye større grad å bli utsatt enn gutter (Myhre et al., 2015). Omfanget av vold og seksuelle overgrep i denne studien var lavere sammenlignet med andre studier, og en bør på grunnlag av dette tolke forekomsttallene med forsiktighet.

Ved Velferdsforskningsinstituttet NOVA har Mossige og Stefansen (2016) gjennomført to landsomfattende og representative skolebaserte omfangsundersøkelser med noen års mellomrom. Prosjektene ble kalt for UngVold 2007 og UngVold 2015. Begge undersøkelsene er tilsvarende de samme når det kommer til type utvalg, undersøkelsesopplegg og spørsmål, noe som gjør de godt egnet til å sammenlignes. I den nasjonale undersøkelsen gjennomført i 2007 deltok 67 tilfeldig utvalgte videregående skoler. Alt i alt deltok 7033 elever fra ulike 3. klassetrinn rundt om i Norge, hvor svarprosenten endte på 77,4%. De fleste av respondentene (92 %) var i alderen 18-19 år, hvor 58% av utvalget var kvinner. I undersøkelsen som ble gjennomført i 2015 var det en liten nedgang, hvor 49 forskjellige videregående skoler deltok med totalt 4530 elever fra ulike 3. klassetrinn. Elevene var også her i alderen 18-19 år og svarprosenten endte på 66% (Mossige & Stefansen, 2016).

Hensikten med de to rapportene var å se på barn og unges utsatthet for vold og seksuelle overgrep, samt hvordan forskjellige former for vold har utviklet seg over tid. De forskjellige formene for vold som det blir satt søkelys på er fysisk vold fra foreldre, vitneerfaringer og seksuelle krenkelser i og utenfor familien. Av utvalget som deltok i undersøkelsen i 2015 rapporterte 21% at de hadde opplevd fysisk vold fra en forelder, mens tilsvarende tall i 2007 var 25%. Det var en liten nedgang i den fysiske volden fra 2007 til 2015, hvor det er den milde volden fra særlig mor som er årsaken til denne nedgangen (Mossige & Stefansen, 2016). Hva gjelder utsatthet av den groveste formen for fysisk vold fremkommer det at omfanget i undersøkelsen er uendret fra 2007 til 2015. Barnas opplevelse av å være vitne til å enten se eller høre fysisk vold mellom foreldre var også å nærmest uendret. Her rapporterte 7% i 2007 å ha vært vitne til partnervold mot mor, mens i 2015 var tilsvarende tall 8% (Mossige & Stefansen, 2016).

Tall fra Sverige tyder på at vold mot barn forekommer sjeldnere i dag, enn bare for noen få år siden (Mossige et al., 2007). Det kan være mange grunner til denne nedgangen, deriblant at det var mer vanlig med fysisk avstraffelse før enn i nåtidens samfunn. Med andre ord har det skjedd en endring i menneskers syn på straff av for eksempel barn i oppdragelsen. Dessverre

er det lite data å finne når det kommer til foreldres holdninger til fysisk vold og faktisk voldsbruk, men likevel er det trolig slik at utviklingen i Norge ligner Sveriges. Dette tyder på at risikoen for å bli utsatt for fysisk vold fra omsorgspersoner gjennom oppveksten har sunket bare på noen tiår.

Når det kommer til omfanget av seksuelle krenkelses i de to rapportene, kan vi se en liten nedgang fra 2007 til 2015. Av utvalget i 2007 rapporterte 27% at de var blitt utsatt for minst én form for seksuell krenkelse, mens i 2015 rapporterte 23% om tilsvarende hendelse. Det vil være nødvendig med flere målinger for å kunne fastslå om dette er et mønster (Mossige & Stefansen, 2016). Avslutningsvis i sammenlikningen av de to undersøkelsene kan vi konkludere med at det overordnede bildet er preget av stabilitet når det gjelder omfanget av seksuelle overgrep, hvor endringene fra 2007 til 2015 er minimale.

Det vil alltid være en viss usikkerhet knyttet til målinger av erfaringer med vold og seksuelle overgrep i den unge befolkningen. For mange kan det være vanskelig å ta mot til seg å fortelle at mor, far eller andre nære familiemedlemmer har forgrepet seg på en. Mange vegrer seg over å fortelle om det som har skjedd og føler seg tvunget til å tie, er redde for å splitte familien eller hva som kan skje om sannheten kommer frem. I andre tilfeller er barna også veldig glad i personen som utfører overgrepene, og ønsker å beskytte dem med å bevare hemmeligheten. Dette understreker viktigheten av å danne mer kunnskap rundt fenomenet og å videreutvikle fagarbeidere slik at de blir bedre rustet til å avdekke, samt hjelpe disse barna – også i skolen.

Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) gjennomførte i 2019 en nasjonalt representativ omfangsundersøkelse, hvor 9240 ungdom i alderen 12 til 16 år deltok. Undersøkelsen ble til på oppdrag fra Barne- og familiedepartementet. Formålet med undersøkelsen var å få mer innsikt i omfanget av norske barn og unges erfaringer rundt vold, overgrep og omsorgssvikt i oppveksten. Funnene i undersøkelsen viser til at barn og unge fremdeles ikke får den nødvendige beskyttelsen rundt vold og overgrep, samt at noen av disse barna er mer sårbare og mindre beskyttet enn andre (Hafstad & Augusti, 2019).

Hafstad og Augusti (2019) peker på at det er svært sjeldent at voldshendelser skjer isolert. Dette betyr at flertallet av informantene som har vært utsatt for en form for vold eller overgrep også har erfaring med andre former for vold eller overgrep. Et viktig funn her er imidlertid at det å ha erfaring med flere former for vold i større grad ble rapportert av jentene

enn guttene. Det fremkommer også at over halvparten av ungdommene som hadde vært utsatt for fysisk vold i løpet av oppveksten, også hadde vært utsatt for psykisk vold.

Hva gjelder vitneerfaringer hadde 18% vært vitne til at mor ble utsatt for minst én form for fysisk eller psykisk vold fra far, mens i tilfellet hvor mor utøvde volden mot far var det 14% (Hafstad & Augusti, 2019). Både Mossige og Stefansen (2016) og Hafstad og Augusti (2019) viser at det er flere barn og unge som rapporterer å være vitne til at far utøver vold mot mor, enn motsatt. Barn og unge som vokser opp i hjem hvor en forelder utøver vold mot den andre, kan være i større risiko for å selv bli utsatt for fysisk vold fra en eller begge foreldrene i løpet av oppveksten (Mossige & Stefansen, 2007; Mossige & Stefansen, 2016).

3.4 Vansker med samtykke

Det har tidligere vært en forutsetning for å gjennomføre sensitiv forskning rettet mot barn og unge å få samtykke fra foreldrene. I tilfeller hvor det skal forskes på så sensitive temaer som utsatthet for vold og seksuelle overgrep i nære relasjoner, vil det nærmest være umulig å få samtykke fra alle foreldre. En slik forutsetning har med andre ord vært et stort hinder for forskning rundt barns utsatthet for vold og overgrep i nære relasjoner (Skjørten et al., 2019). Dette har vært problematisk da det begrenser viktig og nødvendig forskning på feltet. Det har imidlertid skjedd en ny endring på området, hvor det 28. juni 2017 kom en forskrift som åpner opp for at barn fra 12 år har selvbestemmelse og rett til å samtykke til deltakelse i forskning. Med andre ord er det ikke mange år siden dette ble vedtatt, og vi har derfor fremdeles en lang vei å gå hva gjelder forskning og utarbeiding av gode tiltak (Skjørten et al., 2019). Det at det er åpnet for å kunne gjennomføre forskning som tar opp slike sensitive og sårbare temaer uten foreldres samtykke, vil hjelpe oss til å kunne avdekke problemet i mye større grad.

3.5 Nødvendig med videre forskning

Ved å se på funnene i de forskjellige rapportene presentert over fremkommer det tydelig at barn og unge fremdeles ikke får den nødvendige hjelpen og beskyttelsen de trenger mot vold og overgrep. Endringer fra funnene i 2007 frem til 2019 er minimale, noe som også understreker viktigheten, samt nødvendigheten av mer forskning rundt både forebyggende og avdekkende tiltak. Det er særlig viktig å utforske, utvikle og prøve ut tiltak som kan bidra til at det blir mindre vold og seksuelle overgrep mot barn og unge. Det at det er så små endringer over tid kan tolkes som et uttrykk for at det som er blitt gjort så langt ikke i stor nok grad har bidratt til å endre omfanget. Dette er også et argument for å se på og utvikle bedre tiltak.

Mange barn er mer sårbare enn andre, og vil dermed også ofte være mindre beskyttet. Flere barn og unge som har opplevd én form for vold eller overgrep har også ofte vært eller blir utsatt for andre former for vold eller overgrep (Hafstad & Augusti, 2019).

For å kunne avdekke, tilrettelegge og utarbeide gode tiltak er det nødvendig å vite hvor stort omfanget faktisk er. Ved å se på funnene i disse rapportene gir det oss et grunnlag for å se viktigheten av videre forskning, slik at vi kan jobbe mot å forebygge vold og overgrep blant barn og unge. Mer kunnskap rundt omfanget vil også være en medvirkende faktor mot synliggjøring av volden, som igjen understreker nødvendigheten av at tiltak blir iverksatt. Her kan skolen være en viktig arena for både å avdekke, men også hjelpe og støtte barn som har disse erfaringene, slik at deres skolehverdag blir bedre. I den sammenheng kan kunnskap om mulige konsekvenser av å oppleve vold og overgrep kunne bidra til å se hvilke barn som har slike erfaringer, og å komme frem til adekvate måter å møte disse barna på. I de kommende kapitler vil vi se nærmere på hva mulige konsekvenser kan være.

4 Konsekvenser av vold og overgrep i nære relasjoner

Med årene er det blitt gjennomført en rekke forskjellige studier som dokumenterer og bekrefter at vold mot barn og unge i nære relasjoner kan medføre alvorlige konsekvenser for de unges helse (Mossige et al., 2007; Myhre et al., 2015; Mossige & Stefansen, 2016; Hafstad & Augusti, 2019). Dette er konsekvenser som kan påvirke barnets vekst, utviklingsforløp og livskvalitet i negativ forstand.

De studiene som det henvises til her er tverrsnittstudier, som i hovedsak er norske (og noen internasjonale). De gir ikke data som sier noe direkte om årsaksforhold, men om korrelasjoner eller statistiske sammenhenger mellom negative erfaringer som vold og overgrep, og mulige utfall eller symptomer. Disse studiene vil være særlig relevante i denne oppgaven ettersom jeg skal se på hva de kan bety i en norsk skolehverdag. Slike studier kan si oss noe om risikoen eller sjansen for at barn og unge som opplever vold eller overgrep strever med ulike typer problemer, sammenlignet med tilsvarende barn som ikke har de samme typer negative erfaringer.

4.1 Ett vidt spekter av plager

Hafstad og Augusti (2019) peker i sin rapport på at barn og unge som utsettes for ulike former for krenkelser kan ha en økt risiko for å utvikle sosiale, atferdsmessige og emosjonelle vansker, samt psykiske helseplager. Psykologiske lidelser hos de utsatte barna kan blant annet vise seg i form av posttraumatiske stressreaksjoner (PTS), angst, depresjon og selvmordstanker. Eksempler på andre psykiske eller mentale problemer som følge av forskjellige former for traumatiske erfaringer kan være selvskading, selvmordsforsøk, spiseforstyrrelser, utagerende atferd og seksuell risikoatferd (Mossige & Stefansen, 2007). Forskning viser også til at barn og unge som utsettes for forskjellige former for vold i nære relasjoner kan være en risikofaktor for å oppleve andre overgrep senere i livet (Myhre et al., 2015). I de neste avsnittene vil jeg gå mer i dybden på de mulige konsekvenser som kan følge av det barnet har blitt utsatt for.

4.2 Selvskading og suicidal atferd

Flere studier viser at det er en sammenheng mellom selvdestruktiv atferd i form av selvskading og selvmordsforsøk, og erfaringer med seksuelle overgrep (Brotsky et al., 1995; Polusny og Follette, 1995; Noll et al., 2003). I en studie av Mossige og Stefansen (2007) fremkommer det at erfaring med grov vold fra far mer enn doblet risikoen for å rapportere om både selvmordsforsøk og selvskading, mens samme erfaring fra mor tredoblet risikoen for rapportering om de samme erfaringene. Det å bevitne vold foreldre imellom kunne også gi økt risiko for rapportering om både selvmordsforsøk og selvskading (Mossige & Stefansen, 2007).

Mossige et al., (2014) tar i sin studie for seg selvmordstanker og selvskading blant ungdom i Norge, hvor de ønsker å se på hvilke sammenhenger dette har til verbale, fysiske og seksuelle overgrep. Målet med denne undersøkelsen var å utforske forholdet mellom seksuelle overgrep og erfaringer med vold blant unge mennesker i Norge. De ønsket også å finne ut i hvilken grad de utsatte rapporterte om selvmordstanker og to forskjellige former for selvskading: ikke-suicidal selvskading (NSSI) og suicidal selvskading (SSI).

Sammenlignet med gruppen som ikke rapporterte om noe form for selvmordstanker eller selvskading, fremkom det at flere av de unge med selvmordstanker eller selvskadingsatferd kom fra vanskeligstilte familier, der foreldre var på sosial velferd og hadde økonomiske utfordringer på hjemmefronten. SSI-gruppen viste seg å ha en høy representasjon av unge

mennesker med innvandrerforeldre, mens NSSI-gruppen utgjorde minst. Mossige et al., (2014) peker på at i de fleste tilfellene skilte de unge som rapporterte om selvmordstanker eller selvskading seg betydelig fra de andre når det gjaldt kontekstuelle hjemme-variabler. Ungdommene som rapporterte om selvmordstanker og selvskading hadde høyere nivåer av psykiske problemer, enn gruppen generelt. Spesielt bemerkelsesverdig var det at den gjennomsnittlige scoren på psykiske problemer viste seg å være tre ganger høyere for SSI-gruppen, sammenlignet med gruppen uten selvmordstanker eller selvskadingsatferd (Mossige et al., 2014).

Det å bli utsatt for seksuelle overgrep eller annen form for vold var forbundet med økt risiko for selvskading. I motsetning til hva vi kanskje ville forventet ble det funnet at mobbing blant jevnaldrende viste seg å ha sterkere effekt på unge menneskers selvmordstanker og selvskading, enn seksuelle overgrep og eller fysisk vold (Mossige et al., 2014).

Implikasjonene av disse funnene for ulike fagfolk som arbeider med barn og unge understreker nødvendigheten av å styrke deres kompetanse på feltet. I tillegg til å øke bevisstheten om de langsiktige effektene av verbale, fysiske og seksuelle overgrep, samt at det i en skolesammenheng blir svært viktig at skolen avdekker og intervensjoner i tilfeller hvor barn utsettes for mobbing.

4.3 Spiseforstyrrelser

Selvdestruktiv atferd som anoreksi eller bulimi, kan være konsekvenser som følge av å blitt utsatt for ulike former for vold eller overgrep (Mossige & Stefansen, 2007). Flere studier, deriblant Polusny og Follette (1995) og Mullen et al., (1996), peker på at det er en sammenheng mellom utvikling av spiseproblemer som følge av seksuelle overgrep. Dette viser seg ofte når overgrepene har utspilt seg i tidlig alder og er blitt utført av et nært familiemedlem i form av tvang. Mossige og Stefansen (2007) bekrefter disse funnene, hvor de viser at både milde og grove seksuelle overgrep kan gi en økende risiko for spiseforstyrrelser og selvskading. Det at barn og unge kan være i stand til å utvikle et så vanskelig forhold til mat i så ung alder, vil kunne ha en stor og negativ effekt på barnets liv ettersom mat er en så viktig del av deres vekst og utvikling. Dersom barnet ikke får den nødvendige næringen i løpet av en dag vil dette på sikt kunne ha store konsekvenser, ikke bare for helsen, men også på deres sosiale og faglige utvikling.

4.4 Utagerende atferd

Flere studier har tatt for seg utagerende atferd blant utsatte barn og sett på sammenhengen det kan ha med ulike voldserfaringer. Mange barn og unge som vokser opp i nære relasjoner hvor vold og overgrep utspiller seg, står i fare for å utvikle ulike former for utagerende atferd som respons på det personen utsettes for (Mossige & Stefansen, 2007). Flere studier har kommet frem til denne sammenhengen, hvor eksempler på ulike former for utagerende atferd kan vise seg i form av atferdsproblemer, stoffmisbruk og kriminalitet (McMahon et al., 2003; Smith et al., 2006). Funnene i Mossige og Stefansen (2007) peker på at både milde og grove seksuelle overgrep kan være en økende risikofaktor for rapportering om utagerende atferd.

Informantenes erfaringer med vold viste å øke risikoen for rapportering om utagerende atferd i tilfeller hvor de hadde opplevd grov vold fra både mor og eller far. Også vitneerfaringer til grov vold mot foreldre ga en tydelig økt risiko for å rapportere om utagerende atferd, sammenlignet med de som ikke hadde slike erfaringer (Mossige & Stefansen, 2007).

4.5 Samme type overgrep kan gi forskjellige konsekvenser

McMahon et al., (2003) og Smith et al., (2006) viser at det ikke er type krenkelser som er avgjørende for om barnet utvikler utagerende eller asosial atferd, men omfanget eller alvorlighetsgraden av krenkelsen. På bakgrunn av dette kan en anta at barn og unge som har erfart alvorlige former for krenkelser kan utvikle forskjellige typer utagerende atferd.

Margolin og Gordis (2000) peker også på at fysisk mishandling kan resultere i at ofret i større grad godtar sinne og aggresjon i nære relasjoner. De viser imidlertid til at det ikke bare er utsatthet for vold som kan gi seg utslag i form av utagerende atferd og sinne, men at også det å bli utsatt for seksuelle overgrep kan resultere i denne formen for utagering.

4.6 Sammenheng mellom det å bli utsatt og å utsette andre?

Det er en risiko for at barn og unge som utsettes for ulike voldsformer etter hvert selv misbruker andre seksuelt. I en internasjonal studie av ungdom i seks land fant Abrahamsen og Mossige (2007) ut at det var mye større sjans for å misbruke andre seksuelt dersom en selv hadde blitt misbrukt, sammenlignet med de som ikke hadde denne erfaringen. En forklaring på hvorfor mennesker kan gå fra å bli seksuelt misbrukt til å selv gjennomføre en slik handling kan være at det medfører svekket evne til empati, samt vansker med å sette seg inn i andres følelser og situasjoner.

4.7 Seksuell risikoatferd

Seksuell risikoatferd og andre reaksjoner kan være mulige konsekvenser som følge av å ha blitt utsatt for ulike krenkelser i barndommen (Mossige & Stefansen, 2007). Pedersen og Skrondal (1996) og Smith et al., (2006), sammen med flere andre studier, hevder at det er positive sammenhenger mellom det å ha opplevd seksuelle overgrep og å engasjere seg i forskjellige former for seksuell risikoatferd. Selve begrepet er vidt, hvor det for mange kan tolkes forskjellig og derav også ha ulik betydning. Mossige og Stefansen (2007) peker på at begrepet kan omhandle å debutere tidlig seksuelt, ha unormalt mange samleiepartnere på kort tid (ett år), ha sex uten beskyttelse eller å utføre seksuelle tjenester mot betaling. Funnene i deres studie viser at både milde og grove seksuelle overgrep førte til økt risiko for å ha hatt samleie før fylte 16 år, sex mot betaling og å ha ligget med to eller flere personer det siste året. Den grovste formen for seksuelle overgrep gav den største risikoøkningen for alle formene for seksuell risikoatferd (Mossige & Stefansen, 2007). Dette gir oss en indikasjon på at jo grovere form for seksuelle overgrep barn og unge blir utsatt for, jo større er sjansen for at de selv utvikler et unaturlig og eller negativt forhold til sex.

4.8 Andre psykiske reaksjonsformer

Et bredt spekter av psykiske reaksjonsformer er ved flere anledninger blitt funnet som et resultat av å ha blitt utsatt for ulike voldsformer i nære relasjoner. Psykiske reaksjoner kan omhandle posttraumatisk stress, dissosiasjon, angst, depresjon, dårlig selvbilde og flere reaksjonsformer som følge av ulike krenkelser (Mullen et al., 1996; Margolin & Gordis, 2000; Briere & Elliot, 2003). Funnene i Mossige og Stefansen (2007) viser at symptomer på angst og depresjon gav signifikant økt risiko, både for de som hadde opplevd milde og grove seksuelle overgrep. Når det kommer til angst var det den milde formen for seksuelle overgrep som gav den største økningen i risiko, mens når det kommer til depresjon var det den grove formen for seksuelle overgrep som ga størst økning i risiko.

Dissosiasjon kan være en form for forsvarsmekanisme barnet tar i bruk for å klare å mestre situasjonen som ellers kan virke overveldende. Fenomenet er et eksempel på noe mennesker kan ta i bruk både bevisst og ubevisst, som en konsekvens av å bli utsatt for vold og overgrep, eller for andre traumer. En dissociativ reaksjonsform vil hjelpe barnet til psykologisk å fjerne seg fra situasjonen, og vil være en måte å forsvare seg mot overveldende tanker, følelser og forestillinger. Mossige og Stefansen (2007) viser at risikoen for rapportering om dissosiasjon gav størst økning for de som hadde erfart grove seksuelle overgrep. Mennesker som har vært

utsatt for overgrep vil ubevisst kunne beskytte seg mot disse vonde minnene med å koble de ut, og som et resultat av dette kan de bli fjerne.

Funnene i rapporten viser at det var en større risikoøkning for rapportering av depresjon for de som hadde vært vitne til grov vold foreldre imellom (Mossige & Stefansen, 2007). Det å vokse opp i nære relasjoner hvor barnet er omringet av vold vil kunne være en grobunn for å utvikle lært hjelpeløshet. Det vil som regel alltid være en ujevn maktbalanse mellom foreldre og barnet i familien, med henhold til at de voksne er eldst, det er de som besitter kunnskapen og tar avgjørelser for barnet frem til fylte 18 år. Barn og unge som bevitner vold foreldre imellom kan derfor føle på at deres stemme ikke blir hørt, og de vil kanskje heller ikke ha muligheten til å påvirke eller endre situasjonen.

