

LUNA

Monica Hauger

Masteroppgave

Skolens arbeid med å forebygge og avdekke seksuelle overgrep

The school's efforts to prevent and detect sexual abuse

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet vinteren og våren 2016/17 i forbindelse med studiet «Master i tilpasset opplæring» ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Gjennom et spennende og lærerikt studium har jeg vært igjennom mange interessante og viktige emner som har vært berikende å kunne ta med meg inn i min jobb som lærer i grunnskolen. Blant annet har jeg gjennom studiet fått kunnskap om elever med ulike vansker, og at det er elever i skolen som kan ha dårligere forutsetninger for å mestre det kommende arbeidslivet og samfunnet som venter på dem. Særlig er elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep en type elevgruppe som jeg er spesielt opptatt av. For å øke min egen kunnskapsbase innenfor dette området, samtidig som jeg er nysgjerrig på hvordan praksisen i skolen er knyttet mot dette emnet, har jeg derfor valgt å forske på hvordan skolene jobber forebyggende og avdekkende med temaet seksuelle overgrep. Selv sitter jeg med et inntrykk av at dette ikke er et mye berørt tema i norske skoler, og mener at vi alle trenger kunnskap om denne gruppen elever for å kunne ivareta de på best mulig måte.

For at jeg skulle få gjennomført den empiriske forskningen var jeg avhengig av flere gode hjelpere. Jeg vil derfor takke mine fem informanter som stilte seg villig til å gi et viktig bidrag til forskningen innenfor temaet seksuelle overgrep i skolen. De bidro alle til å besvare en viktig oppgave gjennom å dele sine erfaringer, tanker og opplevelser. Min studievenninne, Merete Hauger, har også vært til stor støtte og hjelp gjennom hele prosessen. Hun har vært der med ideer, motivert meg, gitt meg mot, en skulder å gråte på, og ikke minst lest korrektur.

Den som har gitt meg veiledning, og vært den desidert største brikken for meg og oppgaven, har vært min kunnskapsrike og engasjerte veileder, Ann-Cathrin Faldet. Gjennom hele prosessen har hun vært tilgjengelig til alle døgnets tider. Hun har gitt meg god veiledning og hjulpet meg med å ta ut riktig kurs. Hun har vært positiv, konstruktiv, realistisk, engasjert, støttende, veiledende og ikke minst hjelpende med *alt* jeg har lurt på. Så tusen takk for alt!

Raufoss, mai 2017

Monica Hauger

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
1. INNLEDNING	6
1.1 FORMÅLET MED STUDIEN OG FORSKNINGSPROSJEKTETS PROBLEMSTILLING	8
1.2 LOVER OG STYRINGSdokumentER	9
1.2.1 <i>Opplæringsloven</i>	9
1.2.2 <i>Læreplanen</i>	10
1.2.3 <i>Barneverenloven</i>	11
1.2.4 <i>Barnekonvensjonen</i>	12
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	12
1.3.1 <i>Seksuelle overgrep</i>	13
1.3.2 <i>Forebygging</i>	14
1.4 OVERSIKT OVER STUDIEN	15
2. TEORI OG FORSKNING	17
2.1 TILKNYTNINGSTEORI.....	17
2.1.1 <i>Kunnskap om tilknytning og tilknytning til voksenpersoner</i>	18
2.1.2 <i>Ulike tilknytningsmønstre</i>	18
2.2 SEKSUELLE OVERGREP	20
2.2.1 <i>Forekomst av seksuelle overgrep</i>	20
2.2.2 <i>Konsekvenser av seksuelle overgrep</i>	21
2.3 FOREBYGGING AV SEKSUELLE OVERGREP I SKOLEN	23

2.3.1	<i>Sosial kompetanse</i>	24
2.3.2	<i>Forebyggende arbeid i undervisningen</i>	25
2.3.3	<i>Tiltaksplan for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep</i>	27
2.4	HVORDAN AVDEKKE SEKSUELLE OVERGREP I SKOLEN?	28
2.4.1	<i>Kunnskap blant ansatte i skolen</i>	28
2.4.2	<i>Den gode samtalen</i>	32
3.	METODE	34
3.1	BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE.....	34
3.2	VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	35
3.3	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	37
3.4	UTVALG AV INFORMANTER	40
3.5	GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLINGEN	42
3.6	KATEGORISERING OG ANALYSE AV DATA.....	44
3.7	FORSKNINGSETIKK OG ETISKE REFLEKSJONER.....	46
3.8	VALIDITET OG RELIABILITET	48
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER	51
4.1	SEKSUELLE OVERGREP- INFORMANTENES FORSTÅELSE OG ERFARING.....	51
4.2	SKOLENS ADMINISTRASJON OG LEDELSE	53
4.3	FOREBYGGENDE TILTAK.....	55
4.4	HVORDAN AVDEKKE SEKSUELLE OVERGREP I SKOLEN?	57
4.5	ANDRE TANKER OM SEKSUELLE OVERGREP.....	60
5.	DRØFTING AV RESULTATER I LYS AV TEORI	64
5.1	VIKTIGHETEN AV EN GOD TILKNYTNING	64
5.2	SKOLENS ADMINISTRASJON OG LEDELSE	66
5.2.1	<i>Seksuelle overgrep- et tema for skolen?</i>	67

5.2.2	<i>Betydningen av teamsamarbeid</i>	70
5.2.3	<i>“Hvor er de?”</i>	71
5.2.4	<i>“Statistikken juger ikke”</i>	72
5.2.5	<i>Beredskapsplaner</i>	74
5.3	FOREBYGGENDE TILTAK I SKOLEN	75
5.3.1	<i>Ledelsens ansvar</i>	75
5.3.2	<i>Sosial kompetanse</i>	76
5.3.3	<i>Forebygging på ulike nivåer i skolen</i>	77
5.3.4	<i>Er tiltaksplanen tilfredsstillende?</i>	82
5.4	HVORDAN AVDEKKE SEKSUELLE OVERGREP I SKOLEN?	84
5.4.1	<i>Besitter skolen nok kunnskap?</i>	84
5.4.2	<i>Hva er viktig å ha kunnskaper om?</i>	86
5.4.3	<i>Viktigheten av et godt støtteapparat</i>	87
6.	OPPSUMMERING	90
	LITTERATURLISTE	94
	NORSK SAMMENDRAG	100
	ENGELSK SAMMENDRAG	102
	VEDLEGG	104
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	104
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	106
	VEDLEGG 3: MELDESKJEMA	109
	VEDLEGG 4: BEREDSKAPSPLAN	112

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er skolens arbeid med å forebygge og avdekke seksuelle overgrep. Kvello (2015) peker på noen faktorer som er spesielt viktige å ivareta når barn blir utsatt for seksuelle overgrep. Det første han nevner er å gi barna en god skoletilpasning. Dette er noe som presiseres gjennom opplæringsloven (1998) og det den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a) mener er skolens plikt ovenfor alle elever- nemlig å gi elevene tilpasset opplæring. Dette er noe alle elever har krav på for at de skal kunne utvikle seg med bakgrunn i deres forutsetninger (Werner & Håstein, 2010). Dette gjelder også for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. «Det er viktig å fokusere på hva som ligger innenfor elevens rekkevidde» (Dale & Wærness, 2007, s. 47).

Engen (2010) definerer tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på *individ-, organisasjons- eller kulturnivå*, som bidrar til at elevene får *optimale* muligheter til å *realisere* sitt *lærings- og utviklingspotensial*, både når det gjelder *instrumentelle kunnskaper* og personlighetsutvikling eller *danning*, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå *skolens mål*. (s. 52)

Som lærere og ansatte i skolen har man blant annet flere ulike plikter og forskjellig ansvar, noe som er regulert i ulike lover. Dette gjelder også i forbindelse med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep (Øverlien, 2015). I opplæringsloven (1998) § 15-3 finner vi blant annet oppmerksomhetsplikten og opplysningsplikten. Oppmerksomhetsplikten handler om at lærere og andre ansatte i skolen skal være observante i forhold til om det er noen som trenger tiltak fra barnevernstjenesten. Ved mistanke om at barn blir utsatt for seksuelle overgrep, eller andre former for omsorgssvikt, vil dette utløse opplysningsplikt. I barnevernsloven (1992) § 6-4 står det at man har opplysningsplikt dersom man har grunn til å tro at et barn blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt, slik som seksuelle overgrep. Denne opplysningsplikten skal det være lav terskel på, samtidig som opplysningsplikten kan være basert på konkrete observasjoner, hendelser og utsagn (Øverlien, 2015). Det er også nedfelt i opplæringsloven (1998) §§ 15-3 og 15-4 at ansatte i skolen har plikt til å melde fra ved bekymring om forhold rundt enkeltelever.

Raundalen og Schultz (2016) mener at vi må gi støtte gjennom det psykososiale miljøet og gjennom læring, samt gjennom å gjøre psykososiale, organisatoriske og pedagogiske tiltak for

å forebygge og avdekke seksuelle overgrep i skolen. De mener at skolen har et pedagogisk oppdrag for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep (Raundalen & Schultz, 2016). Dette pedagogiske oppdraget er definert i de tre hovedkategoriene; forebyggende undervisning, avdekking og rapportering, og pedagogisk oppfølging. Raundalen og Schultz (2016, s. 15) skriver at «Et prinsipp for den forebyggende undervisningen er ... at det er skolens egne lærere som står ansvarlig- og gjerne sammen med skolens egen helsesøster». Dette begrunner de med at det er lærerne som kjenner elevene best og som sammen med helsesøsteren derfor vil kunne gi barnet trygghet til å snakke, samtidig som de kan ha en tett oppfølging ved mistanke om at en elev har blitt utsatt for seksuelle overgrep. De peker også på viktigheten av at ansatte i skolen på forhånd har satt seg inn i skolens varslingsrutiner ved mistanke om seksuelle overgrep (Raundalen & Schultz, 2016).

Når det kommer til avdekking og rapportering av overgrep, peker Raundalen og Schultz (2016) på at et trinnteam planlegger i fellesskap slik at ingen blir stående alene. «Vi anbefaler også at trinnteamet samarbeider med helsesøster, som har spesialkompetanse i å avdekke og er trygg i å rapportere overgrep» (Raundalen & Schultz, 2016, s. 18). De fremhever videre viktigheten i at skolene har utarbeidet gode rutiner for rapportering, og at det ikke er skolens ansvar for den videre prosessen som skal avdekke detaljer og drive etterforskning etter en sak er meldt.

Å bli utsatt for seksuelle overgrep er en alvorlig hendelse i et barns liv, og derfor er en pedagogisk oppfølging helt essensielt. I teorikapittelet vil jeg komme nærmere inn på hvilke konsekvenser det å bli utsatt for seksuelle overgrep kan gi (Jf. 2.2.2 Konsekvenser av seksuelle overgrep). Her må vi i skolen foreta riktige grep. «Det dreier seg ... om å handle «riktig» i en risikofylt sammenheng» (Borge, 2010, s. 12). Øverlien (2015) skriver samtidig at «Vi kan på ingen måte trekke den konklusjonen at alle ungdommer som har opplevd vold, overgrep og omsorgssvikt får skader for livet» (s. 106). Det vil si at det er ingen som er «heldige» og er født med eller uten evne til å håndtere dette, men at det har mye med det som skjer rundt oss å gjøre. «Det er vi voksne som skal skape et miljø som gjør at ungdommene kan utvikle seg, lære og fungere på tross av en vanskelig situasjon i hjemmet» (Øverlien, 2015, s. 107). Det er også sentralt at de viktige voksne som ikke selv har vært involvert i overgrepene, også er aktive i oppfølgingen av barna, slik som blant annet læreren. Dette for å kunne utveksle informasjon

imellom aktørene, samt øke innsikten i og få ferdigheter til å håndtere barnets reaksjoner og erfaringer på en mest mulig hensiktsmessig måte (Rushton & Miles, 2000).

1.1 Formålet med studien og forskningsprosjektets problemstilling

Et overordnet formål med denne masterstudien er å bidra til å utvide forståelsen av hvordan skolen arbeider forebyggende og avdekkende med temaet seksuelle overgrep i skolen. Lomsdalen (2017) skriver at:

Sex, seksualitet, kjønn, og identitet er det lite av på pensum. Verken i den generelle pedagogiske delen av utdanningen som alle lærere skal gjennom, eller i de fagspesifikke, didaktiske delene av utdanningene. Selv ikke i de fagene som beviselig har kompetansemål som omhandler disse temaene. (s. 2)

Dette peker på at det blir gitt for lite kunnskap om seksuelle overgrep blant de som jobber i skolen, i tillegg til at dette heller ikke er et godt nok dekket tema i lærerutdanningen. Også Øverlien og Moen (2016) viser gjennom sin oppfølgingsstudie om vold og seksuelle overgrep blant blivende grunnskolelærere at utdanningen ikke gir tilfredsstillende kunnskap til studentene om seksuelle overgrep. Undersøkelsen deres viser til at 77% har hatt om seksuelle overgrep i utdanning, mens kun 25% opplever å få tilstrekkelig kunnskap innenfor dette kunnskapsfeltet. Dette viser til at ansatte i skolen ikke blir gitt, eller besitter nok kompetanse om temaet seksuelle overgrep.

Jeg har derfor i dette prosjektet ønsket å undersøke de ansatte i skolen, nærmere sagt lærere, miljøterapeuter og helsesøstre, sitt perspektiv på arbeidet med seksuelle overgrep. Dette er ulike fagpersoner som kan belyse oppgaven på en god måte fra ulike sider.

Med grunnlag i dette formålet er denne masterstudiens problemstilling formulert slik:

- **Hvordan arbeider skolen for å forebygge og avdekke seksuelle overgrep?**

1.2 Lover og styringsdokumenter

Som ansatt i skolen er det ulike lover og retningslinjer man må forholde seg til. Her presenteres et utvalg av disse lovene og retningslinjene som er relevante når man jobber forebyggende og avdekkende i skolen med barn som kan bli og har vært utsatt for seksuelle overgrep.

1.2.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven (1998) er en felles lov for grunnskoleopplæring og videregående opplæring i offentlige skoler og lærebedrifter. Dette er en lov som alle skoler må rette sin praksis etter.

I § 1-1 i opplæringsloven (1998) uttrykkes formålet med opplæringen. Der står det blant annet at:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal ... opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar ... slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk.... Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav.... Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Her fremheves det at skolens opplæring skal bidra innenfor mange områder som vil berøre barnas liv både nå og i fremtiden. Når det kommer til seksuelle overgrep er det flere av disse verdiene som vil ha betydning for om elevene vil kunne utvikle seg i samsvar med det formålet

som opplæringen har. Blant annet gjelder dette verdien om respekt for menneskeverdet, at elevene skal utvikle kunnskap for å delta i samfunnet, at elevene skal tenke kritisk og handle etisk, samt det med at alle former for diskriminering skal motarbeides. Selv om dette ikke direkte er rettet mot barn som er utsatt for seksuelle overgrep, er det allikevel nærliggende.

I tillegg til formålsparagrafen, er det også andre kapitler og paragrafer i opplæringsloven (1998) som er sentrale i forbindelse med seksuelle overgrep. Kapittel 9a handler om elevene sitt skolemiljø, hvor det i § 9a-1 står at «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». For elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep er det særlig viktig at skolen jobber med dette området for at disse barna skal ha et bra miljø på skolen.

Også § 15-3, opplysningsplikt til barneverntjenesten, og § 15-4, opplysningsplikt til sosialtjenesten (Opplæringsloven, 1998), er relevante for ansatte i skolen. Disse to paragrafene er særlig av betydning for de som arbeider med barn som er utsatt for seksuelle overgrep eller andre typer omsorgssvikt. «Utan hinder av teieplikta skal personalet av eige tiltak gi opplysningar til barneverntenesta når det er grunn til å tru at eit barn blir mishandla i heimen eller når det ligg føre andre former for alvorleg omsorgssvikt» sier § 15-3 (Opplæringsloven, 1998). § 15-4 sier at «Personalet skal vere på vakt overfor forhold som bør føre til tiltak frå sosialtenesta, og skal av eige tiltak gi sosialtenesta opplysningar om slike forhold» (Opplæringsloven, 1998). Dette viser at ansatte i skolen har et ansvar ovenfor barn, også de som blir utsatt for seksuelle overgrep, til å være på vakt og melde inn ved forhold som gir grunn til bekymring.

1.2.2 Læreplanen

I den generelle delen av *kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2015a) står det at:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. (s. 2)

For at opplæringens mål skal ivaretas må elevene blant annet tilegne seg en sosial kompetanse for å kunne utvikle motstandskraft til å forhindre seksuelle overgrep, i tillegg til at de tilegner

seg kunnskap om at seksuelle overgrep ikke er greit. De må også få kunnskap om hvordan de kan få hjelp dersom de har blitt utsatt for seksuelle overgrep, siden det finnes et støtteapparat som er der for barna.

I Kunnskapsløftet er det også utarbeidet kompetansemål som opplæringen skal forholde seg til og opplæringen skal forankres etter. Det er ingen kompetansemål som konkret tilsier at elevene skal få direkte kunnskap om seksuelle overgrep, men det er flere kompetansemål som henvender seg til nærliggende temaer i skolen. Blant annet skal de etter 2. årstrinn i faget naturfag «samtale om grensesetting, forståelse og respekt for egen og andres kropp» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, Kompetansemål). Dette gir en god mulighet til å snakke om hva som er greit og hva som ikke er greit at andre gjør med kroppen vår. Også etter 7. og 10. årstrinn er det lignende kompetansemål innen naturfag. Også i faget samfunnsfag kan vi finne kompetansemål som er nærliggende og som gir en god mulighet til å komme inn på temaet seksuelle overgrep. Etter 4. årstrinn står det blant annet at elevene skal «samtale om tema knytte til seksualitet, grensesetjing, vald og respekt» og etter 7. årstrinn kunne «samtale om kjærleik og respekt, variasjon i seksuell orientering og samliv og familie og diskutere konsekvensar av manglande respekt for ulikskap» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, Kompetansemål). Også innenfor KRLE er det flere kompetansemål for ulike alderstrinn som berører dette med respekt, FNs barnekonvensjon, barns rettigheter, menneskerettigheter og etiske spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2015b, Kompetansemål), hvor det også vil være naturlig å komme inn på temaet seksuelle overgrep.

1.2.3 Barnevernloven

I lov om barnevernstjenester (1992) § 1-1, lovens formål, står det at formålet med loven er «å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid», og «bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår». Videre står det i § 6-4 at «Offentlige myndigheter skal av eget tiltak, uten hinder av taushetsplikt, gi opplysninger til kommunens barneverntjeneste når det er grunn til å tro at et

barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt». Dette betyr at en lærer eller andre ansatte i skolen er pålagt å gi opplysninger til barnevernstjenesten i kommunen dersom det er mistanke om at en elev har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Dette kommer også frem gjennom opplæringsloven (1998) § 15-3 som tidligere nevnt (Jf. 1.2.1 Opplæringsloven).

1.2.4 Barnekonvensjonen

I FNs barnekonvensjon (Forente Nasjoner, 1989) står det omtalt i artikkel 19 at «Partene skal treffe alle egnede lovgivningsmessige, administrative, sosiale og opplæringsmessige tiltak for å beskytte barnet mot alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk, vanskjøtsel eller forsømmelig behandling, mishandling eller utnytting, herunder seksuelt misbruk» (s. 6). Også i artikkel 34 er seksuell utnytting og misbruk omtalt. Der står det at «For dette formål skal partene særlig treffe alle egnede nasjonale, bilaterale og multilaterale tiltak» (s. 11). Disse tiltakene skal hindre at noen tvinger barn til å delta i ulovlig seksuell aktivitet, hindre at noen utnytter barn til andre ulovlige seksuelle handlinger som å bruke dem til prostitusjon, og hindre at noen bruker de for pornografiske opptredener. Forpliktelsene legger derfor et stort ansvar på skolen for å beskytte barn mot seksuelle overgrep.

1.3 Begrepsavklaring

Jeg vil her redegjøre for noen viktige begreper som inngår i problemstillingen. Disse begrepene er *seksuelle overgrep* og *forebygging*. I tillegg vil jeg si at *barn* og *elev* vil bli benyttet som synonymer, for å få en språklig variasjon og leservennlighet.

1.3.1 Seksuelle overgrep

Hovedfokuset i denne masteroppgaven er knyttet til seksuelle overgrep. Juridisk deles seksuelle overgrep inn i tre ulike kategorier, og disse finner vi i straffeloven (2005) kapittel 26, seksuallovbrudd. Disse blir delt inn i seksuelt krenkende atferd, seksuell handling og seksuell omgang. *Seksuell omgang* er samleie, enten analt, oralt eller vaginalt. *Seksuell handling* kan være berøring eller at barnet blir påvirket eller tvunget til å ta på overgriperens kjønnsorganer (Aasland, 2014). I motsetning til de to foregående kategoriene frastår *seksuell atferd* fra fysisk kontakt, men kan i stedet være at barnet blir vist pornografi, tvunget til å observere seksuelle handlinger eller blottelse, tvunget til å utføre handlinger som er seksuelle med seg selv, eller blir fotografert eller filmet i ulike seksuelle stillinger (Aasland, 2014).

Seksuelle overgrep kan også kategoriseres etter ulike handlinger. *Incest* er et begrep som blir brukt når det er seksuelle overgrep mellom nære familiemedlemmer, og ifølge FN-konvensjonen er dette når barnet er under 18 år, skriver Aasland (2014). «Incest defineres ofte som seksuelt samkvem mellom nære familiemedlemmer, slik som søsken, mellom personer i rett oppstigende og nedstigende linje, det vil si mellom foreldre og barn eller mellom besteforeldre og barnebarn, ste-, adoptiv- og fosterforeldre osv» (Kvello, 2015, s. 275). *Kyssing, slikking og suging* er også en form for seksuelle overgrep som kan foregå på baken, mot anus på brystene og generelt ellers på kroppen (Aasland, 2014). *Beføling* er når overgriperen beføler barnet under eller oppå klærne, eller at barnet tvinges til å beføle den voksne i skrittet eller på brystene for at overgriperen skal oppnå seksuell kontakt og stimulering. *Blotting* er også en annen form for seksuelle overgrep (Aasland, 2014).

Seksuelle *overgrep uten berøring* har jeg omtalt ovenfor som seksuelt krenkende atferd. Det kan blant annet være at overgriperen kommer med seksuelle hentydninger, lager kikkehull og dermed kan se på barnet i hemmelighet, observere barnet i avkledningssituasjoner, i intime situasjoner eller når barnet bader eller dusjer (Aasland, 2014). Et begrep som kan brukes når barnet eller overgriperen oppnår seksuell stimulering, er *onani*. Barn forteller om at de kan føle

det var godt, men at de er veldig forvirret. Ikke før de er eldre, eller har hatt undervisning om seksualitet på skolen, forstår de at det som ble gjort av overgriperen var galt, uetisk og et lovbrudd. Mange barn vil også føle skam dersom de oppnår orgasme eller utløsning av overgrepene, og det er i tillegg naturlig at overgriperen kan oppnå dette hvis barnet blir tvunget til å utføre onani på overgriperen (Aasland, 2014; Kvello, 2015)

En annen form for seksuelle overgrep er *pornografi*. Dette omhandler at barnet blir tvunget til å se på pornografiske bilder, filmer eller blader. Det forekommer også at barn kan oppleve seksuelle overgrep på nettet, og det kan også omtales som *barneporno*. Også under chatting på nett kan en form for seksuelle overgrep forekomme, hvor overgripere først ønsker å oppnå kontakt med barn- og ungdom, for deretter å begå eller gjøre forsøk på å foreta ulike seksuelle overgrep eller voldtekt med dem. De kan bli lurt til å kle seg nakne på kamera, for deretter bli filmet. Det kan også være at overgriperen utgir seg for å være noen andre, og de avtaler å møtes et spesielt sted (Aasland, 2014).

Grove seksuelle overgrep er det som betegnes som de mest alvorlige overgrepene. «Med grove seksuelle overgrep menes inntrenging i en av kroppsåpningene: penis, fingre eller gjenstander inn i munnen, i skjeden eller i anus på barnet» (Aasland, 2014, s. 38). Her kan overgrepene i noen situasjoner bekreftes ved fysiske bevis (Killén, 2009).

I denne studien ønsker jeg å bruke et vidt begrep av seksuelle overgrep. Som det kommer frem kan seksuelle overgrep forekomme gjennom mange former og i ulike alvorlighetsgrader. Slik jeg bruker begrepet videre i oppgaven, går alle de overordnede kategoriene eller formene under begrepet «seksuelle overgrep».

1.3.2 Forebygging

Et annet begrep som er brukt i oppgavens problemstilling er begrepet forebygging. Å forebygge handler om å hindre og motvirke at noe skal skje, slik som at barn skal bli utsatt for seksuelle overgrep. Skolen er en helt vesentlig arena for å jobbe forebyggende mot seksuelle overgrep. «Forebygging må foregå både på et universalforebyggende, et selektivt forebyggende og et tertiært forebyggende nivå», skriver Killén og Olofsson (2003, s.156). Den universale forebyggingen i skolen vil være til hensikt for å hindre at barn blir utsatt for seksuelle overgrep.

Den vil rette seg generelt mot alle elevene i skolen gjennom ulike helsefremmende tiltak og skal gi kunnskaper til alle elever om temaet seksuelle overgrep. Den selektive forebyggingen i skolen vil arbeide forebyggende gjennom å identifisere spesielle behov ved elever utsatt for seksuelle overgrep. Det siste nivået av forebygging er det tertiære nivået, som betyr å behandle. I skolen vil dette si å sette inn forebyggende tiltak og tilrettelegge for barn som har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Alle disse formene for forebygging i skolen kommer mer eller mindre frem i teori- og forskningsdelen (Jf. 2.3 Forebygging av seksuelle overgrep i skolen) og drøftes videre i kapittel 5.3.3 (Jf. Forebygging på ulike nivåer i skolen).

1.4 Oversikt over studien

Denne masterstudien ble gjennomført vinteren og våren 2016-2017. Besvarelsen har en struktur som er i samsvar med- og som følger retningslinjene for masteroppgaver ved Høgskolen i Innlandet. Besvarelsen består av seks kapitler. I kapittel 1 har jeg gjennom masteroppgavens innledning begrunnet valg av tema, presentert problemstillingen og avklart to sentrale begreper.

I kapittel 2 gjennomgår jeg teori og forskning om temaet seksuelle overgrep generelt og i skolen. Dette kapittelet er inndelt i fire underkapitler; Tilknytningsteori, Seksuelle overgrep, Forebygging av seksuelle overgrep i skolen; Hvordan avdekke seksuelle overgrep i skolen?

I kapittel 3 gjør jeg rede for masteroppgaven sin metode og fremgang. Her begrunner jeg valg av metode og vitenskapsteoretisk tilnærming. I tillegg blir de ulike stegene i forskningsprosessen redegjort, slik som utvalg av informanter, gjennomføringen av datainnsamlingen, og kategorisering og analyse av data. Til slutt vil forskningsetikk og de etiske refleksjonene under prosessen bli presentert.

I kapittel 4 blir hovedfunnene av datamaterialet presentert. Dette kapittelet er delt inn i fem underkapitler; Seksuelle overgrep- informantenes forståelse og erfaring; Skolens

administrasjon og ledelse; Forebyggende tiltak; Hvordan avdekke seksuelle overgrep i skolen?; Andre tanker om seksuelle overgrep.

I kapittel 5 drøfter jeg teori og forskning fra kapittel 2 opp mot funnene som er presentert i kapittel 4. Dette kapittelet er inndelt i fire underkapitler; Viktigheten av en god tilknytning; Skolens administrasjon og ledelse; Forebyggende tiltak i skolen; Hvordan avdekke seksuelle overgrep i skolen?

I kapittel 6, som er det siste og avsluttende kapittelet, oppsummerer jeg masteroppgaven min og de funnene jeg har gjort gjennom kapittel 5. Jeg vil gjennom denne delen gi en konklusjon på problemstillingen som ble presentert i kapittel 1.

2. Teori og forskning

Oppgavens teoretiske grunnlag er forankret i tilknytningsteori og er hentet fra forskning om seksuelle overgrep. Teorien er knyttet til skolens rolle ved forebygging og avdekkende tiltak. Jeg har delt dette kapitlet opp i fire overordnede temaer som vises i overskriftene; Tilknytningsteori; Seksuelle overgrep; Forebygging av seksuelle overgrep; Hvordan avdekke seksuelle overgrep i skolen?

2.1 Tilknytningsteori

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke tilknytningsteori som overordnet teori. Ifølge Drugli (2012) er det Bowlby (1973) og Ainsworth (1973) som har utviklet det som blir omtalt som tilknytningsteori. «Teorien brukes ... til å vurdere hvordan trygghet og nærhet påvirker kvaliteten på relasjoner» (Hansen, 2016, s. 8). Drugli (2012) skriver at:

Når en lærer strever med relasjonen til en elev, kan forståelse av tilknytningsprosesser bidra til økt innsikt i hvorfor disse vanskene har oppstått. Mange relasjonsproblemer har sin bakgrunn i negative tilknytningsprosesser, og løsningen kan ligge i å forstå og forholde seg nettopp til disse. (s. 20-21)

Teori om tilknytning er et veldig sentralt kunnskapsområde for de som jobber i skolen, og spesielt med tanke på barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. På grunn av at det å bli utsatt for seksuelle overgrep er en alvorlig risikofaktor er det viktig at skolen besitter kunnskap om dette temaet, både for å kunne gi støtte til de som er utsatt for seksuelle overgrep, men også for å forebygge seksuelle overgrep. Betydningen av denne kunnskapen vil jeg komme inn på nedenfor.

2.1.1 Kunnskap om tilknytning og tilknytning til voksenpersoner

Kunnskap om tilknytning har i stor grad ført til endringer og økt bevissthet rundt barns behov.... I skolen vil elever som trives og føler trygghet og tilhørighet til læreren sin, også være bedre rustet til å lære og utvikle seg i skolen. (Drugli, 2012, s. 21)

Sitatet ovenfor peker på viktigheten av at ansatte i skolen besitter nettopp denne kunnskapen om tilknytning. Ainsworth (1978) identifiserte flere interaksjonsvariabler som hun omtalte som viktige for barnets tilknytning. Fire av disse er lydhørhet, aksept, samarbeid og psykisk tilgjengelighet. De er alle former for tilstedeværelser de voksne måtte mestre mente hun, og er noe ansatte i skolen derfor bør være bevisst på.

