

Sammendrag

Tittel:

«Ingen har vondt av å lære» - En kvalitativ studie av hvordan barnehagen kan jobbe med det vanskelige temaet seksuelle overgrep.

Forfatter: Helene Dahlen

Formålet med denne oppgaven har vært å finne ut hvordan barnehagen kan arbeide forebyggende med et vanskelig tema som seksuelle overgrep. For å innhente kunnskap, har jeg foretatt en kvalitativ intervjuundersøkelse der to personer har blitt intervjuet om sitt arbeid på ulike nivå. Med det fenomenologiske perspektivet på studien, har jeg søkt etter å få fatt i forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer om fenomenet jeg har ønsket å studere.

Flere barn vet ikke at overgrep er ulovlig før de blir fortalt det. Derfor er det mange som ikke forteller om disse erfaringene før de er blitt mye eldre. Voksne må gi barn kompetanse om vonde og gode berøringer, vonde og gode hemmeligheter, og om følelser, slik at de blir i stand til å kunne fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Barnehagen må skape en kultur der barna har mulighet til å komme til den voksne og snakke om hva de ønsker. Å ta barn på alvor og høre dem i den vanlige hverdag, kan bidra til at det blir lettere å oppsøke de voksne når det er noe vanskelig de tenker på. Det viser seg at omgivelsene og personene rundt barnet er av avgjørende betydning for hva barnet forteller.

Oppgaven inneholder ikke noe konkret program, men tips og veiledning til hvordan barnehagen kan arbeide forebyggende med temaet seksuelle overgrep og hva det er viktig å huske på i et slikt arbeid. Den kan også gi hjelp til å sette ord på den tause kunnskapen som ofte eksisterer i barnehagen og til å sette forebygging mot seksuelle overgrep på dagsorden.

Resultatene viser et bredt spekter av hvordan barnehagen kan arbeide forebyggende og er knyttet opp mot teori om blant annet kommunikasjon, barn-voksen-relasjonen og den voksnes ansvar i relasjonen. Ut fra funnene arbeider ikke barnehagen direkte med seksuelle overgrep. I lys av ulike temaer er det grunn til å tro at om noen har opplevd noe vanskelig, kan de se sammenhengen mellom dette og det de lærer i barnehagen.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et toårig masterstudie i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høyskole (DMMH) og Norges Tekniske-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU). Samtidig er det også starten på et nytt kapittel i livet, arbeidslivet står for tur og jeg har fått mye og god kunnskap om det brede fagområdet innenfor spesialpedagogikk som jeg vil ha med meg videre. Spesielt innenfor tematikken for denne masteroppgaven har jeg fått øynene opp for hvor viktig det er å drive med slikt arbeid i barnehagen. Vi må brette opp ermene og se fremover og tenke hva vi kan gjøre og være for barna slik at de får et godt utgangspunkt for videre utvikling og liv.

Vi kan ikke hindre overgrep i å skje, vi kan ikke hogge ned all skog og fjerne hver eneste krok i barnehagen slik at det ikke går an å gjemme seg bort, som en av forskningsdeltakerne sa det så godt. Men vi kan skape en kultur der vi setter ord på hva som er greit og ikke, og vi kan gi barn kompetanse slik at de blir i stand til å fortelle. Spørsmålet er bare hvordan vi kan gjøre dette. Denne masteroppgaven forsøker å gjøre rede for hvordan barnehagen kan arbeide med det vanskelige temaet seksuelle overgrep. Målet er å gjøre barn kompetente og la barn som har opplevd overgrep, få slippe å gå og holde dette inni seg i gjennomsnitt 17 år før de tør å fortelle. Ingen har vondt av å lære om hva som er vonde berøringer og gode berøringer, hva som er gode og vonde hemmeligheter, hva som er lov og ikke.