5 Påvirkning på hjernen

Forskning viser at det å oppleve vold og overgrep i barndommen kan gi varige endringer i hjernens struktur og funksjon. Allerede fra spedbarnsalder er hjernen i rask og konstant utvikling. Blindheim (2011) peker på at hjernen er plastisk i den forstand at ut ifra omgivelsene barnet vokser opp i, vil den ta form og endre seg. Dette underbygges også i Danese og McEwen (2012) sin studie, hvor de hevder at barn og unges hjerne påvirkes av samspillet rundt, og modnes i takt med omgivelsene barnet lever i. I tilfeller hvor barn vokser opp i nære relasjoner preget av ulike former for vold og frykt, kan dette ha en negativ effekt på hvordan hjernen utvikles (Blindheim, 2011). Barn og unge som vokser opp i familier preget av vonde erfaringer kan i stor grad være en påvirkende faktor på hvordan nevralt nettverk utvikles (Myhre et al., 2015). Dette understreker også viktigheten av at barn vokser opp i trygge og gode omgivelser, omringet av nære relasjoner som vil en godt. Weele et al., (2011) belyser at alarmsentralen i hjernen vil bli forsterket for barn som vokser opp med slike vonde erfaringer i familien. Dette vil medføre at hjernen blir mer reaktiv, og hemmer disse barnas evne til å utvikle seg sosialt og faglig, samt er en påvirkende faktor på barnets språk og evne til å tenke.

For å beskytte seg mot truende situasjoner opparbeider hjernen seg strategier for å håndtere det som skal skje. Myhre et al., (2015) hevder at dersom barnet oppfatter det som skjer rundt en som farlig, vil automatisk nevrologiske, endokrinologiske og immunologiske responser igangsettes, noe som forbereder barnets kropp på å fysiologisk møte faren som er i vente (Raundalen & Schultz, 2006). Dersom kroppen settes i alarmberedskap vil den fysiologiske

stressaktivering igangsettes og kan kjennes på kroppen i form av rask hjertebank, tung pust, skjelvninger, uro, og aggresjon, samt oppleves som intens redsel, forvirring, hjelpeløshet, passivitet, nummenhet og årvåkenhet (Myhre et al., 2015). Som et resultat av dette kan barnet blir mer på vakt ovenfor omgivelsene rundt (Blindheim, 2011). Traumatiske opplevelser i barndommen som vold, overgrep og vitneerfaringer kan dermed sette varige spor i et menneskes liv.

5.1 Vansker med å oppfatte hva som er fare

Dersom barnet hele tiden er på vakt på grunn av at han eller hun føler på fare i form av indre eller ytre trussel-stimuli, kan barnet ha vansker med å oppfatte og vurdere hva som er fare og ikke, omkring en. Sagt på en annen måte kan hjernen til barnet reagere som om det oppstår en truende situasjon, selv når barnet er tatt bort fra den vonde situasjonen, eller når volden eller overgrepene har opphørt (Blinheim, 2011). Dette kan medføre at det naturlige stress-responssystemet endres over tid, og slike endringer i hjernens funksjoner kan resultere i at en oppfatter helt vanlige ytre eller indre stimuli som varsel om fare. Kroppen vil da automatisk igangsette overdimensjonerte eller dysfunksjonelle fysiologiske responser. Ifølge Danese og McEwen (2012) vil disse responsene kunne vise seg i form av flere forskjellige kroppslige eller psykiske reaksjoner og atferd. Reaksjoner som dette kan omhandle konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, årvåkenhet, urolighet, hukommelsestap, vansker med å regulere motivasjon og følelser, samt et vanskelig forhold til mat (Danese & McEwen, 2012).

Hjernen har ulike funksjoner, hvor disse funksjonene vil være mer utsatte avhengig av hvilket utviklingsstadium barnet er i. Myhre et al., (2015) peker derfor på at barnets alder er av relevans for når de utsettes for vold og overgrep, i forhold til hvilke funksjoner i hjernen som forstyrres. Barn er avhengig av mange nye og positive erfaringer over tid for at hjernen skal forstå at ikke alle situasjoner er farlig.

6 Økt risiko for å bli utsatt for nye overgrep

Flere studier viser til at det finnes en økt risiko for å bli utsatt for nye overgrep på et senere stadie i livet. Begrepet reviktimisering blir gjerne brukt om dette i internasjonal faglitteratur (Øverlien & Moen, 2016). Reviktimisering handler om at samme krenkelse gjentar seg, men også om at tilfeller av andre former for krenkelser finner sted (Mossige & Stefansen, 2007). Eksempler på dette kan være at barnet blir utsatt for seksuelle overgrep som liten, men på et

senere stadiet i livet også blir utsatt for fysisk vold. I denne oppgaven vil reviktimisering omfatte begge disse betydningene og brukes deretter, med mindre noe annet blir presisert.

Det er som nevnt flere studier som tar for seg reviktimisering, da spesielt når det kommer til seksuelle overgrep. Det å oppleve overgrep som barn kan forhøye risikoen for å senere oppleve andre former for overgrep. Classen et al., (2005) finner at to av tre som utsettes for et seksuelt overgrep, også senere i livet vil bli eksponert for flere seksuelle overgrep. Andre forskere som Van Bruggen et al., (2006) refererer til flere studier som viser at omfanget av reviktimisering varierer fra 15 til 72%. Roodman og Clum (2001) viser at desto større alvorlighetsgraden av overgrepet viste seg å være, jo større var sjansen for reviktimisering. Smith et al., (2006) har også sett på i hvilken grad traumer i barndommen kan predikere seksuell risikoatferd i ungdomsalder. Studien viser at 69% av jentene som rapporterte om seksuell risikoatferd selv hadde vært utsatt for seksuelle overgrep i deres barndom. Hele 88% av de samme jentene hadde erfart vold, hvorav 63% både hadde blitt utsatt for seksuelle overgrep og vold. Det fremkom også her at omfang og alvorlighetsgraden av den traumatiske hendelsen de hadde opplevd i barndommen viste seg å øke sjansen for reviktimisering.

Også norske studier viser at barn og unge som vokser opp i nære relasjoner preget av ulike former for vold, kan ha økt risiko for å oppleve andre vonde erfaringer senere i livet, deriblant selvskading og selvmordsforsøk (Mossige & Stefansen, 2007; Myhre et al., 2015). Det er vanskelig å si hva som er årsaken til at noen mennesker er i større risiko for å oppleve reviktimisering. Mossige og Stefansen (2007) viser blant annet at slike gjentatte overgrepserfaringer også er noe som kan forekomme i ungdomsalder, for barn som i tidlig alder har blitt eksponert for ulike former for seksuelle krenkelser. Det betyr at vi også i norske skoler kan finne barn med slike erfaringer, hvor behovet for hjelp kan være særlig stort siden overgrepene kan ha foregått over et lengre tidsrom.

6.1 Tilknytningsteori

Tilknytningsteori omhandler menneskers evne til å danne relasjoner til andre som bygger på trygge og tillitsfulle rammer (Mæhle, 2007; Killén, 2009; Drugli, 2012; Nordahl, 2012). For at barn og unge skal kunne etablere en trygg relasjon til menneskene de omgås er det av vesentlig betydning at de vokser opp i familier hvor dette finner sted. Vokser barna opp i nære relasjoner med trygg og tillitsfull tilknytning til sine foreldre vil de også ha lettere for å åpne seg opp for, samt danne trygge og gode relasjoner til nye mennesker (Drugli, 2012). Barn som vokser opp i hjem hvor overgrep finner sted vil kunne oppleve alvorlige brudd på tillit til sine

foreldre, og derav også ha vansker med å danne nye og trygge relasjoner (Finkelhor & Browne, 1985).

Poenget med å trekke inn tilknytningsteori her er å vise til at utrygg tilknytning kan være en følge av å ha opplevd vold eller overgrep, og at dette kan gjøre de utsatte barna ekstra sårbare for å oppleve nye former for overgrep. Barn som vokser opp i hjem hvor trygg og tillitsfull tilknytning ikke er til stede kan derfor være en grobunn for reviktimisering (Liem & Boudewyn, 1999). Fraværet av tillit til andre kan også bidra til at disse barna er mer forbeholdne til å fortelle andre, som for eksempel en lærer om sine vonde erfaringer.

6.2 Flere former for viktisering, psykiske problemer og resiliens blant norske barn og unge

Resiliens omhandler enkeltmenneskers evne til å håndtere motgang, samt bruk av sosiale og kulturelle ressurser når en står ovenfor motgang. Mennesker som er resiliente har ofte en sterk psyke, er motstandsdyktige og klarer å opprettholde både psyken og helsen på tross av dårlige forutsetninger (Ruud, 2011). Å vokse opp i omgivelser omringet av vold og overgrep i nære relasjoner vil være svært påkjennende for barna, hvor de blir fratatt følelsen av trygghet som hjemmet skal gi. Dette kan føre til mye stress, usikkerhet og smerte. Foreldre er de største støttespillerne barn og unge kan ha dersom de opplever vonde og traumatiske erfaringer. Her har derfor nære omsorgspersoner en unik posisjon hva gjelder å styrke barns resiliens (Ungar, 2011). Dessverre er det ekstra vanskelig i situasjoner hvor årsaken til at barnet har det vondt er deres foreldre, som også er de som skal være best egnet til å hjelpe gjennom den vonde tiden. Dette vil medføre at barnet allerede der stiller med dårligere forutsetninger når det kommer til å håndtere de vonde erfaringene (Ungar, 2011).

6.3 Risikofaktorer

Risikoen for at foreldre utøver vold mot sine barn kan knyttes til flere kjennetegn både ved den krenkede, men også til konteksten offeret befinner seg i. Eksempler på slike kontekstuelle variabler kan være familiens økonomi, alkoholforbruk og rus, utdanning, arbeidssituasjon, foreldres psykiske vansker og om foreldrene har en innvandrerbakgrunn (Mossige og Stefansen, 2016). Mange foreldre opplever vonde situasjoner i deres liv som kan medføre vansker med å håndtere helt hverdagslige utfordringer. Som et resultat av dette kan disse faktorene medføre en risiko for at foreldrene utøver vold mot barnet.

Det kan være vanskelig for lærere og andre fagfolk å identifisere familier hvor det er en forhøyet risiko for at barna blir eksponert for vold. Dette krever at lærere og andre mennesker som står barnet nært har en viss kjennskap til miljøet barnet vokser opp i, samt en jevnlig dialog med deres omsorgspersoner.

7 Konsekvenser i skolen

7.1 Hva slags følger kan vi forvente oss at effekter av vold og overgrep kan få i skolesituasjonen?

Det er viktig når en møter barn i forskjellige arenaer i livet at man ikke tolker utagerende atferd som slitsomt eller vanskelig. Barn er ikke født vanskelige, men omgivelsene og samspillet rundt kan gjøre at de ikke stiller med de samme forutsetningene som andre barn. Det at et barn viser utagerende atferd i klasserommet for eksempel, bør tolkes som at barnet kan ha det vanskelig, ikke nødvendigvis at barnet er vanskelig. Noen ganger kan det foregå ting i barns liv som ingen vet om, hvor den utagerende atferden er barnets måte å si at han eller hun ikke har det bra (Raundalen & Schultz, 2006).

Barn og unge som utsettes for ulike krenkelser i familien kan i større grad enn andre barn oppleve vansker med å fungere i skolen (Øverlien & Moen, 2016; Hafstad & Augusti, 2019). Dette kan være konsekvenser som påvirker deres sosiale trivsel og faglige prestasjoner i skolen. De kan ha vansker med å stole på andre, både medelever og lærere, samt vansker med å danne eller opprettholde relasjoner. Dette kan påvirke hvordan de har det i skolen (Øverlien og Moen, 2016). Ingen barn er like, og hvordan deres utfordringer og plager på hjemmefronten kan komme til uttrykk og utspille seg i skolen, kan være veldig forskjellig fra person til person.

7.2 Varierte atferdsmønstre

Utsatte elever kan ha veldig varierte atferdsmønstre i skolen. Noen barn kan reagere med å være innesluttet og innadvendte, mens andre kan være høylytte og utagerende. Barns atferd i skolen kan være deres indirekte måte å fortelle at noe ikke er som det skal. For mange kan det være vanskelig å fortelle at deres nærmeste utøver vold mot en. Det er ofte ikke slik at foreldre er som de er på grunn av vond vilje. Mange foreldre utøver vold i det ene øyeblikket, men kan vise andre sider ved seg selv i andre sammenhenger. På bakgrunn av dette er det

også ekstra vanskelig for barn å åpne seg opp til de voksne i skolen om at de har det vanskelig.

7.3 Tillits- og tilknytningsvansker

Barn som opplever et vanskelig forhold til sine foreldre kan, som vi har vært inne på tidligere, ha problemer med tillit og trygg tilknytning til andre (Nordahl, 2012). De kan derfor være reserverte og tilbakeholdne med å fortelle andre, som for eksempel lærere, om hva de strever med. Det viser seg ofte at det å ha vansker med å stole på andre og være utrygg rundt dem kan være en konsekvens av særlig seksuelle overgrep, men også vold (Killén, 2009). Dessverre er det slik at disse barna ofte vil ta med seg denne usikkerheten videre til andre arenaer i livet, for eksempel i skolesituasjoner. Konsekvenser av vold og overgrep kan derfor få som følge at den utsatte blir utrygg på andre, samt å formidle seg til andre om sine vanskelige erfaringer. Det kan medføre at de isolerer seg og lar være å si noe om hvordan de har det, nettopp fordi de mangler eller har lite tillit til voksne som følge av deres erfaringer. Dette kan være en utfordring for skolen, og for hvordan skolen kan møte disse barna. Denne utryggheten vil medføre vansker også for lærere med å avdekke mulige overgrep, nettopp fordi de sårbare barna ofte lukker følelsene inne. Brudd på tillit og vansker med å tilknytte seg til andre mennesker kan gjøre barna ekstra sårbare, og vil også være en faktor som kan forhøye risikoen for å involvere seg i relasjoner hvor nye overgrep eller krenkelser kan finne sted (Liem & Boudewyn, 1999).

7.4 Den store og vonde hemmeligheten

Mange barn som lever i hjem hvor de utsettes for vold, overgrep eller bevitner vold mellom foreldre på daglig basis, kan bære på en stor og vond hemmelighet. Denne hemmeligheten kan de bære på hver eneste dag, for eksempel i skolesettinger hvor de anstrengt jobber med å bevare den. Dette vil selvfølgelig være en stor påkjenning for barnet og kan i stor grad påvirke deres trivsel og læring i skolen. Det å skulle bevare en så tung hemmelighet kan oppta store deler av deres tid, og kan medføre at alt annet som foregår rundt i klasserommet kommer i andre, eller tredje rekke.

7.5 Oppmerksomhetsproblemer og komorbide symptomer

Elever med oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker kan ha et stort behov for god oppfølging og behandling i etterkant av seksuelle overgrep. Mii et al., (2020) tar i sin studie

for seg oppmerksomhetsproblemer og komorbide symptomer som følge av å bli utsatt for seksuelle overgrep som barn. Det vil si at flere sykdommer opptrer samtidig. Formålet med studien var å undersøke hvordan oppmerksomhetsproblemer samspiller med andre symptomer, samt hvordan disse kliniske presentasjonene påvirker behandlingsutfallet for ungdom som har blitt seksuelt misbrukt.

Resultatene viste at barn som hadde blitt utsatt for seksuelle overgrep og slet med oppmerksomhetsproblemer fra før, selv rapporterte om mer psykiske bekymringer etter overgrepene hadde funnet sted. Dette omhandlet for eksempel symptomer på depresjon, angst og posttraumatisk stress. Ved etterbehandling viste det seg at oppmerksomhetsproblemene, de mellommenneskelige problemene og problemer med tankesettet var blitt betydelig redusert for ungdommene som i utgangspunktet hadde oppmerksomhetsvansker (Mii et al., 2020). Dette understreker også viktigheten av å hjelpe de utsatte barna slik at de får den nødvendige og riktige hjelpen så fort som mulig.

7.6 Vansker med søvn

Søvn mønsteret til vold- og overgrepsutsatte barn kan påvirkes negativt i form av dårlig og lite søvn, mareritt, stress og med påfølgende konsentrasjonsvansker. Dette vil i stor grad kunne ha en negativ påvirkning på elevenes trivsel og faglige prestasjoner i skolen. Øverlien og Moen (2016) peker på at tidligere forskning har funnet at barn og unge som utsettes for vold ofte kan slite med en følelse av å bli hjemsøkt av de traumatiske opplevelsene de har blitt utsatt for, spesielt i situasjoner hvor de prøver å konsentrere seg. Selv om lærere prøver å oppfordre og motivere elevene til å endre tankesett, er det likevel mange barn som har vansker med å blokke ut de tunge erfaringene som foregår i hjemmet. Det er helt naturlig og ikke minst forståelig at disse barna har vansker med å delta i skolearbeid og i det sosiale miljøet, når tankene er på et helt annet sted. Sjansen er stor for at barnet har sovet lite og er redd for at noe skal skje med seg selv eller et annet nært familiemedlem (Øverlien og Moen, 2016).

7.7 Stillhet – bra eller dårlig?

I boken «Krisepedagogikk» av Raundalen og Schultz (2016) peker de på utfordringer barn og unge utsatt for vold kan ha med stillhet. I situasjoner hvor det er stille rundt disse barna kan de ha vansker med å konsentrere seg, nettopp fordi stillheten fører til et lavt stimuleringsnivå på deres sanser. Stillhet kan føre til at barnet mister fokuset på det faglige og ubevisst lar de vonde tankene ta over. Mange elever går rundt i konstant alarmberedskap fordi de er redde for

at voldsutøveren skal møte opp på skolen, skade eller kidnappe dem. Dette kan påvirke barnets konsentrasjon, samt gå utover det sosiale og faglige på skolen. Barn som vokser opp i nære relasjoner hvor vold finner sted kan bo på midlertidige og hemmelige adresser. I slike situasjoner vet ikke voldsutøveren hvor barnet oppholder seg, noe som betyr at det eneste stedet det er mulig å finne barnet er i skoletiden. Dette vil naturligvis kunne medføre at skolen blir en sårbar og utrygg plass for barnet å oppholde seg (Øverlien og Moen, 2016).

Som vi har sett har konsekvenser som følge av ulike former for vold i barndommen vist seg å være store, både på kort og lang sikt. Både fysisk og psykisk vold, vitneerfaringer og seksuelle overgrep viser seg å kunne ha flere negative konsekvenser, som ofte kan utspille seg på ulike arenaer i barnets liv. Ettersom konsekvensene kan være så store underbygger dette også nødvendigheten av at volden opphører. Øverlien og Moen (2016) setter søkelys på viktigheten av å avdekke volden så tidlig som mulig, samt hjelpe både barnet og familien som en helhet.

7.8 Mobbing og krenkelser

Hvis en elev har blitt utsatt for vold eller seksuelle overgrep, kan et utsagn fra en lærer eller medelev i en bestemt sammenheng gjøre at eleven opplever dette som en sterk krenkelse eller invadering i personens liv. Et viktig poeng for barn som har vært utsatt for alvorlige former for krenkelser er at de kan reagere uvanlig på ting som for andre kan betraktes som vanlig. Det kan for de andre elevene i klassen være vanskelig å forstå at ting de gjør eller sier er så «farlig», men som lærer eller andre fagpersoner generelt er det nødvendig å vise forståelse ovenfor de sårbare barna. En vet aldri hva elever i skolen kan gå gjennom bak husets fire vegger. Disse barna kan også være ekstra sårbare for mobbing, fordi de trekker seg tilbake fra jevnaldrende grunnet de vonde erfaringene de har. Selvskading som følge av vonde erfaringer kan for eksempel føre til skam, hvor barnet reagerer med å trekke seg tilbake. Dersom medelever ser dette kan barnet være i fare for å bli gjenstand for mobbing.

Det er viktig at barna får et slags gehør for at en ikke skal kimse av deres reaksjoner. Det stiller krav til at lærere må være lydhøre og lyttende til barnet. Terskelen for hva eleven opplever som mobbing, krenkelse eller ydmykelse bør ligge hos barnet selv. Grensen eller terskelen vil ofte være annerledes for barn som har vært utsatt for traumatiske og vonde hendelser, sammenlignet med barn uten disse erfaringene. Dette er også noe av skolens utfordring, hvor de bør ha en slags forståelse for at ingen barn er like, og at alle barn reagerer forskjellig.

7.9 Innvirkning av vold og overgrep på de unges skoleprestasjoner

Mossige og Huang (2012) har undersøkt virkningen ulike former for vold og overgrep i barndommen (før 13 år), kan ha på unge ofres senere akademiske prestasjoner i norske videregående skoler.

Studien viser at eksponering for vold blant jevnaldrende og opplevelsen av seksuelle overgrep har sterke negative effekter på prestasjon i skolen, mens ikke-fysiske overgrep og vitneerfaringer ser ut til å ha liten effekt når bakgrunnsvariabler er kontrollert. Erfaringer med vold og seksuelle overgrep i barndommen ble funnet å ha vedvarende negative effekter på den psykiske helsen og pedagogiske prestasjoner hos barnet, både direkte og indirekte gjennom sin innflytelse på barnets sosiale relasjoner. Resultatene viser også at eksponering for vold i barndommen påvirker unge menneskers utdanningsresultater, og ikke bare ofrenes sosiale relasjoner og psykiske helse (Mossige & Huang, 2012).

7.10 Dissosiative handlingsmønstre i skolesituasjoner

Vi har tidligere (s. 21) sett at dissosiasjon og dissosiative handlingsmønstre er mulig konsekvens som følge av å bli utsatt for ulike former for vold eller overgrep, samt også et verktøy mange tar i bruk i forbindelse med traumer (Mossige og Stefansen, 2007).