Cassidy (referert i Hansen, 2016, s.13-14) fremhever fem punkter som er viktig for at eleven skal etablere tilknytning til ansatte og lærere i skolen. Det første punktet går på hvor mye tid som tilknytningspersonen avsetter eller bruker på eleven gjennom omsorg. Det andre punktet er kvaliteten på den omsorgen som faktisk blir gitt. Videre handler det om hvor mye investering de voksne gjør emosjonelt ovenfor eleven. Neste punkt går på kommunikasjonskompetansen til den voksne, om han eller hun er god til å formidle de sosiale kodene. Det femte og siste punktet omhandler omsorgspersonens gjentatte tilstedeværelse over et tidsrom i elevens liv. De alle er viktige punkter som en lærer må være bevisst på for å kunne ivareta og legge til rette for at eleven oppnår en god og trygg tilknytning til han eller henne i skolen.

2.1.2 Ulike tilknytningsmønstre

Barn kan ha ulike former for tilknytning til andre personer (Drugli, 2012; Killén, 2009). Dette kalles for ulike tilknytningsmønstre, og er viktig kunnskap for lærere å besitte, spesielt siden barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep kan ha problemer med å oppnå en god tilknytning til andre. Kunnskap om de ulike mønstrene kan i større grad gi lærere i skolen forståelse og muligheten til å avdekke hva barna har vært igjennom. For eksempel kan grunnen til at en elev har problemer med å ha en nær tilknytning til andre være at en nær tilknytningsrelasjon har blitt brutt under de seksuelle overgrepene. Nettopp derfor kan det ta

lang tid før de får bygget opp et sterkt tillitsforhold til andre igjen, slik som læreren (Aasland, 2014). Killén (2009, s. 131) skriver at «De vanligste årsakene til tilknytningsforstyrrelser er vanskjøtsel, psykiske, fysiske og seksuelle overgrep», noe som betyr at nettopp denne kunnskapen vil være av betydning for de som jobber i skolen med elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Det skilles i hovedsak mellom fire ulike former for tilknytningsmønstre vi kan se på elevene, og disse blir presentert nedenfor.

Den trygge og balanserte tilknytningsformen er en positiv og en ønskelig tilknytningsform som er hensiktsmessig å se på elevene. Her vil eleven føle seg ønsket, og vil ha en følelsesmessig nærhet til omsorgspersoner eleven er trygg på, slik som lærere i skolen. «I en trygg tilknytning er det rom for både nærhet og adskilthet, noe som er viktig for barnets positive utvikling» (Drugli, 2012, s. 23). Det er ikke nødvendigvis gitt at man får en god utvikling selv om eleven har en trygg tilknytning, men det legger gode betingelser videre (Killén, 2009).

Videre peker Killén (2009) på den unnvikende eller hemmende tilknytningsformen. Hun skriver at «barna lærer seg å hemme sine følelser» (s. 124). De vil holde sine følelser for seg selv, for de forventer ikke å bli trøstet eller forstått. Dermed prøver de å unngå den fysiske og emosjonelle støtten og nærheten, for de vet de ikke får noe støtte likevel (Drugli, 2012). Dette kan være elever som kan ha opplevd å ikke blitt trøstet, eller ikke blitt gitt omsorg når de har hatt behov for det. «Selv om de er følelsesmessig sterkt berørt og belastet, forsøker barn i denne subkategorien å hemme sine uttrykk for angst og sinne. De bestreber seg på å holde uro og rastløshet under kontroll- og kan forflytte sin aggresjon til ting» (Killén, 2009, s. 125). I skolen kan dette være elever som fysisk utagerer, kommer stadig i konflikt med andre medelever og lærere, og ødelegger ting rundt seg.

Den tredje tilknytningsformen som Killén (2009) presenterer er den ambivalente og manøvrerende. Her har elever lært seg hvordan de kan manøvrere og kontrollere andre på deres egne premisser. Dette kan være elever som selv har erfaring med å bli kontrollert av andre, slik som under seksuelle overgrep. «Fra å være *straffende* kan de vise *forførende* atferd» (Killén, 2009, s. 126). I skolen kan de for eksempel oppføre seg hjelpeløse når en person, for eksempel en lærer, er til stede, og vise seg selvstendig når denne læreren ikke er til stede.

Den fjerde tilknytningsformen er omtalt som en desorganisert tilknytning (Drugli, 2012; Killén, 2009). En desorganisert tilknytning har nære fellestrekk med de elevene som blir utsatt for seksuelle overgrep. «Det er relasjonen til omsorgspersonen som er kilden til deres frykt og fortvilelse, smerte og sinne» (Killén, 2009, s. 127). Denne typen tilknytning utvikles når samspillet mellom barnet og omsorgsperson preges av frykt sett fra barnets side, slik som fra hjemmeforholdene. Drugli (2012) skriver at det som oftest er grov omsorgssvikt fra omsorgspersonen mot barnet som utløser denne formen for tilknytning. I skolen vil dette få konsekvenser for elevene både sosialt og faglig. Med tiden kan eleven imidlertid få en trygg tilknytning til en annen voksen, for eksempel læreren, men det vil kreve mye innsats fra lærerens side for å opparbeide seg denne form for relasjon (Drugli, 2012).

2.2 Seksuelle overgrep

Seksuelle overgrep blir omtalt og definert i faglitteraturen på ulike måter (Jf. 1.4.1 Seksuelle overgrep). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i definisjonen av den norske sexologen Margrete Wiede Aasland (2014, s. 33), som sier at «Seksuelle overgrep er når en autoritetsperson tvinger, lokker eller truer barnet til å delta i eller se på seksuell omgang, handling eller atferd». Kvello (2015) støtter denne definisjonen, og skriver at «dette er handlinger som tydelig krenker deres seksuelle integritet, og er upassende seksuell kontakt» (s. 275). Med andre ord vil dette sies å være en person som misbruker sin autoritet, og involverer barnet i seksuelle handlinger som er overgriperens ansvar.

I dette kapittelet vil jeg presentere forekomst av seksuelle overgrep, og videre presentere hvilke konsekvenser seksuelle overgrep kan gi elevene.

2.2.1 Forekomst av seksuelle overgrep

Kvello (2015) skriver at det er vanskelig å si noe om forekomsten og omfanget av seksuelle overgrep da det avdekkes for lite. Ofte blir saker henlagt på grunn av bevisets stilling.

Undersøkelser viser at selv ansatte i barnevernet vegrer seg for å arbeide med saker som er knyttet til seksuelle overgrep (Brottveit, 2007). Det kan også være andre grunner til at det er vanskelig å skaffe en nøyaktig oversikt over hvor mange barn som blir utsatt for seksuelle overgrep. Selv om politiet har registre på antall saker, er det vanskelig å tallfeste hvor mange saker som ikke blir meldt inn (Raundalen & Schultz, 2016). Killén (2009) skriver at både foreldre og barn også kan dekke over overgrepene på grunn av skam, skyld og tvang.

Det er allikevel tall som viser til at det er en høy forekomst av seksuelle overgrep i Norge på lik linje med andre vesteuropeiske land (Kvello, 2015). En forekomststudie viser at 13,3% av jentene og 3,7% av guttene har opplevd å bli utsatt for seksuelle overgrep i en alder før fylte 13 år (Thoresen & Hjemdal, 2014). Dette var i form av voldtekt, rusrelaterte overgrep, beføling, press til seksuelle handlinger eller andre typer seksuelle krenkelses. En annen studie (referert i Kvello, 2015, s. 231) viser til de samme type overgrepene, og har tallfestet at 33,6% av kvinnene og 11,3% av mennene har vært utsatt for seksuelle overgrep. Hvis man ser på grove seksuelle overgrep kan en norsk studie vise til at 5% av kvinnene og 1% av mennene har vært utsatt for dette før fylte 18 år (Referert i Kvello, 2015, s. 230). Disse tallene viser at barn som har blitt utsatt for seksuelle overgrep er en realitet i norske skoler, og at lærere med veldig stor sannsynlighet vil møte elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Av denne grunn har derfor lærere og ansatte i skolen behov for kompetanse på området.

Det er også noen barn og unge som kan være mer utsatt for seksuelle overgrep enn andre. Dette gjelder spesielt barn og unge med særskilte behov (Butler, 2013; Westcott & Cross, 1996). En studie som ble foretatt fra en tid tilbake kan vise at barn og unge med særskilte behov blir utsatt to til tre ganger oftere for seksuelle overgrep enn de andre jevnaldrende (Sullivan & Knutson, 2000). Dette kan være av ulike grunner. Blant annet peker Kvello (2015) på at de ikke har så lett for å kommunisere ut overgrepene til andre, at de er ofte mer avhengig av intimpleie, at de er mer isolerte og at de i større grad blir ivaretatt av profesjonelle istedenfor foreldre.

2.2.2 Konsekvenser av seksuelle overgrep

Seksuelle overgrep kan føre til fysiske og psykiske lidelser både nå og senere i livet, skriver Aasland (2014). Som tidligere beskrevet er seksuelle overgrep også en tilknytningsforstyrrelse, noe som gjør at det *kan* ta lang tid før barna får bygget opp et sterkt tillitsforhold til andre (Aasland, 2014; Killén, 2009). Seksuelle overgrep blir ikke borte av seg selv, men vil bli værende i kroppen helt til det blir bearbeidet og tatt frem. Aasland (2014) mener også at dersom noen oppdager overgrepene tidlig, kan mange av senskadene utebli. Disse senskadene blir omtalt som det som fremkommer *etter* at de seksuelle overgrepene har stoppet. Disse senskadene kan variere. På noen kan det være tidlige og tydelige tegn på at de har vært utsatt for seksuelle overgrep, mens på andre kan det være tegn som kan være vanskelig å tolke. «Senskader er en realitet for mange som ikke fikk hjelp og støtte fra noen som trodde på dem eller så dem» (Aasland, 2014, s. 86). Nedenfor vil jeg beskrive noen senskader, som igjen er konsekvenser som *kan* forekomme hos barn som er blitt utsatt for seksuelle overgrep.

Tap av tillit kan forekomme hos barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep (Killén, 2009; Kvello, 2015). Det kan være en nær tillitsperson som har utsatt barnet for de seksuelle overgrepene, og barnet som har blitt utsatt for seksuelle overgrep kan finne det vanskelig å stole på andre voksne, slik som læreren sin og andre ansatte i skolen. Borge (2010) skriver at det er tre typer familierisiko, og den ene av disse er nettopp grov omsorgssvikt som omhandler mishandling.

Om man spør spørsmålet om mishandlede barn, slik som de som blir seksuelt misbrukt, også selv blir mishandlere, så skriver Borge (2010, s. 80) at «Overraskende nok er det ikke mange vitenskapelige funn som støtter denne påstanden».

I tillegg til tap av tillit og tilknytningsvansker (Jf. 2.1 Tilknytningsteori) kan også barnet føle skyld og skam for det som er hendt (Killén, 2009). Det vil alltid være overgriperens ansvar, men overgriperen kan forsøke verbalt eller fysisk å legge skylden over på barnet. Det kan være at de sier det var barna som fristet dem, eller at det er barnas skyld. Her har ansatte i skolen et ansvar for å gi barna kunnskap og forståelse om at overgrepene ikke er deres skyld (Aasland, 2014).

Kvello (2015) peker på at kjønnssykdommer, graviditet, utflod, vaginal blødning, rødhet og oppsvulming rundt skjedeåpningen, svelgebesvær samt sår, rifter eller lignende skader på kjønnsorganer kan være fysiske konsekvenser av seksuelle overgrep. Spiseforstyrrelser forekommer også hos mange av de elevene som har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Aasland

(2014) hevder at 30% av de med spiseforstyrrelser nettopp har vært utsatt for dette. For noen kan det handle om å ta over kontrollen over kroppen ved å kontrollere mat- og drikkeinntak, mens for andre kan det være en måte å gjøre seg mindre tiltrekkende på, eller at man ikke lengre trives i den kroppen man har. I tillegg til spiseforstyrrelser kan det videre føre til problemer med stoffskifte (Aasland, 2014).

De som blir utsatt for seksuelle overgrep kan ha det som blir omtalt som avvikende seksuell atferd (Killén, 2009; Kvello, 2015; Øverlien, 2015). Dette kan vises gjennom overdrevent fokus på sex, eller at elevene bruker et seksualisert språk som er typisk for «voksnes» seksualitet. Andre kan derimot regredere og gå tilbake i utvikling (Killén, 2009). Også prostitusjon, rusmisbruk, kriminalitet, negativt selvbilde, selvskading, angst, aggressiv atferd, posttraumatisk stressforstyrrelse, selvmordstanker og selvmordsforsøk, samt andre senskader kan forekomme og være konsekvenser av å bli utsatt for seksuelle overgrep (Aasland, 2014; Kvello, 2015; Øverlien, 2015).

2.3 Forebygging av seksuelle overgrep i skolen

Skolen er en viktig arena som kan gi kunnskap for å forebygge seksuelle overgrep. Forebygging er også det første pedagogiske oppdraget vi har innenfor temaet seksuelle overgrep i skolen (Jf. 1. Innledning). Raundalen og Schultz (2016, s. 16) fremhever tre pedagogiske mål med forebyggende undervisning om seksuelle overgrep i skolen:

- Forebyggende undervisning har til hensikt å gi kunnskap om hva overgrep er slik at barn og ungdom kan identifisere hendelser som overgrep
- Det skal gis kunnskap om hvordan man kan varsle ved å fortelle til lærer eller andre voksne. Det gjelder både når en selv er utsatt, eller en kjenner til at en venn er utsatt
- Det skal gis kunnskap om at det er hjelp å få når man har blitt utsatt for seksuelle overgrep

I en større studie ble det undersøkt om forebyggende undervisning hadde effekt (Walsh, Zwi, Woolfenden & Shlonsky, 2015, referert i Raundalen & Schultz, 2016, s. 16). Det resultatene fra studien viser, er at barn som mottar forebyggende undervisning i større grad melder ifra om overgrep fra tidligere eller pågående overgrep enn barn som ikke har mottatt dette, samtidig som at forebyggende undervisning trolig vil øke barns ferdigheter i å beskytte seg mot å bli utsatt for seksuelle overgrep (Walsh et al., 2015).

Nedenfor vil jeg derfor se på betydningen av å ha god sosial kompetanse for barn som kan bli eller har vært utsatt for seksuelle overgrep. Videre vil teori om forebyggende arbeid i undervisningen bli presentert, og til slutt tiltaksplanen til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014) som skal være med å bekjempe seksuelle overgrep.

2.3.1 Sosial kompetanse

Å forebygge seksuelle overgrep kan blant annet gjøres ved å styrke barn og unges selvhevdelse, troen på seg selv og deres sosiale kompetanse. «Sosial kompetanse består av personlige ferdigheter og forutsetninger som gjør det mulig å lykkes på det sosiale området» (Ogden, 2011, s. 64). Ifølge Nordahl (2010) er begrepet sosial kompetanse tilknyttet de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som brukes for å mestre sosiale sammenhenger. Ludvigsen-utvalget (2015) trekker også frem sosial og emosjonell kompetanse som viktige kompetanser i sin utredning av kompetanser i skolens fremtid.

Ogden (2015) fremhever en rekke positive egenskaper ved barn som er sosialt kompetente. Han mener det å ha god sosial kompetanse er en viktig forutsetning for at barn skal mestre de utviklingsoppgavene som ligger for de på de ulike alderstrinnene, samtidig som det vil gi gode forutsetning for mestring og håndtering av utfordringer senere i livet.

Lindbäck og Glavin (2015) peker på fem ulike ferdighetsdimensjoner som er gjensidig avhengig av hverandre; samarbeidsferdigheter, selvkontrollferdigheter, selvhevdelsesferdigheter, empatiferdigheter og ansvarlighet. Spesielt forebyggende for barn som er utsatt for seksuelle overgrep er det å ha selvhevdelsesferdigheter. Ogden (2011, s. 67) skriver at «*Selvhevdelsesferdigheter* omfatter å hevde egne meninger og rettigheter på positive og tydelige måter, ta initiativ, presentere seg og motstå negativt gruppepress». For å lære

elevene dette legger man vekt på en strukturert og autentisk læring. Det ikke noen prinsipiell forskjell i å lære dette i forhold til andre ferdigheter i skolen (Lindbäck & Glavin, 2015; Ogden, 2015).

2.3.2 Forebyggende arbeid i undervisningen

«Det er ikke alltid barn og unge forteller om overgrep. Grunnen kan være at de ikke vet at det er galt. De har kanskje aldri hørt noen har snakket om det» (Aasland, 2014, s. 69). Dette sitatet peker på viktigheten av at elever må få kunnskaper om temaet seksuelle overgrep fra tidlig alder.

Forebygging av seksuelle overgrep starter med å avdekke, hevder Raundalen og Schultz (2016). For å kunne avdekke fremhever de viktigheten av, som tidligere nevnt (Jf. 1. Innledning), et trinnteam som samarbeider og samtaler om vanskelige temaer. De ansatte kan ha om nærliggende temaer i undervisningen og samtidig informere ledelsen om at en type forebyggende undervisning er i satt i gang, noe som igjen kan føre til at tilfeller av seksuelle overgrep kan bli avdekket.

I skrevet «Undervisning i skolen om incest og seksuelle overgrep», oppfordrer Hjermand og Viljugrein (2011) Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet til å samarbeide for å kunne få et undervisningsopplegg om seksuelle overgrep i skolens læreplan. Dette er et offentlig dokument som ble skrevet i 2011, men det har ennå ikke skjedd noen endring i skolens læreplan med å få dette implementert. Det betyr at skolene selv må vurdere hvordan de vil legge opp undervisningen innenfor nærliggende temaer til seksuelle overgrep som læreplanen belyser, slik som grensesetting og seksualitet (Jf. 1.2.2 Læreplanen).

Selv om skolen ikke er pålagt å drive med undervisning direkte rettet mot seksuelle overgrep, er det allikevel flere programmer og undervisningsopplegg som benyttes av flere skoler. Senter mot incest og seksuelle overgrep [SMISO], som er et støttesenter mot incest og seksuelle overgrep, kan holde kurs både for ansatte i skolen, men også undervisning for elever

i ungdomsskolealder. Når det kommer til undervisningsopplegg har også blant annet stiftelsen «Det er mitt valg» et undervisningsopplegg som kan brukes til barne- og ungdomstrinnet. De har også utarbeidet et forslag som kan brukes på foreldremøter. På deres webside om vold og seksuelle overgrep (Mitt valg, 2017) står det blant annet at:

Opplegget består av ulike leksjoner som inneholder problemstillinger om aktuelle sider ved vold og overgrep. Her er det snakk om å styrke alle barn med tanke på at de selv bestemmer over egen kropp, og at de bevisstgjøres på å sette grenser. Dessuten er det viktig at barn og unge kan si ifra til trygge voksne hvis de føler seg truet.

Også Incestsenteret i Vestfold har utarbeidet flere undervisningsopplegg som kan være nyttige å bruke i skolen. «Det er min kropp» er et undervisningsopplegg som er beregnet på elever i alderen 7 til 10 år. På hjemmesiden til Incestsenteret i Vestfold (2017) står det at dette er en omfattende undervisningspakke. Den forplikter skolen til å holde kurs for flere enn bare ansatte. Også foreldrene skal delta på dette kurset i tillegg til lærere og helsesøstre på skolen. Selve undervisningspakken setter klare krav og forventninger til hvordan undervisningen skal gjennomføres. Temaer som det jobbes med er; hvem bestemmer?, rettigheter, retten til å være trygg, mobbing, berøring, hemmeligheter, barns seksualitet, kroppen, incest og forskjellige lokkemetoder som overgripere benytter. Hensikten med dette opplegget er ifølge nettsiden å forhindre at barn blir utsatt for seksuelle overgrep ved å gi de kunnskaper blant annet om å kunne gjenkjenne signaler, at de har rett til å si nei og at de bestemmer over egen kropp (Incestsenteret i Vestfold, 2017).

«La oss snakke om det» er også et program som Incestsenteret i Vestfold (2017) har utarbeidet. Dette programmet er beregnet på elever som er mellom 11 og 16 år. Dette er også en undervisningspakke som setter tydelige krav til foreldre, lærere og helsesøstre. Temaer som blir tatt opp er berøring, hemmeligheter, barns seksualitet, samtale om følelser, signaler på at noen vil utsette oss for noe, incest, hva skjer om en forteller om seksuelle overgrep, hvilke instanser som blir trukket inn, hvordan være en venn som forteller at han/hun er misbrukt og hvor de kan søke hjelp. Dette er alle viktige temaer som er sentrale å belyse i forbindelse med forbyggende og avdekkende arbeid med seksuelle overgrep i skolen.

2.3.3 Tiltaksplan for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014) har utarbeidet tiltaksplanen «En god barndom varer livet ut». Dette er en tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom. Denne planen inneholder 43 tiltak som skal gjelde i perioden fra 2014 til 2017. Planen inkluderer flere tiltak som vil ivareta elevene som har blitt utsatt for seksuelle overgrep (Kvello, 2015). Planen har også mange forebyggende tiltak, og alle tiltakene befinner seg under ulike forebyggingsnivåer der ulike etater beskrives med ulike ansvarsområder.

Blant annet omhandler tiltak nummer 21 at det må bedre rutiner til for å avdekke vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom med funksjonsnedsettelse. Som tidligere nevnt (Jf. 2.2.1 Forekomst av seksuelle overgrep) har barn med særskilte behov, slik som ved funksjonsnedsettelse, større risiko for å bli utsatt for seksuelle overgrep. Tiltaksplanen peker på at det derfor skal utvikles bedre rutiner for å avdekke dette, og disse rutinene skal gjøres tilgjengelige for relevante tjenester (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014).

I tiltak 23, *Informasjon til barn og unge om vold og overgrep*, står det at Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, Justis- og beredskapsdepartementet og Kunnskapsdepartementet sammen skal foreta en gjennomgang av informasjons- og kursvirksomheten som foregår i skolen, og at det skal deretter legges til rette for kvalitetssikring av informasjonen som blir gitt til barn og ungdom. I tillegg skal det utarbeides en tverrsektoriell plan som skal omfatte blant annet seksuelle overgrep (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014). I tiltak 36, *Kunnskap i profesjonsutdanningene om vold og seksuelle overgrep*, pekes det på flere ting. Blant annet «Sørge for å sikre at kunnskap om vold og seksuelle overgrep inngår og vektlegges i barnehage- og grunnskolelærerutdanningene», og «Tilbudet om etter- og videreutdanning om vold og seksuelle overgrep skal kartlegges. Formålet er å øke tilgjengeligheten, studenttilfanget og eventuelt bedre det faglige innholdet» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014, s. 37).

I tillegg nevnes det at barn og unges tilbakemeldinger skal brukes aktivt til å forbedre tilbudet for de barna som har opplevd å bli utsatt for seksuelle overgrep, det skal bli gitt informasjon til barn og unge om vold og seksuelle overgrep, videreutvikling av Statens Barnehus, styrke tilbudet til kommunens helse- og omsorgstjeneste, bedre tilbud i spesialhelsetjenesten, styrke familieverntjenestens tilbud, styrke kommuneansattes kompetanse i å samtale med barn og mer kunnskap om tidlig innsats og foreldrestøttende arbeid (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2014). Tiltaksplanen er omfattende, og det er mye som skal forbedres når det kommer til områder som berører skolens fokus på temaet seksuelle overgrep.

2.4 Hvordan avdekke seksuelle overgrep i skolen?

«Skolen spiller en sentral rolle i å forebygge og avdekke vold og overgrep» (Øverlien, 2015, s. 29). Som tidligere nevnt (Jf. 1. Innledning) er også det å avdekke seksuelle overgrep i skolen et pedagogisk oppdrag som skolen har (Raundalen & Schultz, 2016). For å kunne avdekke seksuelle overgrep er det derfor viktig at skolen og lærere har kunnskap om dette temaet. Nedenfor vil jeg derfor ta for meg hvilken betydning kunnskap blant ansatte i skolen om temaet seksuelle overgrep har, og hvor viktig den gode samtalen er for å avdekke seksuelle overgrep i skolen.

2.4.1 Kunnskap blant ansatte i skolen

Aasland (2014, s. 115) hevder at «dessverre mangler mange som jobber med barn og unge og som har med sosial-, barne-, helsefaglig eller pedagogisk, psykologisk, juridisk, politi-, og medisinsk utdanning kunnskap om dette temaet». Kvello (2015) skriver imidlertid at det nå er gjort forbedringer av staten, blant annet med obligatorisk kunnskap om temaet seksuelle overgrep gjennom utdanningen for de som skal arbeide med barn (Jf. 2.3.3 Tiltaksplan for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep). Hvorvidt dette er inne i vanlige lærerutdanninger, samt for de som jobber som vernepleier, miljøterapeut og helsesøster i skolen gjennom

utdanning, er vanskelig å få verifisert. Høgskolen i Sørøst-Norge har eget utdanningsprogram direkte rettet mot seksuelle overgrep, «Seksuelle overgrep i et livsløpsperspektiv». På nettsiden står det at «Dette samlingsbaserte studiet gir deg grunnleggende kunnskap og forståelse om seksuelle overgrep og hvordan du kan bidra til avdekking, oppfølging og forebygging» (Høgskolen i Sørøst-Norge, 2017). De første som blir nevnt som målgruppe til studiet er ansatte i barnehage og i grunnskole. Jeg kan ikke finne noen lignende utdanningsprogrammer som direkte retter seg mot ansatte i barnehage og skole, noe som kan tyde på at dette er det eneste i landet. Studiet «Seksuelle overgrep i et livsløpsperspektiv» kan være en bekreftelse på at lærerutdanningen ikke gir tilstrekkelig kunnskap om temaer som blant annet seksuelle overgrep.

Raundalen og Schultz (2016) fastslår at det generelt er skolen, og spesielt lærerne, som er ansvarlig for å arbeide med skolens pedagogiske oppdrag, siden det er lærerne som kjenner elevene sine best. Innenfor avdekking skriver de at «For å unngå at dette blir overveldende og dermed kanskje nedprioritert, anbefaler vi at lærere på trinnteamet gjennomfører planleggingen i fellesskap slik at ingen lærere blir stående alene» (s. 17). Raundalen og Schultz (2016) viser ikke til hvilken kompetanse som er forventet eller kreves av lærere i skolen innenfor temaet seksuelle overgrep.

Det er flere organisasjoner som jobber forebyggende og avdekkende med seksuelle overgrep. Redd barna, SMISO, Forandringsfabrikken, Stine Sofies Stiftelse og stiftelsen Fellesskap mot seksuelle overgrep er bare noen av få som jobber aktivt innenfor temaet seksuelle overgrep. Mange av organisasjonene holder foredrag og kan være med på å gi ansatte i skolen kompetanse på området. Også på nettsiden til Helsekompetanse (2017) har de et eget elektronisk kurs som er direkte rettet mot seksuelle overgrep. Det står at:

Kurset har til hensikt å gjøre ansatte i barnehage og skole tryggere når det gjelder det å *snakke* med barn, for å kunne avdekke vold og seksuelle overgrep, og til å *melde* vold og seksuelle overgrep videre til barnevern og politi. (Helsekompetanse, 2017)

For lærere i skolen er det viktig å ha kunnskap om at atferden kan fortelle hvordan eleven har det. «Det er ikke først og fremst det barna sier, som gjør oss voksne bekymret. Det er *hvordan barnet er*», skriver Aasland (2014, s. 73). Atferden kan for eksempel endres slik at eleven kan

regredere (Aasland, 2014; Killén, 2009). Eleven vil da gå tilbake i utviklingsstadiet og kan blant annet begynne å snakke babyspråk. Andre elever kan fortelle om mareritt, som igjen vil få følger for søvnen. Dette vil også gå ut over skolehverdagen. Ved atferdsendringer vil eleven oppføre seg eller opptre på en ny måte på skolen. Det kan blant annet være at eleven viser aggresjon, har konsentrasjonsvansker eller for eksempel blir passiv. I mange tilfeller kan også atferden bli seksualisert (Aasland, 2014; Killén, 2009; Kvello, 2015). Kvello (2015) skriver at denne seksualiserte atferden er et sentralt kjennetegn på at elever kan ha vært utsatt for seksuelle overgrep. «De kan noen ganger være seksuelt aggressive, truende og manipulerende i sin seksuelle lek med andre barn, eller ha en forførerisk atferd som er mer utagerende, pågående og direkte enn koketteri» (Aasland, 2014, s. 76).

Elevens forhold til egen kropp er kunnskap som vil være av betydning for de som jobber i skolen. Det er ingen fasit til hva en lærer skal se etter hos elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep når det gjelder kroppen. Noen vil unngå lek der fysisk kontakt inngår, mens andre kan kle seg nakne og vise seg, mens andre igjen kan føle ubehag i av- og påkledningssituasjoner, slik som ved felles dusjing etter gym og svømming (Aasland, 2014). Andre kan vise tegn til konsentrasjonsvansker eller det motsatte. Elever som har konsentrasjonsvansker får det oftest på bakgrunn av at de kan tenke på det som har skjedd ved overgrepene, og kan bli fjerne, stille eller ikke klarer å følge med på det som foregår blant annet i undervisningen. For de som ikke har konsentrasjonsvansker, kan elevene vise tegn til at det alltid er noe som skjer rundt de. Andre elever igjen klarer å blokke ut det som har skjedd, og trenger ikke nødvendigvis å vise tegn til at noe er galt (Aasland, 2014).

Elevene som har blitt utsatt for seksuelle overgrep kan også bli mimikkfattige (Aasland, 2014). De elevene vil da ha et ansikt som ikke vil kunne vise glede eller sorg, men mer et «tomt» blikk. I motsetning til de elevene som kan være mimikkfattige, har vi også elever som Aasland (2014) kaller for “øyentjenere”. Disse elevene bare smiler og gjør det du ber de om, og ønsker ikke å oppnå noen form for oppmerksomhet. Som lærere i skolen kan vi også se elever som kan vise tegn gjennom angst, dårlig selvbilde, ønske om å dø, kroppslige tegn og tann- og munnproblemer (Aasland, 2014).