Fortielse av vanskelige forhold kan medføre at problemene ikke blir anerkjent som felles eller situasjonens betingede, men forvist til den private sfæren (Dalen, 2011, s. 22). Den private sfæren som ofte er preget av skam, skyld og selvbebreidelse. Ved at de voksne setter ord på temaet gjør at barn blir kompetente og mest sannsynlig finne en mulighet til å fortelle en trygg voksen hva de har opplevd slik at de kan komme seg ut av marerittet.

Oppgaven er tilegnet alle de som trenger litt drahjelp og tips til hvordan de kan arbeide med temaet i sin barnehage. Politikere og fagfolk på området kan legge frem om hvor viktig det er å snakke og arbeide med vanskelige tema i barnehagen, men ofte er det vanskelig å vite hvordan barnehagen kan gjøre dette i praksis. Jeg ønsker å dra fram dette temaet som svært aktuelt å arbeide med i barnehagen og viser hvordan vi kan gjøre det.

Det har vært en fornøyelse å skrive denne masteroppgaven fra de første tankene til siste punktum. Både kunnskapen jeg har fått om temaet og det som kreves for å skrive en

masteroppgaven, er viktige ressurser jeg tar med meg videre. Det er et tema jeg virkelig brenner for og i prosessen har jeg lært utrolig mye.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Monica Bjerklund, for gode tips og motivasjon gjennom denne perioden. Jeg setter stor pris på din veiledning som har styrket både meg og min oppgave hele veien.

Jeg vil også takke forskningsdeltakerne for at de har tatt seg tid, delt sine erfaringer og gitt meg et svært godt utgangspunkt for videre arbeid med oppgaven. Deres stemmer vil være av stor betydning for å bringe dette temaet frem i lyset slik at flere tør å starte et forebyggende arbeid i sin barnehage.

Selvfølgelig må jeg også takke familie og venner som til stadighet har vært interessert i å høre hvordan arbeidet går, som har vist interesse rundt temaet og som har poengtert hvor viktig det er at jeg skriver om dette. Dette har gitt meg styrke til å stå på. Og spesielt takk til min samboer for tålmodighet og god støtte.

Trondheim, Mai 2016

Helene Dahlen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
FORORD	II
1 INNLEDNING	1
1.1 Valg og begrensninger	2
1.2 Studiens relevans	2
1.3 Begrepsavklaringer	3
2 TEORETISK FORANKRING	5
2.1 Betydningen av forebyggende arbeid i barnehagen	5
2.2 Hva opprettholder fortelsen?	7
2.2.1 Hindringer hos barnet	7
2.2.2 Hva hindrer de voksne?	10
2.2.3 Samfunnsmessige og kulturelle begrensninger	11
2.3 Den voksne i relasjonen	12
2.3.1 Etiske overveielser og kravet om kunnskap	12
2.3.2 Håndtering av egne reaksjoner, holdninger og følelser	13
2.3.3 De voksnes ansvar i relasjonen	15
2.4 Hvordan arbeide med vanskelige temaer i barnehagen?	16
2.4.1 Trygghet i relasjonen	17
2.4.2 Kommunikasjon	18
2.4.3 Å snakke og å lytte	20
2.4.4 Verktøy og hjelpemidler	21
2.5 Forebygging og opplæringsprogram i barnehagen	23
2.5.1 Forebyggende arbeid	24
2.5.2 Opplæringsprogrammets historie og formål	25
2.5.3 Overveielser og krav	26
2.6 Barn kompetanse og forutsetninger	27
2.6.1 Forutsetninger for å fortelle	28
2.6.2 Kommunikasjon gjennom bilder og tegninger	28
3 METODE	30
3.1 Forskningsdesign og –metode	30
3.2 Forforståelse og ståsted	31