Dissosiasjon kan brukes som et forsøk på å distansere seg fra ulike vonde erfaringer, slik at barnet skal klare å mestre de vonde opplevelsene. Det som kan skje i en skolesituasjon er at barn som har lært seg å dissosiere som en måte å forsvare seg mot ubehagelige og overveldende forestillinger, kan være ekstra sårbare for å dissosiere også i sammenhenger når det egentlig ikke er behov for det.

Når utsatte elever setter i gang med dissosiative handlingsmønstre kan de reagere med å falle ut av undervisningen og ikke få med seg eller delta i det som skjer rundt. I slike tilfeller vil ikke dissosiasjon funke som et hjelpende verktøy, men heller som en hemmende funksjon. For eksempel at eleven kobler ut sin oppmerksomhet i forhold til et tema som gjennomgås i undervisningen, men uten at temaene det dreier seg om i seg selv innebærer en stor psykisk belastning for eleven. I slike situasjoner kan elevens opplevelse av litt ubehag ved at noe er vanskelig å forstå umiddelbart, være nok til at han eller hun ubevisst gjør en slik utkobling. Ting som skjer i klasserommet kan også skape assosiasjoner til en ubehagelig og vond opplevelse barnet har hatt. Slike tilfeller kan medføre at barnet reagerer med å bli fjern for å unnsnippe de vanskelige følelsene og tar i bruk de dissosiative funksjonene ubevisst.

På en måte kan en sammenligne det å reagere dissosiativt som dagdrømming, sett i lys av en skolesetting. Det å dagdrømme i klasserommet og «falle ut» er selvsagt en tilbøyelighet alle elever kan ha, men barn som har opplevd overveldende og traumatiske hendelser vil være mer sårbare og tilbøyelige til å reagere på den måten, uten at de akkurat der og da har behov for det. For eksempel kan det være at det skjer noe i klasserommet eller at barnet assosierer akkurat den eleven til hans eller hennes overgrepserfaring. De utsatte elevene kan derfor ofte reagere på ting som de andre elevene ikke ville reagert på, på samme måte. For eksempel: Gutter i klassen kan si ting av seksuelt innhold både ubevisst uten å mene noe vondt med det, men også gjøre det fordi de ser at en elev er mer sårbar for det. Dissosiative handlingsmønstre er derfor ikke bare noe barn tar i bruk hjemme for å trekke seg unna de som utøver volden, men også noe de ubevisst bruker i for eksempel skolesituasjoner.

Elevene som har blitt utsatt for ulike former for vold har en forhøyet risiko for å dissosiere (Mossige & Stefansen, 2007). Dette gir oss en forståelse av og innsikt i at mange barn og unge som utsettes for ulike former for vold, kan reagere med dissosiative reaksjonsformer. Det er viktig at lærere og andre fagfolk i skolen er klar over dette i arbeidet deres med sårbare og utsatte elever. Dette kan dreie seg om at de er ekstra oppmerksomme på elever som har en tendens til å henfalle til fjernhet og falle ut. Det er av stor relevans at lærere er på vakt og får med seg det som skjer rundt, både i timen og på skolen generelt.

Det å utsettes for ulike former for krenkelser i barndommen i form av fysisk og psykisk vold, seksuelle overgrep og vitneerfaringer har flere tidligere studier konkludert med at kan forårsake skader, både på kort og lang sikt. Dette gjelder ikke bare skader på barnets psykologiske, fysiske og sosiale utvikling, men også på barnets prestasjoner i skolen (Mossige & Huang, 2012). Skolen og lærere kan utgjøre en stor forskjell for disse barna ettersom de tilbringer store deler av livet sitt på skolen frem til voksen alder. I det følgende vil jeg ta for meg skolen og læreres rolle når det kommer til elever som utsettes for vold og overgrep i nære relasjoner. Lærerens rolle i denne sammenhengen er også gitt ut fra det lovverk og de retningslinjer som skolen og læreren er forpliktet av, som jeg vil se på i neste kapittel. Dette setter også noen rammer for hva skolen og lærere kan gjøre i forhold til elever som kan være utsatt for vold og overgrep. Videre følger konkrete forslag til hva de kan gjøre for å forebygge, avdekke og tilrettelegge for disse sårbare og utsatte elevene.

8 Lovverk og forpliktelser i skolen

Vi har sett at barn og unge utsatt for vold og overgrep kan streve med mange vansker som kan gi seg utslag i hvordan de både faglig, sosialt og emosjonelt fungerer i skolen. Dette er noe skolen må forholde seg til. En rekke lover og retningslinjer sier at, og til dels hvordan skolen og lærere skal forholde seg til disse vanskene. For å ha en riktig forståelse av skolens ansvar i møte med elevene som sliter med slike vansker er det nødvendig å kjenne til disse lovbestemmelsene. Derfor vil jeg i de følgende avsnittene presentere et utvalg av disse lovene og retningslinjene, som er av relevans i arbeid med å forebygge, avdekke og tilrettelegge for elever i skolen som kan bli, eller har blitt utsatt for ulike former for vold og seksuelle overgrep.

8.1 Opplæringslova

Opplæringslova (1998) er en felles lov som dekker både grunnskoleopplæringen og videregående opplæringen i alle offentlige skoler og lærebedrifter. Loven omhandler rettigheter og plikter som er forbundet med opplæring og skolegang i Norge, og er en lov som alle skoler er pliktig å rette sin praksis etter. Opplæringen i skolen skal være med på å bidra innenfor mange forskjellige områder som i ulik grad berører elevenes liv, både nå og fremover i tid. Opplæringslova (1998) § 1-1 tar for seg opplæringens formål, hvor noe av det de legger vekt på er at:

Skolen og lærere i samarbeid med hjemmet skal åpne dører mot verden og fremtiden for elevene, samt gi de historisk og kulturell innsikt og forankring. Det skal i opplæringen bli lagt vekt på viktigheten av respekt for blant annet menneskeverdet og naturen, samt nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Elevene skal få mulighet til å utvikle rikelig med kunnskap til å kunne mestre livet videre, samt å bli aktive medborgere av samfunnet. De skal også få føle på en skaperglede, engasjement og utforsking. Ved siden av dette har elevene rett på medbestemmelse, hvor de i opplæringen skal lære å tenke kritisk, samt å handle etisk og miljøbevisst. Skolen og lærere er pliktig å møte elevene med tillit og respekt, hvor det kreves at de jobber mot å gi de utfordringer som kan fremme danning og et ønske om å lære.

Når det gjelder vold og seksuelle overgrep vil flere av punktene i § 1-1 i Opplæringslova (1998) være av betydning for om elevene vil utvikle seg i tråd med disse verdiene. Jeg vil spesielt trekke frem punktene som omhandler respekt for menneskeverd, nestekjærlighet,

likeverd og tilgivelse. For barn og unge som er blitt utsatt for ulike vonde erfaringer i hjemmet kan følelsen av egen verdi være svekket, samt vansker med å forstå betydningen av nestekjærlighet, likeverd og tilgivelse. Disse barna trenger å vite og bli bekreftet på at de har en verdi, hva det vil si å gi og få kjærlighet, samt betydningen av tilgivelse og hvordan en skal klare å tilgi (Gamst, 2011).

Punktet som omhandler å hjelpe elevene til å utvikle kunnskap slik at de kan bli aktive deltakere i samfunnet, lære seg å tenke kritisk, handle etisk og ha medbestemmelse i eget liv vil også være viktig for disse barna. Manglende medbestemmelse kan være en mulig konsekvens som følge av vold- eller overgrepserfaringer i hjemmet, noe som fratår barn og unge opplevelsen av å ha innflytelse på eget liv (Skjørten et al., 2016). Ofte stiller utsatte og sårbare elever med et dårligere utgangspunkt enn de andre i klassen. På bakgrunn av dette vil det være avgjørende som lærer å hjelpe elevene til å takle livet videre.

Flere sentrale kapitler og paragrafer i Opplæringslova (1998) er viktige i forbindelse med barn og unge utsatt for ulike former for vold og overgrep. Et kapittel jeg ønsker å belyse her er kapittel 9 A som fokuserer på elevenes skolemiljø, hvor det i § 9 A-2 blir lagt vekt på retten alle elever har til et trygt og godt skolemiljø, hvor helse, trivsel og læring står i fokus.

Dette punktet er spesielt viktig for elever utsatt for ulike former for vold eller overgrepserfaringer i nære relasjoner, da helse, trivsel og læring ofte ikke finner sted, eller kan være veldig svekket i hjemmet. Her kan skolen spille en viktig rolle i å hjelpe barna mot en god og sunn helse, samt jobbe med å bidra til trivsel og god læring.

Alle barn og unge har rett til et trygt og godt skolemiljø, noe § 9 A-2 i Opplæringslova (1998) viser til. Det er imidlertid viktig å understreke at lærere, i tillegg til de spesifikke lovbestemmelsene, også i møte med utsatte elever overholder skolens samfunnsmandat. Opplæringslova (1998) belyser at dette omhandler å gi sosial og faglig støtte, tilrettelegge for læring og utvikling gjennom tilpasset opplæring og i noen tilfeller spesialundervisning, samt å bidra til et trygt og godt psykososialt miljø.

8.2 Barnevernloven

I kapittel 1 av Barnevernloven (1992) § 1-1 vises det til lovens formål som lyder som følger:

Loven skal sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid. Loven skal bidra

til at barn og unge møtes med trygghet, kjærlighet og forståelse og at alle barn og unge får gode og trygge oppvekstvilkår.

Denne paragrafen er en påminnelse til skolen om hvordan skolen og lærere bør møte disse elevene. Barnets beste er et grunnleggende hensyn i Barnevernloven (1992) og er til for å hjelpe blant annet barn og unge som blir utsatt for vold og eller overgrep i nære relasjoner. Det fremkommer i § 6-4 av Barnevernloven (1992) at:

Enhver som jobber innenfor offentlige myndigheter skal uten hinder av taushetsplikt, melde fra til barneverntjenesten uten ugrunnet opphold når en har grunn til å tro at et barn blir eller vil bli mishandlet, utsatt for alvorlige mangler ved den daglige omsorgen eller det foreligger annen alvorlig omsorgssvikt.

Som lærer er du pliktig å melde inn opplysninger til barneverntjenesten ved en mistanke, bekymring eller ved grunn til å tro at noe ikke er som det skal, vedrørende en elev (Øverlien, 2015). Dette er for å kunne gi den nødvendige hjelpen eleven trenger så fort som mulig, slik at det kan skje en endring i barnets livssituasjon. Dette vil jeg imidlertid komme nærmere inn på i kapittel 9.

8.3 Barnekonvensjonen

FNs konvensjon om barns rettigheter, barnekonvensjonen (2003), er en internasjonal avtale om barns rettigheter som for mange også blir omtalt som barnas egen grunnlov. Det er den første internasjonale menneskerettighetskonvensjonen hvor fokus på barnets beste står i sentrum, hvor avtalen er juridisk forpliktende for de stater som har ratifisert den. Ved FNs generalforsamling 20. november 1989 ble barnekonvensjonen vedtatt, hvorpå den ble ratifisert i Norge 8. januar 1991. Barnekonvensjonen har siden 2003 vært inkorporert i norsk lov. Barnekonvensjonen (2003) viser til at ved definisjonen «barn» menes ethvert menneske under 18 år, uavhengig av kjønn, religion, sosial status, kultur og nasjonalitet. Barn og unge er ekstra sårbare individer, som på bakgrunn av dette også har krav på en spesiell beskyttelse. Øverlien (2015) belyser hvordan barnevernkonvensjonen tar for seg grunnleggende regler vedrørende barnets rettigheter, bestående av bestemmelser om hvordan barn og unge skal bli behandlet av alle institusjoner som har ansvar for deres omsorg og beskyttelse.

Gjennom konvensjonen er staten forpliktet å beskytte barn mot vold og overgrep, hvor det fremgår i artikkel 19 av Barnekonvensjonen (2003, s. 16) at retten barn har til beskyttelse gjelder mot alle former for fysisk eller psykisk vold, misbruk, mishandling, vanskjøtsel og

eller utnyttelse. Ved siden av dette setter artikkel 34 søkelys på barns rett til beskyttelse mot alle former for seksuell utnyttelse og seksuelt misbruk. Hensikten bak tiltakene er å hindre at noen tilskynder eller tvinger barn til å delta i all form for ulovlig seksuell aktivitet, hindre all form for utnyttelse av barn i sammenheng med prostitusjon eller andre ulovlige seksuelle handlinger, og til slutt hindre utnyttelse av barn i form av pornografiske opptredener eller materiale (Barnekonvensjonen, 2003, s. 25). Barnekonvensjonen og norsk lovverk bidrar til nulltoleranse for vold og overgrep mot barn, og legger derfor et stort og viktig ansvar på skolen og lærere hva gjelder å beskytte barn og unge mot ulike former for vold og seksuelle overgrep. For skolen vil derfor en viktig oppgave være å bidra til at dette ansvaret ovenfor elevene blir ivaretatt, slik at deres behov ved mistanke om vold eller overgrep blir dekket.

Artikkel 12 i Barnekonvensjonen (2003) samt § 31 i Barnelova (1981) tar for seg barnets rett til å bli hørt, få delta og å være med på avgjørelser vedrørende en selv. Dette er spesielt viktig for barn og unge som utsettes for vold og overgrep. Det blir i artikkel 12 stadfestet at barn som er i stand til det, har rett til å fritt uttrykke egne synspunkter i alle forhold som har med en selv å gjøre, samt at deres meninger i samsvar med alder og modenhet skal tillegges vekt. Det fremgår også at barnet har rett til å bli informert om saker hva gjelder dem selv, hvor skolen derfor er pliktig å gi barnet tilstrekkelig informasjon om forhold og beslutninger som angår barnet (Barnekonvensjonen, 2003, s. 13).

8.4 Ny forståelse av barnet: aktive aktører i eget liv

Skjørten et al., (2016) setter søkelys på at det i nyere tid har vokst frem en ny forståelse av barn som både sårbare individer med behov for kjærlighet, trygghet og beskyttelse, men også en forståelse av individet som en aktiv aktør i eget liv, med rett til å bli hørt. Dette vil gi barna rom til å kunne snakke og fortelle om det de føler. Det er viktig at lærere ser på barnet som et selvstendig individ, som er kompetente nok til å kunne delta i avgjørelser vedrørende en selv. I tråd med forståelsen av barn som aktive aktører i eget liv viser Gamst (2011) og Øverlien (2015) til viktigheten av at skolen og lærere også skaper dialog med elevene, slik at det blir gitt rom for at deres stemme blir hørt. Det bør likevel understrekes her at retten til å bli hørt ikke nødvendigvis er det samme som at barnet skal bestemme.

I skolesammenheng er det vesentlig at lærere jobber mot å bidra til at elever som har opplevd vonde erfaringer ikke fortier, men at de møter lærere som tar de på alvor, viser åpenhet, stiller spørsmål, viser engasjement og gir eleven en følelse av trygghet. For at skolen og lærere skal kunne ta eleven på alvor, beskytte barnet og sette inn hjelpetiltak er det derfor helt avgjørende

å ha kjennskap til, samt vite hvordan barnet har det. Det er likevel nødvendig å presisere at selv om det i nyere tid er vokst frem et fokus på barns rett til å bli hørt, som er en ubetinget rett, så har de også lov til å ikke ville uttale seg.

Hensikten bak «barns rett til å bli hørt» er ikke å presse barnet til å gi informasjon de ikke ønsker å gi, men å gi de rom til å fortelle dersom de ønsker (Gamst, 2011). Som lærer er det viktig å vise forståelse dersom eleven ikke ønsker å snakke om det, men også gi de en følelse av at døren alltid er åpen for nye samtaler. Her kan lærer for eksempel si: «Jeg skjønner at dette er et vanskelig tema, men hvis du etter hvert finner ut at du ønsker å si noe mer om det, er døren alltid åpen». Uavhengig av de forskjellige lovene og reglene i Norge er det dessverre alt for mange barn og unge som ikke blir sett og hørt, og derav ikke får hjelpen de trenger (Gamst, 2011).

9 Skolens forpliktelser

For å sikre og ivareta elevenes trivsel, trygghet og læring forankres skolens arbeid i sentrale lover, planer og forskrifter som blant annet reguleres av Opplæringslova, Straffeloven, Barnevernsloven og Barnekonvensjonen. Ved siden av den faglige delen bringer rollen som lærer med seg mange plikter, deriblant taushetsplikt, oppmerksomhetsplikt, opplysningsplikt og avvergeplikt (Barne- og Likestillingsdepartementet, 2005; Øverlien, 2015). Disse pliktene er nedskrevet i forskjellige lover som bringer med seg en rekke forpliktelser for skolen og lærere som de må forholde seg til og følge.

9.1 Taushetsplikt

Som lærer i skolen er du underlagt taushetsplikt, noe som innebærer at informasjon gitt av en elev, ikke kan videreføres uten godkjenning og samtykke fra personen selv. Skolepersonalet er derfor omfattet av den lovbestemte taushetsplikten beskrevet i §§ 13-13 e i Forvaltningsloven (1967) og i § 15-1 i Opplæringslova (1998). Taushetsplikten har i sammenheng med skolen til hensikt å ta vare på elevens interesser. Dette kan dreie seg om at barnet i noen situasjoner ønsker å betro seg til læreren om personlige forhold hvor en som lærer er pliktig å ikke dele informasjonen videre. Dersom lærere imidlertid får kjennskap til problematiske forhold vedrørende for eksempel elevens livssituasjon, som fører til at opplysningsplikten eller avvergingsplikten utløses, er de derimot ikke forpliktet til

taushetsplikten (Opplæringslova, 1998; Barne- og Likestillingsdepartementet, 2005; Øverlien, 2015).

På bakgrunn av elevers medbestemmelsesrett peker Gamst (2011) og Øverlien (2015) på at det er viktig å være åpen og ærlig ovenfor elevene om hvilke forpliktelser en besitter som lærer. Dette dreier seg blant annet om å informere barnet om at på bakgrunn av den informasjonen lærer har fått, er han eller hun forpliktet å sende inn en bekymringsmelding til barnevernet eller anmelde saken til politiet. Det er imidlertid viktig at eleven kjenner til skolens forpliktelser, også før de selv velger å åpne seg opp om deres vonde opplevelser. I tilfeller hvor eleven vet hvordan veien forløper seg videre vil det gi han eller hun rom til å selv bestemme om det er ønskelig å fortelle eller ikke (Skjørten et al., 2016). Skolen har ansvar for eleven, men eleven har også ansvar for eget liv. Dette kan medføre et stort dilemma i situasjoner der elever utsettes for vold eller overgrep i nære relasjoner.

9.2 Oppmerksomhetsplikt

Oppmerksomhetsplikten går ut på at fagpersoner som jobber med barn, deriblant lærere, skal være observante og på vakt i henhold til forhold som kan medføre til tiltak fra barneverntjenesten (Barne- og Likestillingsdepartementet, 2005). Oppmerksomhetsplikten legger et stort ansvar på lærere, da det krever at de besitter nok kompetanse til å se mulige varseltegn hos elevene dersom noe er galt. Plikten krever også at de besitter nok kunnskap vedrørende å samtale med elever, slik at mulige vold- og overgrepserfaringer blir avdekket. Skolen og læreres oppmerksomhetsplikt fremgår i første ledd av Opplæringslova (1998) § 15-3, og opplysningsplikten fremgår av bestemmelsen andre ledd.

9.3 Opplysningsplikt

På bakgrunn av at lærere i skolen daglig ser og tilbringer tid med barna, står de også i en unik posisjon hva gjelder å oppdage forhold som utløser opplysningsplikten. Denne plikten utløses til barneverntjenesten i de tilfeller lærer eller andre fagpersoner har en mistanke om eller grunn til å tro at et barn utsettes for vold, seksuelle overgrep og eller omsorgssvikt i hjemmet, eller har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker over tid (Opplæringslova, 1998; Barne- og Likestillingsdepartementet, 2005). Dette er også i tråd med Barnevernloven (1992) § 6-4.

Opplysningsplikten er en personlig plikt som gjelder for alle lærere, hvor det ikke er nok å kun melde til rektor, dersom rektor selv ikke tar saken videre til barneverntjenesten. Øverlien (2015) hevder at det skal være en lav terskel for å kontakte barneverntjenesten basert på noe

en som fagperson tror kan være tegn på at et barn utsettes for noe vondt, eller ikke har det bra i hjemmet. Dette kan dreie seg om at læreren har opplevd konkrete observasjoner, hendelser eller utsagn fra barnet, som har gitt han eller hun grunn til å tro at noe ikke er som det skal, eller at barnet lever under problematiske forhold.

Når lærere får pålegg fra barneverntjenesten vil opplysningsplikten gjøre at taushetsplikten opphører, hvor opplysningsplikten dermed innebærer et unntak fra den lovbestemte taushetsplikten som skolepersonalet har. I slike tilfeller blir en som lærer pliktig å gi den nødvendige informasjonen en besitter vedrørende barnets sak (Barne- og Likestillingsdepartementet, 2005; Øverlien, 2015). Opplysningsplikten har også en mer aktiv del, hvor ansatte i skolen ifølge Opplæringslova (1998) § 15-3 og 15-4 er pliktig å melde inn til barneverntjenesten på eget initiativ. Dette er i tilfeller hvor lærer har en mistanke eller er bekymret vedrørende problematiske forhold rundt barnet. En skal ikke på egenhånd som lærer jobbe med å samle inn bevis som kan underbygge deres mistanke. Når lærer har meldt inn bekymring på grunnlag av en mistanke, vil det være barnevernet og eventuelt politiet som utreder saken og avgjør når foreldre eller omsorgspersoner skal kontaktes (Øverlien, 2015).