Som ansatt i skolen er det også viktig å ha kunnskap om hvordan man skal handle hvis man tror en elev har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Aasland (2014) anbefaler å snakke med en nær kollega for å innhente mer informasjon om eleven, og eventuelt snakke om hvordan de kan nå inn til han eller hun. Raundalen og Schultz (2016) nevner også det med at et trinnteam

samarbeider godt om dette, slik at ingen lærere står alene. Det er heller ikke nødvendigvis veldig lett å nå inn til eleven, da for eksempel overgriperen kan ha tvunget barnet til taushet, skriver Aasland (2014). Hun peker på at det uansett er viktig å finne ut hvorfor man er bekymret, og at systematiske observasjoner og nedskrivninger kan være hensiktsmessig. «Skynd deg langsomt» oppfordrer Aasland (2014, s. 117).

I tillegg til å snakke med kollegaer har også skolen flere eksterne samarbeidspartnere utenfor skolen som de kan søke hjelp fra. I saker der man mistenker at en elev har blitt utsatt for seksuelle overgrep, nevner Øverlien (2015) Barneombudet, barnevernstjenesten, krisesentre, PPT [Pedagogisk-psykologisk tjeneste], politiet, regionale ressursentre, Statens Barnehus, skolehelsetjenesten og tverrfaglig konsulasjonsteam som viktige eksterne aktører. De alle besitter spesialkunnskap på ulike områder som kan bistå elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep.

Nasjonalt finnes det ikke noe felles dokument eller fremdriftsplan for hvordan fremgangsmåtene i saker med seksuelle overgrep skal være (Aasland, 2014). På en av Redd Barna (2017) sine hjemmesider står det at «Alle skoler, skolefritidsordninger og barnehager bør ha en beredskapsplan for hva de ansatte må gjøre for å forebygge og avdekke vold og overgrep mot barn». Raundalen og Schultz (2016, s. 18) skriver at «Alle skoler skal ha rutiner for rapportering av mistanke om overgrep til barnevernstjenesten og til politiet», men det eneste som er regulert og pålagt er at skolene skal utarbeide en overordnet beredskapsplan. «Kommunen skal være forberedt på å håndtere uønskede hendelser, og skal med utgangspunkt i den helhetlige risiko- og sårbarhetsanalysen utarbeide en overordnet beredskapsplan. Kommunens overordnede beredskapsplan skal samordne og integrere øvrige beredskapsplaner i kommunen» står det skrevet i forskrift om kommunal beredskapsplan (2011, § 4).

På Redd Barna (2017) sine hjemmesider er det referert til et forslag på en beredskapsplan for forebygging og avdekking av seksuelle overgrep som skoler kan benytte seg av (vedlegg 4). Denne er oppskriftsmessig utformet og tydelig for ansatte i en skole. Den tar for seg kunnskap og øvelser, beredskapsgruppe, samarbeidspartnere, forebyggende arbeid, hva som gjøres ved bekymring, hva som gjøres hvis akutte overgrep oppstår, øvelser, hva som skjer når et overgrep er meldt, om samtale med elevene og til slutt en ansvarsoversikt over saksgangen.

2.4.2 Den gode samtalen

For lærere og andre ansatte i skolen er samtalen med elevene en vesentlig del av skolehverdagen. Det er derfor viktig at ansatte i skolen, og spesielt lærere som ser disse elevene hver dag, har forståelse for- og kompetanse om betydningen av en god relasjon med elevene, samt hvordan man skal samtale og kommunisere om vanskelige temaer som seksuelle overgrep. En god relasjon og tilknytning til læreren kan også være av stor betydning for om elevene tør å fortelle om overgrepene eller ikke (Jf. 2.1.2 Ulike tilknytningsmønstre). Ifølge Nordahl (2012) er det nødvendig å ha en nær relasjon og et godt tillitsforhold til elevene. Han mener det er viktig for å kunne ha innsikt i verdiene og oppfatningene til elevene for å videre kunne forstå deres handlinger. Samtidig har lærere og ansatte i skole en helt vesentlig betydning for elevenes læring og utvikling (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Ogden, 2012). Raundalen og Schultz (2016) mener at det å ha en lærer som skaper trygghet, trivsel og forutsigbarhet er en forutsetning for læring for elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep.

Øverlien (2015) mener at det er vi voksne som må legge alt til rette for at elevene kommer og forteller om det er noe vanskelig, slik som om de har vært utsatt for seksuelle overgrep. «La barnet fortelle, lytt med hele deg, følg barnet» skriver Aasland (2014, s. 67). Å spørre hvordan eleven har det er vesentlig, fordi det er mange elever som venter på at de skal bli sett, og at noen skal forstå hvordan de har det. Om vi voksne er åpen for samtale, vil de lettere kunne fortelle om det som de har opplevd. Ved seksuelle overgrep kan det være mange ulike innfallsvinkler vi som lærere og ansatte i skolen kan bruke. For eksempel kan det snakkes om hvordan eleven har fått blåmerker på kroppen, hvorfor de vil dø, hvordan eleven sover om natten, om det er noe eleven vil fortelle med gjentatte hodepiner og magesmerter, hvorfor eleven skulker, hvorfor eleven ikke vil ha gym eller dusje, hva som er grunnen for at en elev oppsøker en voksenperson i skolen ofte og om eleven vil fortelle noe om de ser triste og lei seg ut (Aasland, 2014).

«Den hverdagslige samtalen, å lytte snarere enn å snakke, de omtenkssomme ordene og bekræftelsen på å bli sett og forstått kan være minst like betydningsfullt som den terapeutiske samtalen med en ekspert en gang i uken» skriver Øverlien (2015, s. 139). Raundalen og Schultz (2016, s. 25) skriver at «Det kan være nødvendig å minne om at skolen og læreren ikke skal drive terapeutisk behandling». Men de peker også på at det ikke er slik at læreren ikke da har

noe ansvar. For uansett skal læreren være der for elevene som har vært utsatt for seksuelle overgrep, og sette inn målrettede psykososiale tiltak som bidrar til en bedre hverdag for elevene.

Øverlien (2015) skriver at i en norsk studie som ble gjennomført, var det først i voksen alder at de som har blitt utsatt for seksuelle overgrep turte å fortelle det, da de alt kanskje har hatt store konsekvenser av dette i årevis. I skolen kan dette være lærere som ikke har turt å gjøre noe med sin bekymring. Ifølge Aasland (2014) vil mange skyve tanken unna så lenge man kan, for å slippe å sette ord på en mistanke som kan være vanskelig å håndtere. Det kan også være at mange kan være redde for å ta feil. Dette hindrer dessverre mange i å gå videre med sin bekymring (Aasland, 2014). Ifølge lov om barnevernstjenester (1992), § 6-4, står det at «Offentlige myndigheter skal av eget tiltak, uten hinder av taushetsplikt, gi opplysninger til kommunens barneverntjeneste når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt». Læreren og andre ansatte på skolen har i utgangspunktet taushetsplikt, men hvis de mistenker eller har blitt fortalt at en elev har blitt utsatt for seksuelle overgrep, må det som sagt meldes ifra til politiet eller barnevernet. «Siden meldeplikten er sterkere enn taushetsplikten, kan ikke en lærer love deg å holde det du forteller hemmelig», skriver Øverlien (2015, s. 125).

3. Metode

Metode kan beskrives som å følge en viss vei mot et spesielt mål (Dalland, 2012). Nedenfor vil jeg derfor beskrive hvordan jeg ved hjelp av en metode har kommet frem til mitt mål- å kunne besvare oppgavens problemstilling.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for masteroppgaven sin metode og fremgang. Det innebærer metodevalg, vitenskapsteoretisk tilnærming, det kvalitative forskningsintervjuet, utvalg av informanter, gjennomføringen av datainnsamlingen, kategorisering og analyse av data, etiske refleksjoner, og til slutt validitet og reliabilitet.

3.1 Begrunnelse for valg av metode

Problemstillingen i denne masteroppgaven er *Hvordan arbeider skolen for å forebygge og avdekke seksuelle overgrep?* «All samfunnsforskning dreier seg om å undersøke folks virkelighet. Virkeligheten er kompleks, og består av en uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger», skriver Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010, s. 35). I denne oppgaven er det lærernes og ansatte i skolens virkelighet jeg vil forøke å fremstille.

Med bakgrunn i formålet med studien og problemstillingen i oppgaven (Jf. 1.1 Formålet med studien og forskningsprosjektets problemstilling) valgte jeg å foreta en empirisk undersøkelse ved bruk av en kvalitativ metode, da denne metoden er mer fleksibel og vil gi rom for en interaksjon mellom meg som forsker og de og det som blir studert (Johannessen et al., 2010). «I studier som er preget av en nær kontakt mellom forskeren og de personer forskeren studerer ... gir kvalitative tilnærminger grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner» (Thagaard, 2013, s. 11-12). Kvalitativ metode er da hensiktsmessig hvis man skal undersøke fenomener som man ikke har like god kjennskap til, slik som seksuelle overgrep. Thagaard (2013) skriver også at kvalitativ metode egner seg godt når man ønsker å studere mer personlige og sensitive emner. Temaet seksuelle

overgrep er utvilsomt et sensitivt tema, og et tema som det for mange kan være vanskelig å snakke om.

Thagaard (2013) mener begrepene *innlevelse* og *systematikk* er sentralt innenfor kvalitativ forskning og metode. For å kunne oppnå en forståelse er det viktig å kunne ha innlevelse og sette seg inn i den sosiale situasjonen som blir studert. «Den intuitivt pregede innlevelsen kan både bidra til å utvikle en god kontakt i felten og gi ideer til refleksjon omkring dataenes meningsinnhold» (Thagaard, 2013, s. 15). Systematikk kan kobles til hvordan jeg som forsker forholder meg til fremgangsmåter i forskningsprosessen. Som forsker må jeg ha et reflektert forhold til viktige beslutninger som må tas i løpet av prosessen. Thagaard (2013) skriver at:

Det vil si at forskeren foretar grundige og omfattende vurderinger i tilknytning til avgjørelser om fremgangsmåter for innsamling av data, og hvordan data skal analyseres og tolkes. Ved å fremheve systematikk som viktig i forskningsprosessen retter vi oppmerksomheten mot å reflektere over hvilke avgjørelser som kan være strategiske for å oppnå en helhetlig forståelse av de sosiale fenomenene vi studerer. (s. 15)

Ved å bruke en kvalitativ metode vil jeg også fange opp noe som ikke lar seg tallfestes eller måles (Dalland, 2012). Samtidig vil jeg kunne ha følsomhet i motsetning til presisjon, dybde i istedenfor bredde, og finne det særegne istedenfor det gjennomsnittlige. I tillegg er nærhet til feltet, en helhet, en forståelse, en deltager og et jeg-du-forhold sentrale aspekter ved bruk av en kvalitativ metode (Dalland, 2012).

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I dette forskningsprosjektet har jeg, som begrunnet ovenfor, valgt en kvalitativ metode for datainnsamling. Som vitenskapsteoretisk tilnærming og fortolkningsverktøy har jeg valgt hermeneutikk. «Læren om fortolkninger av tekster innen humaniora; hermeneutisk fortolkning

søker å nå frem til gyldige fortolkninger av en teksts mening» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355).

Innenfor den kvalitative metoden snakker man ofte om den hermeneutiske sirkel (Johannessen et al., 2010). «All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse» (Johannessen et al., 2010, s. 364-365). Denne sirkelen er et bilde på, og illustrerer hvordan fortolkningene av ulike fenomener kan og må begrunnes. Når jeg som forsker skal begrunne en fortolkning av en del av teksten, må jeg vise til en fortolkning av hele teksten. Når jeg skal begrunne en fortolkning av hele teksten derimot, må jeg vise til fortolkninger av delene til teksten (Johannessen et al., 2010). Disse delene og helhetene er altså i et kontinuerlig avhengighetsperspektiv til hverandre, og må derfor ses i sammenheng.

Det var i analysearbeidet at hermeneutikk ble sentralt. Det foregikk hele tiden en interaksjon og veksling mellom del og helhet. Dette bidro til en enda dypere forståelse av det materialet jeg analyserte (Johannessen et al., 2010). Det legges også vekt på min forforståelse og forhåndskunnskap om temaet seksuelle overgrep. Dette er noe jeg har vært bevisst på i arbeidet. Jeg er klar over at min egen forforståelse og de kulturelle kodene jeg kommer med til mitt forskningsarbeid, vil gjøre at svarene som kommer frem av forskningen er blitt farget av mitt «filter».

Jeg som forsker har forsøkt å fremstille fakta på en mest mulig nøytral måte, og prøvd å legge vekk egne tolkninger og subjektive teorier. Dette for å deretter kunne fange opp det som er essensen i forskningsarbeidet og i de dataene som ligger til grunn for oppgaven. Kvale og Brinkmann (2015) peker på ulike fortolkningsprinsipper som kan ha betydning innen hermeneutikken. Ett prinsipp er den kontinuerlige prosessen frem og tilbake mellom deler og helhet, omtalt ovenfor som den hermeneutiske sirkel, som kan føre til en dypere forståelse av det som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre omtaler de blant annet testingen, tekstens autonomi, kunnskap om temaet, at forskeren ikke er forventningsløs i arbeidet, og blant annet at fortolkningene kan romme fornyelse og kreativitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har i forkant av datainnsamlingen gjennomgått teori og forskning om temaet seksuelle overgrep, noe som har vært viktig i denne prosessen, og som også har vært med å påvirke mine forventninger til forskningen.

I hermeneutikken er også forforståelse vesentlig, og den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer er sentral. Han hevder at forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse av forskningen overhodet skal være mulig (Gadamer, 2003). Med et hermeneutisk perspektiv vil man oppsøke empirien med sine forforståelser. I møte med data blir det derfor avgjørende å kaste lys over sine fordommer, det vil si sine forforståelser, og bli dem bevisst– for å kunne vurdere hvordan fordommene interagerer med de innsamlede dataene. Dette er noe jeg har vært bevisst på gjennom denne masterstudien. Forforståelsen er dermed en nødvendig forutsetning for å frambringe forståelse. Forforståelsen er også en forutsetning for at jeg som forsker skal vite hva jeg ser etter under planleggingen av forskningen og under innsamlingen av data. Uten en forforståelse vil forskningsprosjektet mangle retning, og forskeren vil ikke kunne vite hva han eller hun skal rette sin oppmerksomhet mot (Gadamer, 2003).

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

I min oppgave har jeg valgt å foreta kvalitative forskningintervjuer. «Når vi intervjuer mennesker, gjør vi det for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra informantenes side. Forskningsintervjuet bygger på en profesjonell samtale, hvor det er jeg som intervjuer som har makt over hvordan intervjuet trer frem (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er altså et assymetrisk maktforhold mellom meg som intervjuer og intervjupersonen. Gjennom et intervju kan jeg som forsker ha fokus på hvordan intervjupersonene oppfatter hendelser, ulike situasjoner eller fenomener i deres liv. Det var nettopp dette jeg ønsket å oppnå ved bruk av denne metoden i min masterstudie om hvordan skolen arbeider forebyggende og avdekkende med seksuelle overgrep.

Brinkmann og Tanggaard (2012) mener at det kan være utfordrende å stille spørsmål i et intervju. «I realiteten er det mye vanskeligere enn som så å lage gode intervjuer som kan gi nye innsikter i et forskningsfelt» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 18). De spørsmålene som blir stilt bør være korte og enkle, ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Samtidig er min måte å oppfatte svarene på avgjørende. Dette krever kunnskap og interesse rundt det forskningstemaet som studeres, og interaksjonen under intervjuet. Det pekes på at jeg som forsker bør ha kunnskap om ulike måter å stille spørsmål på i forkant av intervjuet. Blant annet introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål, direkte spørsmål, indirekte spørsmål, strukturerende spørsmål, ved taushet og fortolkende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var noe jeg satte meg inn i i forkant av intervjuene.

Siden jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju, var det hensiktsmessig å utarbeide en intervjuguide. «En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet» (Johannessen et al., 2010, s. 139). Som Thagaard (2013) også bekrefter, er ikke hensikten å få svar på en liste med spørsmål, men å ha en målsetting med å utforske de temaene vi ønsker å innhente informasjon om. Selve guiden vil derfor kunne være mer åpen, og rekkefølgen på temaene kan bli endret dersom informanten bringer frem ett nytt tema.

Når jeg skulle utforme intervjuguiden til min forskning, tok jeg utgangspunkt i Johannessen et al. (2010) sin struktur. Denne presenterer ulike faser. Det første som blir beskrevet er en *innledning*. Dette er selve starten på intervjuet, der jeg som forsker presenterer meg selv og informerer om prosjektet og det de kan forvente videre i intervjuet. Samtidig bør betydningen av å delta i prosjektet komme frem, samt hvordan intervjuet dokumenteres, garantere anonymitet, sikre tillatelse til å bruke dataene, informere om informantens rett til å avbryte, og kunne antyde varigheten av intervjuet (Johannessen et al., 2010). Dette ble også presisert i informasjonsskrivet (vedlegg 1) informantene fikk i forkant av intervjuet.

Videre er *faktaspørsmål* hensiktsmessig å fortsette med. Her bør forskeren stille enkle spørsmål om for eksempel jobb, familie eller fritidsinteresser (Johannessen et al., 2010). Dalland (2012) mener det er viktig at man først må snakke seg litt varm i denne fasen, før man går videre over på de mer følsomme eller krevende temaene, slik som seksuelle overgrep er. Dette er for at informanten skal opparbeide seg litt tillit hos intervjupersonen. Videre kommer

introduksjonsfasen, som introduserer det temaet som skal være i fokus under intervjuet (Johannessen et al., 2010). Oppmerksomheten rettes her mot temaet, som i denne masterstudien var seksuelle overgrep, og informanten vil kunne ha muligheten til å komme med egne betraktninger og erfaringer om temaet før man setter i gang med det som skal være hoveddelen av intervjuet. For min del var denne fasen svært viktig i mitt prosjekt, da temaet seksuelle overgrep kan være krevende å snakke om. Informantene kan selv sitte med erfaringer som vil kunne prege dem og intervjuets forløp. Jeg var derfor forberedt på at noen av informantene kunne ønske å trekke seg, samtidig var jeg veldig bevisst på min rolle som forsker. Jeg ønsket å fremstå som rolig og en god lytter, fremfor å virke for pågående og stille for mange spørsmål til den sensitive informasjonen som kunne komme frem.

Før man kommer til intervjuets hoveddel, er det en fase som Johannessen et al. (2010) betegner som *overgangsspørsmål*. Dette er forbindelsen mellom introduksjonsspørsmålene og intervjuets hoveddel. Thagaard (2013) har imidlertid en annen forståelse av overgangsspørsmålene enn Johannessen et al. (2010), og mener at disse ikke er en fase mot nøkkelspørsmålene, men at de skal brukes når man skifter tema under intervjuet. I min intervjuguide hadde jeg temaer som blant annet seksuelle overgrep, forebyggende tiltak og skolens ledelse og administrasjon, og jeg benyttet meg av overgangsspørsmål under intervjuet ved skifte av tema for å introdusere dette.

Hoveddelen av intervjuet består av nøkkelspørsmålene, og disse er selve kjernen i intervjuet (Johannessen et al., 2010). Thagaard (2013) betegner disse som hovedspørsmål, og skriver at «Disse spørsmålene introduserer de temaene som vi ønsker å få besvart i løpet av intervjuet» (Thagaard, 2013, s. 101). I denne hoveddelen oppfordret jeg som forsker intervjupersonene til bruk av beskrivelser. Ved å bruke spørreordene «hva» og «hvordan», i motsetning til «hvorfor», kunne jeg som forsker få mer gjennomtenkte og reflekterte svar, og lettere kunne oppnå de etterspurte beskrivelsene (Dalland, 2012).

I hoveddelen av intervjuet var det også naturlig at jeg i tillegg til nøkkelspørsmålene også brukte oppfølgingsspørsmål for å få mer detaljerte og utdypende svar fra informantene. «Hensikten med *oppfølgingsspørsmål* er at vi skal få mer detaljert informasjon og mer nyanserte

kommentarer til de temaer, begreper og begivenheter som intervjupersonen beskriver» (Thagaard, 2013, s. 101). Man kan stille oppfølgingsspørsmål på ulike måter ifølge Thagaard (2013). Blant annet oppfordre informanten til å gi mer informasjon, oppfordre informanten til å gi mer nyanserte svar, å få utdypet informantens mening i utsagnene, og å oppfordre til at det blir gitt mer konkrete beskrivelser av episoder eller eksempler til de utsagnene som blir gitt (Thagaard, 2013). Jeg benyttet meg mer eller mindre bevisst av alle de ulike måtene å stille oppfølgingsspørsmål på under intervjuene.

Som en naturlig del av intervjuet, var siste fasen i intervjuguiden en avslutning. Her ble det satt av god tid til avsluttende kommentarer og til å avklare dersom noe var uklart (Johannessen et al., 2010). Som nevnt var jeg innforstått med at dette var et vanskelig tema for noen å snakke om, og jeg forsikret meg om at informantene hadde det bra både under- og etter intervjuet.

3.4 Utvalg av informanter

Kvalitative metoder kjennetegnes av at vi ved bruk av få informanter forsøker å få mye informasjon (Dalland, 2012; Johannessen et al., 2010). Når det gjelder antall informanter henvises det i forskningslitteraturen til at det bør gjennomføres intervjuer helt til forskeren ikke lengre får noen ny informasjon som kan belyse oppgaven (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Dalland (2012) støtter dette og mener man burde starte med et lite utvalg informanter, og heller øke antallet om det skulle være behov for mer data. Det samme mener Brinkmann og Tanggaard (2012), at det er bedre å gjennomføre relativt få intervjuer enn mange. De begrunner dette med at man da kan gjennomanalysere disse intervjuene grundig, istedenfor å drukne i data og ikke få gått ordentlig i dybden dersom man har foretatt mange intervjuer. Dette var litt av bakgrunnen for valget av antall intervjuobjekter i mitt prosjekt, hvor jeg i min masterstudie valgte å foreta fem intervjuer med forskjellige informanter.

I min masterstudie benyttet jeg en strategisk utvelgelse. «Strategisk utvelgelse vil si at forskeren først tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendig data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen», skriver Johannessen et al. (2010, s. 106). Dette betydde at jeg måtte være nøye i min utvelgelse

for å få svar på problemstillingen om skolens forebyggende og avdekkende arbeid med seksuelle overgrep. *Snøballmetoden* og *kriteriebasert utvelgelse* ble de fremgangsmåtene jeg benyttet meg av for å innhente relevante informanter til min masterstudie. Ved snøballmetoden rekrutteres informanter ved at jeg som forsker forhører meg om personer som vet mye om det som undersøkes, i dette tilfellet om temaet seksuelle overgrep i skolen. Samtidig var snøballmetoden hensiktsmessig å benytte da temaet for denne oppgaven, seksuelle overgrep, er et veldig sensitivt tema i skolen. Det var heller ingen selvfølge at de ansatte i en skoleinstitusjon hadde relevant erfaring og kunnskap innenfor temaet, noe jeg var avhengig av for å besvare og belyse oppgaven på en god måte. Ved kriteriebasert utvelgelse velges informanter som oppfyller spesielle kriterier (Johannessen et al., 2010). I denne studien var det blant annet et nødvendig kriterium at de valgte informantene hadde relevant erfaring med hvordan skolen jobber forebyggende og avdekkende med seksuelle overgrep i skolen.

Rekruttering av informanter ble det neste steget. For å innhente informanter til min forskning benyttet jeg meg av forskjellige metoder for å nå informanter innenfor skolen. På et par skoler fikk jeg lov til å legge frem prosjektet i fellestiden til lærere. Siden dette ikke ga nok informanter, og jeg heller ikke hadde kapasitet til å forflytte meg rundt på mange skoler, sendte jeg i tillegg ut en mail med forespørsel om deltakelse samt informasjonsskrivet (vedlegg 1) til rektorer på ulike skoler i flere kommuner. I denne mailen spurte jeg om rektorene kunne bistå med informanter som oppfylte de kriteriene jeg hadde satt. Prosessen med å få tak i informanter viste seg å være tidkrevende og utfordrende. Det skal også sies at jeg fikk flere tilbakemeldinger fra rektorer som kunne fortelle at de hadde relevante informanter, men at på bakgrunn av at dette var et sårt tema ville de ikke stille til intervju. Heldigvis fikk jeg positiv tilbakemelding fra noen ettersom dagene og ukene gikk, og sluttresultatet endte med fem informanter fra forskjellige skoler og kommuner med ulike roller i skolen. Disse vil bli presentert nedenfor.

Informantene i denne masterstudien er to lærere, to miljøterapeuter og en helsesøster. Informantene besitter ulik erfaring og kan belyse oppgavens problemstilling fra ulike ståsteder. Informantenes navn er byttet ut med fiktive navn, og er nå benevnt med Jens, Erik, Else, Ina og Mona. Jens jobber som lærer i en relativt stor grunnskole, og jobber primært på de høyere trinnene. I tillegg til å ha kunnskap om hvordan skolen jobber forebyggende og avdekkende med temaet seksuelle overgrep i skolen, har han også egen erfaring som offer for nettopp dette

fra tiden som barn. Erik jobber som lærer i en barne- og ungdomsskole. Han har jobbet ved samme skole gjennom flere år, og har primært vært stabil på ungdomstrinnene. Else jobber som miljøterapeut i en barne- og ungdomsskole, og har godt over ti års erfaring i den skolen hun nå jobber ved. Hun er utdannet sosionom, og har gjennom et variert arbeidsliv tilegnet seg mye erfaring og kunnskap. Min fjerde informant, Ina, er også miljøterapeut og har en utdanning som barnevernspedagog med variert jobberfaring fra tidligere. Dette er det første året hun jobber i skolen. Informant Mona arbeider som helsesøster i en stor skole i norsk sammenheng for 1-10. klasse. Hun har mange års jobberfaring fra tidligere som gjør at hun sitter på et bredt kunnskapsspekter, og har nå jobbet mange år ved denne skolen.

3.5 Gjennomføring av datainnsamlingen

Intervjuene ble gjennomført på de aktuelle skolene og institusjonene som informantene var tilknyttet våren 2017. Som forsker var jeg her fleksibel og ønsket å møte informantene på deres premisser, samt på en kjent arena der de følte seg trygge. Jeg hadde jevnlig kontakt med informantene gjennom mail i forkant av intervjuene.

«Det som fortelles, vil alltid være konstruert i den samtaleinteraksjonen som intervjuet utgjør. Målet med en intervjustudie er å komme så tett som mulig på intervjupersonens opplevelser...» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). For å kunne oppnå dette vil det være nødvendig med en god relasjon, noe som ikke er en selvfølge at skulle bli etablert. Det er også andre faktorer enn selve relasjonen som kan påvirke et intervju. Johannesen et al. (2010) omtaler at selve legitimeringen kan påvirke intervjuet. De skriver at «I og med at informantene frivillig går med på intervju går det en grense for hvor pågående forskeren kan være. Hvordan forskeren takler den innledende fasen i intervjuet- legitimerer prosjektet-, har avgjørende betydning for intervjuets informasjonsverdi» (s. 142). Også situasjonen og rammen rundt intervjuet, samt hvordan intervjueren blir oppfattet av informanten kan ha betydning for informasjonen som intervjuet gir (Johannesen et al., 2010).

Hvis min rolle ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) fremstår mottakelig, empatisk og lyttende, vil jeg lettere kunne skaffe meg kunnskap om erfaringen til intervjupersonen. Spesielt

siden temaet seksuelle overgrep av mange kan oppleves som vanskelig å snakke om, var det spesielt viktig for meg å møte intervjupersonene med stor respekt og ydmykhet. Om jeg som forsker og intervjuer hadde virket pågående, er det ikke sikkert relasjonen hadde blitt så god som den ble, og svarene de ga hadde kanskje ikke blitt like utfyllende og informative. Jeg la derfor vekt på at intervjupersonen kunne føle seg trygg på meg og mitt prosjekt, slik at jeg kunne være mottakelig for all den informasjon og erfaringer informantene ville dele med meg.

Når intervjusituasjonen ble en realitet, hilste jeg vennlig på informanten og viste dem min oppmerksomhet. Etter at vi hadde satt oss ned, informerte jeg om praktiske opplysninger. Jeg fortalte litt om meg selv og deretter om selve prosjektet. Her tok jeg også utgangspunkt i informasjonsskrivet (vedlegg 1) den enkelte informant hadde mottatt i forkant av intervjuet. De etiske hensynene er viktige å ivareta, og derfor ble disse nøye presentert og understreket.

Informantene startet med å fortelle litt om seg selv med utdanning og jobberfaring, i samsvar med den utarbeidede intervjuguiden (vedlegg 2). Som tidligere nevnt (Jf. 3.3 Kvalitativt forskningsintervju) består denne intervjuguiden av flere faser, og jeg beveget meg frem og tilbake i denne avhengig av det informanten snakket om, og jeg stilte naturligvis oppfølgingsspørsmål underveis. Naturlig nok er hele intervjuet i utgangspunktet basert på et sensitivt tema, seksuelle overgrep, og et tema som kan være vanskelig for informantene å snakke om. Jeg var derfor bevisst på å ikke være for direkte eller stille spørsmål som kunne vekke vonde følelser for informantene. I den siste fasen av intervjuguiden avsluttet jeg på en ryddig måte, og informantene fikk mulighet til å legge til informasjon de mente kunne belyse oppgaven. Da selve intervjuet var over, ble det naturlig å takke informanten for dens bidrag til oppgaven. Flere av informantene utvekslet også litt tanker rundt min oppgave, og var veldig glad for at temaet seksuelle overgrep, som denne oppgaven tar opp, blir satt fokus på.

For å dokumentere intervjuene benyttet jeg en diktafon. Ved intervju er det vanligste å bruke en lydopptaker, slik at jeg som intervjuer selv kan fokusere og konsentrere meg om emne og dynamikk i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). En annen fordel ved bruk av diktafon, var at jeg fikk med intervjupersonens ordbruk, tonefall, pauser og lignende på lydopptaket. Samtidig frigjorde jeg også ansvar, og kunne dermed fokusere mer på selve innholdet av intervjuet. I tillegg hadde jeg også med meg en blokk og blyant som jeg kunne bruke dersom det var noe

som var verdt å merke seg underveis i intervjuet. Før selve intervjuet sjekket jeg selvfølgelig om diktafonen fungerte, noe som Johannessen et al. (2010) og Dalland (2012) anbefaler. Jeg gjorde i tillegg en lydsjekk før intervjuet for å kontrollere at diktafonen ble strategisk plassert, slik at det som ble sagt kom tydelig frem og ble registrert.