3.3	Forskerrefleksivitet og forskerrollen	32
3.4	Det kvalitative forskningsintervjuet	32
3.5	Innsamling av datamateriale	33
3.5.1	Valg av deltakere	33
3.5.2	Intervjuguide	34
3.5.3	Utforming, gjennomføring og etterarbeid av intervju	35
3.5.4	Fremstilling av data	35
3.6	Kvalitet i studiet	36
3.7	Etiske retningslinjer	38
4	FUNN OG DRØFTING	39
4.1	Mål i arbeidet	39
4.1.1	Forebyggende effekt og nivå	40
4.1.2	Lavere terskel og mer opplysning	41
4.1.3	En del av barnehagens innhold	42
4.1.4	Mål med dialogen	43
4.2	Ikke direkte om seksuelle overgrep	44
4.3	Innhold i arbeidet	45
4.3.1	Samlingsstund og temaer i arbeidet	46
4.3.2	Etterarbeid	53
4.4	Voksenrollen	55
4.4.1	Å være tilstede	55
4.4.2	La barnet avgjøre	56
4.4.3	Kompetanse	57
4.4.4	Samarbeid i personalgruppa	57
5	OPPSUMMERING	59
	REFERANSELISTE	VI
	VEDLEGG	IX
	Vedlegg 1: Kvittering fra NSD	IX
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev	XI
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema	XIII
	Vedlegg 4: Intervjuguide	XIV
	Vedlegg 5: Momentliste for samlingsstund	XVI

1 Innledning

Det hevdes at krenkede barn kan bli syke voksne (Kirkengen & Næss, 2015). Barn som ble utsatt for seksuelle overgrep som ung, vil en dag finne ut at hemmelighetene de har holdt inn i seg kun var hemmelig fordi overgriperen ikke skulle bli oppdaget og få straff. Et barn kan ikke gi samtykke til seksuell omgang eller handling som fritar den voksne for straffeskyld. Barn er aldri ansvarlig for overgrep. I følge Straffeloven §299 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2005) er det inntil 10 års fengsel dersom den tiltalte har seksuell omgang med barn under 14 år, får et barn under 14 år til å utføre en handling som tilsvarer seksuell omgang med seg selv eller foretar kvalifisert seksuell handling med barn under 14 år.

En rapportering fra sentrene mot incest og seksuelle overgrep viser at de fleste som var registrert ved sentrene i 2014 og som hadde vært utsatt for seksuelle overgrep, fortalte at overgrepene startet i ung alder. Hele 71 prosent av disse var 12 år eller yngre ved første overgrep (Barne-, ungdoms- og familiedepartementet, 2015, s 7). I 2015 ga Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) ut rapporten *Vold og voldtekt i oppveksten – en nasjonal intervjuundersøkelse av 16- og 17-åringene* der det ble rapportert at 13,3 prosent av jentene og 3,7 prosent av guttene som deltok har opplevd noen form for seksuelt overgrep i løpet av livet (Myhre, m.fl., 2015, s. 13).

Disse rapporteringene tyder først og fremst på at seksuelle overgrep forekommer og at det er å regne som et samfunnsproblem. Det viser også at de som blir utsatt er i ung alder første gang det skjer. Dermed er det grunn til å hevde at forebyggende arbeid bør starte i tidlig alder.

Målet med denne oppgaven er å sette forebygging mot seksuelle overgrep på dagsorden. Forebygging bør starte helt ned i barnehagealder. Denne oppgaven tar for seg forebygging og arbeid med seksuelle overgrep i forhold til de eldste barna i barnehagen, 4 til 6 år. Men uansett alder på barna, må programmet tilpasses barnas modenhetsnivå og utvikling. De voksne i barnehagen må gjøre det som føles trygt for dem. Denne oppgaven er en hjelp på veien, en motivasjon til å tørre å sette i gang med forebyggende arbeid i sin barnehage. Oppgaven kan også bidra til å se betydningen av å arbeide med vanskelige temaer i barnehagen og hvorfor det er viktig å gjøre barn kompetente slik at de blir i stand til å fortelle om sine vonde opplevelser. Dermed blir forskningsspørsmålet som følger:

Hvordan arbeide med et vanskelig tema som seksuelle overgrep i barnehagen?