9.4 Avvergeplikt

Avvergeplikten i Straffeloven (2005) § 139 innebærer at alle, både lærere og andre fagansvarlige er pliktige å forsøke å forhindre bestemte typer forbrytelser av alvorlig karakter. Avvergeplikten gjennomføres ved å anmelde forholdene til politiet eller barneverntjenesten. Denne plikten utløses i tilfeller hvor en som lærer eller annet skolepersonell mest sannsynlig tror, eller er sikre på at en handling vil bli eller er begått. Øverlien (2015) påpeker at avvergeplikten i skolesammenheng mest blir brukt med tanke på seksuelle overgrep eller i situasjoner det er fare for vold som kan medføre alvorlige skader, som i noen tilfeller også kan føre til død. Det kan for mange lærere oppleves skummelt og vanskelig å melde videre, men det er viktig å huske på at dette er til elevens beste, hvor hensikten med å melde inn er å bidra med å beskytte, hindre og stoppe mulige vonde erfaringer barn utsettes for. Avvergeplikten overgår taushetsplikten i juridisk forstand, noe som medfører at lærer i samtale med barn og unge i vanskeligstilte situasjoner ikke kan love at hemmeligheten blir hos seg (Barne- og Likestillingsdepartementet, 2005; Straffeloven, 2005).

10 Skolens samarbeidspartnere i saker vedrørende vold og overgrep

Som lærer i skolen er det viktig å vite at skolen har flere forskjellige samtalepartnere som en kan og bør søke råd og støtte fra, når det kommer til elever som utsettes for vold eller overgrep. Det å vite hva de forskjellige samarbeidspartnerne kan hjelpe til med og hvilken kunnskap de besitter, vil være avgjørende når en trenger hjelp til å drøfte forskjellige saker. Lærere har flere samtalepartnere også i skolen, deriblant rådgiver, rektor og skolehelsetjenesten. Ved siden av disse er det andre myndigheter og aktører som har spisskompetanse i spørsmål vedrørende vold og seksuelle overgrep. Disse instansene kan være viktige å samarbeide med både for skolen som en helhet, men også for lærerne.

Det fremkommer i § 9 A-1 i Opplæringslova (1998) at skolens oppgave er å ivareta elevens fysiske og psykososiale miljø, samt fremme barnets helse, trivsel og læring. Lærere som er flinke til å opprettholde nødvendig kontakt i samarbeid med andre instanser, vil kunne være en positiv og påvirkende faktor for hvor godt de evner å tilrettelegge skolehverdagen for de utsatte elevene. Samarbeid med andre instanser vil også kunne hjelpe lærere å få et helhetlig bilde av barnets utfordringer, slik at de på den måten kan tilrettelegge skolehverdagen og undervisningen etter elevens forutsetninger. I de følgende avsnittene vil jeg ta for meg de mest sentrale og relevante samarbeidspartnere lærere har.

10.1 Barneverntjenesten

Barneverntjenestens oppgave er i hovedsak å ta vare på barn og unge som vokser opp i hjem hvor vold, seksuelle overgrep og andre former for omsorgssvikt finner sted. Ved siden av dette er det også å bistå med hjelp og støtte til å gripe inn i situasjoner det er nødvendig, uavhengig om dette går imot hva foreldrene vil, mener eller ønsker (Barne- og likestillingsdepartementet, 2005; Øverlien, 2015). Barnevernet skal sørge for at utsatte barn og unge får rett hjelp til rett tid, og dette gjøres ved å iverksette hensiktsmessige tiltak (Heltne & Steinsvåg, 2011c, s.235). Ved siden av dette spiller de en viktig rolle i å avdekke for vold og overgrep barn og unge utsettes for. Barnevernet er kanskje først og fremst en kontrollinstans som sier noe om omsorgen til foreldrene ovenfor barnet er god nok, men også å gi foreldrene støtte til å kunne bedre ivareta barnets behov. Dette er en konfliktfylt funksjon hvor det ikke alltid er slik at de som blir kontrollert (foreldrene) ønsker å ta imot hjelp og støtte fra de som kontrollerer (barnevernet).

Heltne og Steinsvåg (2011c) peker på at lærere kan benytte seg av barneverntjenesten ved å drøfte en sak vedrørende en elev, eller sende inn en bekymringsmelding. Tjenesten vil derfor kunne fungere som en drøftingspartner for lærere, hvor de besitter godt med kunnskap rundt fenomenet (Øverlien, 2015). Dette kan gjøre deg som lærer sikrere eller mindre sikker i din sak. Dessverre er det mange lærere som ikke er klar over at denne tjenesten også kan benyttes i situasjoner hvor det er ønskelig å kun drøfte en sak. Det skal alltid være en lav terskel for å ringe barnevernet vedrørende drøfting. Mange lærere kan avvente med å kontakte barnevernet fordi de er usikre på om det er noe hold i bekymringen de har vedrørende en elev. Dette kan være en sårbar og verdifull tid for barnet som går til spille.

10.2 Pedagogisk psykologisk rådgivning (PPR)

Rådgivningstjenesten (PPR) er et lovpålagt tilbud som skal finnes i alle kommuner bestående av pedagoger og psykologer. Det utarbeides utredninger i tjenesten om barn og unge, samt forebyggende arbeid hvor en kan gi råd og veiledning i forskjellige spørsmål vedrørende elevens læringssituasjon. Her kan spørsmålene både gjelde for faglige vansker hos den enkelte elev, men også sosiale problemer som for eksempel vold, seksuelle overgrep eller omsorgssvikt i hjemmet (Barne- og Likestillingsdepartementet, 2005). I tillegg til dette kan lærere kontakte tjenesten i situasjoner de ønsker hjelp med tilrettelagt opplæring for en elev, eller hvor det er behov for å henvise eleven videre til for eksempel barneverntjenesten eller BUP (Øverlien, 2015).

10.3 Politiet

I situasjoner hvor det er akutt behov for hjelp bør politiet kontaktes. Øverlien (2015) opplyser om at lærere kan kontakte politiets Vold i nære relasjoner og seksuelle overgrepsskordinatorer, og/eller seksuelle overgrepsteam. Det er mange lærere som ikke er klar over at disse koordinatorene eksisterer og dermed heller ikke får benyttet seg av deres hjelp. Menneskene som jobber på teamet har spisskompetanse i vold og overgrep i nære relasjoner, og kan dermed gi lærere nyttige råd og veiledning rundt fenomenet. I tilfeller hvor du som lærer mistenker at straffbare forhold finner sted, er det viktig å ta en vurdering på om en av disse koordinatorene bør kontaktes først, før eventuelt barneverntjenesten blir kontaktet (Barne- og Likestillingsdepartementet, 2005). Dersom en slik vurdering skal tas kan det være lurt at lærer drøfter saken i samråd med skolens ledelse, slik at han eller hun har skolens rygg i avgjørelsen. Vurderingen i hvordan saken bør forløpe seg videre skal ikke bare ligge på

læreren, skolen bør også være aktivt deltakende i dette. Alle mennesker er forskjellig og opplever også situasjoner forskjellig. Noen lærere kan oppfatte en hendelse som alvorlig, mens andre kan oppfatte samme hendelse som mindre alvorlig. Av den grunn bør det derfor være noen felles normer for lærere å gå etter.

I tilfeller hvor det har vært akutt behov for hjelp og lærere tidlig har kontaktet politiet har det kunnet utgjøre en forskjell mellom liv og død (Øverlien, 2015). Det finnes blant annet flere eksempler på grov systemsvikt i Norge hvor mange instanser har holdt seg passive.

Christoffer-saken og Alvdal-saken er eksempler på at vold og overgrep ikke ble oppdaget før det var for sent, eller etter at flere barn hadde levd i mange år under slike forhold.

Likhetstrekk i begge sakene er tydelig ansvarsfraskrivelse fra profesjonelle instanser og grov systemsvikt. For eksempel i Christoffer-saken viser Gangdal (2011) at mange instanser og mennesker rundt Christoffer hadde sine bekymringer og mistanker, men at de fleste likevel holdt seg passive, ignorerte eller ønsket å ikke se. Som et resultat av at mange rundt Christoffer fraskrev seg sitt ansvar, ble det ikke gjort nok til å forhindre hans død. Årsakene til dette kan være mange, men noen av dem er nok også preget av tabukulturen som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 15.

10.4 Statens barnehus

Barn og unge som kan ha vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og eller vitneerfaringer, og der det foreligger en politianmeldelse, vil kunne få tilbud hos statens barnehus. Hensikten bak konseptet «statens barnehus» er at barna skal få et helhetlig tilbud hvor de slipper å dra til forskjellige steder for å være i avhør, utføre medisinske undersøkelser og samtale med forskjellige terapeuter. Her vil alt foregå på ett sted, hvor det er lagt til rette på barnas premisser (Heltne & Steinsvåg, 2011c; Øverlien, 2015). Dette vil gjøre en sårbar og vanskelig tid for barnet litt lettere. De som er ansatt ved barnehusene er også kompetanserådgivere på hvert sitt felt til det øvrige hjelpeapparatet. Dette vil si at i tilfeller hvor for eksempel lærere ønsker anonymt å søke råd og veiledning vedrørende drøfting av en sak, kan de gjøre det hos de som jobber i barnehuset (Øverlien, 2015). Det er i hovedsak barnevernet eller politiet som bringer saken videre til barnehuset, men i noen situasjoner kan det hende at skolen også blir involvert. I slike tilfeller kan det handle om at en lærer kjører eleven til barnehuset, eller er der gjennom avhørene og undersøkelsene som en trygg voksenperson for barnet.

10.5 Skolehelsetjenesten

Skolehelsetjenesten er en av de nærmeste samarbeidspartnerne skolen og lærere har, som består av helsesøster, lege, psykolog og fysioterapeut. Denne tjenesten skal finnes i alle kommuner og er et lovpålagt tilbud. Fokuset bak tjenesten er på folkehelse, hvor barns fysiske utvikling og helse står i sentrum. I skolehelsetjenesten gis det tilbud om råd rundt kosthold og prevensjon, samt vaksinasjoner for barn og unge (Barne- og Likestillingsdepartementet, 2005; Øverlien, 2015).

I nåtidens samfunn jobber de også med fokus på barn og unges helhetlige livssituasjon. Det er en vid betydning bak begrepene «god utvikling og helse», som blant annet innebærer et fungerende og sunt miljø både i skolen og hjemmet, samt det å støtte og hjelpe barn og unge i en vanskelig livssituasjon (Skjørten et al., 2016). Skolehelsetjenesten tilbyr også et gratis helsestasjonstilbud for ungdommer helt frem til de fyller 20 år, hvor de kan dra for å få råd og hjelp med for eksempel erfaringer med vold og seksuelle overgrep. Helsepsykiatere spiller spesielt en stor og viktig rolle for sårbare og utsatte elever. I mange tilfeller er dette personen eleven går til for å snakke om det som er vanskelig. I tillegg deltar også helsepsykiatere ofte på de tverrfaglige møtene hvor saker vedrørende en elev blir diskutert.

10.6 Tverrfaglig konsultasjonsteam

Flere offentlige utredninger og forskningsprosjekter peker på at samarbeid på tvers av virksomheter og faggrenser er en nødvendig forutsetning for gode og helhetlige tiltak i saker som omhandler vold og overgrep i nære relasjoner (Follesø et al., 2016; Øverlien & Moen, 2016; Dybsland, 2019).

I tilfeller hvor lærere eller andre ansatte i skolen har en mistanke om at en elev blir utsatt for vold, seksuelle overgrep og eller omsorgssvikt bistår det tverrfaglige konsultasjonsteamet med råd og veiledning. Dette teamet består av en gruppe mennesker som representerer forskjellige instanser, som for eksempel barneverntjenesten, barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) som er et poliklinisk tilbud innen psykisk helsevern for barn og unge, og eller familievern. I tilfeller hvor det er nødvendig å henvise barn og unge videre til riktig instans kan de også bistå med det (Øverlien, 2015). Det bør imidlertid understrekes at teamets jobb er å bistå med kompetanse hva gjelder forskjellige vonde erfaringer barn og unge utsettes for, noe som betyr at det å gripe inn og overta ansvaret i saker ikke dekker deres ansvarsområdet. Som lærer er det også mulig å kontakte teamet anonymt. Dette er en veldig viktig samarbeidspartner for

lærere og skolen generelt, nettopp fordi det gir de muligheten til å møte ulike fagfolk for å drøfte rundt hvordan takle enkeltsaker. Det at det sitter så mange forskjellige fagfolk på teamet med ulik kompetanse kan bidra til at lærere får den nødvendige hjelpen de trenger.

10.7 Foreldresamarbeid

På lik linje med at det er viktig for lærere å opprettholde et godt samarbeid med ulike instanser vedrørende elever som utsettes for vonde erfaringer i hjemmet, er også samarbeidet mellom skole og hjem viktig. Kapittel 20 i Opplæringslova (2006) tar for seg viktigheten av foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring, hvor § 20-1 lyder som følger:

Skolen skal sørge for samarbeid med hjemmet, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen for å styrke utviklingen av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som blant annet fører til at flere fullfører videregående opplæring.

Raundalen og Schultz (2006) belyser at hovedoppgaven til skolen og lærere er å tilrettelegge for trivsel og motivasjon for læring på best mulig måte for hver enkelt elev. Uavhengig om barn lever i en livssituasjon preget av vold og overgrep eller ikke, vil alltid lærernes formål i samarbeidet med foreldre være likt. Her vil deres jobb være å sørge for barnets trivsel og motivasjon for læring. Dette betyr at samarbeidet mellom skolen og hjem vil ha eleven i fokus og sørge for barnets beste både sosialt og faglig. Raundalen og Schultz (2006) peker på at lærere ikke har et veiledende ansvar overfor foreldrene hva gjelder å sørge for at volden eller overgrepene opphører.

Øverlien og Moen (2016) mener at det er noen vesentlige betingelser som bør ligge i bunn for at læring skal finne sted for elever i skolen. Dette dreier seg blant annet om å vokse opp i et trygt, omsorgsfullt og støttende hjem hvor barnets grunnleggende behov blir dekket. Ofte er dette mangelfullt for utsatte barn som vokser opp i voldelige og traumatiske omgivelser. Selv i situasjoner hvor læringen er godt tilrettelagt og forutsetningene er gode for at læring skal finne sted, kan de utsatte elevene likevel ha utfordringer med å få fullstendig utbytte av læringen (Øverlien og Moen, 2016). Behandlingen de får i ettertid er avgjørende for å bekjempe de ulike negative konsekvensene disse vonde erfaringene kan ha.

Det er ikke læreres ansvar å varsle foreldre først dersom de har en bekymring eller mistanke vedrørende bosituasjonen til deres barn, her skal barnevernet eller eventuelt politiet kontaktes

først (Raundalen & Schultz, 2006). Å handle uten å informere foreldre kan være et tveegget sverd, som kan gjøre et eventuelt samarbeid med foreldrene i fremtiden vanskelig. I de fleste tilfeller hvor det reises bekymring til barnevernet om foreldrenes omsorg for barnet, vil han eller hun fremdeles bli boende hjemme, også etter at barnevernet har vært inne i bildet. Lærer skal i slike situasjoner fortsatt opprettholde et foreldresamarbeid. I noen tilfeller hvor det foregår en rettssak vedrørende et barn som mulig utsettes for vold eller overgrep i hjemmet, vil barnet ofte midlertidig bli tatt ut av hjemmet mens saken pågår. Dersom rettssaken ender med at foreldrene vinner vil barnet flyttes hjem igjen, til en mor eller far som kanskje har utført den eller de handlingene de var mistenkt for. Ettersom det var en lærer som meldte saken til barnevernet kan dette bli et vanskelig samarbeidsforhold mellom skole og hjem. Dette gjelder både mellom lærer og foreldre, men også elevens forhold til skolen.

Dersom du som lærer vet at å melde til barnevernet vil sørge for at barnet får en bedre oppvekstsituasjon er det selvfølgelig bra, men det er ikke alltid slik at en kan forutsi dette. Det er viktig å gjøre det på en måte som resulterer i minst mulig skade mellom skolen og foreldrene, men også eleven og skolen. Det finnes tilfeller hvor barn som er blitt utsatt for vold eller seksuelle overgrep klandrer skolen, ettersom ingenting ble bedre eller endret etter skolen meldte saken inn. Slike vanskelige og sårbare saker medfører en del dilemmaer hvor det for lærere ligger en tung bær på det å skulle melde. Dersom skolen er tilbakeholden med å informere foreldrene kan det få konsekvenser, blant annet fordi foreldrene ikke opplever at de blir behandlet på en likeverdig og respektfull måte. Dette kan være krevende og kan også tale for at skolen og ikke den enkelte lærer bør være den som kontakter barnevernet, dersom det vurderes som ønskelig. Raundalen og Schultz (2006) peker imidlertid på at lærere i etterkant av en bekymringsmelding kan informere foreldrene om hva som blir gjort for å tilpasse barnets opplæring, slik at eleven får best mulig læringsutbytte, tross den vanskelige hjemmesituasjonen.

Lærere bør ikke ta i bruk en moraliserende rolle eller gi foreldrene en følelse av at de blir sett ned på i tilfeller hvor vold eller overgrep foregår i deres hjem. Dette vil kunne virke mot sin hensikt å føre til at foreldrene blir sinte og trekker seg unna. Raundalen og Schultz (2006) påpeker her at det bør bygge på et likeverdig og respektfullt samarbeid mellom skole og hjem, hvor begge parter er lyttende til hverandre og fokuset ligger på hvordan barnet skal ha det best i skolen. Det å jobbe mot å klare å opprettholde et godt samarbeid mellom skole og hjem er spesielt viktig for elever utsatt for vonde erfaringer i nære relasjoner. Av den grunn bør derfor lærere trå varsomt og velge deres ord med omhu. Weele et al., (2011) peker på at istedenfor å

ta en moraliserende tone, kan det være lurt å møte foreldrene med å legge vekt på deres gode intensjoner som foreldre. Dette kan for mange oppleves som motiverende og føre til et ønske om endring. Generelt i livet vil det alltid være positivt å trekke frem menneskers styrker istedenfor å dra frem deres svakheter. Det kan imidlertid likevel være hensiktsmessig å belyse til foreldrene de negative konsekvensene vold og overgrep mot barn kan ha.

11 Hvordan skal skolen og læreren handle i forhold til barn utsatt for vold og overgrep?

Barnehage og skole er to arenaer der barn og unge tilbringer enormt mye tid fra de er små barn og frem til de fyller 18 år. Sett bort fra deres nære familie, vil skolen derfor være det stedet barnet tilbringer mest tid frem mot voksen alder. Dette medfører også at både skolen, lærere og andre fagpersoner vil spille en stor rolle i barnas liv (Drugli, 2012). Skolen vil være en arena hvor lærere har en unik mulighet til å se hver enkelt elev, samt følge de unges liv gjennom deres trivsel sosialt, faglige prestasjoner og utvikling (Øverlien, 2015; Raundalen & Schultz, 2016). Dette medfører et enormt ansvar på skolen, både hva gjelder å hjelpe og utdanne barna faglig og sosialt, men også å avdekke og tilrettelegge for utsatte elever som har det vanskelig. Lærere vil derfor ha muligheten til å kunne handle på vegne av barnet gjennom blant annet observasjoner av elevene i løpet av deres skolehverdag.

11.1 Handlingskompetanse

Når barn og unges hjemmesituasjon viser seg å være så vond at det går utover barnets helse, læring, faglige prestasjoner, trivsel og utvikling er det nødvendig at en som lærer tar i bruk sin handlingskompetanse. Raundalen og Schultz (2006) belyser at handlingskompetanse dreier seg om at lærere forstår elevenes behov og videre henviser barnet til instansen eller personen som besitter riktig kompetanse, slik at han eller hun får den nødvendige hjelpen. Det kan ofte være nødvendig at lærer søker råd hos for eksempel lærere i lærerkollegiet. Dette kan gjelde i tilfeller hvor skolen har gitt én eller flere lærere et ansvar i å drøfte og veilede en lærer i hvordan forholde seg til en elev, vedkommende lærer er bekymret for. Det vil si å ha muligheter til å drøfte og reflektere over dette med hans eller hennes leder, samt i fellesskap med andre lærere som kjenner til barnet. Det kan også være å ta kontakt med barnevernet, men forut for slik kontakt bør det foreligge en avklaring med skolens ledelse om hvilken vei en skal gå.

Som regel vil læreren ha tid til å drøfte ulike saker med flere parter, mens i andre situasjoner kan det være viktig å handle raskt, hvor det er nødvendig at læreren gjennomgår en rask drøfting med de forskjellige partene. Desto mer læreren vet om barnet og det han eller hun utsettes for, jo bedre forutsetninger har personen for å ta en avgjørelse på om noe bør skje raskt, eller om det er tid til å drøfte, reflektere, avvente og se an situasjonen. Det er likevel nødvendig å ta i betraktning at tiden fagpersoner bruker på å drøfte elevens sak kan være en sårbar og ikke minst farlig tid. Dette kan være tid hvor barnet daglig utsettes for ulike former for vold, og også i noen tilfeller nye voldshendelser i hjemmet. Det har vært flere tilfeller hvor fagpersoner har handlet for sent, noe som har medført alvorlige konsekvenser for barnets helse og utvikling (Øverlien, 2015).

Tidligere i oppgaven under kapitlet «konsekvenser», har jeg tatt for meg at varigheten av vonde erfaringer et barn utsettes for (reviktimisering), kan forsterke effekten av de vansker barnet opplever (Øverlien, 2015). Desto lengre tid lærere og annet skolepersonell bruker på å konkludere om hva de bør gjøre videre med barnet, jo mer svekket kan også barnets motstandsdyktighet bli. Dette understreker nødvendigheten av at lærere er effektive og handler raskt, dersom en har et godt grunnlag for å handle på en sånn måte. Når omsorgen foreldre gir ikke er tilstrekkelig kan lærere være avgjørende for de utsatte elevene sin utvikling. Ruud (2011) viser til viktigheten av at minst én lærer viser at han eller hun bryr seg og er en trygg voksenperson for barnet over tid, hvor dette kan være en faktor som fremmer og styrker barnets resiliens. Lærere kan med andre ord bidra til å styrke elevenes motstandsdyktighet mot belastninger hos risikoutsatte barn.