3.6 Kategorisering og analyse av data

Det ble som tidligere beskrevet gjennomført fem semistrukturerte kvalitative intervjuer hvor intervjuene ble dokumentert ved hjelp av en diktafon. Etter dette ble lydopptakene transkribert. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det var jeg som transkriberte lydmaterialiet, blant annet for å sikre at de detaljene som var relevante ble med. En vanlig måte å gjennomføre denne transkriberingen på er å skrive ned hele intervjuet ordrett, noe jeg valgte å gjøre (Johannessen et al., 2010). Dette var en tidkrevende prosess, men det handlet om å bevare mest mulig av intervjusituasjonen og det som skjedde (Dalland, 2012). Før jeg begynte å skrive, måtte jeg bestemme meg for *hvordan* jeg skulle transkribere. Brinkmann og Tanggaard (2012) sier det er viktig at man er så konsistent som mulig. Jeg bestemte meg derfor for å ta med lyder som «eh» og lignende ord, og forholde meg til dette gjennom transkriberingen av intervjuene. Når materialet blir strukturert inn i tekstform blir det lettere å få en oversikt, og dette i seg selv er en start på selve analysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det finnes ingen universell form eller kode for hvordan transkripsjonen skal være eller fremstilles (Kvale & Brinkmann, 2015). Utenom at jeg valgte å skrive ned ord for ord som nevnt over, var det også flere valg under transkripsjonen som måtte tas. For å sikre anonymiteten til informantene valgte jeg å oversette lydopptakene fra dialekt til bokmål. Jeg valgte også å ta med pauser, intonasjonsmessige understrekinger og følelsesuttrykk når jeg transkriberte. Dette fant jeg relevant i min masterstudie, hvor dette kunne være interessant å analysere og studere opp mot temaet for oppgaven, seksuelle overgrep. Derfor er også sitatene organisert på en spesiell måte. Hvis det står «...» i eller mellom en setning, betyr det at informanten hadde en pause på over 0,5 sekunder. Der det står «..» med to punktumtegn, har informanten en pause på under 0,5 sekunder. Dersom det står noe i parentes er dette for å gi

opplysende informasjon, som for eksempel ««Ehm, så jeg... jeg ønsker veldig at vi... (tenker) kan drøfte dette opp i mye større grad, dette med seksuelle overgrep, eller om det er vold, mobbing, psykososial helse eller da. Mm, ja. Som en profesjon da». For å gjøre de utvalgte sitatene i masterstudien mer leservennlig, kunne jeg valgt å endret på sitatene. For å understreke at temaet seksuelle overgrep kan være et vanskelig tema, og som også vises i informantenes gjentatte tenkepauser, har jeg derfor valgt å skrive sitatene helt ordrett og med tilfølgende pauser.

I denne masterstudien har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming til analyse- og tolkningsprosessen. Hermeneutikk er en vitenskapsteori, som beskrevet ovenfor i kapittel 3.2, men det er også en metode for teksttolkning. Postholm (2010, s. 86) skriver at «Analysen vil farges av de erfaringer og opplevelser eller subjektive, individuelle teorier forskeren bringer med seg inn i analyseprosessen. Det betyr at analysene vil preges av forskerens egne perspektiver». Dette er det jeg tidligere har omtalt som min forforståelse (Jf. 3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming). Som Postholm (2010) også sier er jeg som forsker det viktigste forskningsinstrumentet, og dette gjelder også under arbeidet med analysen. Med min forforståelse kan arbeidet med analysen påvirkes av mine perspektiver, selv om intensjonen er å møte datamaterialet på en nøytral måte.

Under analysen ble intervjuene systematisk og nøye gjennomgått. Som Thagaard (2013) skriver kan tolkningen ses på som en dialog mellom forskeren og teksten, der jeg som forsker studerer den meningen som teksten formidler. Under prosessen fant jeg det hensiktsmessig å organisere intervjuene på en måte der datamaterialet ble inndelt i ulike kategorier, slik som Postholm (2010) omtaler. Hun skriver at jeg da vil kunne oppdage mønster i datamaterialet. Kategoriene jeg valgte tok utgangspunkt i de kapitlene som ble brukt i teoridelen. «De ulike kategoriene, som samtidig splitter og samler datamaterialet, hjelper forskeren til å utvikle en bedre forståelse for forskningstemaet, helhetlig sett» (Postholm, 2010, s. 105). Etter at jeg hadde delt inn i ulike kategorier, ble det gjort en analyse av datamaterialet. Jeg skrev ut alle transkripsjonene slik at jeg hadde de foran meg. Jeg benyttet meg av tusjer i ulike farger, og deretter «gulet» ut om det var noe i datamaterialet som alle vektla, eller om det var noe i datamaterialet som skilte seg ut hos noen av informantene. Dette var med på å gi meg oversikt over de ulike transkripsjonene.

Når jeg da hadde «gullet» ut det jeg mente var viktig og sentralt, var det også enklere å sammenligne de ulike delene (transkripsjonene) og sette disse sammen til en helhet.

Som Johannessen et al. (2010) skriver kan denne prosessen med analysearbeidet kalles for en hermeneutisk sirkel, der det hele tiden foregår en veksling mellom del og helhet (Jf. 3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming). Dette gjorde at jeg som forsker fikk en dypere forståelse av det informantene hadde sagt, og dermed kunne sette delene sammen til en helhet- og da oppnå en sammenhengende tekst.

I kapittel 5 drøfter jeg resultatet av denne sammenhengende teksten fra datamaterialet opp mot relevant teori fra kapittel 2.

3.7 Forskningsetikk og etiske refleksjoner

Dalland (2012) skriver at «Etiske overveielser handler om mer enn å følge regler. Det betyr at vi må tenke gjennom hvilke etiske utfordringer arbeidet vårt medfører, og hvordan de kan håndteres» (s. 95).

«All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer så vel som i relasjon til omgivelsene», skriver Thagaard (2013, s. 24). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] har vedtatt ulike forskningsetiske retningslinjer som gjelder for forskning. Disse forskningsetiske retningslinjene kan sammenfattes i tre hensyn; informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar til å unngå skade (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013).

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi handler om at informanten frivillig er med i forskningsprosjektet (Johannessen et al., 2010). Vedkommende bestemmer selv om han eller hun vil delta, og kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å måtte begrunne hvorfor. Dette kom tydelig frem i mitt informasjonsskriv (vedlegg 1) til informantene. Det er også viktig at informanten har samtykket, og samtidig før selve intervjuet blitt tydelig informert om hva informanten har samtykket til (Johannessen et al., 2010). I min masterstudie var dataene kun

knyttet til dette prosjektet, og skal derfor ikke brukes i andre sammenhenger. «Dette prinsippet er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre» (Thagaard, 2013, s. 26). Imidlertid kan det være ulike utfordringer knyttet til informert samtykke. Det vil være begrensninger på hvor mye informasjon forskeren kan gi på forhånd om prosjektet, og i noen tilfeller vil det kunne påvirke dataene. I mitt prosjekt var jeg åpen om at jeg hadde stor forståelse dersom de underveis ønsket å trekke seg fra prosjektet med tanke på at temaet seksuelle overgrep *kan* være belastende å snakke om og forholde seg til.

Når det gjelder *forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv*, så bestemmer informantene selv hvem de vil slippe inn på seg, og hva de vil fortelle (Johannessen et al., 2010). Jeg som forsker var tydelig på at den informasjonen de utga ville bli godt ivaretatt, og samtidig unngå at personene som deltar i undersøkelsen skulle kunne identifiseres. Thagaard (2013) skriver og at det handler om at de som blir en «gjenstand» for forskning, har krav på at den informasjonen som blir gitt, behandles konfidensielt. Forskeren har et ansvar for å verne om, og sørge for at enkeltpersoner ikke blir skadet under forskningen. Dette ble ivaretatt da jeg i min masterstudie byttet ut informantenes navn med fiktive navn.

Jeg har også vært bevisst på hvordan data er blitt lagret under prosessen. NESH (2016, s. 18) skriver at «Dersom det er nødvendig å lagre slike opplysninger, skal de identifiserende opplysningene lagres sikkert ...». Siden jeg brukte diktafon, ble det ikke nødvendig å lagre personopplysninger for eksempel digitalt på en datamaskin. Det var ingen som da for eksempel kunne hacke seg inn på mine filer og stjele informasjon, da diktafonen ble trygt oppbevart. Jeg transkriberte også lyd materialet kort tid etter intervjuene, og deretter slettet jeg opptakene for å være på den sikre siden. Samtidig ble navn eller andre sensitive opplysninger benevnt med «X» i transkripsjonene.

Det siste punktet som Johannessen et al. (2010) omtaler, *forskerens ansvar for å unngå skade*, går på at jeg som forsker må ivareta informantene på en god måte, og ikke utsette de for noe som kan gi de skader sendere i livet. Seksuelle overgrep *kan* for noen være veldig sårbart å snakke om. «Intervjuet kan også ta opp temaer som ... kan oppleves som problematisk i ettertid» skriver Thagaard (2013, s. 30). Det var vanskelig å vite hvordan informantene ville

reagere på dette temaet på forhånd. Jeg opplevde heldigvis at informantene som deltok var godt rustet til å snakke om temaet seksuelle overgrep generelt, og samtidig snakke om hvordan skolen jobbet forebyggende og avdekkende med dette. Informantene var også informert om hvilket tema som ble tatt opp (Jf. vedlegg 1) og var på denne måten forberedt på at det kunne dukke opp vanskelige spørsmål under intervjuet. Det var også en av grunnene til at det nettopp var voksne som ble informanter- og ikke barn som selv hadde blitt utsatt for seksuelle overgrep. I etterkant av intervjuene har jeg hatt kontakt med informantene og forsikret meg om at det går bra med de.

Prosjektet er meldt til NSD, og har prosjektnummer 52737 (Jf. Vedlegg 3).

3.8 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene jeg som forsker har kommet frem til (Thagaard, 2013). «Vi kan presisere begrepet *validitet* ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2013, s. 205). I forhold til samfunnsvitenskap, dreier validiteten seg om metoden er egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015).

Gjennom en intervjuundersøkelse kan man se på validitet gjennom sju ulike faser: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil jeg gjøre rede for her, og hvordan validiteten er med gjennom hele forskningen. Den første fasen er *tematisering*. Undersøkelsens gyldighet vil her avhenge av hvor solid det teoretiske er. For å sikre at det teoretiske utgangspunktet er solid, har jeg benyttet meg av mange kilder for å få et innblikk i om det valgte teoretiske utgangspunktet er troverdig. I fasen *planlegging* vil den gyldigheten av den produserte kunnskapen avhenge av undersøkelsesoppleggets kvalitet, samt de metodene som er blitt brukt. Valg av metode er tidligere beskrevet i kapittel 3.1. Ved fasen *intervjuing*, har validitet betydning i forbindelse med intervjupersonens troverdighet og kvaliteten på situasjonen. Her hadde jeg kontinuerlig oppfølgende kommentarer for å kvalitetssikre at jeg hadde forstått meningsinnholdet til informanten rett. Under neste fase, *transkriberingen*, er det en forskjell på det muntlige og

skriftlige språket når dette skal overføres til en ny form, altså fra det muntlige til det skriftlige. Her valgte jeg som beskrevet i kapittel 3.5 å skrive ned alt ordrett for å ikke miste viktig informasjon.

I *analyseringen* kan man stille spørsmålet om intervju teksten som ble til, er gyldig, og om fortolkningene er logiske. Siden det ikke er noen form eller mal på dette, er det vanskelig å teste eller måle hvorvidt dette er hensiktsmessig bearbeidet. Som beskrevet i kapittel 3.6 har jeg tatt utgangspunkt i hermeneutikk som analyseverktøy, og er åpen om at min forforståelse og erfaring ikke utelukkende kan prege intervju teksten og dens gyldighet. Under den nest siste fasen, *validering*, står det: «Dette gjelder en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for en bestemt studie, gjennomføringen av de konkrete valideringsprosedyrene, og avgjørelsen av hva som er et egnet forum for en dialog om resultatenes gyldighet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I siste fasen, *rapportering*, vil dette involvere spørsmål om rapporten eller det ferdige resultatet gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i studien, og leserens rolle som en validitetsbedømmer av de fremkomne resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg er åpen om at de funnene min studie gir, kun gir innsikt i hvordan utvalgte skoler jobber forebyggende og avdekkende med seksuelle overgrep. Siden jeg i denne oppgaven har informanter fra ulike skoler vil det kunne gi et gyldig resultat.

Vi kan skille mellom ekstern og intern validitet (Thagaard, 2013). Ekstern validitet handler om repliserbarhet, som vil si om forskningsprosjektet kan gjentas i en annen situasjon av andre forskere. Seale (1999) konkluderer med at repliserbarhet er vanskelig å kunne oppnå i kvalitative studier. Innenfor intern validitet omhandler dette aspekter når flere forskere arbeider sammen innenfor samme prosjekt. Siden jeg har gjort mitt masterstudium alene, er dette i mitt tilfelle ikke relevant å omtale.

Ordet reliabilitet kommer fra det engelske ordet «reliability», og betyr pålitelighet. «Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Johannesen et al., 2010, s. 40). Thagaard (2013) omtaler det på denne måten: «... innebærer altså at forskeren reflekterer over konteksten for innsamlingen av data, og hvordan relasjonen til deltakerne i prosjektet kan influere på den informasjonen forskeren får» (s. 203). Gjennom hele mitt forskningsprosjekt har jeg vært nøye

med å vurdere de ulike fasene av forskningen. Jeg har samtidig vært veldig bevisst min etiske side og vurdert ulike alternativ for å best gi et mest mulig pålitelig og riktig fremstilt resultat.

Jeg ønsker å understreke at all data vil bli påvirket av forskerens egne forkunnskaper. Som forsker vil jeg bringe med meg min «bagasje» inn i forskningsprosjektet. Min bagasje består av mine erfaringer, meninger, tidligere kunnskap og inntrykk jeg har innenfor dette kunnskapsområdet. Jeg har selv lest mange artikler og teorier knyttet til temaet for å få enda bedre innsikt innenfor det med seksuelle overgrep. Mine forkunnskaper vil som tidligere nevnt være med å påvirke hva som blir vektlagt av teori når selve analyseresultatene skal tolkes (Jf. 3.6 Kategorisering og analyse). Med andre ord har jeg som forsker foretatt en utvelgelse av de dataene som blir brukt i denne masteroppgaven. Som nevnt har metoden kvalitativt forskningsintervju blitt foretatt, og som det kommer frem er det deler av disse intervjuene som har blitt utelatt. Dette har videre vært et resultat av den oppfatningen jeg har av informantenes tolkning av virkeligheten, etter at dataene har blitt tolket.

Det var også viktig at de informantene jeg valgte ut hadde sentral erfaring innenfor det temaet oppgaven omtaler, nettopp seksuelle overgrep. Dette er også med på å underbygge oppgavens reliabilitet på den måten at det ikke er et tilfeldig utvalg. Informantene som ble brukt i denne masteroppgaven hadde erfaring om det belyste emnet, og har derfor vært viktige bidragsytere til å kunne besvare oppgavens problemstilling, «Hvordan arbeider skolen for å forebygge og avdekke seksuelle overgrep?».

4. Presentasjon av resultater

Her blir resultatene av datainnsamlingen presentert. Informantene er tidligere beskrevet i metodedelen (Jf. 3.4 Utvalg informanter). Resultatene er inndelt i fem og vises med overskriftene; Seksuelle overgrep- informantenes forståelse og erfaring; Skolens administrasjon og ledelse; Forebyggende tiltak; Hvordan avdekke seksuelle overgrep i skolen; Andre tanker om seksuelle overgrep.

4.1 Seksuelle overgrep- informantenes forståelse og erfaring

«Kan du si noe om hva du tenker om temaet seksuelle overgrep?» var det første nøkkelspørsmålet jeg stilte mine informanter. Alle informantene hadde tanker og betraktninger rundt dette temaet i skolen. Noen av informantene trakk frem at dette er en realitet i norsk skole, og at dette dessverre er mer utbredt enn det vi ser og ønsker å tro. Flere informanter nevnte også ordet «tabu». Jens sa at:

Det er et «ikke-tema» i skolen har jeg på følelsen at det er. Og statistisk så sitter det på hvert trinn her 4-5 elever, det er.. Statistikken juger ikke, så, så jeg tenker at dette er det siste tabuet å bryte egentlig (Jens).

Else nevnte i tillegg det med mørketallene. Hun pekte på hva statistikken viser, og satt samtidig spørsmålstegn ved hvor alle elevene egentlig er, og hvorfor vi ikke kan se de eller få de til å snakke. Hun er ikke den eneste som synes det er vanskelig å oppdage de som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Også miljøterapeuten Ina undrer seg over hvor lite som blir avdekket i skolen, og hva som er grunnen til dette. Hun sa samtidig at dette er et tøft og vanskelig tema i skolen. Informantene mente uansett at dette var et viktig tema å få satt på timeplanen både i undervisningen og for ansatte i skolen for å kunne forebygge og avdekke seksuelle overgrep.

Mona, som er helsesøster, kunne fortelle at det alt på 80-90-tallet var fokus på temaet seksuelle overgrep. Det var en sak som skapte mye engasjement, og det ble i etterkant av dette gjort tiltak i kommunen kunne hun fortelle. Disse tiltakene besto blant annet i at det ble det arrangert flere kurs, og at det ble gitt et tilbud om en «opplæringspakke» som hun kalte det. Fokus på temaet seksuelle overgrep førte også med seg litt utfordringer for mannlige ansatte i barnehage og skole, da det var kun mennene som ble sett på som overgripere og potensielle overgripere på den tiden. Dette er imidlertid annerledes i dag.

Et utvalg av informantene hadde direkte erfaring med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. For eksempel kunne Ina fortelle om et tilfelle hvor hun følte at samarbeidspartnere utenfor skolen ikke bisto nok i en sak der et barn hadde blitt utsatt for seksuelle overgrep. Hun følte at den utsatte trengte mer hjelp enn det de samarbeidende instansene ga.

På spørsmålet om hvordan informantene hadde fått kunnskap om temaet seksuelle overgrep var det stor variasjon blant svarene jeg fikk. Jens hadde tilegnet seg mye kunnskap på bakgrunn av nysgjerrighet og erfaring ved å selv ha vært et offer for nettopp dette. Han nevnte ikke noe om at utdanningen hadde gitt han kunnskaper direkte om temaet. Begge miljøterapeutene, Ina og Else, har hatt dette som tema gjennom utdanning, men i tillegg vært på kurs for å få enda mer påfyll av kunnskap. Ina kunne også fortelle at hun hadde lest flere bøker, da hun syntes utdanningen ikke ga tilstrekkelig kunnskap om temaet seksuelle overgrep. Helsesøster Mona kunne fortelle at det var veldig fokus på dette på 90-tallet, og at det i ettertid har vært stadig ny kunnskapspåfylling, spesielt med omsorgssvikt som overordnet tema. Erik kunne fortelle at temaet seksuelle overgrep var veldig i fokus da han tok lærerutdanningen tidlig på 2000-tallet. De hadde mange forelesninger knyttet til temaet, og studentene skulle også levere en stor prosjektoppgave innenfor dette området. Han fortalte at denne undervisningen gjorde veldig inntrykk på han. For å holde seg oppdatert innenfor fagfeltet kunne Erik også fortelle at han leste en del fagartikler og blader som ble abonnert på.

I forhold til omfang av seksuelle overgrep var alle informantene oppdatert på hvor mange barn som statistikken viser har vært utsatt for seksuelle overgrep. Informantene syntes tallene var skremmende høye. Else sa: «Når jeg vet at på skolen vår så har vi 50, mellom 50 og 100 som har vært utsatt for dette i ulike grad. Hvor er de?», og Ina sa at «Om det sitter 1-2 på hvert klasserom på denne skolen, så kan jeg si at jeg kun har mistanke om en. Så spørsmålet er: Hvor er de?» Dette var et spørsmål alle informantene funderte på. Jens og Else snakket mye om hvor

viktig det er å spørre elevene, og helst en gang for mye enn en gang for lite. Else undret seg dermed over hvorfor vi ikke får elevene til å snakke om det. Hun sa:

Selv når jeg spør direkte- for jeg spør direkte.. ehm.. og det sitter så langt inne- ikke sant.. og ehm.. spesielt tenker jeg ikke sant, hvis det er sånn mange sier da at de da blir pålagt taushet, mm. Av ulike typer overgripere da, også tror jeg mange ikke tenker da at «Er dette her er overgrep?». Nei, kanskje tenker at dette er vanlig. Nei, men vet liksom ikke grunnen til at man ikke får avdekket mer enn man får da. (Else)

Informantene hadde ulike tanker om hvorfor elever utsatt for seksuelle overgrep ikke blir avdekket. Flere av informantene mente at en grunn til dette kunne være fordi temaet seksuelle overgrep er et tabubelagt tema i skolen. Samtidig kunne Mona fortelle om at den type atferd elevene viser kan være tegn på så veldig mye annet, og at det derfor er ekstra utfordrende å avdekke det statistikken tilsier. Hun mente at voksne må være bevisste og jobbe for å få tak på hva elevenes atferd prøver å fortelle oss. På lik linje med Else nevnte også Mona at barna kunne være truet til taushet. Erik mente at en grunn til at så få ble avdekket, kan komme av at det ikke er fokus på temaet seksuelle overgrep i skolen, slik som på skolen han selv jobber. Han betvilte derfor at alle elevene ble avdekket. «Da har vi flaks eller hva jeg skal si», sa han. Samtidig viste Erik også forståelse for at det kunne være flere elever ved skolen som ble avdekket enn det han var klar over. Dette kunne være fordi seksuelle overgrep er taushetsbelagte opplysninger som ikke alle skal ha tilgang til. Han sa:

For at det jeg har merket et par ganger når jeg har snakket med rektor ... Jeg har jo et inntrykk av at de få gangene jeg har snakket med han om det, så er det jo et tema som han engasjerer seg i. (Erik)

4.2 Skolens administrasjon og ledelse

I forhold til spørsmålet om skolen generelt hadde fokus på temaet seksuelle overgrep i skolen, syntes samtlige av informantene at det var lite eller fraværende fokus på dette i skolen. Ingen

av informantene kunne fortelle om at dette temaet ble løftet frem i noe fellestid blant lærere og ansatte i skolen, og ingen mente at dette var et tema som ble nevnt på foreldremøter. Derimot uttrykte Else: «Men jeg tenker altså og at vi på skolen her kan bestemme med ledelsen, at ja, slik vil vi ha det, og at det er og skal være et tema».

Miljøterapeutene og helsesøster kunne meddele at de samarbeider på en annen måte med ledelsen enn det som kommer frem av lærerne i denne masterstudien. På deres samarbeidsmøter tas det opp ulike temaer som drøftes, blant annet seksuelle overgrep. Erik opplevde det annerledes på sin skole, og kunne fortelle at:

Ofte så tenker jeg at vi snakker mye ofte vaktmestertjenester og mye sanne greier, så har vi en halvtime igjen på fellestiden, så har jeg så lyst til å bare skrike ut at «kan vi ikke snakke om nyeste forskning innenfor... ja.. seksuelle overgrep eller om det er mobbing eller psykososialt miljø, relasjonelle ting eller..» sånn da. Så jeg har jo ønsket å ta videreutdanning innenfor dette feltet da i 7-8 år, men da må jeg liksom klare det på egenhånd. (Erik)

Selv om Erik fortalte at det virket som det var manglende fokus fra ledelsen og i fellesskap for de ansatte i skolen, så fortalte han om at kollegiet, eller teamet han jobber på, var flinke til å snakke om enkeltelever på teammøter. Samtidig ved tilfeller hvor det har gått videre til ledelsen så følte han at det går treigt, og at det er mange omveier før elevene får hjelp, blant annet ved bruk av observeringsskjema i en lengre periode på elever. «Altså da må vi handle, vi har ikke tid til å synse», sa Erik.

Jens avbrøt meg før jeg rakk å stille ferdig spørsmålet om skolen generelt hadde fokus på temaet seksuelle overgrep. Veldig bestemt sa han: «overhodet ikke». Selv om de på hans skole også snakket mye sammen på teamet, var temaet seksuelle overgrep fraværende. «Hvordan skal ungene snakke om det når ikke vi voksne gjør det? Det.. det er egentlig veldig skremmende».

Alle informantene var samstemte om at ansatte i skolen generelt ikke besitter nok kompetanse når det kommer til seksuelle overgrep. «Jeg tror vi har veldig forbedringspotensial på utdanne, i hvert fall opplyse.. eh.. de ansatte her», sa Jens, mens Erik sa at «Vi har ikke kompetanse nok i det hele tatt». Han stilte seg også spørsmålet om vi skal ha den kompetansen, men mente det var viktig å ta det videre om det skulle være noe mistanke- og at det er et godt system rundt dette. «Jeg syntes det er for naivt å tro at disse elevene har det så fantastisk. Og det går jo på kompetanse da tenker jeg», sa Erik.. Han pekte på at han tror det går på den manglende kompetansen til lærerne.

Jeg stilte også et oppfølgingsspørsmål til flere av informantene; «Men hva tenker du, eller tror du at det er noen lærere som for eksempel «unngår» å se disse elevene bevisst, fordi det kan være vanskelig å ta tak i?» Flere av informantene tenkte litt når jeg stilte dette spørsmålet, og svaret de avga var stort sett det samme- med at ja, mer eller mindre ubevisst tror de lærere kan ta avstand fra elevene istedenfor å ta tak i situasjonen. Ina trodde det kom an på hvor godt forebyggende system det var på skolen i forhold til beredskapsplaner og støtten en kan få rundt. «Må man stå i det alene kan kanskje lærere velge å se det an, eller håpe det går over», sa Ina. Else var ikke i tvil, og svarte overbevisende «ja» på det samme spørsmålet, og mente at det som vi føler er ubehagelig, går vi sjeldent inn i.

Mona kunne fortelle at hun opplevde et mer rent faglig fokus enn tidligere, noe hun mente gikk ut over tiden de kunne bruke til å snakke om blant annet følelser og seksualitet.

På spørsmålet om skolen hadde en beredskapsplan mot seksuelle overgrep var det variasjoner blant informantene. Else, Ina og Erik kunne fortelle at på skolene de jobbet var det en felles beredskapsplan mot vold og seksuelle overgrep. Erik var tydelig oppgitt over hvordan disse planene ble fremlagt, eller mer presist, ikke fremlagt på skolen. Planene måtte leses på eget initiativ i et hefte de ansatte får utdelt på høsten. Han kunne også fortelle at planen omtalte seksuelle overgrep i svært liten grad. Jens derimot var usikker på om skolen hadde en beredskapsplan mot seksuelle overgrep i det hele tatt, men fremhever viktigheten av at skolen har utarbeidet dette. Mona, som har jobbet flere år på samme skole, kunne fortelle at hun ikke hadde sett en beredskapsplan som inkluderte temaet seksuelle overgrep.

4.3 Forebyggende tiltak

På alle skolene informantene jobbet ved ble det lagt vekt på at barna skulle få kunnskaper om nærliggende temaer i undervisningen. Hvor nærliggende de var, og på hvilket trinn dette ble gjennomført var veldig varierende på de ulike skolene. Miljøterapeuten Ina kunne fortelle at

allerede på 2. trinn så snakket hun og helsesøsteren med barna om kroppen og det med vold og seksuelle overgrep. Jeg spurte hun om de satte ord på det, noe hun bekreftet. De fulgte også et program som heter «Mitt valg». Foreldrene fikk også informasjon om at dette blir snakket om på skolen, og hun kunne også fortelle at dette kom inn igjen i fag på både 5., 6. og 7. trinn. Når dette var et tema i undervisningen fikk elevene også informasjon om at det finnes en alarmtelefon de kunne ringe. Elevene fikk i tillegg informasjon om de ulike instansene de kan snakke med, og blant annet miljøterapeuten og helsesøster på skolen.

På skolen til Jens har de blant annet hatt temaet «sex og samliv» på 9.trinn, noe som er et veldig nærliggende tema til seksuelle overgrep. Samtidig ble ikke det med seksuelle overgrep tatt opp, noe han selv mente hadde vært naturlig. Han mente at nærliggende temaer til seksuelle overgrep også er pensum på 6. trinn, siden SMISO trolig skal utarbeide et eget opplegg for dette trinnet. Jens fortalte videre om at de i samfunnsfag på 7. trinn snakket om prevensjon. Dette var et tema som ingen av elevene hadde hørt om før. «Da tenker jeg at de da ikke har vært borti det før da», mente han om prevensjon og nærliggende temaer til seksuelle overgrep.

Erik fortalte at miljøterapeuten på hans skole var mye inne og snakket med elevene på ungdomstrinnet om seksualitet, følelser, overgrep og lignende. Samtidig brukte han selv mye tid på dette i KRLE-timene, der de blant annet har jobbet med emner som overgrep, grensesetting og nærliggende temaer. Dette var noe han mente ikke ble utført av alle lærere. «Jeg vet da.. at det er lærere som hopper over de sidene i boka». Hans erfaring i forbindelse med dialog med elevene om slike temaer i skolen har vært positivt, spesielt også for guttenes del som har vært veldig åpne. Utenom dette kunne han meddele at Ungdommens hus har et opplegg på 2,5 timer, spesielt rettet mot overgrep og nærliggende temaer. Samtidig sa Erik at:

Jeg lurer på hvordan det er på barnetrinnet med de tingene her da. Samme med mellomtrinnet. Mellomtrinnet jobbet jeg jo litt på, men jeg mener å huske at dette var veldig fraværende ... Det å lære om kroppen sin, ikke sant, det bør være en selvfølge på barneskolen. (Erik)

Helsesøster Mona kunne fortelle at det er viktig å lære barna at det ikke er noen som har lov til å gjøre noe med kroppen vår. «Vi må på en måte trygge dem på at ingen skal få lov til å gjøre noe, og at det ikke skal være noe hemmeligheter rundt dette med kropp og sann». Hun mente det burde snakkes om god berøring og følelser i barnehagen, og at småtrinnet burde snakke om dette på 2. trinn. Hun ga ikke uttrykk for at dette var praksisen på den skolen hvor hun jobbet, men at det mer var en mening hun hadde om hvordan det bør være. Hun mente det også bør snakkes om på mellomtrinnet. På ungdomstrinnet kunne Mona fortelle at det årlig kom noen

fra SMISO som holdt et opplegg for elevene i 10. klasse som går direkte på temaet seksuelle overgrep, noe hun mente også andre trinn burde snakke mer om. På skolen Mona jobber har også miljøterapeuten grupper med elever fra 5. trinn der de snakker om seksualitet og følelser. Mona mente at dette var viktig å snakke om, blant annet for å tydeliggjøre at det å bli utsatt for seksuelle overgrep ikke skal skje, «og er ikke greit». Hun var også opptatt av å bevisstgjøre barna på at det ikke er barnas skyld, og at de må vite at de ikke skal føle skam for det som har hendt ved et eventuelt seksuelt overgrep. «Fordi dette med skyld, skam... det er så medfødt i oss altså, att vi.. at vi sliter med det veldig mange».