1.1 Valg og begrensninger

Som følge av oppgavens begrensede omfang er jeg nødt til å ta noen valg for hvor jeg ønsker å rette fokuset i studien. Jeg har bestemt at arbeidet i barnehagen skal gjelde for barn i alderen 4 til 6 år. Jeg har også valgt å fokusere på seksuelle overgrep som tema.

For å finne svar på forskningsspørsmålet har jeg valgt å foreta en kvalitativ studie med to forskningsdeltakere; en som selv jobber med forebygging av seksuelle overgrep i barnehagen og en som kan mye temaet og som også underviser og veileder om det.

Oppgaven inneholder ikke noe konkret program, men tips og veiledning til hvordan barnehagepersonalet kan arbeide med vanskelige temaer som seksuelle overgrep og hva det er viktig å huske på i dette arbeidet.

Å bare lese en bok som handler om et vanskelig tema for barna eller ha en samlingsstund der den voksne legger frem et tema er ikke nok. Den voksne må følge opp, gi forklaringer, svare på spørsmål, støtte og være tilstede slik at barnet klarer å bearbeide opplevelser og følelser som oppstår. Dette krever at den voksne har kompetanse om samtalemotodikk og om hvordan de kan møte barn, spesielt sårbare barn.

I tillegg har jeg valgt å ta med et kapittel om hva som opprettholder fortielsen. Dette kan være en hjelp til å forstå på hvilken måte de kan arbeide og hvordan kulturen rundt temaet preger barnet og hva det forteller om sine opplevelser. De voksne må også reflektere over sin egen holdning ovenfor barnet, samt sine reaksjoner og væremåte.

1.2 Studiens relevans

Det er nok mange som er redde for å sette i gang med forebyggende program som omhandler seksuelle overgrep. Det kan være et skremmende tema å nærme seg. Noen lar det ligge og dermed opprettholdes tabuet. Men hvorfor er det slik? Øverlien og Moen (2016) har nylig foretatt en oppfølgingsstudie som handler om kunnskapen om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnehagelærere. Resultatet viser at det finnes mangler i utdanningen i forhold til samtlige punkter; 1) FN's konvensjon om barns rettigheter, 2) fysiske overgrep mot barn, 3) seksuelle overgrep mot barn og 4) samtalemotodikk med barn. Studien ble først gjennomført i 2007 og i 2016 har de gjentatt den med forventning om at bildet har forandret seg, at studenter i dag får en utdanning som er mer fokusert på vold og overgrep mot barn.

Med utgangspunkt i den kunnskapen som besittes per i dag, har barnehagelærere og andre aktuelle yrkesgrupper som møter barn og unge på ulike arenaer, en svært viktig rolle i møte med utsatte barn, både når det gjelder intervensjon og forebygging.

Samtidig som resultatene viser at de fleste blivende barnehagelærere har fått betydelig mer undervisning på de kunnskapsområdene nevnt over, sammenlignet med resultatene fra 2007, viser det seg at studentene likevel ikke rapporterer om et økt fokus på det.

Denne studien viser at det bør bli mer fokus på et så viktig tema som seksuelle overgrep i utdanningen. En av årsakene til at jeg valgte temaet og retningen for masteroppgaven, er at jeg ønsker mer kompetanse om hvordan barnehagen kan arbeide med vanskelige temaer. Dette er noe jeg mener mangler i barnehagelærerutdanningen og selv savnet jeg kompetanse og kunnskap som omhandlet hvordan det går an å arbeide med vanskelige temaer i barnehagen. Ikke bare en forståelse om hvorfor det er viktig. Forebygging innenfor det aktuelle temaet bør bli en del av barnehagens innhold og oppgaver, ikke overlatt til tilfeldighetene som det baseres på den dag i dag. Å sette i gang med et forebyggingsprogram krever kompetanse som bør være en del av utdanningen.