I tilfeller hvor lærerne er sikre på at barnet lever under farlige og svært alvorlige kår er det nødvendig at de handler umiddelbart. Dette kan være barn som lever i et «voldsvelde» hvor det er ingen tid å miste (Barne- og Likestillingsdepartementet, 2005; Straffeloven, 2005; Øverlien, 2015). Ofte vil læreren bevege seg på utrygg grunn i slike situasjoner. For rask handling uten at denne er basert på gode overveielser med skolens ledelse og med lærerkollegier kan føre galt av sted. Begrepet «voldsvelde» omfatter barn som lever under vold av grov art, en form for vold som er konstant, kontrollert, truende og i noen tilfeller hvor voldsutøveren også har tilgang til et farlig våpen. I tilfeller som dette er det helt avgjørende at fagpersonen umiddelbart tar i bruk sin handlingskraft, nettopp fordi dette kan være tilfeller hvor lærerens handling kan skille mellom liv og død for barnet (Raundalen & Schultz, 2006).

11.2 Handlingsplaner

Ved en eventuell krise eller i tilfeller hvor en mistenker at et barn eller en ungdom utsettes for vold eller seksuelle overgrep, er det viktig at hver skole har en handlingsplan med klare retningslinjer om hva som skal gjøres. Barneombudet (2018) peker på at en handlingsplan bør utarbeides av en gruppe fagansvarlige på skolen. Disse menneskene skal ha ansvar for innholdet i planen, samt at den jevnlig oppdateres og vedlikeholdes. En slik gruppe består gjerne av en kombinasjon av rektor, lærere, rådgiver og helsesøster. Det vil i handlingsplanen framgå hvilke plikter en må følge i henhold til lovverket, hvordan personalet i skolen bør handle ved mistanke om at et barn utsettes for vold eller overgrep i nære relasjoner, samt hvilket ansvar hver person besitter. Handlingsplanen sier med andre ord noe om hvordan den enkelte lærer skal møte de utsatte og sårbare elevene, og må være noe som er kjent og sluttet opp om av skolens ansatte (Øverlien, 2015; Barneombudet 2018).

Som et resultat av en nøye utarbeidet og god handlingsplan kan elever som utsettes for vold og overgrep tidligere bli oppdaget, samt få den nødvendige hjelpen som trengs både i skolen og av andre instanser. En slik plan vil dermed hjelpe skolen og lærere til å håndtere situasjonen på en god og ansvarlig måte (Barneombudet, 2018).

Handlingsplaner og rutiner er i teorien en god idé som kan være betydningsfullt for det daglige arbeidet i skolen, men det krever også et ansvar om at det blir brukt og ikke støver ned et sted ingen vet om. En forutsetning for at en slik plan skal være av betydning vil derfor være at den blir brukt kontinuerlig og revideres ved behov. Det er viktig at alle som arbeider i skolen vet om handlingsplanene, samt at nyansatte ved skolen blir satt inn i innholdet og rutinene i de forskjellige planene. Moen et al., (2018) påpeker at kommunene også burde ha en handlingsplan for håndtering av vold og overgrep i nære relasjoner, slik at samarbeidet med forskjellige instanser skal fungere godt. Alle instanser og aktører kan bidra på forskjellige områder, hvor de alle er avhengig av hverandre for å få til et godt forebyggende eller avdekkende arbeid, slik at barnet får det best mulig (Moen et al., 2018).

12 Læreres betydning for de utsatte barna

Lærere kan spille en helt nødvendig og ikke minst viktig rolle for barn og unge som utsettes for ulike former for krenkelser i nære relasjoner. Gjennom å vise tillit, trygghet, omsorg og ikke minst klare rammer kan det hjelpe de utsatte barna til å få en bedre skolehverdag (Drugli, 2012; Nordahl, 2012).

12.1 Nødvendig med klare rammer

Elever utsatt for vold eller overgrep kan som vi har sett på tidligere reagere med å ta i bruk dissosiative handlingsmønstre som et forsøk på å distansere seg fra ulike vonde opplevelser (Mossige & Stefansen, 2007). I slike situasjoner hvor det er en tendens til dissosiering hos en elev, vil det at læreren legger vekt på å være tydelig med klare rammer for hva som skal foregå kunne ha betydning for å redusere hyppigheten av dissosiering. Klare rammer vil kunne dreie seg om at den eller de oppgavene eleven skal jobbe med er klare, og at virksomheten, enten det er undervisning eller arbeid med oppgaver blir delt opp i kortere tidsintervaller. Klare rammer vil være med på å gjøre skolehverdagen til utsatte elever tryggere, bedre og mer stabil.

12.2 Viktig å være sitt ansvar bevisst

Det er dessverre slik at mange lærere ikke vet hvor stor og ikke minst viktig rolle de spiller for elevene i skolen (Raundalen & Schultz, 2006). Det finnes fremdeles en del lærere som har lite viten om at deres rolle strekker seg utover det å undervise i fagstoff, slik at elevene blir bedre rustet til videre utdanning. Dette er selvfølgelig en stor del av læreres jobb, men en lærer skal også være en trygg voksen som viser omsorg og tillit til barnet, en person som er der om han eller hun trenger det, og som er villig til å lytte uansett hva barnet skulle trenge å snakke om (Nordahl, 2012). De skal ha et åpent blikk og ikke være redd for å se etter om elevene har det vanskelig, eller gi ekstra oppmerksomhet til et barn om det er nødvendig.

Flere lærere kan tenke at det er helsesykepleier, barnevernet, BUP, psykologer eller andre instanser sitt ansvarsområde å hjelpe utsatte elever, og kan bli skremt av tanken på å skulle gå inn i noe som kan bli oppfattet som en terapeutisk rolle. Det hele kan oppleves som en vel stor og overveldende oppgave. Det er likevel viktig å huske på at lærere ikke skal stå alene i denne jobben, men at de må være sitt ansvar bevisst og ikke lukke øynene for hva som kanskje foregår rett fremfor dem.

12.3 Lærere skal ikke gå inn i en terapeutisk rolle

Det er flere forskjellige tilnærminger læreren kan ha til barnet og måter de kan vise støtte og hjelp på gjennom samtaler, uten å gå inn i en terapeutisk rolle (Sterne et al., 2010; Drugli, 2012; Nordahl, 2012; Raundalen & Schultz, 2016). Dette kan blant annet foregå gjennom helt hverdagslige samtaler, som kan være en fin inngang til å komme nærmere barna. Som lærer er det nødvendig å bruke mye tid på å lytte til barnet, istedenfor å spørre barnet ut eller snakke

for barnet. Noen barn kan trenge at læreren ser dem gjennom å vise handlinger i form av taus støtte og omsorg, mens andre trenger å bli sett i form av ord og samtaler om det barnet synes er vanskelig. Disse eksemplene kan være vel så viktig for barnet som en terapeutisk samtale med en ekspert på feltet (Øverlien, 2015). Lærere har en helt spesiell funksjon som en person som også elevene ser daglig, noe som kan skape grunnlag for at de føler seg trygge og kan åpne seg opp for læreren. Hvis eleven strever med psykiske vansker kan det være vanskelig å opprettholde et slikt skille – hvor lærer antakelig vil trenge hjelp fra skolen for å få det til.

12.4 Å skape en god relasjon

Relasjonsbygging i møte med utsatte barn er viktig, hvor det kan være med på å gjøre det lettere for disse elevene å fortelle om sin hjemmesituasjon til læreren. Utsatte barn har ofte liten tillit til voksne mennesker, noe som understreker viktigheten av at lærere opparbeider en nær relasjon og et godt tillitsforhold til sine elever. En nær relasjon mellom lærer og elev vil være viktig for å få innsikt i deres verdier og oppfatninger, slik at lærere kan forstå deres handlinger (Hertz, 2011; Nordahl, 2012).

Også Drugli (2013) hevder at for at barn og unge i skolen skal føle på trivsel og et ønske om å lære, er relasjonen de har til sine lærere av stor betydning. En god relasjon mellom lærer og elev vil kunne påvirke barnets engasjement for læring og hvordan han eller hun tilpasser seg de forskjellige fagene. Læreren bør ha et genuint ønske om å bli kjent med eleven, samt vise at han eller hun ønsker å lære mer om det som interesserer barnet. Relasjonsbygging kan ifølge Nordahl et al., (2005) dreie seg om at en som lærer gir eleven følelsen av å bli sett og likt, er punktlig, holder avtaler, er til å stole på, lyttende, rettferdig, forutsigbar og troverdig.

Som regel er foreldre barns nærmeste og deres trygge favn. Det er også de som skal være barnets viktigste personer hva gjelder å takle vonde erfaringer. I tilfeller hvor de tryggeste personene i deres liv også er de som påfører smerte, kan lærere bli de nærmeste og viktigste voksenpersonene i elevenes liv. De utsatte barna kan på bakgrunn av volden også ofte ha en dårlig relasjon til sine foreldre, og er derfor avhengig av å møte lærere som viser dem hva en god og trygg relasjon går ut på (Øverlien & Sogn, 2007).

Det fremkommer både i Øverlien (2012) og Øverlien (2015) at elever utsatt for vold og overgrep trekker frem lærere som positive personer i deres liv, og er takknemlig for at de hyppig følger opp og spør hvordan det går. Elever som føler at de kan betro seg til sin lærer om hva som foregår på hjemmefronten synes ofte det er betryggende å vite at lærer er klar

over hva som foregår. For disse elevene vil det være en lavere terskel for å betro seg til og å åpne seg opp for en lærer de føler seg trygge på og har en god relasjon til (Drugli, 2012). En god relasjon mellom lærer og elev vil også gjøre det lettere for lærere å avdekke mulige vold- og overgrepserfaringer.

De utsatte barna kan reagere veldig forskjellig som følge av volden eller overgrepene. Noen barn har et ønske om å fortelle om deres vonde erfaringer, men er redd for hva som kan skje hvis de sier det høyt. Disse barna trenger å føle at noen ser dem og er villige til å være der uansett hva. I andre tilfeller kan utsatte barn reagere med å være stille, og har et ønske om å skjule de vonde opplevelsene ved å late som at alt er bra. Sistnevnte underbygger også viktigheten av at lærere etablerer en god relasjon til elevene, hvor de på den måten vil stå i en bedre posisjon til å avdekke og hjelpe.

Det å opparbeide seg en god relasjon med elevene vil kunne skape trygghet i relasjonen mellom lærer og elev, noe som kan gi rom for at barnet ønsker å åpne seg opp og fortelle om det vonde. Nordahl (2012) påpeker imidlertid at det ikke alltid er en selvfølge at en trygg og god relasjon vil forekomme, da ikke alle barn har gode forutsetninger i hvordan å ha en god relasjon til andre. Årsaken bak dette kan ifølge Drugli (2012) være tidligere erfaringer med negative tilknytningsprosesser (som jeg har tatt for meg i kapittel 6.1). Eksempler her kan være at barnet har erfaring med å bli utsatt for vold eller seksuelle overgrep. Det vil blant annet gi dårligere forutsetninger for læring og utvikling i skolen når elever har dårlig tilknytning til sine lærere.

12.5 Hverdagslige samtaler, trygghet og tillit

Gjennom hverdagslige samtaler gir det rom for å snakke om, diskutere og kommentere rundt helt vanlige rutiner i barnets liv, hva han eller hun gjør på fritiden, hva slags hobbyer eller aktiviteter personen liker, eller hvordan det går med leksene (Nordahl et al., 2005). Dersom lærer har opparbeidet seg en god relasjon til eleven vil det med andre ord kunne være en åpning for å snakke om og reflektere rundt barnets hjemmemiljø, trivsel og relasjon til de andre familiemedlemmene. Nordahl et al., (2005) og Øverlien (2015) peker på at trygghet og tillit er nøkkelen til at elever skal tørre å åpne seg, samt dele sårbare og viktige hendelser med lærere eller andre fagfolk. Tillit bygges ofte over tid, og ved at barnet ser og møter de voksne jevnlig gjennom skolehverdagen. Mye av dette handler fra lærerens side om tillitsskapende måter å møte eleven på som er viktig i relasjonen til eleven, ikke bare der hvor eleven strever med virkninger av traumatiserende erfaringer, men også i forhold til elever uten en spesielt

belastende bakgrunnshistorie. Først og fremst gjennom den kontakten som finner sted gjennom skolens vanlige aktiviteter (Gamst, 2011).

Et eksempel på en måte lærer-elev-relasjonen kan bli styrket og tillit dannes kan være gjennom at læreren viser støtte og engasjement i elevens skolearbeid. Dette kan medføre at barnet sakte men sikkert føler på trygghet i lærers nærvær, hvor det etter hvert kan bli naturlig å tørre å åpne seg opp om mer private ting. Lærere må huske på at tillit er noe som går to veier, og dersom lærer ønsker å dele litt om eget liv kan det gi rom for at barnet også vil dele mer av sitt. Øverlien (2015) viser til at hun i møte med lærere har fått bekreftet at i situasjoner hvor de har delt mer om eget liv, har det også vært lettere for barn å tørre å åpne seg mer opp om vanskelige ting. Med andre ord vil tillit avle tillit, og barnet vil sitte igjen med en følelse av at tilliten går begge veier. Det er likevel viktig å presisere at en som lærer ikke er pliktig å dele noe som helst av eget privatliv, hvor det må være ønskelig fra lærer sin side hvor han eller hun føler seg trygg på det.

12.6 Tilpasset opplæring

Det framgår i Opplæringslova (1998) § 1-2 og i læreplanverket at det er hvert enkelt barn sin rett å få tilpasset opplæring. Dette betyr at alle elever har rett på en opplæring som er tilpasset personens evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring har i de senere årene blitt satt enda mer på dagsorden, hvor fokuset i større grad nå enn før er rettet mot hver enkelt elevs rett på tilpasset opplæring. Øverlien (2015) belyser at tilpasset opplæring omhandler variasjon i bruk av lærestoff, måter å arbeide på og hva slags læremidler som blir brukt. Ved siden av dette skal det være variasjon i opplæringens intensitet og hvordan den organiseres. Det er skolens jobb å tilpasse seg hver enkelt elev, hvor det er viktig å ta i betraktning at alle elever har forskjellig utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon når det kommer til de fastsatte kompetansemålene (Opplæringslova, 1998).

12.7 Spesialundervisning

Til forskjell fra tilpasset opplæring som er en rettighet alle barn har, viser Øverlien (2015) til at spesialundervisning kun er en rett for de elevene som gjennom den ordinære undervisningen ikke når kompetansemålene i læreplanen. Dette er derfor elever som trenger ekstra hjelp og tilrettelegging for å nå kompetansemålene i læreplanen. Dette framgår også i kapittel 5 i Opplæringslova (1998) § 5-1, som tar for seg barn og unges rett til

spesialundervisning: «Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning».

Elever utsatt for ulike former for vold eller overgrep i nære relasjoner kan som et resultat av dette få en svekket hukommelse eller konsentrasjonsevne. Utsatte og sårbare elever vil derfor i mange tilfeller kunne få best læringsutbytte av spesialundervisning i skolen (Raundalen & Schultz, 2016). Det vil naturligvis være vanskelig for disse elevene å fokusere i timen og jobbe med ulike arbeidsoppgaver når de bekymrer seg over at mor eller far blir utsatt for vold, eller at de selv skal utsettes for nye vonde erfaringer når de kommer hjem fra skolen.

Raundalen og Schultz (2016) belyser imidlertid at det for disse barna ofte handler om vansker med å følge det ordinære opplæringstilbudet, ikke nødvendigvis om vansker med læring.

Dette medfører at barn utsatt for ulike former for vold og overgrep har krav på tilrettelagt undervisning, enten gjennom tilpasset opplæring eller spesialundervisning.

12.8 Viktigheten av å ivareta eleven faglig på skolen

Til tross for de vonde erfaringene noen elever utsettes for i hjemmet og hvilke utfordringer det medfører, er det svært viktig at lærere jobber med å ivareta deres faglige utvikling på skolen.

Dette vil blant annet omhandle å tilpasse undervisningen etter hvilket mestringsnivå og utviklingspotensial den enkelte elev er på. Som elev er det viktig å få mulighet til å utvikle sine evner både alene, men også i fellesskap med medelever i klassen. Øverlien og Sogn (2007) peker på viktigheten av at elever utsatt for vonde erfaringer i hjemmet får de nødvendige utfordringene i skolen som kreves for å utvikle seg. Dette gjelder blant annet å gi hjelp og støtte i undervisningen, både faglig, men også til å komme seg gjennom dagen. For disse elevene kan form og humør variere veldig fra dag til dag, noe som betyr at det er viktig at lærer er oppmerksom på eleven og tilrettelegger dagen deretter. Det sier seg selv at hvis eleven har opplevd noe vondt kvelden eller natten før, blir det vanskelig å skulle jobbe med matte og engelsk dagen etterpå, selv når undervisningen er tilpasset eleven.

Raundalen og Schultz (2006) viser at dersom eleven får oppgaver som tilpasses hans eller hennes dagsform og mestringsnivå, samt blir oppmuntret fra lærer, kan dette være en motivasjonsfaktor for barnet til å ville jobbe. Dette kan også gi eleven rom til å føle på at han eller hun har et slags fristed fra frykten og de vonde tankene om det som foregår i hjemmet. Dersom den utsatte eleven får tilpasset gode pedagogiske oppgaver kan det resultere i positive mestringsopplevelser som for eleven kan ha en slags terapeutisk effekt (Raundalen & Schultz, 2006). Det er viktig at lærere forsøker å forstå årsaken bak elevens utfordring, slik at de kan gi

barnet den hjelpen som trengs for å mestre skolehverdagen. Disse elevene trenger som regel mest hjelp til hvordan å legge fra seg vonde tanker og bekymringer, slik at de klarer å konsentrere seg om det faglige.

Det å ivareta utsatte elever i skolen, både faglig og sosialt, er viktig for å styrke deres videre utvikling mot å bli aktive medborgere av samfunnet. Nordahl (2010) hevder at det er nødvendig å jobbe med å fremme elevens sosiale kompetanse, slik at han eller hun får et tilstrekkelig utbytte av den faglige læringen. Elever med god sosial kompetanse presterer ifølge Ogden (2015) også bedre faglig, enn elever med lav sosial kompetanse. Dette understreker viktigheten av at lærere jobber med å se elevens faglige og sosiale utvikling i en sammenheng, hvor de ut fra dette jobber med elevens læringsutbytte både på det faglige, men også sosiale planet.

12.9 Ivaretagelse av elevene sosialt på skolen

Det å utvikle sosial kompetanse er viktig for alle elever i skolen, men spesielt viktig for barn og unge utsatt for vold eller overgrep i nære relasjoner. Disse barna får ofte i liten grad utviklet deres sosiale kompetanse hjemme, noe som legger et stort ansvar på lærere hva gjelder å legge til rette for, samt å styrke og fremme elevenes sosiale kompetanse i skolen. Som lærer skal du hjelpe elevene til å ta vare på seg selv og eget liv, til å samarbeide med andre medelever og lære å mestre utfordringer som kan komme deres vei. I tilfeller som dette, hvor lærere skal jobbe mot å heve og styrke barnets sosiale kompetanse, belyser Glavin og Lindbäck (2014) at et fint sted å starte kan være å bygge på det eleven allerede kan fra før. Nordahl (2010) og Ogden (2011) peker på at for at barn og unge skal mestre sosiale sammenhenger, er de avhengig av sosial kompetanse som består av personlige kunnskaper, ferdigheter, holdninger og forutsetninger. Det å ha god sosial kompetanse kan føre til en rekke positive egenskaper ved barnet, deriblant er det en vesentlig forutsetning for å kunne mestre ulike oppgaver alt ettersom hvilket utviklings- og alderstrinn barnet er på. Det vil også kunne hjelpe elevene til å mestre og håndtere nye utfordringer de kan møte på senere i livet (Ogden, 2015).

Både Nordahl (2010) og Drugli (2013) belyser at det å jobbe med barn og unges sosiale kompetanse i skolen er en kontinuerlig prosess, hvor elevene er avhengig av å regelmessig føle på positive mestringsopplevelser. Elever som opplever slike positive mestringsopplevelser vil bli motiverte til å ta i bruk kompetansen som er lært og dermed få et ønske om å lære mer. De utsatte barna er spesielt avhengig av å oppleve slike positive

mestringsopplevelser, nettopp fordi dette er noe som kan være en mangelvare innad i familien.

Negative mestringsopplevelser i skolen kan medføre at elever som har vansker med deres sosiale kompetanse ikke ønsker å danne nye relasjoner til sine medelever. Her er det spesielt viktig at lærer er til stede og jobber med å hjelpe elevene slik at gode relasjoner mellom medelever blir etablert. Dette kan utgjøre en stor forskjell for disse elevene, da det kan føre til at skolen blir et positivt sted som de gleder seg til, og et sted de ønsker å være. Med andre ord et slags fristed fra alt det vonde som foregår hjemme. Glavin og Lindbäck (2014) viser at en kombinasjon av de barna omgås og den faglige læringen de får i skolen, til sammen vil utgjøre elevenes sosiale kompetanse. Dette underbygger også hvor viktig elevenes sosiale relasjoner er for deres faglige og sosiale kompetanse.

For elever utsatt for ulike former for vold i hjemmet vil det være spesielt viktig at de får muligheten til å utvikle og jobbe med deres selvhevdelsesferdigheter. Dette kan for mange være forebyggende. Det å ha ferdigheter innenfor selvhevdelse handler om å hevde egne meninger og rettigheter på måter som er tydelige og positive, være initiativsøkende, samt å motstå press fra andre mennesker (Ogden, 2011). Selvhevdelsen kan ofte være svekket hos utsatte og sårbare elever, noe som gjør skolen til en viktig arena hva gjelder å styrke elevenes selvhevdelsesferdigheter. Dersom elevene utvikler verktøy og ferdigheter i skolen når det kommer til å vite egen verdi, klare å si ifra og motstå press, vil sjansen være mindre for at en fremtidig volds- eller overgrepshendelse finner sted (Ogden, 2011).