Som helsesøster har Mona elever som kommer innom henne. Det kan være at de er lei seg, men ikke vil snakke. Hun fortalte hvordan hun bevisst ordlegger seg på en måte som ikke er for direkte, men mer opplysende. «Jeg prøver på en måte å alminneliggjøre at mange barn kan syntes det er vanskelig å snakke om ting. Og om de ikke snakker da, så kanskje de kommer de litt modigere tilbake neste gang».

Både Erik og Else mente at seksuelle overgrep må inn som tema tidlig i skolen. Erik uttrykte: «Vi bør jo absolutt få det inn så tidlig som mulig- fortelle de sannheten. Det klarer skoleelever å høre- og gjerne i barnehagen, ja.». Else sa det slik: «For det er- det er like naturlig som norsk.. engelsk og sånn.. Det bør ikke være noe som.. man ikke prater om.. for man vet jo at det skjer». Hun påpekte videre at det er lettere å snakke med yngre barn, spesielt før ungdomsskolealder, og da er det også spesielt viktig å gi de et grunnlag for å kunne snakke om dette fra tidlig alder. Hvert år snakket Else med alle elevene på 8. trinn hvor hun spør direkte om de blant annet har vært utsatt for seksuelle overgrep, bare for å ha brakt det på banen. Hun har i tillegg grupper på skolen der de snakker om forelskelse og seksualitet på 5., 6., 8., 9. og 10. trinn.

4.4 Hvordan avdekke seksuelle overgrep i skolen?

På spørsmålet om «Hvilke faresignaler ser du etter hos eleven?», mente alle informantene at det ikke var noen fasit direkte mot det som kan være tegn til at barn har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Ina sa: «Ja, det ville gjort jobben min veldig enkel da hvis jeg kunne si at: Ja, det er seksuelle overgrep, men sånn er det altså ikke». Hun nevnte spesielt det med seksualisert atferd som et ekstra faresignal. Dette var også noe som Mona fremhevet. Alle informantene nevner det med at atferden endres, slik at elevene for eksempel kan bli stille eller innesluttet. Else mente at vi må være ekstra oppmerksomme på de elevene som reagerer på kontakt, de som endrer på utseendet, de med varierende hygiene, de med tannproblemer eller de som frykter å gå til tannlege. Mona snakket om de elevene som endrer prestasjoner. Erik bekreftet det samme, og kunne fortelle om elever som plutselig blir veldig flinke på skolen og «skal bli verdensmestere i alt. Alt skal være så perfekt». Erik beskrev at de andre lærerne på skolen kunne begynne å skryte og snakke godt om disse elevene, men av hans erfaring trenger de ikke nødvendigvis å ha det så bra med seg selv. Han mente at dette kunne være med bakgrunn i at disse elevene kan ha vært utsatt for seksuelle overgrep.

Jens snakket om tegn som er nærliggende til andre psykiske problemer, sånn som posttraumatisk stress, spiseforstyrrelser og introvert atferd. Han fremhevet garderobesituasjonen som en arena hvor vi voksne burde være ekstra varsomme. Mona trakk også frem garderobesituasjonen som en plass for å kunne observere elevene. Hun hadde tidligere gått i klasse med ei som ble seksuelt misbrukt, og det var nettopp i garderobesituasjonen at dette ble tydeliggjort.

I forhold til spørsmålet om elevene de har hatt erfaring med har vært preget i skolen, så kunne alle informantene bekrefte at det å bli utsatt for seksuelle overgrep, eller andre problemer, vil gå ut over hvordan elevene fungerer både faglig og sosialt på skolen. Selv om ikke alle informantene har jobbet direkte med noen som de vet har vært utsatt for seksuelle overgrep, har de alle erfaring med elever med andre utfordringer som de ikke har nådd helt inn til, eller som de ikke har fått til å snakke. Flere av informantene nevnte først det med at elevene kan ha problemer med konsentrasjonen på skolen. «Blir...altså kan bli helt fjern. Bare sitter der uten å få med seg så mye» kunne Ina fortelle om et tilfelle. Hun snakket også om at det kan gå ut over vennskap til andre elever i klassen eller på skolen. Hun sa: «så ser vi lite godt vennskap.. man er mer ved siden av i leken, og ikke like deltagende på samme måte. Går unna vanskelige situasjoner. Blir fort sint». Else nevnte også det med vennskap til andre, men da i forhold til at man er med vennene, men at kanskje ikke hodet er helt til stede. Hun uttrykte: «Jeg tenker på det å stole på også. Vil og kunne ha utfordringer med å stole på andre».

Erik snakket mye om de elevene som nå lever i en tid hvor alt skal fremstå perfekt. For noen mente han at de kan gjemme seg bak perfeksjonisme, men ikke nødvendigvis ha det så godt med seg selv. Da han tenkte tilbake på sin egen skoletid kunne han kjenne seg litt igjen i det å være fraværende mentalt, men likevel fysisk tilstede på skolen. Samtidig fremhevet han også at for noen vil skolen være et «fristed». Han hadde erfaring med elever som ikke ville hjem, eller som er på leksehjelp uten å ha noe lekser å gjøre.

Da Jens så tilbake på egen skolegang, hadde han følelsen av at det var skoleår han ikke husket på grunn av vansker med å konsentrere seg. Han beskrev at deler av skolegangen var mer eller mindre borte fra minnet. «Det var vanskelig å konsentrere seg, og det var utfordrende å gjennomføre en skolehverdag». Etter å ha flyttet i ungdomsskolealder startet Jens på en ny skole hvor han fikk en lærer som tok tak i han og gjorde tiltak for at han skulle mestre hverdagen bedre. «Han.. eh.. tror jeg rett og slett han reddet livet mitt altså». Dette kan stå som eksempel på hvor stor betydning en lærer kan ha for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep.

«Hvordan jobbe med elever som er utsatt for seksuelle overgrep, er det spesielle hensyn som bør tas?» var et av de siste spørsmålene jeg stilte informantene. Det kom mange like svar fra informantene. Det med garderobesituasjonen ble nevnt som en arena der skolen kan være ekstra varsomme og eventuelt tilpasse dersom elevene skulle ha egne behov i forhold til for eksempel å kle seg nakne foran andre. At elevene kunne være delaktige i å planlegge egen hverdag ble også nevnt, altså at det er en dialog om hva eleven kan ha behov for. Flere informanter mente også at elevene kunne få lov til å ta flere pauser og avbrekk fra undervisningen. Det ble av enkelte presisert at det med gode relasjoner er spesielt viktig for elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Både det å hjelpe disse elevene med å etablere gode relasjoner til medelever i klassen, men også til lærerne. Mona sa at «noe må gå sin gang likevel», og da mente hun at noe måtte være som normalt i elevenes hverdag. Samtidig uttrykte hun at når tragiske ting skjer, slik som at barn blir utsatt for seksuelle overgrep, må man handle individuelt innenfor hvert enkelt tilfelle etter hva eleven kan ha behov for.

Hva eleven har behov for er noe både Ina og Else undret seg over. De mente at noen elever klarer seg veldig bra, tross hendelsene som har foregått, mens andre ser ut til å være mer preget. «Jeg har mine tanker om at på en måte noen er født veldig sterke. Og noen ikke så sterke» sa

Ina. Samtidig mente hun at de du har rundt deg har mye å si for hvordan overgrep påvirker deg. Hvis elevene blir støttet og sett, kanskje en lærer kan være den ene som gjør at eleven har det bra, sa hun. Else brukte ordet «fascinert» over de som kommer godt ut av det, og at det var rart at elevene har så ulike behov. Hun sa:

Nei, det må jo være noe sånn indre- indre greie.. som gjør sånn at dette ikke er meg.. Dette hadde ikke noe med meg å gjøre, dette er ikke min skyld ... og, påtar seg liten skyld i det. Nei, jeg vet ikke... (Else)

4.5 Andre tanker om seksuelle overgrep

«Hva opplever du har vært/er vanskelig i arbeidet med elever utsatt for seksuelle overgrep? Eller ved mistanke om seksuelle overgrep?» var også et spørsmål jeg stilte mine fem informanter. Flere av informantene sa at det var vanskelig i de situasjonene man har en magesfølelse på at det er noe galt, men at man ikke får helt tak på akkurat hva det er. Følgende sitater kan bekrefte dette:

Det er jo akkurat det jeg syntes er det vanskelige. Altså sånn .. at der du vet det er noe, men du ikke får det fram. Du får de- du får de ikke til å si noe om det som er. (Else)

Nei, det er ikke enkelt, for den atferden som de viser.. det er jo, jo et rop om «hjelp meg, se meg- men jeg slipper deg ikke lengre inn enn til hit», så man får ikke vite mer enn dette.... (Ina)

Ina nevnte også det med at unger er veldig lojale mot de nære, og at det kan være utfordrende å få elevene til å snakke på bakgrunn av dette og eventuelle trusler som har blitt gitt. Erik uttrykte at det kan være vanskelig da han føler at ting drar veldig ut. «Det går for langsomt- det går for sent.. Det er.. Vi har for lite kunnskap om det- vi har for lite beredskap rundt det», sa han.

Informantene beskrev at det å jobbe med barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep eller elever som har det vanskelig generelt, preger dem. «Det er jo klart at når barn opplever tragiske ting, så kjenner jeg at det er ikke bare en jobb» sa Mona, og tørket en tåre fra øyekroken.

Fordi at man så veldig gjerne vil være med å hjelpe og gjøre ... hva skal jeg si da ... at de kanskje kan få litt muligheter til å bearbeide noe. For det er et støtteapparat der ute, ikke sant, som kan være med å hjelpe. (Else)

Erik mente også at det kunne være vanskelig å jobbe med elever i vanskelige livssituasjoner, siden man som lærer kan oppleve «å stå litt stille og at ting ikke skjer». Han skulle ønske det var litt fortgang og progresjon som ville ivareta elevene på en bedre måte når det var noen som ikke hadde det så bra. På bakgrunn av å selv ha vært et offer for mobbing, føler han at han kan se flere elever enn andre enkelte lærere på skolen, og prøver å hjelpe de elevene videre. Han er likevel redd han vil sitte om noen år og tenke at, «Hvorfor gjorde jeg ingenting?».

En annen informant uttrykte både bekymring og usikkerhet for at hun ikke gjorde nok overfor elever hun så at ikke har det bra:

Hva skal jeg gjøre for at denne ungen skal åpne seg? Hva skal jeg gjøre for at denne ungen skal si noe? Jeg ser jo at det her ikke er greit. At den ungen har opplevd noe som ikke unger skal oppleve, men det stopper her liksom og du kommer ikke lengre inn. Det er ingen som har kommet lenger inn ... og da... Man kan samtidig ikke «pushe» de for mye heller, de må være for å komme og si litt selv. Jeg tenker at enten kommer det med alderen- ellers så gjør det ikke. (Ina)

Etter at Ina hadde vært på foredrag med Margrete Wiede Aasland fikk hun en vekker om at barn som har blitt utsatt for seksuelle overgrep var en realitet i den norske skolen. Ina fortalte at hun nå selv har jobbet med barn som har vært offer for seksuelle overgrep, men også ungdom som har utsatt andre for seksuelle overgrep. Ina fortalte at man må se at det er noe godt i alle, og at det å utsette andre for overgrep kan ha noe med egen bakgrunn som offer for seksuelle overgrep. Med andre ord kan det være en sammenheng med at de som utsetter andre for seksuelle overgrep, at de selv har vært offer for dette tidligere.

Jens fortalte litt fra han selv gikk på skolen. I etterkant av overgrepene fikk han spiseforstyrrelser og hadde en destruktiv måte å ødelegge seg selv på. «Hele mitt prosjekt har vært at jeg skal lage en kropp som ikke er attraktiv». Han fortalte videre om overspising og at han skulle være verdensmester i alt. «Det er nok sånne strategier man har for å beskytte seg selv

på et vis». Han sa også at han var veldig ukonsentrert på skolen, og var utplassert en dag i uken i barnehage for å slippe skolen hver dag.

Fire av informantene hadde noe de følte de ville si når jeg spurte om de hadde noe på hjertet som kunne belyse oppgaven, eller noe de følte ikke hadde kommet frem tidligere gjennom intervjuet. Både Erik, Else og Jens snakket om at det burde være mer fokus på psykisk helse foran det rent faglige i de lavere alderstrinnene, eventuelt bruke opplegg i undervisningen i KRLE og naturfag på flere trinn, og tverrfaglig med norsk. «Ehm, så jeg... jeg ønsker veldig at vi... (tenker) kan drøfte dette opp i mye større grad, dette med seksuelle overgrep, eller om det er vold, mobbing, psykososial helse eller da. Mm, ja. Som en profesjon da» sa Erik, og mente videre at skolene burde ha mer tilgjengelig fagstoff på temaet visuelt lett tilgjengelig, for eksempel synlig på pauserommet.

Flere av informantene kjente til programmet Zippys venner. Else hadde flere års erfaring med dette programmet, og skulle ønske skolen ville satset på det. Mona fortalte at programmet tidligere hadde blitt prøvd ut der hun jobber, men at for få lærere ble sendt på kurs, og det resulterte i at skolen mistet fokus. Uansett mente hun at det er viktig å snakke med elevene om vanskelige temaer, slik som seksuelle overgrep, og at det ikke er farlig å spørre elevene.

Det er ikke lov til å ... at noen spør om å se på tissen din eller rompa di, ingen skal få lov til å trekke av deg bukse ikke sant, ingen skal få lov til å ta på deg. Mm, og hvis vi liksom sier sånne ting, og at vi da må si ifra til en voksen- en voksen vi stoler på. (Mona)

Mona påpekte videre at dette er noe vi må snakke med elevene om. Samtidig uttrykket hun at:

Jeg tenker jo det at vi må bare fronte det her. Vi må ha fokus på det altså. Fra å... å.. når vi begynner å ha fokus på det så må jo også på en måte kunne satt ned en sånn arbeidsgruppe på skolen om hvordan kan vi.. Om det er noe opplegg som er utarbeidet som vi kan adoptere, og som vi kan forplikte oss til å drive opplæring i. (Mona)

Else fremhevet temadager: «Jeg syntes vi kunne hatt sånne temadager». Hun tenkte i denne forbindelse på et opplegg som gikk på ulike ting, blant annet seksuelle overgrep, og at målet var å få med foreldrene på det. Dette var noe hun mente kunne bli utfordrende og vanskelig. «Men, men det er så tabu-belagt at foreldre vil jo nekte ungene deres i å være med på noe sånn ikke sant». Hun var uansett glad for at SMISO var inne på skolen hun jobber, og at de gir elevene kunnskaper om seksuelle overgrep. Noe annet Else erfarte gjennom samarbeidet med SMISO var at guttene kommer mer frem med meninger enn tidligere. Hun snakket på at det

kunne være fordi det er blitt satt mer fokus på guttenes rolle i forhold til seksuelle overgrep generelt i samfunnet. Else nevnte spesielt at dette kunne hatt effekt gjennom media og ulike tv-programmer som er blitt produsert i nyere tid.

Under intervjuet med Else kom vi litt inn på det med funksjonshemmede. Hun fortalte at hun mente at de tallene som forskningen legger frem er reelle, og at vi derfor må være ekstra bevisste på dette i skolen. Jens nevnte ikke funksjonshemmede, men derimot asylsøkerbarn som er på skolen. Disse asylbarna kan være unger som har opplevd veldig mye, blant annet å ha vært offer for seksuelle overgrep, og han mente derfor at dette er elever vi bør være ekstra påpasselige med å følge godt opp i skolen.

5. Drøfting av resultater i lys av teori

I denne delen av besvarelsen vil jeg drøfte datamaterialet som er presentert ovenfor i kapittel 4 opp mot masterstudiens teoretiske grunnlag (kapittel 2). Kapitlet er inndelt i fire hovedkategorier; Viktigheten av en god tilknytning; Skolens administrasjon og ledelse; Forebyggende tiltak i skolen; Hvordan avdekke seksuelle overgrep i skolen.

5.1 Viktigheten av en god tilknytning

Det er i hovedsak fire ulike tilknytningsmønstre som barn kan ha til andre (Drugli, 2012; Killén, 2009). Når barn blir utsatt for grov omsorgssvikt, slik som seksuelle overgrep, mener Drugli (2012) at det kan utvikles en desorganisert tilknytning til andre. I skolen kan dette blant annet vise seg som frykt, fortvilelse og sinne (Killén, 2009). Ingen av informantene nevnte dette som konkrete faresignaler for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Uten å selv ha vært offer for seksuelle overgrep, kan det tenkes at sinne kommer av sviket av selve overgrepet. Det er noen som har sviktet dem, og det vil mest sannsynlig få konsekvenser for de barna som blir utsatt, noe som igjen kan føre til at det forekommer sinne. Frykt kan skapes av usikkerhet og uforutsigbarhet, og for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep vil de kanskje frykte at dette skjer igjen, og kanskje også med andre. De vet kanskje heller ikke hvorfor det har skjedd, og blir usikre av den grunn. Uansett så har barna opplevd at et bånd mellom dem og en annen person er blitt brutt, slik som en nær omsorgsperson. Det kan derfor tenkes at det vil være vanskelig å kunne stole på andre personer senere, slik som læreren.

I skolen har lærere en stor jobb i å opparbeide seg en god tilknytning til elevene, og spesielt for elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Samtidig er det, som Øverlien (2015) sier, ikke en selvfølge at alle som opplever å bli utsatt for seksuelle overgrep blir skadelidende. Flere av informantene undret seg over dette, og hvor store individuelle forskjeller det er på de som har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Som Borge (2010) skriver så handler det om å handle riktig i en sammenheng som er risikofyllt, slik som når barn blir utsatt for seksuelle overgrep. Vi i skolen må skape et godt miljø rundt elevene (Opplæringsloven, 1998, § 9a-3; Raundalen

& Schultz, 2016), blant annet ved å opparbeide en god tilknytning og relasjon til disse elevene (Drugli, 2012; Killén, 2009; Nordahl, 2012), og samtidig legge til rette for å ivareta deres behov i skolen (Aasland, 2014).

Alle informantene fremhevet at det var viktig å samtale med elevene og blant annet tørre å spørre om vanskelige temaer, slik som ved seksuelle overgrep eller mistanke om dette. I skolen er samtalen en vesentlig del av hverdagen, enten det foregår i klasserommet eller ute. Når man skal snakke med elever om vanskelige temaer er det viktig å ha kompetanse på det å snakke med barn, i tillegg til en god relasjon (Nordahl 2012; Øverlien, 2015). Hvis man for eksempel som lærer snakker med elevene på en måte som ikke gir de mer trygghet til å fortelle noe, kan det være svært uheldig for de elevene som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Som det kommer frem gjennom teori (Aasland, 2014; Lomsdalen, 2017; Øverlien & Moen, 2016) og datamaterialet, har heller ikke lærere nødvendigvis fått kompetanse rundt temaet seksuelle overgrep og til å samtale rundt dette temaet med elevene gjennom utdanning, noe blant annet miljøterapeutene og helsesøstrene har. På den andre siden er det jo nettopp lærerne som kjenner sine elever best, og som forhåpentligvis har en bedre relasjon til eleven enn andre ansatte i skolen. Øverlien (2015) mener at vi i skolen skal legge til rette for en god samtale og at vi må tørre å spørre, siden noen kan vente på å bli oppdaget. Samtidig bør vi ikke ta det for gitt at dette er noe alle lærere tør å gjøre, kanskje nettopp på bakgrunn av manglende kompetanse. På nettsiden til Helsekompetanse (2017) er det et elektronisk kurs som gir kunnskap om det å snakke med barn om vold og seksuelle overgrep, også det å bli trygg på å melde videre (Jf. 2.4.1 Kunnskap blant ansatte i skolen).

For å heve kompetansen til ansatte som jobber i skolen burde det være obligatorisk å gjennomføre et slikt kurs som er beskrevet ovenfor. Mine informanter mente at viktige temaer, slik som seksuelle overgrep, ikke ble nevnt eller tatt opp i fellestid på skolen. Å gjennomføre et slikt elektronisk kurs vil derfor kunne gi lærerne viktig kompetanse, noe som igjen vil hjelpe de med å møte de utsatte elevene gjennom å forebygge og avdekke seksuelle overgrep. Det er mange viktige temaer som det skal brukes tid på i skolens fellestid, men på den andre siden betyr ikke det at seksuelle overgrep ikke er viktig eller skal behandles som et «tabu». Flere av informantene hadde jobbet mange år innenfor samme skole, og temaet seksuelle overgrep var aldri blitt nevnt i fellestiden. Det betyr at dette er et lite berørt tema i skolene hvor informantene

jobber. Hvor mye fokus det er på temaet seksuelle overgrep i skolen, samt hvem som har ansvaret for å sette dette fokuset blir videre drøftet i kapittel 5.2.1 og kapittel 5.3.1.

Informantene pekte på at noe måtte være normalt i hverdagen til elevene. For noen vil skolen være en arena der de kan «glemme» og leve som alle andre barn, uten å nødvendigvis bli stemplet som et offer eller bli sett annerledes på. På den andre siden kunne det å være klar over at et barn har blitt utsatt for seksuelle overgrep gitt mer forståelse og mulighet til å ta hensyn til de som arbeider rundt elevene, slik som lærere. Det kan blant annet tenkes at lærere i slike tilfeller vil være enda mer bevisst på å få til en god relasjon og tilknytning til eleven, noe Drugli (2012) og Nordahl (2012) fremhever er viktig for å føle trygghet i skolehverdagen. Ifølge Ainsworth (1978) må lærere være bevisst på lydhørhet, aksept, samarbeid og psykisk tilgjengelighet ovenfor elevene, slik at elevene kan oppleve en tilstedeværelse fra læreren. Også Cassidy (referert i Hansen, 2016, s. 13-14) mener at det er fem faktorer som er viktige for at det skal kunne bli etablert en tilknytning mellom lærer og elev. Det er tid som blir satt av til eleven, kvaliteten på omsorgen som blir gitt, emosjonell investering ovenfor eleven, lærerens kommunikasjonskompetanse og lærerens tilstedeværelse. Dette er noe læreren bør være bevisst på, spesielt overfor barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, da de blant annet kan ha en desorganisert tilknytning til andre som nevnt ovenfor (Drugli, 2012; Killén, 2009).

Det handler om å bruke tid på elevene og investere i omsorg for å vise at man er der for de, slik som Ainsworth (1978) og Cassidy (referert i Hansen, 2016, s. 13-14) trekker frem. Det kan være slik at en elev vil være «normal» på skolen og ikke få «spesialbehandling», men det kan også være at eleven har behov for bekreftelse, omsorg og anerkjennelse fra for eksempel læreren i større grad enn andre jevnaldrende. Informantene var inne på at hvert tilfelle må vurderes individuelt, noe som er i tråd med opplæringsloven (1998) (Jf. Engens (2010) forståelse av tilpasset opplæring). Dette betyr også at samtalen er en forutsetning for å kunne best ivareta elevenes behov på en god og tilfredsstillende måte, og som igjen kan være hensiktsmessig i forhold til å opparbeide seg en god relasjon og tilknytning til elevene.

5.2 Skolens administrasjon og ledelse

En skoles administrasjon og ledelse kan ha stor betydning for hvordan skolen generelt arbeider forebyggende og avdekkende med temaet seksuelle overgrep. Det er ledelsen som legger føringer for, og som er ansvarlig for hva som skal stå i fokus på skolen, samt hvordan ansatte skal forholde seg etter ulike områder, slik som seksuelle overgrep. I dette avsnittet vil jeg derfor drøfte ulike områder som berører skolens administrasjon og ledelse med tanke på temaet seksuelle overgrep i skolen. Avsnittet er inndelt i overskriftene: Seksuelle overgrep- et tema for skolen?, Betydningen av teamsamarbeid, «Hvor er de?», «Statistikken juger ikke» og Beredskapsplaner.

5.2.1 Seksuelle overgrep- et tema for skolen?

Alle informantene kunne fortelle om en ledelse med manglende fokus på temaet seksuelle overgrep i skolen. Det er ledelsen som legger føringer for hva skolene skal ha fokus på, og det er derfor urovekkende at ingen av skolene som blir representert gjennom informantene i denne masterstudien har et fokus på dette. Det er naturligvis mange temaer som det er viktig at vektlegges i skolen, men siden skolen har et pedagogisk oppdrag innenfor temaet seksuelle overgrep på ulike nivåer, er det nettopp viktig at skolen har et overordnet fokus direkte mot seksuelle overgrep, slik Raundalen og Schultz (2016) fremhever. Også FNs barnekonvensjon (Forente Nasjoner, 1989), gjennom artikkel 19 og 34, understreker at skolen har et ansvar for elever i forhold til å beskytte de mot seksuelle overgrep. Dessuten beskriver læreplanen gjennom kompetansemålene at elevene skal få kunnskaper om temaer som er nært knyttet til temaet seksuelle overgrep (Utdanningsdirektoratet, 2013a, Kompetansemål; Utdanningsdirektoratet, 2013b, Kompetansemål; Utdanningsdirektoratet, 2015b, Kompetansemål). Det handler naturligvis ikke kun om å snakke om temaet seksuelle overgrep generelt i skolen, da det også er mange andre områder skolen skal forholde seg til, men det handler om nødvendigheten av å løfte frem temaet, for eksempel i fellestid for de ansatte, slik at lærerne videre kan jobbe forebyggende og avdekkende med dette i skolen på en hensiktsmessig måte.

Det kunne også vært aktuelt å snakke om seksuelle overgrep på foreldremøter, men dette ble heller ikke gjort på noen av skolene til informantene. Informantene begrunnet dette med at ledelsen ikke hadde lagt føringer for at «slik skal det være». Dette kan tyde på at de ansatte i skolen nettopp trenger tydelige føringer eller «oppdrag» fra ledelsen på hvordan ting skal være, for å være trygge på at de utfører en jobb som er i tråd med skolens mål og verdier. Ifølge Raundalen og Schultz (2016) støttes det å ivareta barn som utsettes for seksuelle overgrep indirekte gjennom opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, 1998, § 1-1), fordi den sier at opplæringen skal gi elevene et grunnlag for at de skal mestre livene sine. Barn som utsettes for seksuelle overgrep og som ikke blir oppdaget eller får hjelp, kan ifølge Aasland (2014), Kvello (2015) og Øverlien (2015) ha større risiko for å utvikle ulike typer senskader, som igjen kan føre til at barna ikke mestrer livene sine, slik som opplæringslovens formålsparagraf nettopp peker på (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

At temaet seksuelle overgrep generelt ikke er et berørt tema i skolen kom frem av datamaterialet. En av informantene foreslo og mente at en gruppe ansatte sammen med ledelsen kunne bestemme hvordan praksisen rundt temaet seksuelle overgrep skal være på den bestemte skolen. Det kan tenkes at dette ville gitt klare føringer for hva som er forventet av ledelsen for å løfte frem temaet, for eksempel at det blir satt av tid til å snakke om dette på fellesmøter. Det kan også tenkes at lærerne da kan pålegges å drive undervisning i henhold til kompetansemålene, noe som også vil gjelde å få kunnskaper om nærliggende temaer til seksuelle overgrep. For eksempel står det i fagplanen for samfunnsfag at elevene blant annet etter 4. årstrinn skal «samtale om tema knytte til seksualitet, grensesetjing, vald og respekt», og etter 7. årstrinn skal kunne «samtale om kjærleik og respekt, variasjon i seksuell orientering og samliv og familie og diskutere konsekvensar av manglande respekt for ulikskap» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, Kompetansemål). Forebyggende undervisning om seksuelle overgrep knyttet til disse kompetansemålene kan være med på å ufarliggjøre temaet, og videre bidra til å forebygge og avdekke seksuelle overgrep.

Den nevnte gruppen med ansatte og ledelse kunne også bestemt at seksuelle overgrep skal være et tema som blir nevnt og snakket om på foreldremøter i bestemte alderstrinn. I tillegg kunne denne gruppen sett kritisk på hvor godt skolens beredskapsplan omhandler seksuelle overgrep, og eventuelt gjort forbedringer i denne. Her kunne de tatt utgangspunkt i beredskapsplanen som Redd Barna (2017) presenterer på sine nettsider (vedlegg 4). utfordringer i forhold til det å gjennomføre det som er omtalt over er en ledelse som kanskje vil prioritere andre områder enn seksuelle overgrep. Det kan også være utfordringer i forhold til det å få til en gruppe ansatte

som er villige til å ta tak i temaet seksuelle overgrep, siden dette kan være et tøft tema for ansatte i skolen (Aasland, 2014). Samtidig kan det også være at ansatte ikke føler de har tilstrekkelig kompetanse til å være med i en sånn type gruppe.

At temaet seksuelle overgrep kan være tøft for ansatte i skolen fikk jeg bekreftet under prosessen med å rekruttere informanter, som tidligere beskrevet i kapittel 3.4. Jeg fikk tilbakemelding fra flere om at dette var et sårt tema og at de derfor ikke ønsket- eller kunne stille med informanter. Flere rektorer kunne fortelle om at de hadde gode tiltak på sine skoler med forebyggende og avdekkende arbeid med temaet seksuelle overgrep, men beklaget at de ikke kunne stille med informanter. Dette kan tyde på at ledelsen ved enkelte skoler setter dette temaet i fokus for både ansatte og elever, blant annet for å kunne forebygge og avdekke seksuelle overgrep. I kontrast til dette var det et stort flertall av de som ble tilsendt mail som ikke svarte eller tok kontakt tilbake. På to skoler fikk jeg også legge frem prosjektet der jeg brukte av fellestiden til lærerne. Dette kan vise til en ledelse som er opptatt av temaet, som er villige til å bruke tid på det, og som vil belyse forskning innenfor temaet seksuelle overgrep.

Som nevnt tidligere i kapittel 2.4.1, er det flere organisasjoner som har fokus direkte rettet mot seksuelle overgrep for ansatte i skolen, slik som SMISO. Å kunne ha et foredrag for lærere og ansatte i skolen kan tenkes å være svært relevant og nyttig, nettopp for å bedre kunne ivareta skolens pedagogiske oppdrag innenfor temaet seksuelle overgrep (Raundalen & Schultz, 2016). På den andre siden kan det tenkes at det er en grunn til at dette ikke alt er gjennomført. Det kan tyde på en ledelse som prioriterer andre temaer innenfor skolen, noe som også kom frem gjennom informantene i denne studien. Det kan også være mangel på tid, ressurser, fokus på andre satsningsområder og generelt mye som skal på timeplanen. I forbindelse med det pedagogiske oppdraget skolen har overfor temaet seksuelle overgrep (Raundalen & Schultz, 2016), er ikke dette et tema som kan nedprioriteres i skolen heller. Det er derfor urovekkende at ingen av mine informanter som var lærere kunne fortelle om at dette var et tema som ble lagt fremt og satt fokus på i skolen, blant annet gjennom foredrag eller kurs. Om dette er situasjonen ved flere skoler har jeg dessverre ikke nok data til å kunne si noe konkret om, men det tyde på at det også kan være andre skoler som har et manglende fokus på å styrke ansattes kompetanse innenfor temaet seksuelle overgrep, for at de videre skal kunne forebygge og avdekke seksuelle overgrep.

5.2.2 Betydningen av teamsamarbeid

Flere av informantene kunne fortelle om et trinnteam som snakket om enkeltelever når de hadde møter. Dette var spesielt elever som kunne ha utfordringer, slik som mistanke om at elever kan være utsatt for seksuelle overgrep, men informantene fortalte samtidig at de sjelden berørte dette temaet. Raundalen og Schultz (2016) fremhever viktigheten av å nettopp bruke trinnteamet til å snakke om vanskelige temaer, slik som mistanke der elever kan ha vært utsatt for seksuelle overgrep. Som nevnt over kommer det frem at flere syntes at dette er et tøft og vanskelig tema å jobbe med (Jf. 5.2.1 Seksuelle overgrep - et tema for skolen?). Da kan det tenkes at det er ekstra viktig å ha gode kollegaer og en god støtte rundt seg til å nettopp snakke om det som kan være vanskelig og utfordrende. Det kan tenkes at et trinnteam ikke nødvendigvis alltid er en sammensetning som egner seg til å ta opp saker der det er mistanke om elever er utsatt for seksuelle overgrep. Det er ikke gitt at alle på et trinnteam samarbeider like bra og er like gode støttespillere ved utfordringer, men det kan også tenkes å være lærere som unngår å snakke om dette temaet, slik Brottveit (2007) trekker frem at ansatte i barnevernet kan gjøre, og som informantene nevnte. Det kan derfor tenkes at dette også gjelder lærere i skolen. Det kan også være en liten skole hvor et trinnteam kun består av én lærer. Derfor kan man anta at ikke alle lærerteam har muligheten til å snakke om enkeltelever eller vanskelige temaer, slik som seksuelle overgrep.

Det kan tenkes at fellesmøter går til andre temaer enn seksuelle overgrep, slik informantene opplevde det. Opplæringsloven (1998) peker på at skolen skal ha et vidt fokus, og ikke kun på det skolefaglige, noe som blant annet kommer tydelig frem gjennom § 9a-1 i opplæringsloven (1998), som omhandler elevenes skolemiljø. Igjen er det skolens ledelse, i samarbeid med lærerne, som er ansvarlig for å legge føringer for hva et trinnteam skal ha fokus på når det er møter. Temaet seksuelle overgrep vil ikke nødvendigvis bli snakket om uoppfordret av lærerne. Om dette ikke er et fastsatt tema på fellesmøter for lærerne kan det tenkes å få alvorlige konsekvenser blant annet for de som er utsatt for seksuelle overgrep, da skolene kanskje i liten grad jobber forebyggende og avdekkende med nettopp dette.

Informantene nevnte at de kun snakket om elever på trinnmøter, men nærmest aldri om elever utsatt for seksuelle overgrep. Dette kan tyde på at lærere har mange ting å diskutere, og derfor

ikke har muligheten til å drøfte temaet seksuelle overgrep verken på trinnmøter eller utenfor møtetid. Det kan også tenkes at det kan finnes faktorer som kan hemme muligheten til å snakke med andre, slik som for eksempel ugunstig plassering av kontorer. Dette ble derimot ikke omtalt av informantene. Uansett kan det tyde på at lærere har en hektisk hverdag, og det derfor er svært viktig at møtetiden blir brukt konstruktivt for å ivareta elevene på en god måte- også for å kunne ha dialog rundt elever som man er usikker på om har vært utsatt for seksuelle overgrep (Raundalen & Schultz, 2016).

5.2.3 “Hvor er de?”

Informantene stilte seg spørsmålet om hvorfor de ikke klarer å oppdage elever som er utsatt for seksuelle overgrep. Informantene trodde at mye av grunnen til dette er at temaet er tabubelagt. Begrepet «tabu» kan relateres til skam, noe Killén (2009) trekker frem som en mulig årsak til at overgrepene blir dekket over og derfor heller ikke blir oppdaget eller anmeldt. At barn utsatt for seksuelle overgrep er tvunget til taushet blir også nevnt av informantene. Dette kan ha en sammenheng med det Kvello (2015) refererer til, at det er vanskelig å tallfeste seksuelle overgrep. Hvis det i skolesammenheng heller ikke blir snakket om seksuelle overgrep, så kan det tenkes at skolen forsterker temaet som skambelagt.

Lærere og ansatte i skole har taushetsplikt (Øverlien, 2015). Informantene trakk frem at dette kunne være en grunn til at ansatte var redd for å drøfte bekymringer rundt enkeltelever som man mistenker er utsatt for overgrep. Dette er sensitiv informasjon som skal forvaltes på en profesjonell måte. På den annen side så opphører taushetsplikten, ifølge lov om barnevernstjenester (1992), når det er mistanke om at elever blir utsatt for seksuelle overgrep. Meldeplikten står altså høyere enn taushetsplikten (Øverlien, 2015). Dersom elever er redde for at skolens ansatte anmelder overgrep, kan dette også være en grunn til at de ikke tørr å si ifra om hva de er blitt utsatt for. Dette kan være fordi de vet at ingen ansatte i skolen kan love å holde på elevenes hemmeligheter (Øverlien, 2015), spesielt ikke om elevene forteller at de har vært utsatt for seksuelle overgrep. En annen forklaring på at elevene ikke forteller om

overgrepene kan også være at elevene er redde for at taushetsplikten ikke blir overholdt, og at deres opplevelser ikke blir vernet godt nok om. Når en elev har fortalt at de har blitt utsatt for seksuelle overgrep, er det kun kommunens barnevernstjeneste som skal informeres og varsles (Barnevernloven, 1992) og eventuelt politi (Helsekompetanse, 2017). Det kan tenkes at dersom alle ansatte i skolen skulle vite om alt, kan det få uheldige konsekvenser for elevene. Det kan være at elevene blir stigmatisert, blant annet ved mer omsorg fra lærere, flere påminnelser om det fryktelige som har skjedd og mobbing blant andre elever.

Det kan tenkes at dersom temaet seksuelle overgrep hadde blitt snakket mer om i skolen, og dermed blitt mindre «farlig» eller skambelagt, så kunne en konsekvens av dette være at flere elever kanskje ville stått frem. Disse elevene kunne igjen vært «modeller» for andre, hvis de selv hadde valgt å stå frem. Tidligere var også andre temaer tabubelagt i skolen, slik som for eksempel homofili og psykiske vansker, men dette er nå temaer som det snakkes om og som er akseptert av store deler av samfunnet. Kanskje er det som en av informantene nevnte, og som støttes av Aasland (2014), at seksuelle overgrep er det siste tabuet som må brytes i skolen. Dette kan brytes blant annet gjennom økt fokus på temaet i skolen, med kunnskap om dette i skolen, samt ved å alminneliggjøre at det er mange som blir utsatt (Aasland, 2014; Kvello, 2015; Øverlien 2015; Øverlien & Moen, 2016). Det er også derfor viktig å etablere et godt støtteapparat for å ivareta elevene (Øverlien, 2015).

En kan som nevnt anta at noen av grunnene for at lærerne ikke oppdager elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep, kan være at det er et tabubelagt og skambelagt tema i skolen, at barna har blitt tvunget til taushet, at de er redde for at andre skal få vite om det og dermed at de kan bli mobbet eller bli stigmatisert. Dette kan være noen av forklaringene på hvorfor lærerne spør seg spørsmålet om «Hvor er de?», og at dette *kan* være noen grunner for at de ikke lar seg oppdage.

5.2.4 “Statistikken juger ikke”

«Statistikken juger ikke», sa den ene lærerinformanten. Det er som sagt vanskelig å si noe eksakt om antall barn og unge utsatt for seksuelle overgrep (Kvello, 2015), men det vi med stor sannsynlighet kan fastslå er at tallene som fremkommer av refererte studier (Jf. 2.2.1 Forekomst

av seksuelle overgrep) viser til et minimum. På den ene siden kan dette bety at tallene faktisk er reelle, men på den andre siden kan det være en sannsynlighet for at tallene egentlig skulle vært høyere, slik som også Kvello (2015) påpeker. Han mener det blir avdekket for lite, og at saker blir henlagt på bakgrunn av manglende bevis. Killén (2009) peker på at overgrepene blir dekket over på bakgrunn av skam, skyld og tvang, noe som også kan føre til at tallene på forekomst av seksuelle overgrep skulle vært enda høyere. Det kan altså være høye mørketall i forbindelse med denne statistikken.

Forekomststudiene (referert i Kvello, 2015, s. 230-231; Thoresen & Hjemdal, 2014) viser at det er mye høyere tall etter at ofrene er fylt 18 år, enn etter fylt 13 år. Dette kan selvfølgelig bety at det er større risiko for å bli utsatt for seksuelle overgrep når man er eldre enn 13 år, men på den andre siden kan det også bety at de ikke har turt å fortelle om overgrepene før de kommer i en høyere alder. Dette er noe vi i skolen kan bidra til å endre, nettopp gjennom å gi elevene forebyggende kunnskaper, men også gjennom å samtidig bli flinkere til å avdekke overgrepene, og da i tidligere alder (Raundalen & Schultz, 2016).

Informantene var kjent med statistikken på forekomst av seksuelle overgrep (Jf. 2.2.1 Forekomst av seksuelle overgrep). Flere nevnte også at vi med stor sannsynlighet vil møte disse elevene i skolen, og at de også med stor sannsynlighet har hatt elever i klassen som har vært utsatt for seksuelle overgrep. De fleste informantene hadde også jobbet mange år i skolen. Hvor disse elevene som har vært utsatt for seksuelle overgrep er, og hva de gjemmer seg bak, er noe informantene syntes var tøft å tenke på. De var altså klar over hva statistikken viser, men de klarer allikevel ikke, med den kunnskapen de besitter, å oppdage alle de utsatte elevene.

En studie (Sullivan & Knutson, 2000) viser at barn med særskilte behov blir utsatt for seksuelle overgrep to til tre ganger oftere enn andre barn, noe som innebærer at barn med særskilte behov er en mer utsatt gruppe i skolen som det bør settes fokus på (Butler, 2013; Westcott & Cross, 1996). Informantene mente også at det var viktig å være ekstra varsomme med denne gruppen i skolen. Kvello (2015) skriver at det er flere grunner til at barn med særskilte behov er mer utsatt, blant annet fordi de kan ha problemer med kommunikasjon og blir mer «ivaretatt» av «profesjonelle», og det er derfor viktig at dette er noe vi er bevisste på i skolen. Det er ikke nødvendigvis kun hjemmeforholdene som kan være en risikofaktor for de med særskilte behov.

Også i skolen kan det forekomme at andre ansatte enn lærere tar hånd om de med blant annet en funksjonshemming. Det innebærer at det også i skolen både bør og må være gode rutiner som sikrer at elevene er godt ivaretatt uten risiko for å bli utsatt for seksuelle overgrep også på skolen (Kvello, 2015).

Uansett så kan det konkluderes med at det er lite sannsynlig at statistikken viser høyere tall enn det som er reelt. Det kan heller tenkes at det trolig er høye mørketall som ikke blir avdekket.

5.2.5 Beredskapsplaner

Ifølge informantene er bruk av beredskapsplaner tydelig mangelfullt ved flere skoler. Hvor mange skoler eller kommuner som har en egen beredskapsplan som inkluderer området seksuelle overgrep har jeg i min studie ikke funnet tall på. Det er ikke pålagt at skolene *skal* ha beredskapsplaner knyttet direkte mot seksuelle overgrep, men det oppfordres, blant annet gjennom nettsiden til Redd Barna (2017). Samtidig fremhever Raundalen og Schultz (2016) viktigheten av at en skole har utarbeidet gode varslingsrutiner ved seksuelle overgrep. Det står også i forskrift til kommunal beredskapsplan (2011, § 4) at «Kommunen skal være forberedt på å håndtere uønskede hendelser, og skal med utgangspunkt i den helhetlige risiko- og sårbarhetsanalysen utarbeide en overordnet beredskapsplan». Å bli utsatt for seksuelle overgrep er en «uønsket hendelse», og derfor bør planen tydeliggjøre hvordan man skal handle hvis et barn har blitt utsatt for dette. Det står ingen spesielle krav til hvordan disse overordnede beredskapsplanene til Kommunen skal utarbeides, og det står heller ikke noe om hvordan beredskapsplanene skal kvalitetssikres, eller er angitt en type «standard».

Noen informanter kunne fortelle at de hadde beredskapsplaner på skolen, men at disse ikke var «aktive» dokumenter som jevnlig ble gjennomgått. De kunne også fortelle at det ikke var direkte mot seksuelle overgrep alene, men at det var implementert med blant annet vold. En skole hadde ikke en beredskapsplan, noe Redd Barna (2017) påpeker er en alvorlig svikt overfor barn som er utsatt for seksuelle overgrep. Om det ikke er noen retningslinjer for hvordan lærere og andre ansatte i skolen skal handle når de har mistanke om at et barn er blitt utsatt for seksuelle overgrep, vil de heller ikke vite hvordan de skal gå frem. Om dette kan være medvirkende til at få tilfeller blir avdekket eller anmeldt av ansatte i skolen, kan jeg ikke si noe om. Det er uansett

av bekymring at skolene ikke har beredskapsplaner knyttet til hva de skal gjøre når de oppdager elever som er utsatt for seksuelle overgrep. Dette er også grunnen til at Redd Barna (2017) oppfordrer skolene sterkt til å ha beredskapsplaner direkte knyttet mot seksuelle overgrep.

Mangel på beredskapsplaner eller manglende bruk av disse, kan handle om en skoleledelse som ikke har formidlet god nok informasjon av bruken av disse ovenfor de ansatte i skolen, eller ikke har utarbeidet gode beredskapsplaner mot seksuelle overgrep i det hele tatt. Dette kommer også frem gjennom informantenes forståelse av skolens fokus generelt om seksuelle overgrep. Om dette er representativt for norske skoler generelt har jeg ikke data til å konkludere med, men uansett viser det at flere skoler kan ha et forbedringspotensial med å utarbeide egne beredskapsplaner direkte knyttet opp mot seksuelle overgrep.

5.3 Forebyggende tiltak i skolen

For å forebygge og avdekke seksuelle overgrep blant elever i skolen er det nødvendig at en skole har bestemte tiltak som er rettet direkte mot dette. Skolen er en unik arena for å forebygge og avdekke seksuelle overgrep fordi den når alle barn. Det er derfor helt essensielt å gi barna kunnskaper om temaer som seksuelle overgrep i skolen. I dette kapitlet drøfter jeg ledelsens overordnede ansvar, sosial kompetanse, ulike forebyggingsnivåer av seksuelle overgrep i skolen, og om tiltaksplanen fra Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014) er tilfredsstillende for å forebygge og avdekke seksuelle overgrep i skolen.

5.3.1 Ledelsens ansvar

Som tidligere nevnt er det skolens ledelse som legger føringer for hva skolen som organisasjon skal ha fokus på. Det er først og fremst viktig at en ledelse pålegger et kollegiale å ha fokus på

forebyggende undervisning om seksuelle overgrep. Som funnene viser var dette manglende ved samtlige skoler. Igjen kan dette få alvorlige konsekvenser for elevene som ikke blir gitt kunnskap blant annet om at seksuelle overgrep ikke er greit, og at det ikke skal forekomme. Raundalen og Schultz (2016) fremhever er det viktig med et trinnteam som snakket om dette, og for at de skal kunne snakke om hvordan de kan jobbe forebyggende med seksuelle overgrep i undervisningen må det tilrettelegges og prioriteres av skolens ledelse.

Undersøkelser viser til at forebyggende undervisning er av betydning, i den forstand at det er flere som får mot til å melde ifra om overgrep og omsorgssvikt, og at det kan øke barns ferdigheter i å beskytte seg (Walsh et al., 2015). Dette betyr at skolens ledelse indirekte kan være med å forebygge og avdekke seksuelle overgrep. Funnene fra denne masterstudien viser at ingen av informantenes skoler har satt dette temaet tilstrekkelig i fokus – verken av ledelsen eller blant kollegiet. Det kan være at skolen har andre temaer som de mener er viktige å ta opp, men samtidig viser resultatene at et flertall av informantene nettopp etterspør mer fokus på temaet. Enkelte av informantene mente at mye av tiden ble brukt på unødvendige opplysninger og informasjon, noe som heller kunne vært brukt på blant annet temaet seksuelle overgrep. Dette kan også handle om en ledelse som selv ikke er komfortabel med å snakke om et så tøft tema. På den annen side kan ledelsen legge opp til at de ansatte kan snakke på team om hvordan de legger opp undervisning som berører temaet seksuelle overgrep, slik Raundalen og Schultz (2016) anbefaler. Det kan også tenkes at et fellesmøte kunne blitt brukt på å snakke om temaet seksuelle overgrep, og da kunne det vært aktuelt å bruke eksterne personer som besitter kompetanse på området, som tidligere nevnt i kapittel 5.2.1. Hvordan ansatte i skolen kan utvikle sin kompetanse om seksuelle overgrep vil videre bli drøftet i kapittel 5.4.1.

5.3.2 Sosial kompetanse

God sosial kompetanse hos barnet kan i seg selv være forebyggende mot seksuelle overgrep, blant annet gjennom selvhverdelsesferdigheter, som Ogden (2011) omtaler. Elevene vil enten ha eller kunne tilegne seg sosiale ferdigheter, noe som gjør det mulig å lykkes i forhold til det å forhindre å bli utsatt for seksuelle overgrep. Ogden (2015) nevner mange positive egenskaper hos sosialt kompetente barn, og spesielt er det med håndtering av utfordringer i livet svært vesentlig for de som er utsatt for seksuelle overgrep. Ser vi spesielt på det å ha

selvhevdelsesferdigheter, som Lindbäck og Glavin (2015) omtaler som en ferdighetsdimensjon, er denne helt vesentlig for å selv kunne forhindre å bli utsatt for seksuelle overgrep. Dersom elevene lærer seg til å hevde egne meninger og kunne motstå fra press, så er det kanskje lettere å komme unna en situasjoner som legger opp til et overgrep. Denne ferdighetsdimensjonen kan ses i forhold til kompetansemålene i læreplanen som omhandler grensesetting (Utdanningsdirektoratet, 2013a, Kompetansemål; Utdanningsdirektoratet, 2013b, Kompetansemål). Dette er altså noe skolen skal arbeide med gjennom flere årstrinn. Ingen av mine informanter nevnte at det å ha gode sosiale ferdigheter ville være hensiktsmessig for å forebygge at barn blir utsatt for seksuelle overgrep.

5.3.3 Forebygging på ulike nivåer i skolen

Som tidligere beskrevet kan det ifølge Killén og Olofsson (2003) jobbes forebyggende på tre nivåer; universalt, selektivt og tertiært. Dette vil bli drøftet i avsnittene under.

Den universale forebyggende undervisningen i skolen vil rette seg mot alle elevene, og blir derfor gitt felles gjennom undervisningen i ulike fag (Killén & Olofsson, 2003). Funn fra denne masterstudien viser at alle skolene som informantene jobbet ved la vekt på at barna fikk kunnskaper om nærliggende temaer i undervisningen. Det var imidlertid variasjon i forhold til hvordan praksisen på de ulike skolene var *direkte* knyttet til det med seksuelle overgrep.

Det var overraskende at ingen av informantene trakk frem kompetansemålene i læreplanen som utgangspunkt for undervisningen. Dette kan på den ene siden tyde på at de følger et læreverk fremfor å arbeide med utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen, men kan på den andre side tyde på en ledelse med manglende fokus på blant annet overordnede føringer for hvordan ansatte skal arbeide med temaet seksuelle overgrep. Samtidig skal ikke et læreverk styre temaene i undervisningen, men om det gjør det, så er det alvorlig dersom et læreverk ikke omtaler temaer som berører- eller er nærliggende til temaet seksuelle overgrep.

Informantene kunne fortelle at de benyttet seg av ulike programmer eller eksterne organisasjoner når temaet skulle tas opp i undervisningen. «Mitt valg» ble nevnt, som er et program det blir jobbet med på 2. 5. 6. og 7. trinn. Det kan tenkes at dette lettere gir barna ferdigheter i å selv kunne snakke om det med seksuelle overgrep. Funn fra dataene viste at en skole gjør noe mer for å gi barna kunnskaper om seksuelle overgrep. Det kan også være vanskelig å si nøyaktig hva lærerne på denne skolen gjør i undervisningen - om de er gode til å formidle temaet på en god måte, har kunnskaper om det selv, eller om de kanskje lar være å arbeide med dette uten at noen er klar over det. Det er uansett tydelig at denne skolen har en oversikt og en plan på når dette temaet skal være.

SMISO var inne med et opplegg på to av ungdomsskolene som er representert i denne masterstudien. Dette opplegget berørte mange nærliggende temaer, men også direkte det med seksuelle overgrep ifølge informantene. At det kommer noen utenfra sikrer at elevene blir gitt mulighet til å få kunnskap om nærliggende temaer til seksuelle overgrep, men også om seksuelle overgrep. Det vil da være med kvalifiserte personer som besitter konkret kunnskap om temaet. Dette er også kursledere og foredragsholdere med erfaring og som besitter en relevant kompetanse, og som har utarbeidet et pedagogisk opplegg for elevene. Det kan også være en ulempe at det kommer noen utenfra da de ikke kjenner elevene, og dermed ikke har en relasjon til de, noe Nordahl (2012) mener er viktig. Derfor er det ikke nødvendigvis like lett å betro seg til de eksterne personene fremfor å betro seg til en person de har en god relasjon til, slik som læreren. Det kan også være at lærere, med begrunnelse i at SMISO har hatt et opplegg, ikke prioriterer dette temaet inn i undervisningen i skolen. Og en konsekvens av at seksuelle overgrep er et «ikke-tema» er at elevene kan oppleve det som skambelagt, og derfor tier.

Flere av informantene mente at temaet seksuelle overgrep er viktig å få inn på skolens timeplan, og de mente at dette burde starte alt fra de laveste alderstrinnene på skolen. Som det kommer frem er dette også noe Hjermann og Viljugrein (2011) ønsker, og de oppfordrer i tillegg andre departementer til å samarbeide om å produsere et undervisningsopplegg om seksuelle overgrep i læreplanen. Det har gått mange år siden Hjermann og Viljugrein (2011) sendte skrevet «Undervisning i skolen om incest og seksuelle overgrep». Det kan være grunn til å spørre hvorfor dette ikke er implementert, når studier (blant annet Walsh, et al., 2015) viser at barn som mottar forebyggende undervisning i større grad melder ifra om overgrepene. Studien viser videre at det kan øke barns ferdigheter i å beskytte seg mot overgrep, blant annet gjennom å gi elevene selvhverdelsesferdigheter, noe som også støttes av Ogden (2011). Det syntes derimot å

være tilfeldig hvordan informantenes skoler arbeider med seksuelle overgrep, og det virker heller ikke som det foreligger noen retningslinjer for hvordan det *burde* jobbes med.

Den ene informanten skulle ønske det var et felles undervisningsopplegg alle skolene kunne bruke for å bedre dekke temaet seksuelle overgrep i skolen. Dette ville sikret at alle elevene fikk generell kunnskap som er viktig for å kunne forhindre å bli offer for seksuelle overgrep (Raundalen & Schultz, 2016). Et ferdig opplegg kan gjøre det lettere for lærere i skolen å gjennomføre nødvendig undervisning om temaet. Det ville da vært et ferdig utarbeidet opplegg med den mest sentrale kunnskapen elevene skal besitte. Dette ville gitt lærerne tydelige rammer for hva de skal lære elevene, og det kan for noen være enklere å følge et sånt type ferdig bearbejdet opplegg. Dette opplegget burde også være utarbeidet for flere enn ett trinn, slik at det sikrer større kompetanse, samtidig tilpasset alderen på elevene. Samtidig kan det å ha et ferdig undervisningsopplegg føre til at undervisningen blir instrumentell og teknisk. Videre kan dette føre til at læreren mister sitt eierforhold til opplegget, noe som kan påvirke refleksjonene og dialogen mellom eleven og lærerne. En god dialog krever gode relasjoner (Nordahl, 2012), og igjen vil dette ha betydning for elevenes læring i skolen, slik Drugli (2012), Hattie (2009) og Ogden (2012) påpeker.

Den selektive forebyggingen i skolen handler om å identifisere behov og forhindre at dette utvikler seg videre (Jf. 1.3.2 Forebygging). Det kan være en lærer som har en dårlig magefølelse på at en elev har vært utsatt for seksuelle overgrep, og dermed betror seg til en kollega, og kanskje videre til miljøterapeuten eller helsesøster i skolen for videre oppfølging av eleven. Dette var noe informantene kunne fortelle ble gjort i enkelte tilfeller. Det handler i hovedsak om å avdekke overgrep som har skjedd, for så å sette inn tiltak for å stoppe overgrepene. I hovedsak vil det handle om å melde videre til politi eller barnevern, noe skolen har plikt til å gjøre (Barnevernloven, 1992). Ut over dette har ikke skolen selv kompetanse til å håndtere og etterforske overgrepene, dette er noe andre instanser har ansvar for. Raundalen og Schultz (2016) fremhever viktigheten av at skolen har utarbeidet gode rutiner ved varsling om mistanke om overgrep. Øverlien (2015) nevner blant annet barnevernstjenesten, politiet, PPT og flere som viktige aktører å samarbeide med i saker der barn har blitt utsatt, eller man mistenker at er utsatt for seksuelle overgrep. I hvor stor grad skolene får tilbakemelding etter at det er blitt sendt inn bekymring er uvisst. Uansett er det nødvendig at skolen får nok informasjon slik at

de kan ivareta «barnets beste». Rushton og Miles (2000) mener at dette er avgjørende for å kunne forholde seg til barnets reaksjoner og tilpasse skolehverdagen best mulig. Dette vil bli drøftet senere i besvarelsen (Jf. 5.4.3 Viktigheten av et godt støtteapparat).

Det teritære forebyggende nivået handler, ifølge Killén og Olofsson (2003), om å behandle. Det betyr at når det er blitt avdekket at et barn har blitt utsatt for seksuelle overgrep, så må skolen sette inn forebyggende tiltak for å støtte den utsatte eleven for å forhindre eller redusere eventuelle senskader som kan oppstå (Jf. 2.2.2 Konsekvenser av seksuelle overgrep). Nordahl (2012) beskriver viktigheten av å ha en god relasjon til elevene. For noen elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep, så er det en nær omsorgsperson som har begått overgrepene. Dermed kan eleven for eksempel utvikle eller få en desorganisert tilknytning til andre voksenpersoner, slik Killén (2009) og Drugli (2012) skriver. Da vil det være veldig viktig å ha en god, trygg voksenperson som barnet kan forholde seg til på skolen (Aasland, 2014; Øverlien, 2015). Raundalen og Schultz (2016) mener at det å ha en lærer som gir trygghet og forutsigbarhet er helt essensielt for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Elever som har blitt utsatt for seksuelle overgrep har ofte en desorganisert tilknytning til andre, og de er ofte preget av frykt (Killén, 2009), og det å få en god relasjon til en lærer kan være til stor hjelp og støtte for å kunne håndtere livet som overgrepsutsatt (Drugli, 2012). Den ene informantene som selv var offer for seksuelle overgrep kunne fortelle om at det var nettopp en lærer som hjalp han på riktig vei videre. Dette kan si noe om hvor stor betydning en lærer kan ha for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep.

Selv om en god relasjon skaper trygghet for elevene (Nordahl, 2012), er det ikke en selvfølge at dette vil forekomme. Alle barn er ikke gitt gode forutsetninger for å kunne ha en god relasjon til andre. Drugli (2012) mener at dette har en bakgrunn i erfaring med negative tilknytningsprosesser, slik som at barn har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Videre mener Drugli (2012) at det å ha en dårlig tilknytning til læreren gir dårligere forutsetninger for å lære og utvikle seg i skolen, og samtidig sier både Ogden (2012), Hattie (2009) og Drugli (2012) selv at nettopp det å ha en god relasjon er helt vesentlig for å utvikle seg i skolen. Dette tyder på at en god relasjon og tilknytning mellom lærer og elev har stor betydning for elevens læring i skolen. Som det kom frem av mine funn var det kun et fåtall av informantene som pekte på hvor viktig nettopp læreren var for elevenes læring i skolen. Hvorfor dette ikke var mer i fokus blant informantene kan jeg ikke vite eller begrunne.

For barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep kan det for ansatte være viktig å ha kunnskaper om ulike tilknytningsformer og mønstre barn kan ha (Drugli, 2012; Killén, 2009). Av mine informanter var det kun én som nevnte det med tilknytning til andre voksenpersoner. Samtidig undret flere av informantene på hvordan de skulle oppdage flere elever i skolen som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Kanskje kan det med kunnskap om tilknytning være viktig for å forstå elevene, og dermed lettere kunne avdekke at barn har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Aasland (2014) skriver at det uansett er viktig å ha kunnskap om ulike tilknytningsmønstre fordi dette kan si mye om eleven. Hvis vi i skolen igjen ikke har nok kunnskap og kompetanse, for eksempel om tilknytningsmønstre, kan det tenkes at barn heller ikke vil bli oppdaget. Da vil det også være utfordrende å jobbe på et tertiært forebyggende nivå når vi ikke vet hva eleven har vært igjennom.