Elever som utsettes for vold eller overgrep i hjemmet kan være i risiko for å miste muligheten til å vokse opp med gode forbilder. Dette gjør lærere til ekstra viktige forbilder, hvor elevene gjennom observasjon kan lære av og imitere det læreren gjør og sier. Dette kan være en fin læring i utviklingen av deres egen sosiale kompetanse. For at lærere skal jobbe mot å ivareta elevenes sosiale kompetanse i skolen, kan det være lurt å utarbeide oppgaver som aktivt blir tatt i bruk og repeteres jevnlig (Glavin og Lindbäck, 2014). Oppgavene bør oppleves som meningsfulle for eleven, hvor lærer må gi rom for at barnet skal få prøve seg fram på egenhånd. Dette gjør at oppgavene etter hvert blir en naturlig del av hverdagen til elevene, hvor de til slutt ubevisst tar i bruk det de har lært. Det å gi oppmuntrende tilbakemeldinger og ros når eleven tar i bruk den sosiale kompetansen på eget initiativ vil også kunne styrke den sosiale kompetanse (Glavin & Lindbäck, 2014).

Payton et al., (2008) viser at sosial kompetanse kan ha en positiv effekt på elevens ferdigheter både sosialt, men også emosjonelt, samt positivt påvirke tanker om en selv, skole og andre. De hevder også at sosial kompetanse kan føre til redusering av atferdsvansker hos eleven, fremme positiv selvregulering og styrke elevens faglige kompetanse. Dette er viktige faktorer for barn og unge generelt, men spesielt viktig for utsatte elever som ofte starter med et dårligere utgangspunkt enn de andre i klassen. Et resultat av å styrke elevens sosiale kompetanse i skolen kan være at barnet tilegner seg sosiale ferdigheter, som vil gjøre at han eller hun blir bedre rustet til å håndtere vonde erfaringer som kan finne sted i fremtiden (Ogden, 2011). Barn og unge lærer av de menneskene de vokser opp med og omgås daglig i løpet av deres oppvekst, noe som legger et stort ansvar på både skolen som en arena, men også spesielt lærere.

13 Forebyggende og avdekkende tiltak i skolen

Øverlien (2015) og Raundalen og Schultz (2016) peker på at skolen og lærere spiller en sentral og viktig rolle når det kommer til å forebygge, avdekke og tilrettelegge for vold- og overgrepssatte elever. Skolen når ut til alle barn, og er på bakgrunn av dette en unik arena for å se og hjelpe de sårbare og utsatte elevene. For å kunne jobbe forebyggende og avdekkende er det derfor viktig at skolen utarbeider klare tiltak som direkte jobber mot dette. I det følgende kapittelet vil jeg ta for meg forslag til forskjellige forebyggende og avdekkende tiltak, samt drøfte rundt viktigheten av disse tiltakene.

13.1 Forebygging av vold og overgrep

Barn og unge som vokser opp i hjem hvor vold eller overgrep finner sted, kan ifølge Skjørten et al., (2016) ofte beskrives som passive og usynlige. Det er likevel viktig å huske på at disse barna finnes over alt, både i skolen, fritidsklubber, idrettsklubber, helsevesenet, på krisesentre og noen ganger blant venner. Det er derfor ikke et spørsmål om disse barna finnes, det vet vi. Spørsmålet blir da om lærere og andre profesjonelle fagpersoner nært tilknyttet barna er åpne for å se hvordan barna har det. Hafstad og Augusti (2019) peker på at bevissthet rundt omfang, samt barns egne erfaringer på området er viktig å ta hensyn til i utformingen av forebyggende tiltak og virksomme hjelpetilbud.

13.2 Viktig å gi kunnskap til elevene

Barneombudet (2018) belyser at den viktigste forebyggende faktoren for å redusere vold og overgrep i nære relasjoner er kunnskap. Barn og unge som vokser opp i hjem hvor vold og overgrep finner sted, er ikke alltid klar over at det i Norge er ulovlig og straffbart å utøve vold mot barn. Forebyggende undervisning om vold og seksuelle overgrep i skolen vil derfor gi elevene kunnskap vedrørende fenomenet, noe som vil medføre at de kan identifisere slike hendelser i fremtiden dersom de skulle finne sted. Et annet forebyggende tiltak kan være undervisning om barnekonvensjonen. Elevene må få lære om sine rettigheter vedrørende vold og overgrep, hvor det å arbeide med barnekonvensjonen kan hjelpe elevene her (Øverlien, 2015; Raundalen & Schultz, 2016; Moen et al., 2018).

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013) viser at det også er viktig at elevene får kunnskap om hvor de kan få hjelp, og av hvem. Dette gjelder både dersom en selv har blitt utsatt for vonde erfaringer, eller at en venn har åpnet seg opp om dette. De mener at skolen og lærere aktivt må jobbe med å gi elevene følelsen av at det alltid er hjelp å få, og at de aldri må nøle med å si ifra om noe ikke er som det skal. Ved å gi elever muligheten til å få denne kunnskapen kan det hjelpe de til å tørre å si ifra. Øverlien (2012) peker på viktigheten av at lærere er åpne for å spørre om hvordan elevene har det. Selv om svarene elever gir kan være vonde for lærere å høre, må de stå i det og ha kunnskap nok til å vite hvordan veien videre skal forløpe seg.

Det er imidlertid viktig å påpeke at selv om kunnskap rundt fenomenet for noen barn kan senke terskler for at de sier ifra dersom de utsettes for slike erfaringer, gjelder ikke det for alle. Det å skulle få barn til å fortelle om vonde opplevelser er nok derfor ikke gjort i en håndvending gjennom å tilføre kunnskap til elevene. Selv om barn får tilført kunnskap om at ulike type handlinger fra en voksen er gal, eller at foreldre ikke har lov å slå eller ha samleie med barna sine, er det ikke uten videre gitt at de tørr å si ifra når noe er galt. Noen barn tørr å snakke om det, mens andre barn tørr ikke. Det er ikke noe automatikk i det selv om lærere besitter nok med kunnskap om fenomenet. Barnet må få hjelp til å forstå at det har lov til å fortelle de voksne om sine vonde erfaringer. Lærer må likevel passe seg for å ikke gi eleven en forståelse av at det å fortelle er deres ansvar, da det kan bli en ekstra belastning å legge på barnet.

13.3 Avdekking av vold og overgrep

Mange faktorer spiller inn i læreres avdekking av utsatte elever i skolen, deriblant disse er kunnskap, strukturelle forhold, faglige perspektiver rundt fenomenet, egne forutsetninger og tidligere erfaringer. Søftestad (2005) setter søkelys på at det å avdekke de utsatte elevene blir forstått som en dialogisk prosess, hvor denne prosessen handler om at barnet åpner seg opp om det vonde, hvor volden eller overgrepet blir gjort kjent for andre.

Skjørten et al., (2016) viser at det har skjedd en stor endring fra hvordan forskning mener avdekking av vold og overgrep blant barn og unge bør foregå. Før var det mer fokus rettet mot å beskytte barna ved å ikke stille spørsmål eller sette ord på deres vonde erfaringer, mens i nåtidens samfunn settes det søkelys mot å være åpen for å spørre barnet om vanskelige opplevelser han eller hun har. Myhre (2016) peker på at lærer må gi rom for å lytte til barnets egen historie, som er den viktigste og sikreste til kilden til kunnskap i prosessen med å forebygge og avdekke. En av grunnene til denne endringen kan være at det er et større fokus på vold og seksuelle overgrep mot barn i dagens samfunn, hvor nyere forskning viser til de store konsekvensene vold og overgrep kan ha for barns helse, samt utvikling sosialt og faglig (Skjørten et al., 2016).

Det å oppdage eller avdekke barn og unge som utsettes for vonde erfaringer i hjemmet handler ifølge Langballe (2011) om å se, fange opp og å forholde seg til elevens fysiske og verbale signaler, samt å være på vakt slik at en får med seg det barnet sier. Som foreldre er det deres ansvar å be om hjelp dersom deres barn har blitt utsatt for noe vondt som de vil trenge hjelp med å håndtere. I tilfeller hvor årsaken til barnets smerte er foreldrene, er derfor sjansene for å avdekke og hjelpe betraktelig mindre. Dette gjelder spesielt når det er snakk om ulike former for vold og seksuelle overgrep innad i familien. Slike situasjoner vil også medføre et større ansvar for lærere til å være på vakt, hvor de er åpne for å se barna slik at volden avdekkes (Ungar, 2011).

13.4 Kunnskap blant lærere

Det fremkommer i «Opptrappingsplanen mot vold og overgrep» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016) at ansatte i skoler ikke har tilstrekkelig kompetanse hva gjelder å oppdage vold og overgrep, handlingskompetanse ved mistanke eller samtalemotodikk. Det vises videre til at for å sikre at vold og overgrep blir oppdaget, er det nødvendig med mer forskning på feltet, samt at tabuer vedrørende fenomenet brytes og kunnskapen økes i hele befolkningen (Moen et al., 2018). Som lærer i skolen møter du alle

slags barn i Norge, noe som betyr at du også vil møte barn og unge som utsettes for ulike former for vold eller seksuelle overgrep. Øverlien og Sogn (2007) understreker derfor viktigheten av at lærere i deres utdanning ikke bare fokuseres på barn i en normal livssituasjon. Alle mennesker er forskjellige, og alle barn vokser opp i forskjellige familier omringet av forskjellige miljøer.

Det blir i utvalget i Norges offentlige utredninger (NOU) 2003:31 satt søkelys på kunnskap som en forutsetning for at en tørr å gripe inn i saker om vold og overgrep i nære relasjoner. Det påpekes videre at det er behov for mer basiskompetanse hos alle instanser og organisasjoner som arbeider tett med vold og overgrep i nære relasjoner, hvor et felles minimum av kunnskap rundt fenomenet kan resultere i at de forskjellige instansene blir tryggere i sitt arbeid med å bistå med hjelp. Dersom lærere ikke får tilstrekkelig med kunnskap og undervisning hva gjelder vanskelige hjemmemiljøer og konsekvensene dette kan ha for barnet, kan det medføre at de ikke er i stand til å avdekke eller tilrettelegge for, samt gi den hjelpen barna sårt trenger (Øverlien & Sogn, 2007).

Dersom lærere har god kunnskap og kompetanse om ulike former for vold og seksuelle overgrep kan dette være en faktor som øker sannsynligheten for at de melder inn en bekymring, hvilket vil føre til at barnet fanges opp tidlig. Det å fange opp og hjelpe utsatte elever på et tidlig stadium i livet vil medføre at de blir spart for mye smerte. Dette vil gjøre at de har større sjanse for å få et fint liv, til tross de vonde erfaringene (Øverlien & Sogn, 2007). Det handler imidlertid ikke bare om å fange opp det barnet utsettes for, men hvordan å hjelpe barnet, også etter at problemet er fanget opp.

13.5 Samspillet i familien kan være avgjørende

Det er viktig å huske på at det som bidrar til at barn ikke forteller om ulike vold- og overgrepshendelser ikke nødvendigvis er noe i barnet, men det kan ha noe å gjøre med den sosiale situasjonen barnet lever i. Hvis barnet for eksempel utsettes for vold, kan det hende at forhold i familien gjør at barnet lar vær å fortelle om det han eller hun utsettes for. Det kan for eksempel være frykt for far, eller frykt for at far også vil bli voldelig mot mor dersom barnet forteller til læreren om volden i hjemmet. Det er forklaringsmodellene som omfatter samspillet i familien som en legger vekt på. Dersom det ikke legges vekt på samspillet i familien så kan en henfalle til å forstå at barn ikke forteller om sånne forklaringer, ut fra individuelle sider ved barnet selv. Samspillet barnet vokser opp i er derfor avgjørende for om barnet forteller eller ikke. Dersom mor er taus når far oppfører seg truende eller omvendt, kan

det også være en samspillsfaktor som gjør barnet taus. Trusler kan bidra til å bringe barnet til taushet og på denne måten kan volden eller overgrepene fortsette. Det at samspillet i familien kan få betydning for om barnet forteller eller ikke forteller, er en type kunnskap som det er viktig for lærer å ha med seg (Jensen et al., 2005).

13.6 Den gode samtalen

Samtalen mellom lærer og elev anses som et viktig redskap for å forebygge og avdekke mulige volds- og overgrepserfaringer hos elevene. Den gode samtalen kan derfor være avgjørende for utsatte og sårbare elever i skolen (Aasland, 2014; Øverlien, 2015; Raundalen & Schultz, 2016).

Som lærer og andre fagpersoner i skolen er det viktig å ha noen regler i bunn som en tar utgangspunkt i når en samtaler med barn om vanskelige, sårbare og sensitive temaer. Ett av disse kan være det å ikke unngå samtalen, eller få barnet til å sitte igjen med følelsen av at han eller hun er uviktig og blir ignorert. Dette kan være alvorlig for de utsatte og sårbare elevene, nettopp fordi det kan resultere i at de ikke ønsker å fortelle om noe til noen igjen. Ofte kan elever som utsettes for vonde erfaringer i hjemmet være veldig innesluttet og ha et ønske om å bevare deres hemmelighet. I tilfeller hvor barnet velger å åpne seg opp til deg som lærer, understreker Aasland (2014) viktigheten av å lytte og gi rom for at barnet skal fortelle om det vonde. Som regel har eleven valgt ut denne læreren med omhu, nettopp fordi han eller hun føler på en trygghet eller ekstra tilknytning til akkurat denne læreren. Det er derfor ingen tilfeldighet hvem barnet åpner seg opp for, eller i hvilken sammenheng barnet forteller om noe sårt og vanskelig (Øverlien, 2015).

Øverlien (2015) peker på at det er lærers jobb å tilrettelegge for at elevene skal klare å åpne seg opp om de vonde erfaringene som foregår i hjemmet. I tilfeller hvor du som lærer har en mistanke om at barnet ikke har det bra, kan det ofte være lurt å selv ta initiativ til å oppsøke barnet å spørre om hvordan personen har det. Selv om mange elever reagerer med å bli lukket i slike situasjoner, er det også flere som ønsker å fortelle, men er redde og derav venter på å bli sett og hørt. Det vil være lettere for barna å fortelle om det vonde om lærere gir uttrykk for at de er åpne for samtale. Aasland (2014) kommer med forslag til noen ulike innfallsvinkler lærere kan ta i bruk i samtale med elever hvor personen har en mistanke om, eller er bekymret for at vold eller seksuelle overgrep finner sted: Læreren kan spørre om eleven sover godt om natten, hvordan eleven har fått blåmerker på kroppen, hvorfor eleven ikke vil ha gym eller

dusje, eller om det er noe han eller hun vil snakke om på bakgrunn av at eleven har gitt uttrykk for mye hodepine og magesmerter over en periode.

Lærere må møte eleven med åpne armer, være lyttende, tydelig og omsorgsfull. Sjansen er stor for at akkurat du er den eneste barnet ønsker å åpne seg opp til, og er derav også den eneste som får vite om barnets hemmelighet (Drugli, 2012; Øverlien, 2015). Det kan også forekomme situasjoner hvor barnet ønsker å åpne seg opp, men hvor tid og sted ikke er passende for samtale. Her er det viktig at lærer er mottakelig for det barnet kommer med, men også prøver å komme med forslag til et nytt møte med forslag til tid og sted. Som fagperson i skolen kan det oppleves betryggende for barnet å bli fortalt hvilke forpliktelser en besitter som lærer, og så langt det lar seg gjøre fortelle hvordan veien videre vil forløpe seg.

Forholdet mellom en lærer eller andre fagpersoner og barnet vil i likhet med foreldre og barnet, alltid være preget av en ujevn maktbalanse. Lærer i dette tilfellet vil derfor alltid være personen med mest makt, både fordi han eller hun er den voksne og fordi personen sitter på kunnskapen (Drugli, 2012). Med denne asymmetrien i maktforholdet er det helt vesentlig at lærer jobber med å jevne ut maktbalansen i samtalen med barnet. Måter å være oppmerksom på dette kan være gjennom å sette seg på huk eller være på lik høyde med barnet mens samtalen foregår, samt være observant på eget kroppsspråk, holdning og velge ord med omhu. Å alltid lytte mer enn en selv snakker kan også være lurt i samtalen. Dette kan gjøres gjennom å bruke et kroppsspråk som viser åpenhet og bekreftelse. På denne måten vil barnet sitte igjen med en følelse av å bli hørt (Nordahl, 2012; Øverlien, 2015). Det verste disse elevene kan føle på er å møte andre mennesker som ikke tar dem på alvor.

Selv om det er lurt å bruke mye tid til å lytte, er det også viktig å få til en god dialog mellom elev og lærer. Lærer bør unngå å kun stille spørsmål på løpende bånd, hvor dette vil føles som et forhør for barnet og virke mot sin hensikt (White, 2005). Det vil derimot bli en mer naturlig samtale gjennom en dialog, hvor barnet vil føle at samtalen foregår med og sammen med lærer, ikke kun enveis kommunikasjon hvor lærer stiller spørsmål og eleven svarer. Lærer skal ikke gi barnet følelsen av å bli presset til å fortelle mer enn han eller hun selv ønsker, hvor det må være rom til å fortelle i eget tempo. Gamst (2011) og Øverlien (2015) hevder at ledende og lukkede spørsmål vil være dumt å ta i bruk i slike samtaler, da dette ofte kan resultere i svar som ikke er helt korrekte. Barn og unge kan bli påvirket av voksne, autoritære mennesker som stiller spørsmål i en bestemt retning. Lærer bør på bakgrunn av dette ta i bruk direkte og åpne spørsmål. Gjennom å stille direkte og åpne spørsmål legger lærer til rette for at det skal være lettere for eleven å svare hva han eller hun tenker på.

14 Ulike kommunikasjonsperspektiver

For at lærere skal kunne samtale med utsatte og sårbare elever på best mulig vis kan det være lurt å ta i bruk ulike kommunikasjonsperspektiver, deriblant barneperspektivet, anerkjennende kommunikasjon, tegne og skrive og det dialogiske perspektivet. Det å samtale med barn som lever i utfordrende livssituasjoner kan være krevende, og vil legge et ekstra stort ansvar på lærere hva gjelder å tilrettelegge for at en god og trygg samtale skal finne sted. Langballe (2011) belyser at det kreves bevissthet om kommunikasjon og prinsipper som må ligge til grunn når en samtaler om sensitive temaer med barnet, for at han eller hun skal klare å åpne seg opp. Utover dette er det også viktig at lærere besitter nok kunnskap vedrørende elevens forutsetninger, utvikling og kommunikasjonssevner. De fire ovennevnte perspektivene fremstår som viktige kvaliteter når en samtaler med elever utsatt for ulike vonde erfaringer i hjemmet, og er derfor også grunnen til at de vil vektlegges i denne oppgaven.

14.1 Barneperspektivet

Som lærer i skolen har du et stort ansvar, både hva gjelder å ha kjennskap til og kunnskap om hver enkelt elev, samt være åpen for å se elevene gjennom deres tolkning av seg selv og egen livssituasjon. Barn og unge kan ofte se livet med andre øyne enn voksne mennesker, og ha et ulikt syn på hva som foregår rundt en. Spesielt viktig er det at lærer i samtale med utsatte elever jobber med å se ting fra deres perspektiv, slik at de får en forståelse av elevens situasjon. Tiller (1991) hevder at barneperspektivet omhandler hvordan verden ser ut fra barns øyne. Deres verden, altså hva de selv ser, hører, opplever og kjenner er barnets virkelighet, og dermed også deres sannhet. I likhet med voksne vet barnet best selv hva som foregår i eget liv, og er dermed også ekspert på egne opplevelser og erfaringer. I samtale med utsatte elever om sensitive temaer kan det derfor være lurt at lærere tar utgangspunkt i barneperspektivet. Gamst (2011) hevder at for å avdekke mulige vold- og overgrepserfaringer er det nødvendig å danne seg forståelse om hvordan verden ser ut fra elevens øyne og ståsted.

Det er viktig at lærere ser på eleven som en likeverdig, kompetent og betydningsfull samtalepartner, hvor barnets synspunkter er første prioritet. Lærer må ikke innta et voksenperspektiv hvor de selv vet hva som er best for eleven og hva han eller hun går gjennom (Gamst, 2011). Det som er fint med å samtale med barn gjennom et barneperspektiv er ifølge Tiller (1991) at en får informasjonen direkte fra barnet selv, ikke fra andre mennesker som kanskje kan gi et feilaktig bilde av elevens livssituasjon. Gjennom å ta i bruk barneperspektivet vil barnets beskrivelser av deres livssituasjon kunne styrke mulige

bekymringer lærer har vedrørende en elev, og gjøre de tryggere på hvordan veien videre skal forløpe seg (Heltne & Steinsvåg, 2011). Det å få direkte beskrivelser fra barnet kan også resultere i at lærere klarer å oppdage mulige vonde erfaringer barnet utsettes for.

14.2 Anerkjennende kommunikasjon

Det å vise anerkjennelse er en svært viktig kommunikasjonsform i møte med utsatte og sårbare elever i skolen. Anerkjennelse er ifølge Schibbye (2004) et behov alle mennesker har for å bli sett, forstått, akseptert og verdsatt. Dette kan blant annet foregå gjennom at lærer uttrykker empati og innlevelse i samtale med eleven, samt er bekræftende og erkjennende. Gjennom anerkjennelse er det også viktig at lærer viser forståelse, aksept, lytter og er tolerant. Dersom lærer er anerkjennende i møte med utsatte elever kan det medføre at de får mer selvtillit, og blir tryggere til å stole på seg selv som en pålitelig informasjonskilde. Dette kan resultere i at elevene klarer å uttrykke sine ønsker og behov, uten å være redd for at lærer blir avvisende eller at tilknytningen svekkes.