Det kom frem flere ulike forebyggende tiltak fra informantene på et tertiært nivå. Garderobesituasjonen ved gym og svømming ble nevnt som en arena som burde være tilpasset. Det kan blant annet tenkes at eleven har ønske om egen garderobe eller at en voksen er tilstede i den felles garderoben med elevene. Dette stemmer overens med det Aasland (2014) skriver om at barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep kan føle ubehag i situasjoner med av- og påkledning. En lærer kan være med på å tilpasse og skape trygghet for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, slik som i garderobesituasjon. Hvis dette er noe eleven har behov for så bør skolen imøtekomme elevens behov for å forebygge og forhindre ubehag. På den andre siden må de som jobber i skolen ha tid og ressurser til å kunne gjøre tiltak som dette. Her er også skolens bygningskonstruksjon en faktor som kan hemme eller fremme barnets oppfatning av situasjonen, for det er ikke nødvendigvis alle garderober med egen lærergarderobe som for eksempel kan benyttes. Samtidig kan også de andre i klassen reagere på en eventuell tilpasning ved at en elev utsatt for seksuelle overgrep får en egen garderobe. Det kan videre føre til ubehag for eleven selv, fordi det kanskje blir stilt spørsmål som vil sette eleven i en vanskelig situasjon. Det er uansett viktig at skolen foretar de tiltak som vil gi best mulig utbytte for eleven i ulike situasjoner, blant annet slik som i en garderobesituasjon.

Flere av informantene snakket om betydningen av å gi elever utsatt for seksuelle overgrep en mer fleksibel hverdag. Hvilke tiltak elevene har behov for bør for eksempel komme frem gjennom en samtale med elevene, noe Øverlien (2015) mener er hensiktsmessig i skolen.

Raundalen og Schultz (2016) mener vi ikke skal være terapeuter for elevene, men samtidig er det viktig å ha samtaler om forhold som kan være av betydning for elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep, sånn som hvordan man kan gjøre tilpasninger i skolehverdagen. Dette kan også styrke relasjonen mellom eleven og læreren, noe som er gunstig for elevenes læring (Nordahl, 2012). Aasland (2014), Kvello (2015) og Killén (2009) viser til at elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep, kan få konsentrasjonsvansker på skolen, noe også informantene nevnte. Av den grunn kan det derfor være formålstjenlig og riktig å la elevene få være med på å bestemme hvordan de vil at deres skoledag skal tilrettelegges. Dette betyr imidlertid ikke at de selv skal bestemme alt som skal skje, men at de sammen med læreren kan finne gode løsninger for å ivareta elevens behov. Blant annet kan det tenkes at noen elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep vil tenke veldig mye på det som har skjedd, og derfor ikke har kapasitet til å bearbeide samme mengde fagstoff som de andre i klassen. Da er det viktig at det blir lagt til rette gjennom tilpasset opplæring, noe skolen er pålagt gjennom Opplæringsloven (1998). Samtidig er det viktig å ha fokus på det som er innenfor elevens rekkevidde, noe også Dale og Wærness (2007) peker på. Dersom skolen ikke tilpasser etter elevens behov, og kanskje forventer for mye av eleven, kan det tenkes at eleven blir utsatt for et høyt press som vil føre til alvorlige konsekvenser på sikt, slik som å slutte på skolen, rusmisbruk, kriminalitet, angst og dårlig selvbilde (Aasland, 2014; Kvello, 2015; Øverlien, 2015). Dette viser til at skolen er en uhyre viktig arena for å forebygge at elever som blir utsatt for seksuelle overgrep ikke blir utsatt for ytterligere risikofaktorer som vil kunne utløse alvorlige senskader.

5.3.4 Er tiltaksplanen tilfredsstillende?

Tiltaksplanen «En god barndom varer livet ut» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014) peker på ulike tiltak på ulike nivåer, som for eksempel skolen og kommunen, som skal bidra med å bekjempe vold og seksuelle overgrep. Denne planen var det ingen av mine informanter som nevnte eller hadde kjennskap til, noe som kan tyde på at dette ikke har vært prioritert å få implementert godt nok i skolen. Tiltaksplanen har nettopp flere tiltak som retter seg direkte mot skolens praksis, slik som tiltak 23, *Informasjon til barn og unge om vold og overgrep*. Som tidligere beskrevet (Jf. 2.3.3 Tiltaksplan for barn som har

vært utsatt for seksuelle overgrep) skal det foregå en kvalitetssikring av informasjon som blir gitt i skolen.

Tiltak 36, *Kunnskap i profesjonsutdanningene om vold og seksuelle overgrep*, syntes å være lite ivaretatt (Øverlien & Moen, 2015). Tiltaket peker også på at det med etterutdanning om seksuelle overgrep skal kartlegges. At det nå skal kartlegges synes å være et riktig grep, men samtidig må det foregå noe mer enn bare å kartlegge. Det må settes inn tiltak og foretas endringer dersom det viser seg at tilbudet om etter- og videreutdanning innenfor temaet seksuelle overgrep er mangelfullt. For tiltaksplanen til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014) peker ikke på noen konkrete tiltak for å heve kompetansen til de som allerede jobber i skolen. I hvilken grad skolene da er villige til å tilpasse en eventuell etterutdanning for ansatte innenfor dette emnet er vanskelig å si noe om, men som det kom frem av datamaterialet var det en av informantene som ikke fikk støtte av ledelsen til å ta videreutdanning innenfor nærliggende emner. Dette måtte altså gjøres på egen «regning».

Det er flott at de nyutdannede får fokus på seksuelle overgrep gjennom utdanningen, jf. punkt 36, selv om det synes å være i svært varierende grad, slik det kommer frem av informantene og som studier viser til (Øverlien & Moen, 2016). Samtidig er det allerede mange som jobber i skolen og som ikke er nyutdannet. For å sikre at disse får kompetanse om seksuelle overgrep, burde det også bli satt noen føringer eller tiltak for å sikre at de også kan få kompetanse innenfor dette området. Mange ansatte i den norske skolen kan ha igjen over 40 år i arbeidslivet, og uten kompetanse om seksuelle overgrep kan det være mange barn som ikke blir oppdaget på bakgrunn av lærerens manglende kompetanse. I tillegg kan det ikke være sånn at om 40 år, først da vil alle i skolen besitte nok kunnskaper og ferdigheter for å handle når barn har blitt utsatt for seksuelle overgrep. I hvilken grad lærerutdanningen gir kompetanse og kunnskap om seksuelle overgrep vil bli drøftet nærmere i kapittel 5.4.1.

Det er altså flere ting som tyder på at tiltaksplanen «En god barndom varer livet ut» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014) ikke er tilfredsstillende i forhold til det som har betydning for skolens virksomhet for å bekjempe seksuelle overgrep. Når det ikke er gitt konkrete føringer, samtidig som at lærerne i denne studien ikke har kjennskap til planen, syntes det til at staten ikke har klart å realisere sine formål med denne planen i ønsket grad.

5.4 Hvordan avdekke seksuelle overgrep i skolen?

For å kunne avdekke seksuelle overgrep er det flere faktorer som kan ha betydning, og jeg vil i denne delen drøfte noen av de faktorene som kan påvirke om skolen klarer å avdekke elever utsatt for seksuelle overgrep eller ikke. Det vil bli drøftet om ansatte i skolen har nok kunnskap om seksuelle overgrep til å kunne avdekke, hvilken kunnskap ansatte i skolen bør besitte og viktigheten av at skolen har et godt støtteapparat.

5.4.1 Besitter skolen nok kunnskap?

Det er lite som tyder på at ansatte i skolen besitter *nok* kunnskap om temaet seksuelle overgrep. Informantene mente at dette ikke er et godt dekket kunnskapsområdet i skolen. Dette støttes av blant annet Aasland (2014), Lomsdalen (2017), og Øverlien og Moen (2016). Dette tyder på at det gjennom lærerutdanningen og i arbeidslivet generelt ikke har vært tilstrekkelig undervisning og kunnskapspåfylling innenfor temaet seksuelle overgrep, noe som gjelder spesielt for lærere. Hva som er *nok* kunnskap om temaet seksuelle overgrep er vanskelig å definere, men hvilken kunnskap som er relevant å ha kjennskap til for lærere vil jeg komme nærmere inn på under kapittel 5.4.2.

Av mine funn kom det frem at begge miljøterapeutene hadde vært på kurs med temaet seksuelle overgrep gjennom jobb. Dette tyder på at noen sentrale fagfolk innenfor skolen blir gitt kunnskap innenfor temaet seksuelle overgrep. Likevel kan det se ut til at noen lærerne ikke blir gitt denne kunnskapen gjennom informative foredrag eller kurs. Raundalen og Schultz (2016) peker på at det er lærerne i skolen som er mest sentrale for å oppdage at barn har vært utsatt for seksuelle overgrep. Det betyr at det nettopp er lærere som burde fått mer kunnskap direkte knyttet til temaet seksuelle overgrep. På den annen side har miljøterapeuten en annen rolle i skolen enn å undervise, og skal derfor besitte en annen kompetanse for å ivareta barn på en god og helhetlig måte. Det kan se ut til at de i sin utdanning også har mer fokus på kompetanse i

forhold til dialogen og «den gode samtalen» enn det lærerutdanningen har. Ifølge Aasland (2014), Øverlien (2015) og Raundalen og Schultz (2016) er det avgjørende å ha kompetanse om seksuelle overgrep, og om å samtale med barn, for å kunne avdekke og forebygge seksuelle overgrep.

Det var også tydelig at helsesøster i større grad har en utdanning som tematiserer seksuelle overgrep enn det lærerutdanningen gjør. Raundalen og Schultz (2016) fremhever læreren som viktig for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Dette betyr ikke at andre fagfolk i skolen er mindre viktig, men kanskje de kan være viktige samarbeidspartnere for lærere ved at de innehar en komplimenterende eller mer inngående kunnskap innenfor temaet seksuelle overgrep. Dette gjelder både i forbindelse med forebygging, avdekking og tiltak som lærere ikke er gitt. Raundalen og Schultz (2016) omtaler også helsesøster som viktig, og spesielt i den sammenheng at de sammen med læreren kan skape trygghet for at barnet skal kunne tørre å snakke om overgrep. De anbefaler derfor at et trinnteam samarbeider med helsesøster, noe enkelte informantene kunne fortelle ble gjort i noen få sammenhenger.

Den ene lærerinformanten mente at temaet seksuelle overgrep var godt dekket i lærerstudiet på 2000-tallet, men samtidig viser tiltaksplanen fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014) at dette ikke gjaldt alle lærerutdanninger, og det er derfor nå integrert som et obligatorisk tema i lærerutdanningen. Kvello (2015) mener at alle lærerstudenter nå skal få kunnskap om temaet seksuelle overgrep gjennom utdannelsen. I hvilken grad det vil gi nok kompetanse er for tidlig å vite, men som det kommer frem av Lomsdalen (2017) og Øverlien og Moen (2016) så er dette et tema som fortsatt ikke blir godt nok berørt i lærerutdanningen. Det kan samtidig tenkes at det er vanskelig å måle og kontrollere hvor godt hver enkelt høgskole legger til rette for at undervisning om seksuelle overgrep blir gjennomført.

Hvis vi ser på de relevante kompetansemålene i læreplanen for grunnskolen om nærliggende temaet til seksuelle overgrep (Utdanningsdirektoratet, 2013a, Kompetansemål; Utdanningsdirektoratet, 2013b, Kompetansemål; Utdanningsdirektoratet, 2015b, Kompetansemål), er det ikke en selvfølge at alle kompetansemålene blir nådd innen det gitte årstrinnet. For eksempel kunne informantene fortelle om kollegaer som bevisst hoppet over

sider i boka som berørte emnet om blant annet overgrep. Dette viser at i praksis så blir ikke alle kompetansemålene dekket. Om dette også forekommer i lærerutdanningen kan jeg ikke si noe om, men det hadde vært interessant å vite hvordan Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014) sikrer at lærerstudentene faktisk besitter den forventende kompetansen i forhold til seksuelle overgrep ved endt utdanning.

For barn som er utsatt for seksuelle overgrep er det viktig at ansatte i skolen besitter kunnskap innenfor dette temaet. Dette kan være med på å sørge for at de barna som blir utsatt for seksuelle overgrep lettere kan bli avdekket, og deretter få den gode hjelpen de trenger for å kunne klare seg. I tillegg må de bli gitt best mulig forutsetninger til fremtiden, slik som beskrevet i opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1). Hvis dette er et tema ingen tar opp i skolen, eller som ikke fremheves som viktig, kan det opprettholde temaet som tabubelagt og forsterke skamfølelsen hos barnet. Flere forskere fremhever viktigheten med å få temaet seksuelle overgrep på dagsorden både for ansatte i skolen og for å kunne gi elever kunnskaper om seksuelle overgrep (Aasland, 2014; Lomsdalen, 2017; Raundalen & Schultz, 2016; Øverlien & Moen, 2016). Kanskje kan nettopp dette være med å forhindre at barn blir utsatt for seksuelle overgrep, eventuelt hjelpe de som allerede er offer for dette, ved å sette fokus på temaet i skolen.

Høyskolen i Sørøst-Norge har et eget utdanningsprogram for blant annet lærere som er direkte rettet mot det med seksuelle overgrep. Det kan tenkes å være en stor fordel om enkelte lærere i skolen besitter en spesialkompetanse innenfor dette området. Selv om alle nyutdannede nå skal besitte kunnskaper om temaet seksuelle overgrep, kan denne masterstudien vise til at lærerutdanningen ikke gir, eller har gitt god nok kompetanse for å kunne ivareta elevene i skolen. Nettopp av den grunn kan det være svært berikende i et lærerkollegium å ha enkelte lærere som besitter en rikere og dypere kompetanse innenfor temaet seksuelle overgrep. Hvis for eksempel kommunen har et godt nettverk, kan det være hensiktsmessig for andre skoler også ved at de kan benytte ulike personer med ekspertkompetanse ved behov i de ulike skolene.

5.4.2 Hva er viktig å ha kunnskaper om?

Aasland (2014), Kvello (2015) og Killén (2009) peker alle på ting de mener det er sentralt å ha kunnskap om for de som jobber i skolen. Først og fremst mener de at barnas generelle atferd

kan fortelle mye om hvordan barnet har det. De mener man bør være spesielt oppmerksom dersom barnets atferd endres, slik som barn som kan regredere, få aggresjonsvansker, konsentrasjonsvansker og seksualisert atferd. Dette ble også bekreftet av informantene. De beskrev hva de så etter hos elever som kan ha vært eller er utsatt for seksuelle overgrep. Informantene nevne at noen av elevene skulle fremstå perfekt, noe som ble bekreftet av informanten som hadde egen erfaring som offer for seksuelle overgrep. Det kan tenkes at det å fremstille livet perfekt er en strategi som mange bruker for å skjule hvordan ting er og hvordan de egentlig har det. Dette kan være de elevene Aasland (2014) kaller for «øyetjenere», og som kan være de gode elevene som ikke vil bli lagt merke til. Denne gruppen elever som ønsker å fremstå perfekt er derfor viktig å være oppmerksom på blant ansatte i skolen for å kunne avdekke seksuelle overgrep.

I forhold til å ha en god psykisk helse skulle man tro at det var viktig å ha det godt med seg selv, og ikke bare fremstille en falsk virkelighet ovenfor andre. Kanskje vil det for noen være en bekreftelse og motivasjon å få ros for at alt virker så bra, mens for andre vil det kun være en strategi for å ikke bli lagt merke til. Uansett kan dette være barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, noe som er en alvorlige hendelse i livet, og som derfor trenger hjelp til å kunne mestre hverdagen på en god måte. Som nevnt tidligere (Jf. 2.2.2 Konsekvenser av seksuelle overgrep) blir ikke overgrepene borte av seg selv, men de må bearbeides (Aasland, 2014). Derfor er det viktig at lærere har relevant kompetanse på området for å kunne kjenne igjen disse elevene, slik at de vil få hjelp til å mestre utfordringer videre i livet (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Aasland (2014), Øverlien (2015) og Kvello (2015) viser til at det å ikke få hjelp kan føre til alvorlige livssituasjoner senere i livet, som blant annet posttraumatisk stress, rusmisbruk, spiseforstyrrelser, kriminalitet og prostitusjon. Skal skolen lykkes i å oppnå opplæringens formål om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 1-3), forutsetter dette at elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep blir avdekket.

5.4.3 Viktigheten av et godt støtteapparat

I tillegg til et trinnteam der lærere samarbeider, som tidligere drøftet i kapittel 5.2.2, har lærere også andre samarbeidspartnere både internt og eksternt i skolen. Når det er snakk om å avdekke seksuelle overgrep er ikke dette noe en lærer skal stå i alene, og det kan være som Aasland (2014) skriver lurt å drøfte med en nær kollega i tillegg til et trinnteam, slik Raundalen og Schultz (2016) også fremhever. Andre interne aktører en lærer kan snakke med ved mistanke om seksuelle overgrep på en skole kan være helsesøster og miljøterapeut. Som det kommer frem av datamaterialet mitt besitter de en annen kunnskap enn det lærere gjør, og de kan derfor være gode støttespillere for læreren.

En av miljøterapeutene kunne fortelle at hun snakket med alle elevene enkeltvis på 8. Trinn. Elevene ble blant annet spurt om de har vært utsatt for seksuelle overgrep. Det kan tenkes at det ikke nødvendigvis er like lett å fortelle om overgrep til en miljøterapeut som elevene ikke har så god relasjon og tilknytning til, men da er temaet bragt på banen, og elevene vet de kan snakke med vedkommende om dette temaet. Miljøterapeutene var også med i timer for å snakke med elevene om temaet seksualitet og overgrep i grupper, og det kan av den grunn tenkes at elevene lettere får en tilknytning til miljøterapeuten på skolen, slik at de kan velge å fortelle om overgrepene. Dette er igjen hensiktsmessig for å kunne avdekke seksuelle overgrep i skolen.

Hvor mange miljøterapeuter og helsesøstre hver enkelt skole har, eller hvor mye ressurser som benyttes til slike stillinger, er forskjellig. Det kan tenkes at det på små skoler, og kanskje også litt større skoler, ikke nødvendigvis er helsesøster og miljøterapeuter på skolen hver dag som elevene kan oppsøke til enhver tid. Mitt datamateriale tyder imidlertid på at de skolene der mine informanter jobber er helsesøstre og miljøterapeutene mye til stede og jobber aktivt med elevene. Skolene bruker disse fagpersonene internt på skolen og har et godt samarbeid med disse. På skoler hvor et slikt samarbeid ikke fungerer, kan det være enda vanskeligere å avdekke at barn blir utsatt for seksuelle overgrep. Da vil kanskje lærere gis enda mindre muligheter til å drøfte sine mistanker. Dette kan være enda mer sårbart på små skoler, hvor det kanskje er kun en lærer på ett trinn, og liten tilgang til et samarbeid med helsesøster og/eller miljøterapeut. Da vil et godt samarbeid med andre i skolen være vesentlig, slik som kollegaer på andre trinn og ledelsen.

Skolen har også andre samarbeidspartnere utenfor skolen. Når man mistenker at barn blir utsatt for seksuelle overgrep, har man som ansatt i skolen plikt til å melde dette videre (Barnevernloven, 1992). I noen tilfeller kan alt starte med en vond magefølelse, og det kan derfor være, som Aasland (2014) sier, lurt at man foretar systematiske observasjoner og skriver

ned relevant informasjon. En av mine informanter var frustrert over at det tok for lang tid før elevene fikk hjelpen de trengte. På den ene siden er det viktig å få fortløp i saken ved en mistanke om seksuelle overgrep, men på den andre siden kan det også være hensiktsmessig å gjøre et grundig forarbeid før man forhaster seg eller beslutter å handle. Om det skulle være tilfeller der man for eksempel har sett med feil «briller» og melder en mistanke som egentlig ikke var noe i det hele tatt, vil naturligvis foreldrene reagere, og noe som dermed kan skape et dårlig samarbeidsklima mellom hjem og skole. På den annen side så kan det at man bruker tid gjøre at flere overgrep forekommer - før tiltak iverksettes. Det er derfor ikke like lett å vite når og hva som bør foretas. Hvis skolen har en beredskapsplan direkte mot seksuelle overgrep bør det presiseres der hvordan skolen skal gå frem ved mistanke. Aasland (2014, s. 117) gir rådet: «Skynd deg langsomt», når hun beskriver hvordan saksgangen bør være.

Ingen av informantene nevnte eksterne samarbeidspartnere under intervjuene, annet enn at de fremhevet generelt at et godt samarbeid med andre er viktig. Det finnes ulike eksterne tjenester som besitter spesialkompetanse på feltet som lærere kan drøfte mistanken sin med. Øverlien (2015) peker på flere tjenester og organisasjoner som er relevante og helt nødvendig å samarbeide med for skolen, blant annet barnevernstjenesten. I tillegg har lærere ifølge barnevernloven (1992, § 6-4) og opplæringsloven (1998, §§ 15-3, 15-4) en plikt til å melde ved bekymring om det er grunn til å tro at barnet blant annet blir utsatt for omsorgssvikt, slik som ved seksuelle overgrep. Skolens oppgave er imidlertid kun å melde eller å henvise videre, ikke selv ta saken i egne hender. Det betyr at skolen jobber avdekkende i forhold til at det er blitt sendt en bekymring til barnevernet, samtidig som den videre prosessen med å avdekke seksuelle overgrep ikke ligger i skolens ansvarsområde. Det er viktig at lærere i skolen har forståelse for, og aksepterer at de alene ikke skal påta seg ansvar for å løse alle oppgaver og utfordringer elever strever med, og at de derfor må være innforstått med at vi må samarbeide med andre for at barna skal best mulig ivaretas på alle områder og arenaer. Dette betyr at skolen bidrar med å sende inn opplysninger til barnevernet, som videre foretar nødvendige undersøkelser for å avdekke om barnet blir eller har blitt utsatt for seksuelle overgrep.

6. Oppsummering

Gjennom denne masterstudien har jeg forsøkt å besvare problemstillingen «Hvordan arbeider skolen for å forebygge og avdekke seksuelle overgrep?». Jeg erkjenner at denne problemstillingen ikke lar seg besvare tilstrekkelig gjennom empiri fra kun fem kvalitative forskningsintervjuer, men det gir allikevel et bilde på hvordan enkelte skoler jobber forebyggende og avdekkende med temaet seksuelle overgrep, noe som også *kan* være representativt for flere skoler i Norge. Undersøkelser viser til at det er et høyt antall barn og unge som blir utsatt for seksuelle overgrep (Referert i Kvello, 2015, s. 230-231; Thoresen & Hjemdal, 2014; Sullivan & Knutson, 2000). Dette tilsier at vi i skolen med høy sannsynlighet vil ha elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep, og derfor er det av betydning å ha kompetanse på hvordan skolen kan jobbe forebyggende og avdekkende for å hjelpe og ivareta de elevene som kan bli, eller har vært utsatt for seksuelle overgrep.

Tidligere forskning understreker at en god relasjon til læreren er av stor betydning, noe også samtlige informanter trakk frem. For den ene informanten som selv var offer for seksuelle overgrep, var det nettopp læreren som var med og endret hverdagen, noe som kan illustrere hvilken betydning en lærer kan ha for elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Dette gjelder spesielt siden det å bli utsatt for seksuelle overgrep kan være en alvorlig risikofaktor, og barna kan utvikle en uheldig tilknytning til voksenpersoner. Det er derfor også av betydning at ansatte i skolen besitter kunnskap om elevenes tilknytningsmønster. Dette på bakgrunn av at lærere dermed kan tilpasse seg og forstå elevene, samt jobbe hensiktsmessig for å kunne best mulig ivareta elevene. En god tilknytning og relasjon til elevene har også betydning for mange andre faktorer i skolen, slik som elevenes sosiale og faglige læringsutbytte i skolen. Dette ble imidlertid ikke trukket frem av informantene.

Skolen har et pedagogisk oppdrag for barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep gjennom forebyggende undervisning, avdekking og rapportering, samt pedagogisk oppfølging (Raundalen & Schultz, 2016). Det som kom frem i denne masterstudien var at skolene jobbet ulikt med temaet seksuelle overgrep, og det var altså ikke noen felles «fremgangsmåte» eller overordnede mål som skolene forholdt seg til. Ansatte i skolen er pålagt å drive sin praksis etter ulike føringer, for eksempel å drive opplæring i henhold til læreplanen. Dette ble imidlertid ikke

trukket frem i denne studien av informantene, heller ikke skolens arbeid med kompetansemålene i læreplanen som handlet om nærliggende temaer til seksuelle overgrep, slik som seksualitet og grensesetting. Det syntes å være tilfeldig hvordan skolene jobber med temaet seksuelle overgrep i skolen, noe som innebærer at det ikke virker som at det ligger noen overordnede føringer som *alle* skolene må forholde seg til når det kommer til kunnskap og undervisning om temaet seksuelle overgrep. Dette kan føre til manglende fokus på seksuelle overgrep i skolen, noe som igjen kan føre til at elevene ikke blir gitt kunnskaper innenfor dette området.

Det er samtidig skolens ledelse sitt ansvar å sette fokus på temaet seksuelle overgrep i skolen. Både som tema under for eksempel felles møter, men også gjennom å oppfordre, og til en viss grad pålegge, lærerne om at dette skal være tematisert i undervisningen til elevene. Ledelsen burde altså legge føringer på hvordan et sånt tema skal ivaretas på en helhetlig måte i skolen, noe informantene tydelig savnet. Det ble blant annet foreslått at en gruppe ansatte på en skole sammen med ledelsen kunne bestemme hvordan praksisen på skolen skulle være tilknyttet temaet seksuelle overgrep.

Informantene mente at ledelsen hadde fraværende eller manglende fokus på temaet seksuelle overgrep i skolen, og at beredskapsplanene i noen tilfeller var mangelfulle og også fraværende. Dette er uheldig, fordi dette er planer som kan gi lærere i skolen retningslinjer for hvordan de skal forholde seg til barn utsatt for seksuelle overgrep. For disse barna kan mangelen på en beredskapsplan føre til store konsekvenser, da ansatte i skolen ikke vet hvordan de skal forholde seg til mistanken, eller til en sak der eleven har fortalt at hun eller han har vært utsatt for seksuelle overgrep.

Datamaterialet viste at skolene jobbet forebyggende på ulike nivåer, men i hvilken grad de ulike skolene jobbet forebyggende med seksuelle overgrep i skolen var varierende. Blant annet jobbet noen lærere universalt forebyggende ved å gi elevene kunnskaper om nærliggende temaer, eller direkte kunnskaper om seksuelle overgrep, gjennom eksterne aktører som SMISO og programmer som «Mitt valg». Også helsesøster og miljøterapeuten var inne i noen klasser for å snakke med elevene om dette. Enkelte av skolene jobbet på et selektivt nivå ved at lærerne blant annet samarbeidet med andre kollegaer og interne aktører i skolen, slik som helsesøster

og miljøterapeut. I saker der elever har blitt utsatt for seksuelle overgrep skal saken meldes videre til barnevern eller politi, og betydningen av et godt samarbeid med andre bekreftes gjennom denne masterstudien. Det tertiære forebyggende nivået ble jobbet med av enkelte gjennom å sette inn forebyggende tiltak for elevene som har blitt utsatt for seksuelle overgrep, blant annet med en mer fleksibel skoledag, ekstra fokus på gode relasjoner og på en god tilknytning til elevene.

Funnene i denne masterstudien viser også at skolene jobber ulikt når det kommer til å avdekke seksuelle overgrep i skolen. Det som var et gjennomgående tema var om ansatte i skolen faktisk besitter nok kunnskap og kompetanse til å kunne avdekke seksuelle overgrep. Forskning (Aasland, 2014; Raundalen & Schultz, 2016; Øverlien & Moen, 2016), samt informantenes opplevelser, viser til at kunnskap om seksuelle overgrep blant lærere ikke er tilstrekkelig og tilfredsstillende, dette til tross for at forskning viser at denne kompetansen er særdeles viktig for ansatte i skolen. Derfor har også staten, gjennom Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet (2014) gjort tiltak for å forbedre dette, blant annet ved å legge inn kunnskaper om seksuelle overgrep som obligatorisk tema i lærerutdanningen. Det er fortsatt slik at staten ikke har klart å realisere dette på en tilfredsstillende måte. Kompetansen er viktig å besitte for ansatte i skolen slik at de skal kunne vite hva man skal se etter, og hvordan man skal handle. Det er alvorlig at så mange barn ikke blir oppdaget tidlig, noe som nettopp kan ha bakgrunn i lærernes manglende kompetanse. Det informantene imidlertid opplevde som positivt var et godt kollegium og samarbeid med andre fagpersoner i skolen. Dette kan bidra til at elevene i større grad blir avdekket og ivaretatt på skolen, enn om samarbeidet ikke hadde vært et faktum.

Det er ingen tvil om at temaet seksuelle overgrep fremstår som et tabubelagt tema som synliggjøres med manglende fokus både fra ledelsen og igjen blant kollegiet. Dette kommer frem både gjennom teorien og bekreftes av informantenes forståelse. Vi må tørre å snakke om seksuelle overgrep i skolen generelt, for å videre kunne forebygge og avdekke. Steven Hasseldal (Referert i Fange, Nordli, Andersen & Solås 2017) mener at åpenhet nettopp gjør at mørketallene går ned, da flere tør å stå frem. Dette bekrefter funnene i denne masterstudien. Det vil si at vi må jobbe med dette temaet i skolen og vi må tørre å snakke om det, slik at også elevene lettere tør å stå frem. Først da kan skolen ivareta elevene på en god og tilfredsstillende måte, og tiltak på det tertiære forebyggende nivået kan settes inn for å gi elevene best mulig forutsetninger for livet videre, slik også opplæringslovens formål fremhever (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Som det kommer frem gjennom denne besvarelsen så jobber skolene forebyggende og avdekkende med temaet seksuelle overgrep. Det kan sies at fokus fra ledelsen syntes å være svært mangelfullt ved samtlige skoler, samtidig som flertallet av skolene mangler overordnede føringer i forhold til temaet seksuelle. Dette kan også ses i sammenheng med at beredskapsplanene er tydelig mangelfulle eller fraværende ved enkelte skoler. Igjen så jobbes det forebyggende med seksuelle overgrep ved undervisning om nærliggende temaer, undervisning direkte om seksuelle overgrep, gjennom eksterne organisasjoner, gjennom bidrag fra helsesøstre og miljøterapeuter, og gjennom programmer. I hvilken grad den forebyggende undervisningen om seksuelle overgrep blir gjennomført syntes å være mer eller mindre tilfeldig i de ulike skolene. I forhold til hvordan skolene jobbet avdekkende med seksuelle overgrep var det noen ulikheter, men også flere likheter. Samtalen med elevene, gode relasjoner, et godt støtteapparat, en god tilknytning og kompetanse blant ansatte ble trukket frem som viktige faktorer blant flere av informantene.

Arbeidsprosessen med denne masteroppgaven har vært krevende, men samtidig svært lærerik. Jeg sitter igjen med mye kunnskap om et lite berørt tema i skolen, og har gjennom denne prosessen tilegnet meg en kompetanse som vil være nyttig å ta med meg videre inn i skolen som lærer. På bakgrunn av oppgavens omfang ble mitt utvalg av informanter begrenset til lærere, miljøterapeuter og helsesøster i skolen. Dette var også fordi dette er de aktørene i skolen som samhandler og samtaler mest med elevene. Med utgangspunkt i de funn som har kommet frem i denne masterstudien, ville det vært spennende å se videre på hvilket syn skolens ledelse har på dette temaet. I tillegg kunne jeg gjort en dypere analyse av politiske dokumenter, og sett nærmere på hva disse sier i forhold til skolens arbeid med temaet seksuelle overgrep. Dette er ulike områder som det hadde vært interessant å forske videre på ved en eventuell doktorgradsavhandling.

Litteraturliste

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

Ainsworth, M. (1973). The development of infant-mother attachment. I Caldwell, B. & Ricciuti, H. (Red). *Review of child development research*. Chicago: University of Chicago Press.

Ainsworth, M. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Distributed by Wiley

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2014). *En god barndom varer livet ut: Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014–2017)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf

Barnevernloven, LOV-1992-07-17-100. (2016). Hentet fra <https://lovdata.no>

Borge, H. A. I. (2010). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol 2: Separation*. New York: Basic Books.

Brottveit, G. (2007). *Seksuelle overgrep mot barn: en fortolkende tilnærming til barnevernsarbeidernes forståelse* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.

Butler, A.C. (2013). Child sexual assault: Risk factors for girls. *Child Abuse & Neglect*, 37(9), 643-652. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.06.009>

Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige prosesser. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 39-55). Hentet fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.).

Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

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

Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51-75). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Fange, P. Ø., Nordli, S., Andersen, P. & Solås, S. V. (2017) *Politimester: - Mindre skamfullt å stå frem*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ostfold/politimester--mindre-skamfullt-a-sta-frem-1.13491856>

Forente Nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*.

Hentet fra

<http://www.fn.no/content/download/3957/20111/file/FNs%20konvensjon%20om%20barnets%20rettigheter.pdf>

Forskrift om kommunal beredskapsplan, FOR-2011-08-22-894. Hentet fra <https://lovdata.no>

Gadamer, H. G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Forlag.

Hansen, O. H. (2016). *Betydningen av voksen-barn-kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge

Helsekompetanse. (2017). *Vold og seksuelle overgrep mot barn*. Hentet fra

<http://helsekompetanse.no/kurs/vold-og-seksuelle-overgrep-mot-barn>

Hjermann, R. & Viljugrein, T. (2011). *Undervisning i skolen om incest og seksuelle overgrep*. Hentet fra <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/07-01146-8-undervisning-i-skolen-om-seksuelle-overgrep-229251.pdf>

Høgskolen i Sørøst-Norge. (2017). *Seksuelle overgrep i et livsløpsperspektiv*. Hentet fra <https://www.usn.no/studier/finn-studier/larer-lektor-og-pedagogikk/seksuelle-overgrep-i-et-livsloppsperspektiv/>

Incestsenteret i Vestfold. (2017). *Skoleundervisning*. Hentet fra <http://incestsenteretivestfold.no/tilbud/skoleundervisning/>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Killén, K. & Olofsson, M. (2003). Ulike tilnæringer til forebygging og behandling. K. Killén & M. Olofsson (Red). *Det sårbare barnet: Barn, foreldre og rusmiddelproblemer* (s. 154-179). Oslo: Kommuneforlaget AS.

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

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lindbäck, S. O. & Glavin, P. (2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole. *Bedre Skole*, 2015(1), 50-56. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2015/BS-0115-WEB_Lincback_og_Glavin.pdf

Lomsdalen, C. (2017). *Sex må inn i lærerutdanningen*. Hentet fra <https://agendamagasinet.no/debatt/sex-ma-laererutdanningen/>

Ludvigsen-utvalget. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Hentet fra

<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>

Mitt valg. (2017). *Vold og seksuelle overgrep*. Hentet fra <http://www.determittvalg.no/materiell/vold-og-seksuelle-overgrep/>

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

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

Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48(1), 64-68. Hentet fra <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2011/64-68.pdf>

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praxis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

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

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2016). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

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

Redd barna. (2017). *Beredskapsplan mot vold og overgrep*. Hentet fra <https://www.reddbarna.no/forstyr/beredskapsplan-mot-vold-og-overgrep>

Redd barna. (2017). *Skole*. Hentet fra <https://www.reddbarna.no/jegerher/verktoy/skole>

Rushton, A. & Miles, G. (2000). A study of a support service for the current carers of sexually abused girls. *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 5(3), 411-426.

<http://dx.doi.org/10.1177/1359104500005003010>

Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.

Straffeloven, LOV-2005-05-20-28. (2016). Hentet fra <https://lovdata.no>

Sullivan, P.A. & Knutson, J.F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1257-1273.

[http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00190-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00190-3)

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thoresen, S., & Hjemdal, O.K. (Red.). (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.

Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i naturfag*. Hentet fra

<http://data.udir.no/kl06/NAT1-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra

<http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk*. Hentet fra

<http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf>

Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S. & Shlonsky, A. (2015). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4). <http://dx.doi.org/10.1002/14651858.CD004380.pub3>

Werner, S. & Håstein, H. (2010). Systematisk arbeid med tilpasset opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 157-177). Vallset: Opplandske Bokforlag.

Westcott, H.L. & Cross, M. (1996). *This far and no further: Towards ending the abuse of disabled children*. Birmingham: Venture.

Øverlien, C. (2015) *Ungdom, vold og overgrep: skolen som forebygger og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Øverlien, C. & Moen, L. H. (2016). «Takk for at du spør!»: *En oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS Rapport 3, 2016). Hentet fra

https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_net.pdf

Norsk sammendrag

Tittel: Skolens arbeid med å forebygge og avdekke seksuelle overgrep	
Forfatter: Monica Hauger	
År: 2017	Sider: 117
Emneord: Seksuelle overgrep, skole, tilknytningsteori, sosial kompetanse, forebygging, avdekking, psykisk helse	
Sammendrag: <p>Denne oppgaven tar for seg hvordan skolen jobber forebyggende og avdekkende med seksuelle overgrep. Det viser seg fra flere hold at seksuelle overgrep er lite tematisert i skolen, og av den grunn har jeg ønsket å sette fokus på temaet gjennom denne masterstudien.</p> <p>For å besvare problemstillingen «Hvordan arbeider skolen for å forebygge og avdekke seksuelle overgrep?», ble det fortatt en empirisk undersøkelse gjennom et kvalitativt forskningsintervju. Materialet består av fem informanter ansatt på forskjellige skoler med roller som lærere, miljøterapeuter og helsesøster. Oppgaven drøfter det empiriske materialet opp mot tilknytningsteori, teori på seksuelle overgrep og sosial kompetanse.</p> <p>Funn fra studien viser at det er gjennomgående lite fokus på temaet seksuelle overgrep blant ledelsen på skolene. Beredskapsplaner direkte knyttet mot seksuelle overgrep syntes å være mangelfulle eller fraværende. Lærerinformantene viste til at ansatte i skolen ikke besitter nok kunnskaper om seksuelle overgrep, samtidig som forskning påpeker viktigheten av at nettopp lærere besitter denne kompetansen. Dette kommer blant annet av en utdanning som ikke er tilfredsstillende i forhold til det å gi lærere nok kompetanse om seksuelle overgrep.</p> <p>Alle skolene jobber forebyggende med temaet seksuelle overgrep, men i svært varierende grad. Enkelte benytter seg av programmer, andre eksterne organisasjoner og andre igjen samarbeider med helsesøster og miljøterapeut. Det er ikke gitt noen overordnede føringer på hvordan temaet skal praktiseres i opplæringen. Heller ser det ut til at det er tilfeldig om elevene blir gitt kunnskaper om seksuelle overgrep eller ikke, og på hvilket trinn.</p>	

I forhold til å avdekke seksuelle overgrep kommer det frem at samtalen, gode relasjoner, et godt støtteapparat, en god tilknytning og kompetanse blant ansatte kan bidra til at elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep blir avdekket i skolen.

Engelsk sammendrag

Title: The school's efforts to prevent and detect sexual abuse	
Author: Monica Hauger	
Year: 2017	Pages: 117
Keyword: Sexual abuse, school, attachment theory, social competence, prevention, reveal, mental health	
Summary: <p>This thesis investigates how the school works to prevent and detect sexual abuse. Various sources show that sexual abuse is seldom a topic in schools, and for that reason, I wanted to focus on this topic in this study.</p> <p>To answer the research question: «How does the school work on preventing and detecting sexual abuse?», an empirical investigation was carried out through a qualitative research interview. The material consists of five informants employed in different schools with roles as teachers, school social workers and school nurse. This thesis discusses the empirical material against attachment theory, theory on sexual abuse and social competence.</p> <p>The findings show that there is little focus on the topic of sexual abuse among the administrative management in the schools. Emergency plans directly aimed towards sexual abuse seem to be insufficient or non-existent. The teacher informants express that employees in schools do not possess enough knowledge on the topic, simultaneously as research points out the importance of teachers having this knowledge. This comes, among other things, from an education that is unsatisfactory in providing teachers with the competence and knowledge of sexual abuse they need.</p> <p>All the schools work preventatively on the topic of sexual assault, but to a varied degree. Some use public programs, some external organizations, while others collaborate with the school social worker or the school nurse. There is no superior guidance that suggests how</p>	

the topic should be dealt with in education. It appears that the knowledge given to the pupils on the topic and at which grade level is unpredictable and accidental.

In order to uncover sexual assaults, it appears that conversation, good relations, a proper support system, a good connection between teachers and pupils and competence among the employees in school can contribute to uncover pupils who are victims of sexual abuse.

Vedlegg

Vedlegg 1, side 1: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv om forskningsprosjekt

Temaet seksuelle overgrep i skolen

Dette er et informasjonsskriv med en kort beskrivelse av prosjektet og hvordan prosjektet skal fremdrives

Bakgrunn for prosjektet

I forbindelse med studiet Master i tilpasset opplæring, ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar, skal jeg våren 2017 skrive en masteroppgave basert på samfunnsvitenskapelig forskning. I den anledning ønsker jeg å intervjuere lærere og ansatte i skolen for å besvare oppgavens problemstilling ut fra et skoleperspektiv.

Prosjektets problemstilling

Prosjektet har følgende problemstilling: «*Hvordan arbeider skolen for å forebygge og avdekke seksuelle overgrep?*»

Hei, jeg heter Monica Hauger. Jeg er student og skriver en masteroppgave som omhandler temaet seksuelle overgrep i skolen. Er på utkikk etter informanter som jobber i skolen og har erfaring med barn som har vært utsatt for overgrep. I hovedsak er jeg nå ute etter lærere og på hvilket måte de har tatt tak i elevens hverdag-

Utvalg og forskningsmetode

Forskningsarbeidet vil bestå av en empirisk undersøkelse der det blir foretatt et kvalitativt forskningsintervju basert på en intervjuguide. Informantene må være ansatte i skolen, og må ha erfaring med temaet seksuelle overgrep i skolen. Dette for å kunne bidra til å besvare problemstillingen i dette prosjektet.

Vedlegg 1, side 2: Informasjonsskriv

Etiske hensyn

Det er vektlagt ulike etiske hensyn for å kunne gjennomføre forskningen på en etisk og forsvarlig måte. Som informant er du med på dette helt frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten å måtte begrunne dette. All informasjon blir anonymisert og kan ikke spores tilbake til enkeltpersoner.

Intervjuene ønskes gjennomført ved bruk av diktafon. Jeg vil understreke at jeg ikke ønsker sensitive personopplysninger om barn som har blitt utsatt for seksuelle overgrep, slik som navn, adresse og lignende. Intervjuet transkriberes i etterkant når intervjuet har forekommet, og vil deretter bli behandlet på en sikker måte, og opptakene slettes. Informantene vil bli navngitt med fiktive navn i besvarelsen.

Praktisk gjennomføring og fremdrift

Intervjuene vil bli gjennomført i løpet av februar. Det videre arbeidet med bearbeiding av materialet, analysearbeidet og litteraturstudiet vil gjennomføres i løpet av våren 2017. Prosjektsslutt er satt til 15.05.2017.

Kontaktinformasjon

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål til prosjektet eller om det er andre ting du lurer på:

Kontakt student

Monica Hauger

monica-hauger@hotmail.com

99574321

Kontakt veileder

Ann-Cathrin Faldet

anncathrin.faldet@inn.no

95845641

Vedlegg 2, side 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Problemstilling:

«Hvordan arbeider skolen for å forebygge og avdekke seksuelle overgrep?»

Innledning:

Presentere meg selv, informere om prosjektet, gå igjennom hvordan intervjuet dokumenteres, hva som blir gjort med datamaterialet, garantere anonymitet og informere om retten til å kunne avbryte

Faktaspørsmål:

- Kan du fortelle litt om deg selv, og hvilken jobberfaring du har?

Introduksjonsspørsmål:

Introdusere temaet seksuelle overgrep knyttet mot skolen.

- Kan du si noe om hva du tenker om temaet seksuelle overgrep?
- Har du erfaring med temaet i jobben din?

Overgangsspørsmål:

Fra generelle betraktninger til personlige erfaringer. Informantens forståelse av virkeligheten

Nøkkelspørsmål:

Vedlegg 2, side 2: Intervjuguide

Seksuelle overgrep

- På hvilken måte har du tilegnet deg kunnskap om temaet seksuelle overgrep?
- Forskning viser til at det i snitt sitter 1-2 barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep i hvert klasserom. Hvilke tanker har du om disse tallene?

Skolens ledelse og administrasjon

- På hvilken måte opplever du at skolen har fokus på temaet seksuelle overgrep?
- Snakker/drøfter dere temaet i kollegiet?
- Finnes det noen beredskapsplan på skolen direkte knyttet til seksuelle overgrep?
- Legges det vekt på at ansatte i skolen skal ha fokus og kunnskaper om temaet seksuelle overgrep?

Forebyggende tiltak

- Legges det vekt på at barna skal få kunnskaper om nærliggende temaer i undervisningen?
- Eventuelt på hvilke klassetrinn blir dette gjort?
- Hvilke andre tiltak gjøres i skolen for å forebygge at barn blir utsatt for seksuelle overgrep?

Hvordan avdekke seksuelle overgrep i skolen

- Hvilken kompetanse bør lærere ha om seksuelle overgrep, og hvordan og hvor kan de få dette?
- Hvilke faresignaler ser du etter på eleven?
- Om man har erfaring med elever som har blitt utsatt, på hvilken måte har de vært preget i skolesituasjonen? (Venner, konsentrasjon ...)
- Hvordan jobbe med elever som er utsatt for seksuelle overgrep, er det spesielle hensyn som bør tas?
- Hva opplever du har vært/er vanskelig i arbeidet med elever utsatt for seksuelle overgrep? Eller ved mistanke om seksuelle overgrep?

Vedlegg 2, side 3: Intervjuguide

- På hvilken måte har eleven(e) utsatt for overgrepene preget deg?

Avslutning

- Har du noe på hjertet som du tror kan belyse oppgaven, som du ikke føler er blitt sagt tidligere?

Vedlegg 3, side 1: Meldeskjema



Ann-Cathrin Faldet
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2318 HAMAR

Vår dato: 15.03.2017

Vår ref: 52737 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52737	<i>Skolen arbeid med å forebygge og avdekke seksuelle overgrep</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ann-Cathrin Faldet</i>
<i>Student</i>	<i>Monica Hauger</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Vedlegg 3, side 2: Meldeskjema

Kopi: Monica Hauger monica-hauger@hotmail.com

Vedlegg 3, side 3: Meldeskjema

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52737

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

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til lærere og ansatte i skolesektorens taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette i forbindelse med intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vedlegg 4, side 1: Beredskapsplan

BEREDSKAPSPLAN

FOR FOREBYGGING OG AVDEKKING AV SEKSUELLE OVERGREP MOT BARN FOR SKOLE

Målet med denne beredskapsplanen er å forebygge og avdekke seksuelle overgrep og mot barn som er tilknyttet skole.

Planen skal sikre tilstrekkelig kunnskap om seksuelle overgrep mot barn, god kjennskap til de rutiner og prosedyrer som ligger i denne beredskapsplan, og skape grunnlag for en åpen dialog om temaet både mellom de ansatte, men også mellom ansatte og foresatte til skolens elever. Planen skal også ivareta de vurderinger som må gjøres etter at et overgrep er meldt.

En åpen dialog om seksuelle overgrep mot barn vil skape tryggere rammer for barna, og en forutsigbar og trygg arbeidsplass for ansatte.]

Følgende praksis og rutiner anvendes på skole

Kunnskap og øvelser:

1. Alle ansatte skal ha en obligatorisk gjennomgang av denne beredskapsplan ved ansettelse.
2. Alle ansatte skal gjennomføre e-læringskurset «Vold og seksuelle overgrep mot barn»¹
3. Skolen skal regelmessig gi ansatte faglig oppdatering om temaet seksuelle overgrep mot barn, ved intern eller ekstern kursing.
4. Skolen skal gjennomføre jevnlig øvelser på gjennomføringen av denne beredskapsplan. Minimum én gang per år.

Beredskapsgruppe:

1. Skolen har en egen ansvarlig beredskapsgruppe for seksuelle overgrep mot skolens elever.
2. Rektor er ansvarlig for gruppen.

Samarbeidspartnere:

En magesfølelse på at noe ikke er som det bør diskuteres med noen som har god kompetanse. Det er viktig å søke råd tidlig. Gode samarbeidspartnere må etableres før en hendelse oppstår. Alle barnevern og politi skal tilby veiledning uten plikt til å oppgi barnets personalia. Noen kommuner har egne konsultasjonsteam med spesialkompetanse på seksuelle overgrep mot barn. Alle kommuner skal være koplet til et barnehus.

1. Ved mistanke som krever faglig konsultasjon har skolen en avtale med

- | | | |
|---------|-------------------|------------|
| a. | barnevern | Tlf: |
| b. | politi | Tlf: |
| c. | konsultasjonsteam | Tlf: |
| d. | barnehus | Tlf: |
| e. | | Tlf: |

¹ Kurset er gratis tilgjengelig på nett på <http://helsekompetanse.no/kurs/vold-og-seksuelle-overgrep-mot-barn>
Kurset har oppgaver som skal løses og det utstedes kursbevis når deltaker har gjennomført og bestått.

Vedlegg 4, side 2: Beredskapsplan

Plikt til å varsle barneverntjenesten har man når «*det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt*» (barnevernloven § 6-4). En magesfølelse som kan støtte seg på en enkeltuttalelse, enkelthandling el. er tilstrekkelig for at man har grunn til å ~~tro~~.

2. **Bekymringsmeldinger skal meldes til barnevernet i**
Kontaktperson:
Tlf:

Politiet skal varsles i akutte situasjoner. Avvergeplikten følger av straffeloven § 139. Vurderer man at det er fare for at barnet mest sannsynlig vil kunne utsettes for (nye) overgrep ved å ikke gripe inn, er det straffbart å unnlate å varsle politiet.

3. **Akutte situasjoner som krever varsling av politi skal varsles til politiet i.....**
Kontaktperson:
Tlf:

Det kan også være lurt å ha etablert en dialog med andre fagpersoner i kommunen, hvor man kan hente råd. Dette kan for eksempel være, lege, helsestasjon, tannhelsetjeneste o.l.

4. Andre samarbeidspartnere

.....
Kontaktperson:
Tlf:

.....
Kontaktperson:
Tlf:

.....
Kontaktperson:
Tlf:

Forebyggende arbeid:

- Skolen skal ha utarbeidet etiske retningslinjer for ansatte og andre tilknyttede personer, som omhandler voksnes relasjoner med barn.²
 De etiske retningslinjene må undertegnes av alle ansatte og personer som har ansvar for barn i aktiviteter i skolens regi
- Skolen skal ha alderstilpasset undervisning om seksuelle overgrep for alle elever hvert år.³
 Barna skal lære om gode og vonde følelser, ulovlige hemmeligheter og berøringer etc.⁴
- Skolen skal informere elevene og elevenes foresatte om denne beredskapsplan, både ved skoleoppstart og på foreldremøter, minimum én gang per år.

² Se Redd Barnas forslag til etiske retningslinjer (www.reddbarna.no/jegerher/etiskeretningslinjer/skole)

³ forslag til litteratur: *Vold og seksuelle overgrep – barnetrinnet og Vold og seksuelle overgrep - Ungdomstrinnet* Et undervisningsopplegg fra Stiftelsen Det er mitt valg. www.determittvalg.no

⁴ forslag til litteratur: *Jeg er meg, min meg* – Eli Rygg og Margrethe wiede Aasland (høyskoleforlaget 2009)

Vedlegg 4, side 3: Beredskapsplan

4. Denne beredskapsplan skal være lett tilgjengelig på skolens hjemmesider

Ved bekymring:

- Informer rektor - ikke involver annet personale før etter avtale.
- Begynn å skrive loggbok - noter observasjoner
- Er du usikker; konsulter en av de instanser som er nevnt i denne beredskapsplan. Ikke vent for lenge før du/dere konsulterer andre
- Rektor melder bekymringen til barnevernet, men du har en selvstendig varslingsplikt dersom rektor ikke varsler og du fortsatt mener det er *grunn til å tro* at barnet er utsatt for seksuelle overgrep.
- Barnevernet har det koordinerende ansvaret.
- Skolens personale er ikke etterforskere. Ikke still ledende spørsmål - det kan brukes i mot
- Lytt til barnet og vis at du tar barnet på alvor. Unngå å styre samtalen. Gjenta utsagn som barnet kommer med, slik at barnet evt. kan korrigere om du har forstått feil. Noter ned barnets uttalelser eller annet, etter samtalen.
- Vær ærlig i forhold til det som skal skje. Vær realistisk.
- Lov aldri noe du ikke kan holde – Man må *aldri* love barnet taushet om det man får vite
- Glem ikke søsken.
- Forbered deg mentalt og følelsesmessig på at betroelser kan komme.

Hvis akutte overgrep oppstår:

Ta kontakt med rektor som kontakter politiet.

1. Ikke skift klær på barnet
2. Eventuelt brukt tøy pakkes inn i papir – ikke plast!
3. Ikke bad eller vask barnet.

Øvelser:

Øvelser skal avholdes jevnlig. Det skal øves på ett eller flere forberedte scenarier der

1. det mistenkes at et barn er utsatt for seksuelle overgrep av et familiemedlem (Foreldre/steforeldre/søsken/stesøsken/besteforeldre/ onkel/tante/ fetter / kusine o.l.)
2. det mistenkes at et barn er utsatt for overgrep fra en person utenfor familien (Nabo/venns foreldre/trener/leder i trossamfunn/svømmelærer o.l.)
3. det mistenkes at en ansatt har utsatt/utsetter et eller flere barn på skolen for overgrep

Når et overgrep er meldt:

Allerede i den innledende fasen når et overgrep er meldt til barneverntjeneste eller politi, er det behov for å planlegge hvilke tiltak som må iverksettes. Det må gjøres en skjønnsmessig vurdering av de ulike problemstillingene avhengig av overgrepets karakter.

- Beredskapsgruppen følger opp kontakt med foresatte til berørte elever.

Vedlegg 4, side 4: Beredskapsplan

Problemstillinger som må vurderes og øves på:

1. Ivaretagelse av eleven
 - a. Har eleven spesielle behov som må ivaretas? Skal vurderes i samarbeid med politi/barnevern/foresatte/PPT /andre fagfolk
 - b. Når skal eleven tilbake på skolen?
 - c. tiltak når eleven kommer tilbake i klassen/informasjon til klassen
2. Orientering/informasjon til andre
 - a. skolens ansatte
 - b. foresatte til skolens øvrige elever – skriftlig/muntlig
 - c. øvrige elever ved skolen

Samtale med elevene:

- Snakk åpent og konkret om det som har skjedd. Hemmelighet og uklare meldinger medfører risiko for rykter og oppkonstruerte historier. Intime detaljer bør dog unngås
- La elevene snakke om det de tenker/føler.
- Innhent om nødvendig ekstern kompetanse for vurdering om enkelte elever har behov for spesiell oppfølging
- Vær oppmerksom på mulige etterreaksjoner. Reaksjonsmønstre vil kunne variere fra elev til elev.

Vedlegg 4, side 5: Beredskapsplan

Ansvar:**A. Mistanke eller avdekking av seksuelle overgrep i barns nære relasjoner**

(OBS! Dette er et utkast til strukturer for ansvarsfordeling i de ulike faser. Skolen må selv fylle ut de enkelte ansvarshavende stillinger avhengig av hvordan deres skole er organisert)

	TILTAK	ANSVARLIG	STØTTE	GJØREMÅL	HJELPEMIDLER
1	Motta og å vurdere mistanke om seksuelle overgrep	Ansatt som får mistanke/mottar anklage. Rektor	Pedagogisk leder Helsesøster	Melde til Rektor. Vurdere mistanke Evt. kontakte barnevern/andre fagfolk	Motta og å vurdere mistanke om seksuelle overgrep
2	Se etter tegn på seksuelle overgrep	Rektor	Pedagogisk leder. Andre ansatte. Barnevern/andre fagfolk	Avklare mistanke. Dokumentere tegn på seksuelle overgrep	Mulige tegn til seksuelle overgrep
3	Melding til barnevernet om seksuelle overgrep	Rektor	Pedagogisk leder	Sende bekymringsmelding. Barnevernet: Sette i gang undersøkelse og sette i gang tiltak	Melding til barnevernet Meldingsskjema
4	Melding til politiet om seksuelle overgrep	Barnevernet Rektor (i akutte saker)	Rektor	Politiet: Stoppe misbruk, Konfrontere overgriper. Etterforske saken	Melding til politiet
5	Informasjon til hjemmet om seksuelle overgrep	Barnevernet	Politiet Rektor	Informere familien Støtte familien	Informasjon til hjemmet
6	Følg opp ansatte	Rektor	Barnevern PPT Andre fagfolk	Kollegastøtte Kompetanseheving	Oppfølging av ansatte
7	Følge opp barnet	Pedagogisk leder	Rektor Barnevern PPT BUP	Omsorg for barnet Planlegge tiltak Etablere ansvarsgruppe	Oppfølging av barnet
8	Melding ved overgrep	Rektor	Barnevernet	Melding til nødvendige instanser om overgrep	Melding om seksuelle overgrep

Vedlegg 4, side 6: Beredskapsplan

B. Mistanke eller avdekking av seksuelle overgrep begått av ansatt

	TILTAK	ANSVARLIG	STØTTE	GJØREMÅL	HJELPEMIDLER
1	Motta og å vurdere mistanke om seksuelle overgrep	Ansatt som får mistanke/mottar anklage	Rektor Den som har mistanke	Melde til Rektor. Vurdere mistanke	Motta og å vurdere mistanke om seksuelle overgrep fra ansatt
2	Se etter tegn på seksuelle overgrep	Rektor	Ansatte som har med barnet å gjøre Fagfolk på overgrep	Avklare mistanke. Dokumentere tegn på seksuelle overgrep Melde til barnehageeier	Mulige tegn til seksuelle overgrep fra ansatt
3	Motta innrømmelse	Den som mottar innrømmelsen	Rektor Barnehageeier Tilitsvalg Bedriftshelsetjenesten	Motta forklaring Klargjøre saksgang Avklare arbeidsrettslige forhold Støtte til den ansatte	Ansatt innrømmer seksuelle overgrep
4	Behandling av mistanke	Barnehageeier	Rektor Fagfolk på overgrep Polit Advokat Helsetjeneste	Saksgang ved mistanke Arbeidsrettslige forhold Melding til politiet Etterforskning ved politiet Menneskelige hensyn	Behandling av mistanke mot ansatt
5	Informere det/de utsatte barns foresatte	Rektor	Barnehageeier Fagfolk på overgrep Polit	Gi informasjon Tilby hjelp	Informasjon til utsattes foresatte
6	Informere og involvere ansatte	Rektor	Barnehageeier Fagfolk på overgrep Polit	Gi rett informasjon Støtte ansatte Planlegge tiltak	Oppfølging av de andre ansatte
7	Følge opp barnet	Pedagogisk leder	Rektor PPT Andre fagfolk	Omsorg for barnet Planlegge tiltak Etablere ansvarsgruppe	Oppfølging av barnet
8	Informere andre foresatte	Rektor	Barnehageeier Fagfolk på overgrep Polit	Gi rett informasjon Hindre rykter og forhåndsdomming Bygge tillit til barnehagen	Informasjon til hjemmene om mistanke mot ansatt Muntlig invitasjon til foreldremøte med varslingsliste
9	Foreldremøte	Barnehageeier og Rektor	PPT Andre fagfolk Polit	Informere foresatte Gi råd til foresatte	Foreldremøte om seksuelle overgrep
10	Informere barna	Pedagogisk leder	Rektor PPT	Gi rett informasjon Bearbeide Hindre engstelse	Informasjon til de andre barna
11	Mediehåndtering	Rektor	Barnehageeier Polit Advokat(er)	Styre informasjon	Mediehåndtering ved seksuelle overgrep fra ansatt
12	Melding ved seksuelle overgrep	Rektor	Barnehageeier	Melding til Barnehageeier Forskningselskap Tilsynsmyndighet	Melding ved seksuelle overgrep fra ansatt