Som lærer må du fokusere på og ta utgangspunkt i subjektet i samtalen, og ikke tilpasse samtalen til egne behov eller meninger. Ved å være aksepterende og tolererende kan lærer unngå å være dømmende ovenfor det barnet forteller om. Dette kan gi eleven følelse av å bli verdsatt, og å føle på at han eller hun er et likeverdig menneske. En lærer som er lyttende og bekræftende i kommunikasjonen vil også gi barnet en følelse av at det han eller hun sier er gyldig og av betydning (Schibbye, 2004).

14.3 Tegne og skrive som samtalem metode

For mange utsatte elever kan det være veldig vanskelig og ikke minst sårt å skulle sette ord på sine vonde opplevelser. Tegne og skrive kan være en god metode å ta i bruk både for å avdekke mulige vonde erfaringer barn utsettes for, men også som en samtalem metode med elever som ikke ønsker å uttrykke seg direkte med ord. Når eleven tegner ting han eller hun har opplevd kan det hjelpe barnet å få en viss avstand fra det de tegner.

Det viktigste med å tegne som samtalem metode er å hjelpe barn til å uttrykke seg gjennom tegningene, slik at de slipper å fortelle deres vonde erfaringer med rene ord. Raundalen og Schultz (2006) belyser at for utsatte og sårbare elever kan det å tegne eller skrive ned konkrete følelser om hvordan de har det, i stor grad hjelpe de til å skape orden i kaoset. Disse tegningene og tekstene kan gi lærer nyttig informasjon om hvordan eleven har det, slik at det blir enklere å tilrettelegge videre for barnets skolehverdag.

Et forslag til å tegne eller skrive som samtalem metode kan ifølge Raundalen og Schultz (2006) være gjennom at eleven markerer hvordan de har det i øyeblikket, eller har hatt det den siste tiden på en skala fra 1-10. Her kan lærer for eksempel spørre barnet hvorfor han eller hun markerer rundt tallet 3, og hva som skal til for å komme litt høyere opp på skalaen. En annen måte å finne ut mer om elevens følelser er å be de fargelegge en figur med farger som uttrykker ulike følelser. Følelser vil for barn flest være forbundet med bestemte farger, som for eksempel sinne til fargen rødt. Barn og unge som utsettes for vold eller overgrep i nære relasjoner kan ofte slite med fysiske smerter som setter seg i kroppen, som for eksempel magesmerter eller hodepine. Dette kan handle om at deres vonde følelser kommer til uttrykk gjennom andre fysiske smerter i kroppen. Her foreslår Raundalen og Schultz (2006) at barnet kan fargelegge hvor på kroppen de forskjellige følelsene sitter. Lærer kan også komme med forslag til ulike setninger som barnet skal fullføre, som for eksempel: Hva gjør deg mest glad for tiden? Hva tenker du på når du våkner om natten? Dette kan gi barnet rom for å fortelle om hvordan han eller hun har det for tiden, og dersom noe virker mistenksomt kan lærer notere seg dette og ta tak i det.

14.4 Det dialogiske perspektivet

I det dialogiske perspektivet belyser Linell (1998) at samtalen forstås som en dynamisk dialog, med søkelys på interaksjonen mellom samtalepartnerne i kommunikasjonen. Målet med dette perspektivet er at partene skal kunne påvirke hverandre gjensidig, og at det foreligger et felles samarbeid mellom flere parter. Gamst (2011) viser til at det dialogiske perspektivet omhandler et ønske om å dele motpartens følelser hvor hensikten er å oppleve at en blir forstått. I slike samtaler vil eleven få støtte av sin lærer til å finne de rette ordene, føle på bekreftelse og få dele sine erfaringer (Gamst, 2011). Ved å ta i bruk det dialogiske perspektivet skal lærer legge til rette for, motivere og støtte eleven til å uttrykke seg fritt om sine tanker og opplevelser. Lærer skal ikke legge noen føringer eller påvirke barnets uttalelser om egne erfaringer, tanker og opplevelser. Her er det viktig å gi fritt spillerom (Øvreeide, 2009).

Lærere har et stort ansvar når det kommer til at kommunikasjonen og interaksjonen med elever skal finne sted, samt å tilrettelegge for at eleven skal få fortelle. Gamst (2011) hevder at desto bedre lærere klarer å tilrettelegge for at slike samtaler skal finne sted, jo mer kan eleven ønske å fortelle om sine erfaringer. En god relasjon mellom lærer og elev vil ifølge Langballe et al., (2010) ha betydning for hvordan samtalen forløper seg, hvordan samtalen

oppfattes av lærer og elev, samt hvilke temaer det blir lagt vekt på. Maktforholdet i det dialogiske perspektivet er annerledes enn i barneperspektivet, hvor samtalen i det dialogiske perspektivet kjennetegnes ved at lærer styrer temaet og relasjonen i møte med eleven (Linell, 1998).

14.5 Den dialogiske samtalemotoden

Den dialogiske samtalemotoden (DCM) er en systematisk metode utviklet for å samtale med barn om sensitive temaer. Metoden kan blant annet benyttes i skolesammenheng som utgangspunkt for å komme inn på temaer som handler om vold eller seksuelle overgrep.

Langballe (2011) belyser at metoden kan være en konkret fremgangsmåte for lærere å ta i bruk når de skal tilrettelegge for målrettede samtaler i skolen. Hensikten bak slike samtaler er å være støttende ovenfor eleven, slik at han eller hun ønsker å åpne seg opp om sine vonde erfaringer. Gamst (2011) viser at elementene som ligger til grunn i metoden også kan brukes og tilpasses flere andre forskjellige settinger og utgangspunkt. For at en vellykket samtale skal finne sted legger den dialogiske samtalemotoden til grunn at en har bevissthet og kunnskap om oppbygging, væremåter, holdninger og relasjonelle forhold som er med på å påvirke samtalen. Ved siden av dette fremhever metoden ulike teknikker for hvordan voksne kan formulere seg i samtalen (Gamst, 2011; Langballe, 2011).

Det blir i DCM satt søkelys på klare rammebetingelser, faseoppbygging, tematisk utvikling, verbale formuleringer og nonverbal kommunikasjon. Langballe et al., (2010) belyser at en rød tråd gjennom hele metoden er fokuset på tydelighet, forutsigbarhet, ærlighet, empatiske ferdigheter og anerkjennelse. Som lærer må du ha evnen til å leve deg inn i samtalen, være en aktiv og fleksibel lytter, samt ha en positiv holdning som utstråler interesse ovenfor det eleven forteller om. Det er også viktig at lærer tilrettelegger for at samtalen finner sted, i et tidspunkt som passer for eleven og i et egnet rom, hvorpå dette kan være av betydning for utfallet av samtalen. Målet bak slike samtaler er at barnet skal sitte igjen med følelsen av å være ivaretatt slik at han eller hun føler seg trygg til å snakke (Gamst, 2011; Langballe, 2011). For å sikre struktur og forutsigbarhet er fremgangsmåten i DCM delt inn i faser, hvor fokuset ligger på å sørge for at eleven føler seg trygg, aktivt deltar og forstår hensikten med samtalen. Ved siden av dette også det å sikre at lærer holder seg til temaet, tar vare på og lytter til barnet.

14.6 Lærings samtalen som et tilretteleggende tiltak

Jensen et al., (2005) belyser at for at barn skal fortelle om sine vonde erfaringer er de avhengig av lærere som tilrettelegger for at samtalen skal finne sted. Det å oppleve vold eller overgrep i hjemmet kan føre til traumer og mange belastende konsekvenser for barnet, deriblant konsentrasjonsvansker, atferdsvansker og nedsatt oppmerksomhet. Schultz og Langballe (2016) hevder at disse vanskene i stor grad kan påvirke barnets daglige fungering, både sosialt og faglig.

Som lærer er det viktig å gi alle elever uavhengig av deres bakgrunn, kunnskap om traumatisk stress og jobbe med å normalisere reaksjoner som konsentrasjonsvansker og lærevansker. Lærere må ha kunnskap om hva som skal til for å fremme læring, samt kunnskap om hvorfor læring kan være ekstra vanskelig for utsatte og sårbare elever. Det er viktig at lærere vet hvilke konsekvenser de vonde erfaringene og traumene kan ha på de utsatte elevene, samt hvordan og i hvilken grad læringen kan reduseres som følge av dette. I fellesskap med eleven bør lærer diskutere rundt og planlegge hva som skal til for at eleven skal ha det best mulig, både faglig og sosialt (Schultz & Langballe, 2016).

I forberedelse av og i lærings samtalen med utsatte elever kan lærer ta i bruk noe som kalles for problemløsningsmodellen. Dette er en modell som kan komme til anvendelse i skolen, i forhold til elever som har utfordringer. I hovedsak er det en overordnet modell som derav ikke fokuserer direkte på barn utsatt for vold eller seksuelle overgrep, men kan likevel passe til elever som sliter med traumer og vansker som følge av vonde erfaringer. Modellen setter søkelys på viktigheten av kartlegging, forståelse, planlegging av tiltak, handling, involvering og evaluering for å jobbe mot å hjelpe elever som sliter med utfordringer av ulik karakter (Roland, 2015).

Gjennom lærings samtalen er det viktig å gi eleven følelse av at han eller hun har medvirkning og medbestemmelse i egen skolehverdag, hvor en selv er med på å bestemme hvordan dagene skal tilrettelegges for trivsel og et godt læringsutbytte. I tilfeller som dette hevder Skjørten et al., (2016) at det er nødvendig å synliggjøre barnets aktørskap. Dette krever at lærer aktivt stiller barnet spørsmål om det er noe han eller hun lurer på, samt er mottakelig og åpen for de signalene og beskjedene elevene gir. Hensiktsmessige tiltak for utsatte elever kan blant annet være psykososiale, organisatoriske og pedagogiske (Roland, 2015). Organisatoriske tiltak kan dreie seg om å tilpasse lekser, ha en periode uten karakterer og begrenset av prøver. Det kan føles veldig overveldende å skulle prestere faglig og sosialt for utsatte og sårbare elever.

Disse barna har ofte nok å tenke på og dermed vil lekser, prøver og karakterer være enda et stressende moment. Pedagogiske tiltak kan dreie seg om strukturering av skolearbeid, avgrensning i tid og mengde, hvor mye det skal jobbes med stoffet og pauser i arbeidet (Roland, 2015). I det store bildet er dette små tiltak, men for en sårbar elev kan dette utgjøre store forskjeller for trivsel, læring og utvikling i skolen.

15 utfordringer lærere har i møte med utsatte elever

De to største fallgruvene skoler og lærere kan gå i hva gjelder barn og unge som utsettes for ulike former for vold og overgrep, er å enten handle for raskt og bombastisk, eller ikke handle i det hele tatt. Vold og overgrep er svært sårbare og tabubelagte temaer som vi mennesker helst ikke vil snakke om. Dersom vold og overgrep har funnet sted handler dette om straffbare handlinger, noe de fleste vegrer seg for å bli involvert i og er med andre ord ikke «bare» et tabu. Lærere kan derfor bli tilbakeholdne fordi de er redd for å si ifra om noe som er så alvorlig som vold og overgrep.

15.1 Tabuperspektivet

Til tross for at det stadig er økt oppmerksomhet og utvidet kunnskap rundt vold og overgrep i nære relasjoner, er det fremdeles et vanskelig, sårt og tabubelagt fenomen i samfunnet. Det fremkommer i nyere nasjonal forskning at det å føle på skyld eller skam er svært utbredt blant barn og unge utsatt for ulike former for vold og overgrep (Thoresen & Hjemdal, 2014; Myhre et al., 2015). Flere av disse barna ender opp med å aldri fortelle om deres vonde erfaringer, og mange unngår å oppsøke hjelp. Det at slike temaer er så tabubelagt kan bringe med seg flere utfordringer, deriblant det å skulle gå inn i samtaler for å avdekke mulige volds- eller overgrepshendelser. Lærere er i mange tilfeller usikre på hva barnet går gjennom og om deres atferd kan være et resultat av noe vondt som foregår på hjemmefronten. Dette kan medføre at lærere ikke tørr å gå inn i slike samtaler med elevene, noe som kan resultere i at de ikke får den nødvendige hjelpen de trenger. Dette viser ifølge Gamst (2011) til en kombinasjon av grov systemsvikt, fraskrivelse av ansvar, lite kompetanse og kunnskap rundt fenomenet, samt redsel for å gjøre feil. Det som er skummelt i en skolesituasjon hvor lærer er tilbakeholden med å hjelpe de utsatte elevene kan være at en står i fare for å overse noe barn har blitt eller fremdeles utsettes for.

15.1.1 Benektelse, bagatellisere og ugyldiggjøre

Gamst (2011) peker på at tabukulturen kjennetegnes av en tendens til å benekte, bagatellisere, stille tvil om og ugyldiggjøre. Med andre ord et kulturelt fenomen som det ikke er sosialt akseptert å synliggjøre, se, høre eller fortelle. Mange lærere kan derfor reagere med å unngå, fortie og vegre seg for å danne kunnskap omkring vold og seksuelle overgrep. Tabubelegging av fenomenet kan føre til ugyldiggjøring av de vonde opplevelsene eleven har opplevd, eller fremdeles utsettes for. Dette kan stille tvil hos det utsatte barnet på hva som faktisk har skjedd, hvor han eller hun kan begynne å tro at det er ens egen feil at volden eller overgrepet har funnet sted (Leira, 1990; Gamst, 2011).

Når samfunnet rundt barnet signaliserer at dette skal det ikke snakkes om, er det ifølge Leira (1990) med på å gjøre at tabuet og normene rundt fenomenet opprettholdes. I tilfeller hvor lærere og skolen ikke bringer temaet på banen i det hele tatt, i forhold til elever som mulig har slike vonde erfaringer, kan det signalisere at skolen vil holde tyst om det og legge lokk på et alvorlig problem. Taushet og fraskrivelse av ansvar kan gi barna følelsen av at dette ikke skal snakkes om, og at det ikke er skolen eller lærerens ansvarsområde.

Det å gi eleven følelsen av å være til bry når han eller hun ønsker å åpne seg opp, kan være veldig farlig i situasjoner der barn utsettes for alvorlige forhold i hjemmet. I slike tilfeller vil ikke eleven få den nødvendige oppmuntringen til å klare å bringe det han eller hun sitter inne med på banen. Skam og skyldfølelse er veldig vanlig blant utsatte barn og unge (Leira, 1990). Dersom de omringes av lærere som gir de følelsen av at fenomenet ugyldiggjøres, kan det resultere i at barnet blir enda mer innesluttet, fordi han eller hun ikke får muligheten til å fortelle om det vonde. I tråd med dette hevder Leira (1990) at barn som vokser opp i omgivelser hvor de må holde på den vonde hemmeligheten alene, kan føre til ytterligere psykologiske skader hos barnet. Det å skulle bevare en slik vond opplevelse kan i noen tilfeller oppleves mer traumatiserende enn det opprinnelige traumet i seg selv.

15.1.2 Gyldiggjøring av fenomenet

For å kunne bryte slike tabubelagte og sårbare fenomener, vil det være viktig som lærer å gyldiggjøre fenomenet, vise anerkjennelse og være bekreftende ovenfor de vonde opplevelsene barna forteller om (Leira, 1990). Det er ikke elevens ansvar å selv skulle fortelle dersom de utsettes for vonde erfaringer hjemme. Lærere må gi rom for å invitere barnet til å forstå at alt kan snakkes om, åpenhet er fint og at deres dør alltid er åpen. Eleven må få

inntrykk av at lærer er klar for å ta imot det barnet tenker på, uansett hvor tungt det måtte være. Det er likevel nødvendig å understreke at dette ikke er en lett situasjon for lærere å stå i.

15.2 Når skal eller bør lærere handle?

Som lærer bringer fenomenet vold og overgrep med seg en del usikkerheter, både hva gjelder hvilke valg en bør og må ta, når de bør tas og i noen tilfeller om de bør tas i det hele tatt. Det kan være vanskelig for lærere utfra elevers atferd å vite om de har vært utsatt for vold eller overgrep, eller om noe annet ligger til grunn. På grunn av at det er vanskelig å vite sikkert står skoler og lærere i fare for å ta feil i sine vurderinger og handlemåter. Noen ganger handler man for sent, andre ganger handler man for fort og overilt, dette er et dilemma.

I tilfeller hvor lærer går for bardust på kan eleven føle seg overrumplet og ikke komfortabel med å åpne seg opp. Dette kan gjøre noe som allerede er vanskelig og vondt, enda verre. Lærere som går frem på denne måten kan ha gode intensjoner i bunn, men det kan likevel virke mot sin hensikt hvor eleven reagerer med å lukke seg helt om sine vonde erfaringer. Slike tilfeller kan svekke relasjonen mellom lærer og elev, om det lærer tror har skjedd eller ikke vedrørende eleven. Det at lærere står ovenfor slike dilemmaer gjør at det heller ikke er så lett å være lærer. Dette er utfordringer skolen og lærere kan møte på, hvor det er viktig at de reflekterer godt over hva de bør eller ikke bør gjøre videre i prosessen.

15.3 Risikoen for feildiagnostisering – ADHD eller PTSD?

Barn og unge som utsettes for vold eller seksuelle overgrep kan reagere på veldig forskjellige måter. Deres vansker som følge av vonde erfaringer må ikke nødvendigvis være av en karakter som tilfredsstillende kriteriene for en diagnose. Enkelte barn kan reagere likt både om de utsettes for det samme, eller om de utsettes for andre former for vold eller overgrep. Dette peker Hafstad og Augusti (2019) på hvor de viser at disse vanskene kan være uspesifikke og mangfoldige, samt utspille seg i ulike former og situasjoner. Symptombildet kan være diffust, noen kan reagere med tilbaketrekking, stillhet, angst og depresjon, mens andre reagerer med uro, utagering og er høylytte. Det kan være vanskelig for lærere å skille mellom elever med oppmerksomhetsunderskudd og hyperaktivitetsforstyrrelse (ADHD), og barn som er urolig eller som sliter med posttraumatisk stresslidelse (PTSD) som følge av det de har blitt utsatt for.

Weinstein et al., (2000) belyser i sin studie at ADHD og PTSD er de mest diagnostiserte lidelsene hos barn utsatt for seksuelle overgrep. Det viser seg å være en høy grad av

symptomoverlapping og komorbiditet mellom disse lidelsene, noe som kan være svært forvirrende. Barn og unge utsatt for vold eller overgrep i nære relasjoner kan være i risiko for å bli feildiagnostisert med ADHD. I slike tilfeller har det kommet frem i ettertid at barnet ikke har diagnosen ADHD, men sliter med PTSD som følge av deres vonde erfaringer (Weinstein et al., 2000). Dette kan både vise seg i klasseroms settinger hvor eleven skal være rolig og fokusert, eller i friminuttet hvor det foregår lek mellom jevnaldrende. Begge situasjoner kan være vanskelig å håndtere, både for elever med ADHD, men også for barn og unge utsatt for vold eller overgrep.

De pedagogiske behovene for elever som har opplevd traumer er til en viss grad overlappende med barn som har ADHD. Uavhengig av årsaken til elevens atferd bør lærere tilrettelegge for at undervisningen og skolesituasjonen oppleves strukturert og forutsigbar. Det kan blant annet foregå gjennom å gi hyppige og konkrete tilbakemeldinger på deres arbeidsinnsats og atferd, noe som kan oppleves motiverende (Weinstein et al., 2000). Avslutningsvis her er det viktig at lærere ikke er for raske med å tenke at det kan være ADHD i tilfeller hvor elever har liknende atferd som de med diagnosen, men heller prøve å se helhetsbildet. Kan det være noe annet som ligger til grunn bak elevens reaksjonsmønster og atferd?

16 Manglende kunnskap og kompetanse blant blivende grunnskolelære?

I Øverlien og Moens (2016) sin rapport «Takk for at du spør!» deltok 427 studenter fra forskjellige grunnskolelærerutdanninger, førskolelærerutdanninger og barnevernspedagogutdanninger rundt om i Norge. Studien viste at omtrent 1 av 4 blivende grunnskolelærerstudenter rapporterte å ikke ha fått undervisning om barnekonvensjonen. Rundt 1 av 3 rapporterte å ikke ha fått undervisning om fysiske og seksuelle overgrep mot barn, hvorpå halvparten av studentene hadde samme erfaring vedrørende samtalemetodikk. Grunnskolelærerstudentene rapporterte også å være minst fornøyd med undervisning om seksuelle overgrep mot barn, og totalt de som opplevde minst tilstrekkelig kunnskap om alle temaområdene (Øverlien & Moen, 2016).

Sett i lys av denne rapporten er det bekymringsverdig at så mange blivende grunnskolelærere opplever å ha så lite kunnskap på temaområdene, ettersom det er disse menneskene som står i frontlinjen i skolen hva gjelder å forebygge, avdekke og tilrettelegge for de utsatte elevene. Ifølge Øverlien og Moen (2016) er det en risiko for at fagpersoner som jobber med barn og

unge unnviker å samtale om vanskelige temaer med elever, når de har manglende handlingskompetanse. Flere av grunnskolelærerstudentene uttrykte redsel og uro hva gjelder fremtidige møter med elevene, på bakgrunn av lite undervisning om temaene. Dette er et stort problem da mange barn og unge i skolen utsettes for vold og overgrep i nære relasjoner, og dermed er avhengig av lærere som er kompetente på feltet.

17 Avslutning

I denne oppgaven har jeg tatt for meg betydningen av fenomenet vold og overgrep mot barn og unge. Jeg har sett på omfanget slike erfaringer har i en norsk og internasjonal sammenheng, samt drøftet hvilke konsekvenser ulike former for vold og seksuelle overgrep i nære relasjoner kan ha for de utsatte barna, både generelt, og med særlig vekt på hvordan disse erfaringene kan virke inn på barnas sosiale, psykiske og faglige fungering i skolesituasjonen.

Studien er til en viss grad todelt, hvor den ene delen handler om hvilke følger vi kan forvente at effekter av vold og overgrep i nære relasjoner kan få i en skolesituasjon. Den andre delen tar for seg hvilken rolle skolen og lærere kan spille for de utsatte elevene, samt forslag til tiltak de bør ta i bruk i arbeidet med å forebygge, avdekke og tilrettelegge.

Skolen er en arena som når ut til alle barn, hvor lærere kan være i posisjon til å oppdage atferd som kan virke bekymringsfull eller endret hos eleven. Som sentrale voksenpersoner i elevenes hverdag har de derfor en unik mulighet å se og hjelpe de utsatte og sårbare elevene (Øverlien, 2015). Lærere tilbringer mye tid med elevene og har på bakgrunn av dette gode muligheter til å danne trygge og gode relasjoner, samt skape tillit og trygg tilknytning til elevene (Hertz, 2011; Nordahl, 2012). Gjennom å bygge opp en trygg relasjon, legge til rette for at den gode samtalen skal finne sted og ta i bruk varierte kommunikasjonsmetoder kan lærer være med på å forebygge, avdekke og hjelpe utsatte elever (Øverlien & Sogn, 2007; Drugli, 2012; Øverlien, 2015). Et felles fokus for skolen og lærere som en helhet bør derfor være å sette eleven i sentrum, hvor hensikten er å gi eleven rom til å bli sett og hørt (Barnekonvensjonen, 2003; Gamst, 2011; Skjørten., et al, 2016). Dette er også i tråd med ulike lovverk og retningslinjer som gjelder for hvordan skolen skal møte elever som strever med forskjellige alvorlige vansker, som kan ha en tilknytning til at noen av disse elevene kan ha opplevd vold eller seksuelle overgrep.

De aller fleste barn og unge vokser opp i familier som er omsorgsfulle og beskyttende, noe som også har gjort at det har tatt lang tid å innse at denne tryggheten ikke finnes i alle hjem. Dette kan også være en av årsakene til at søkelyset rettet mot barn og unge som utsettes for vold og overgrep i nære relasjoner ikke har skjedd før i nyere tid. Skjørten et al., (2016) viser til at menneskers vern om eget privatliv kan bli forstått som et hinder mot synliggjøring av barnets utsatthet. Barn og unge er ekstra sårbare individer, og har derfor også rett til beskyttelse og omsorg (Barnekonvensjonen, 2003; Skjørten et al., 2016). Det at volden finner sted i hjemmet tar fra barn og unge den trygge følelsen hjemmet og familien skal gi. De utsatte og sårbare barna har ofte ikke noen hjemme som ser dem og stiller opp for dem. Dette gjør skolen og lærere til ekstra viktige voksenpersoner, hvor barna er avhengig av å møte lærere som ser dem og er sitt ansvar bevisst.

Både det å handle for tidlig og for raskt, for sent eller ikke i det hele tatt, kan som jeg har vist i denne oppgaven ha alvorlige konsekvenser for de involverte. På bakgrunn av dette er det svært viktig at lærere får hjelp innenfor rammene av skolesystemet til å håndtere slike situasjoner. Det bør være en kultur i skolen og rutiner for at lærere kan snakke med skolens ledelse angående bekymringer for en elev. Det er ofte lærere ikke selv vet hva de skal eller burde gjøre, og skolen bør derfor i slike tilfeller sørge for at lærere ikke står alene i slike avgjørelser. Det bør utarbeides gode rutiner som fungerer godt for hvordan fagpersoner i skolen skal kunne forholde seg til situasjoner der de har alvorlige bekymringer for elevens mentale helse. Det er ikke enkelt å være lærer i slike situasjoner, hvor det er nødvendig at skolen ikke tabuiserer problemet, men heller gir rom for dialog og veiledning til lærere (Leira, 1990).

Kunnskap avler kunnskap, og det er først når du lærer noe om et tema du innser hvor mye mer det er å lære. Det at det fremdeles er så mange lærere som føler at de går ut i arbeid uten tilstrekkelig kunnskap og kompetanse er bekymringsfullt. Dette understreker også viktigheten av mer fokus på de forskjellige temaene i utdanningen. Øverlien og Sogn (2007) og Øverlien og Moen (2016) peker på at det fremdeles er en lang vei å gå hva gjelder å oppfylle forventningene som pålegges blant annet skolen og lærere. De utsatte elevene har rett til å få støtte og den nødvendige hjelpen de har behov for, både av lærere og andre profesjonelle som sett bort fra foreldrene har størst betydning for deres utvikling og livsvilkår. For at dette skal skje viser Øverlien og Moen (2016) at det kreves at de forskjellige utdanningsinstitusjonene tar et tydelig ansvar, og at det utarbeides nye strategier for å gi studentene tilstrekkelig

kompetanse på feltet. Dette vil medføre at barna får den nødvendige hjelpen de trenger for veien videre, eller også i noen tilfeller at mulig volds- eller overgrepserfaringer blir avverget.

17.1 Begrensninger

Vold og overgrep i nære relasjoner er et svært sårbart og tabubelagt tema som kan føre med seg en del begrensninger, både hva gjelder å forebygge, avdekke og tilrettelegge, men også i forskningsprosessen. Mørketallene blant de utsatte barna kan være store. Det at mange reagerer med å se vekk og ugyldiggjør fenomenet resulterer i at en del barn ikke fanges opp (Gamst, 2011). En annen begrensning kan være det faktum at barn under 12 år ikke har lov til å delta i sensitiv forskning uten foreldres samtykke (Skjørten et al., 2019). Dette kan resultere i at mange utsatte barn ikke får talt sin sak.

En begrensning rent metodisk har vært at det har vist seg vanskelig å finne frem til norsk og internasjonal litteratur om de spesifikke problemer som erfaringer med vold og overgrep gir seg i skolesituasjonen, og hvordan skolen og lærerne kan håndtere dette. Det viser samtidig at dette er et felt hvor mye gjenstår å utforske.

Litteraturliste

Aasland, M. W. (2014). «...si det til noen...»: *En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Abrahamsen, S., & Mossige, S. (2007). The cycle of abuse, and attitudes towards abuse. I S. Mossige, M. Ainsaar & C. G. Svedin (Red.), *The Baltic Sea Regional Study on Adolescents' sexuality* (s. 41-47). NOVA. (Rapport 18/2007).

https://childrenatrisk.cbss.org/wp-content/uploads/2008/07/2812_1.pdf

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>

Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre* (LOV-1981-04-08-7). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/1981-04-08-7>

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Barndommen kommer ikke i reprise: Strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom* (2014-2017).

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/brosjyrer_bua/barndommen_kommer_ikke_i_reprise.pdf

Barne- og likestillingsdepartementet. (2005). *Formidling av opplysninger og samarbeid der barn utsettes for vold i familien: Veileder Q-1088B*.

[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/formidling-av-opplysninger-og-samarbeid-
/id88169/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/formidling-av-opplysninger-og-samarbeid-/id88169/)

Barneombudet. (2018). *"Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes"*.

Barneombudet.

[https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Hadde-
vi-fatt-hjelp-tidligere-hadde-alt-vaert-annerledes.pdf](https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Hadde-vi-fatt-hjelp-tidligere-hadde-alt-vaert-annerledes.pdf)

Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>

Blindheim, A. (2011). Hvordan traumatisering påvirker hjernen. I U. Heltne & P. Ø.

Steinsvåg (Red.), *Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og
hjelp* (s. 51-59). Universitetsforlaget.

Briere, J. & Elliot, D. M. (2003). Prevalence and Psychological sequelae of self-reported

childhood physical and sexual abuse in a general population sample of

men and women. *Child Abuse & Neglect*, 27(10), 1205–1222.

<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.09.008>

Brodsky, B. S, Cloitre, M. & Dulit, R. A. (1995). Relationship of dissociation to

self-mutilation and childhood abuse in borderline personality disorder. *The American*

Journal of Psychiatry, 152(12), 1788–1792. <https://doi.org/10.1176/ajp.152.12.1788>

Classen, C. C., Palesh, O. G. & Aggarwal, R. (2005). Sexual Revictimization. A

review of empirical literature. *Trauma, Violence & Abuse*, 6(2), 103–129.

<https://doi.org/10.1177/1524838005275087>

Danese, A., & McEwen, B. S. (2012). Adverse childhood experiences, allostasis, allostatic load, and age-related disease. *Physiology and Behavior*, *106*(1), 29-39.

<https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2011.08.019>

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*.

Cappelen Damm.

Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*.

Cappelen Damm Akademisk.

Dybsland, R. (2019). Samtaler med barn når vi er bekymret. I I. Nordhaug (Red.), *Vold i nære relasjoner. Diskurser og fenomenforståelse* (s. 26-40). Oslo: Gyldendal.

Finkelhor, D. & Browne, A. (1985). The traumatic impact of child sexual abuse: A reconceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, *55*(4), 530–541.

<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1985.tb02703.x>

Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., & Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the national survey of children's exposure to violence. *JAMA Pediatrics*, *169*(8), 746-754.

<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0676>

Fjeldheim, K., V. (2019). *Å se det usynlige. Å høre det usagte. Skoleansattes arbeid for å oppdage elever som utsettes for psykisk vold i nære relasjoner*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/69960/Masteroppgave_SPED4093_KVF.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Follesø, R., Anvik, C. H. & Halås, C. T. (2016). Sett, hørt og forstått. I C. H. Anvik (Red.), *Sett, hørt og forstått?* (s. 11-27). Universitetsforlaget.

Follesø, R., Halås, C. T. & Anvik, C. H. (2016). Hva innebærer det å se, høre, forstå og skape vendepunkt? I C. H. Anvik (Red.), *Sett, hørt og forstått?* (s. 146-155). Universitetsforlaget.

Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10#KAPITTEL_3.

Gamst, K.T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor*. Universitetsforlaget.

Gangdal, J. (2011). *Jeg tenker nok du skjønner det sjøl – historien om Christoffer*. Kagge.

Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, 373(9657), 68-81. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61706-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61706-7)

Glavin, P., & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Universitetsforlaget.

Hafstad, G. S., & Augusti, E. M. (Red.) (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år*. NKVTS. (Rapport 4/2019).

<https://www.nkvts.no/rapport/ungdoms-erfaringer-med-vold-og-overgrep-i-oppveksten-en-nasjonal-undersokelse-av-ungdom-i-alderen-12-til-16-ar/>

Heltne, U., & Steinsvåg, P.Ø. (2011). Begrepsavklaringer og oversikt. I U. Heltne & P.Ø. Steinsvåg (Red.), *Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og hjelp* (s. 18-27). Universitetsforlaget.

Heltne, U., & Steinsvåg, P. Ø. (2011c). Samarbeid - en forutsetning for god hjelp. I U. Heltne & P. Ø. Steinsvåg (Red.), *Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og hjelp* (s. 234-253). Universitetsforlaget.

Hertz, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri: Nye perspektiver og uante muligheter*. Gyldendal akademisk.

Huang, L. & Mossige, S. (2012). Academic achievement in Norwegian secondary schools: The impact of violence during childhood. *Social Psychology of Education*, 15(2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9174-y>

Jensen, T.K., Gulbrandsen, W., Mossige, S., Reichelt, S., & Tjersland, O.A. (2005). Reporting possible sexual abuse: A qualitative study on childrens´ perspectives and the context for disclosure. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 29(12), 1395-1413. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.07.004>

Killén, K. (2009). *Sveket I: Barn i risiko- og omsorgssituasjoner* (4. utg.). Kommuneforlaget AS.

Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet*, 360(9339), 1083-1088.

[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)11133-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)11133-0)

Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen: Hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. NKVTS.

<https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/den-dialogiske-barnesamtalen-hvordan-snakke.pdf>

Langballe, Å., Gamst, K.T., & Jacobsen, M. (2010). *Den vanskelige samtalen*.

Barneperspektiv på barnevernarbeid. Kunnskapsbasert praksis og Handlingskompetanse. NKVTS.

<https://www.nkvts.no/rapport/den-vanskelige-samtalen-barneperspektiv-pa-barnevernarbeid-kunnskapsbasert-praksis-og-handlingskompetanse/>

Leira, H.K. (1990). Fra tabuisert traume til anerkjennelse og erkjennelse (Del 1). Om arbeid med barn som har opplevd vold i familien. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 27(1), 16-22.

Liem, J. H. & Boudewyn, A. C. (1999). Contextualizing the effects of childhood sexual abuse on adult self- and social functioning: an attachment theory perspective. *Child Abuse & Neglect*, 23(11), 1141–1157.

[https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00081-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00081-2)

Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/impact.3>

Margolin, G., & Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on

children. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 445–479.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.445>

McMahon, S. D., Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E. & Sydney, E. (2003).

Stress and psychopathology in children and adolescents: is there evidence of specificity? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 107–133.

<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00105>

Mii, A. E., McCoy, K., Coffrey, H. M., Meidlinger, K., Sonnen, E., Huit, Z. T., Flood, M. F.,

& Hansen, D. J. (2020). Attention Problems and Comorbid Symptoms following Child Sexual Abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 29(8), 924-943.

<https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1841353>

Moen, L. H., Bergman, S., & Øverlien, C. (2018). *Forebyggende tiltak mot vold i nære*

relasjoner. Kartlegging av kunnskap for veien videre. NKVTS. (Rapport 2/2018).

<https://www.nkvts.no/rapport/forebyggende-tiltak-mot-vold-i-naere-relasjoner-kartlegging-av-kunnskap-for-veien-videre/>

Mossige, S. (2001). *Ungdoms holdninger til seksuelle krenkelser og overgrep. Ungdommers*

oppfatning av barn som legitime mål for seksuelle handlinger. NOVA. (Rapport 16/2001).

[https://oda.oslomet.no/oda-](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5155/4373_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5155/4373_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5155/4373_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Mossige, S., Ainsaar, M., & Svedin, C. G. (2007). *The Baltic Sea Regional Study on*

Adolescents' Sexuality. NOVA. (Rapport 18/2007).

https://childrenatrisk.cbss.org/wp-content/uploads/2008/07/2812_1.pdf

Mossige, S., Huang, L., Straiton, M., & Roen, K. (2014). Suicidal ideation and self-harm among youth in Norway: Associations with verbal, physical and sexual abuse. *Child and family social work, 21*(2), 166-175.

<https://doi.org/10.1111/cfs.12126>

Mossige, S., & Stefansen, K. (2007). *Vold og overgrep mot barn og unge. En selvrporteringsstudie blant avgangselever i videregående skole*. NOVA.

https://childrenatrisk.cbss.org/wp-content/uploads/2008/07/2812_1.pdf

Mossige, S., & Stefansen, K. (Red.). (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015*. NOVA. (Rapport 5/2016).

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5104/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-ung-NOVA-Rapport-5-16-web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E. & Herbison, G. P.

(1996). The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study. *Child Abuse & Neglect, 20*(1), 7–21.

[https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00112-3](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00112-3)

Myhre, A.K. (2016). Hvordan se det vi ikke ønsker å se – fysiske og psykososiale symptomer.

I K. Mevik, O.G. Lillevik, O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn: Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s.100-116). Gyldendal Akademisk.

Myhre, M. C., Thoresen, S., & Hjemdal, O. K. (2015). *Vold og voldtekt i oppveksten: En nasjonal intervjuundersøkelse av 16- og 17-åringer*. NKVTS. (Rapport 1/2015).

<https://www.nkvts.no/rapport/vold-og-voldtekt-i-oppveksten-en-nasjonal-intervjuundersokelse-av-16-og-17-aringer/>

Mæhle, M. (2007). Nyere utviklingspsykologi som ramme og forutsetning for klinisk arbeid med barn. I H. Haavind og H. Øvreeide (Red.). *Barn og unge i psykoterapi – Bind I: Samspill og utviklingsforståelse*. Gyldendal Akademisk.

Noll, J. G., Horowitz, L. A., Bonanno, G. A., Trickett, P. K. & Putnam, F. W. (2003). Revictimization and selfharm in females who experienced childhood sexual abuse: Results from a prospective study. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(12), 1452–1471. <https://doi.org/10.1177/0886260503258035>

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal akademisk.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

NOU 2003:31. (2003). Retten til et liv uten vold — Menns vold mot kvinner i nære relasjoner. Sosial- og Helsedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-31/id148994/>

Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for norsk*

psykologforening, 48(1), 64-68.

http://www.ogden.no/filer/100857_grtid_psykologi_ogden.pdf

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-6). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf>

Pedersen, W. & Skrondal, A. (1996). Alcohol and sexual victimization: A Longitudinal Study of Norwegian Girls. *Addiction*, 91(4), 565–581. <https://doi.org/10.1046/j.1360-0443.1996.91456511.x>

Polusny, M. A., & Follette, V. M. (1995). Long-term correlates of child sexual abuse: Theory and review of the empirical literature. *Applied & Preventive Psychology*, 4(3), 143–166. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80055-1](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80055-1)

Prop. 12 S (2016-2017). *Opptrapping mot vold og overgrep*. Barne- og

likestillingsdepartementet

<https://www.regjeringen.no/contentassets/f53d8d6717d84613b9f0fc87deab516f/no/pdfs/prp201620170012000dddpdfs.pdf>

Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget.

Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2016). *Seksuelle overgrep og vold: Forebyggende undervisning i skolen*. Universitetsforlaget.

Roland, E. (Red.) (2015). *Problemløsningsmodeller*. Universitetsforlaget.

Roodman, A. A. & Clum, G. A. (2001). Revictimization Rates and Method Variance:

A meta-analysis. *National Library of Medicine*, 21(2), 183–204.

[https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00045-8)

Ruud, A.K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Gyldendal Akademisk.

Schibbye, A.L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget.

Schibbye, A.L.L. (2004). Hva sier jeg til klienten i psykoterapi – noen sammenhenger mellom et filosofisk grunnsyn, relasjonsteori og vårt terapeutiske språk. *Impuls*, 58(2), 20-26. <http://anerkjennelse.com/wp-content/uploads/2017/04/C-13.pdf>

Schultz, J. H., & Langballe, Å. (2016). Lærings samtalen - 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). Universitetsforlaget.
- Skjørten, K., Bakketeig, E., Bjørnholt, M., & Mossige, S. (Red.) (2019). *Vold i nære relasjoner: Forståelser, konsekvenser og tiltak*. Universitetsforlaget.
- Skjørten, K., Bakketeig, E., Bjørnholt, M., & Mossige, S. (2019). Vold i nære relasjoner – et felt i bevegelse. I K. Skjørten., E. Bakketeig., M. Bjørnholt & S. Mossige (Red.), *Vold i nære relasjoner: Forståelser, konsekvenser og tiltak* (s.13-22). Universitetsforlaget.
- Skjørten, K., Hauge, M. I., Langballe, Å., Schultz, J. H., & Øverlien, C. (2016). Å se det utsatte barnet. I C. Øverlien, M. I. Hauge & J. H. Schultz (Red.) *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. (93-107). Universitetsforlaget.
- Smith, D. K., Leve, L. D. & Chamberlain, P. (2006). Adolescent girls' offending and health-risking sexual behavior: The predictive role of trauma. *Child Maltreatment, 11*(4), 346–353.
- <https://doi.org/10.1177/1077559506291950>
- Sterne, A., Poole, L., Chadwick, D., Lawler, C., & Dodd, L.W. (2010). *Domestic Violence and Children: A handbook for schools and early years settings*. London: Routledge.
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff*. (LOV-2005-05-20-28). Lovdata.
- <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Svedin, C.G. (2007). SWEDEN. I S. Mossige, M. Ainsaar & C. G. Svedin (Red). *The Baltic Sea Regional Study on Adolescents' sexuality* (s. 159-175). NOVA. (Rapport

18/2007).

https://childrenatrisk.cbss.org/wp-content/uploads/2008/07/2812_1.pdf

Søftestad, S. (2005). *Seksuelle overgrep – fra privat avmakt til tverrfaglig handlekraft*.

Universitetsforlaget.

Thoresen, S., & Hjemdal, O. K. (Red.) (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal*

forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv. NKVTS. (Rapport 1/2014).

<https://www.nkvts.no/rapport/vold-og-voldtekt-i-norge-en-nasjonal-forekomststudie-av-vold-i-et-livsloppsperspektiv/>

Tiller, P.O. (1991). Barneperspektivet: Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – eller

omvendt?. *Barn*, 1, 72-77.

Ungar, M. (2011). *Counseling in challenging contexts: Working with individuals and families*

across clinical and community settings. Brooks/Cole.

Van Bruggen, L. K., Runtz, M. & Kadlec, H. (2006). Sexual Revictimization: The

Role of Sexual Self-Esteem and Dysfunctional Sexual Behaviors. *Child*

Maltreatment, 11(2), 131-145.

<https://doi.org/10.1177/1077559505285780>

Weele, J. v. d., Ansar, N., & Castro, Y. (2011). Møte med foreldre som bruker oppdragervold

– erfaringer fra arbeid med minoritetsforeldre. I U. Heltne & P. Ø. Steinsvåg (Red.),

Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og hjelp (s. 120-136).

Universitetsforlag.

Weinstein, D., Staffelbach, D., & Biaggio, M. (2000). Attention-deficit hyperactivity disorder and posttraumatic stress disorder: Differential diagnosis in childhood sexual abuse.

Clinical Psychology Review, 20(3), 359-378.

[https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00107-X](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00107-X)

White, M. (2005). Children, trauma and subordinate storyline development. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 2005, 10.

World Health Organization. (2006). *The world health report 2006: working together for health*. World Health Organization.

https://www.who.int/whr/2006/whr06_en.pdf

Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet - barns strategier*. Universitetsforlaget.

Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep. Skolen som forebygger og hjelper*.

Universitetsforlaget.

Øverlien, C., & Moen, L. H. (2016). *"Takk for at du spør!" En oppfølgingsstudie om*

kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende

barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere. NKVTS. (Rapport

3/2016).

Øverlien, C., & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle*. NKVTS.

(Rapport 3/2007).

<https://www.nkvts.no/rapport/kunnskap-gir-mot-til-a-se-og-trygghet-til-a-handle/>

<https://www.nkvts.no/rapport/takk-for-at-du-spor-en-oppfolgingsstudie-om-kunnskap-om-vold-og-seksuelle-overgrep-mot-barn-blant-blivende-barnevernspedagoger-grunnskolelaerere-og-forskolelaerere/>

Øvreide, H. (2009). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Høyskoleforlaget.