Et mål med studien er å kunne legge frem gode metoder og tips til hvordan barnehagen kan arbeide med vanskelige temaer. Jeg tror at mer fokus og kompetanse rundt dette kan hjelpe andre til å tørre å prøve og til å sette i gang med det viktige forebyggende arbeidet som kan hjelpe et barn ut av overgrepene.

1.3 Begrepsavklaringer

Før jeg går videre er det viktig å få en felles forståelse for hva som menes med relevante begreper.

Begrepet seksuelle overgrep kan defineres ut fra to perspektiv. Den ene er den juridiske definisjonen som forteller hva som er straffbare handlinger. I kapittel 19 i straffeloven deles de straffbare seksuelle handlingene inn i tre; 1) seksuell utuktig atferd, 2) seksuell utuktig handling og 3) seksuell utuktig omgang. Seksuell utuktig atferd innebærer at gjerningsmann ikke er fysisk i kontakt med den utsatte, men utfører for eksempel blotting og anstøtelige bevegelser eller ordbruk. Seksuell utuktig handling og omgang kan gli over i hverandre. Blotting av kjønnsorganer er seksuell utuktig handling, mens om kjønnsorgan berøres og det samtidig masturberes går det over til å bli seksuell utuktig omgang. Seksuell utuktig omgang

betegner også samleie eller samleielignende forhold som for eksempel suging og innføring av fingre i skjede eller endetarmsåpning. (Fritt etter Straffeloven Kapittel 19).

Den sosialpsykologiske definisjonen av seksuelle overgrep beskriver hva som skjer både sosialt og psykologisk med personene som er involvert i et overgrep. Det finnes mange definisjoner og ut fra dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i en veileder fra Sosial- og Helsedirektoratet (2003) som handler om seksuelle overgrep mot barn. Veilederen har oppsummert noen elementer fra ulike definisjoner på følgende måte:

- Det er en seksuell handling som barnet ikke kan forstå, ikke er modent for og ikke kan gi informert samtykke til
- Handlingen krenker barnets integritet
- Den voksne utnytter barnets avhengighet eller egen maktposisjon.
- Handlingen baserer seg på den voksnes behov.
- Aktiviteten bryter med sosiale tabuer innenfor familien eller er ulovlig.

Forebygging vil bli definert i teorikapitlet under «2.5 Forebygging og opplæringsprogram i barnehagen.

2 Teoretisk forankring

2.1 Betydningen av forebyggende arbeid i barnehagen

Denne oppgaven tar utgangspunkt i at det allerede i barnehagen bør etableres vaner med å arbeide forebyggende i forhold til vanskelige temaer som seksuelle overgrep. Det må alltid foreligge overveielser og begrunnelser for valg som tas når det gjelder metoder som settes i gang i barnehagen. Ut fra dette ønsker jeg i denne delen å begrunne hvorfor barnehagen bør arbeide med dette temaet.

Dersom uheldig utvikling skal kunne forebygges, er det viktig å sette temaet seksuelle overgrep på dagsorden og trekke det frem i lyset. Å redusere tabuene ved å snakke åpent om dem er første steg mot å hjelpe barn til å bearbeide sine opplevelser (Killèn, 2013). Mange har de beste hensikter når de tror de skåner barna ved å ikke snakke om det vanskelige, men informasjonsunderskuddet skaper usikkerhet hos barnet (Holmsen, 2011, s. 18). Raundalen og Schultz (2008, s. 131) hevder at de aldri har fått henvist barn som er blitt skadet av åpenhet. De har kun arbeidet med skadevirkningene av fortielsen, hemmelighetene, forvirringen og redselsfantasiene. Dette viser at voksne bør være åpne og arbeide med vanskelige temaer i barnehagen. Ofte har ikke barn forutsetninger til å finne mening og sammenheng i det som har skjedd på egenhånd, og de kan heller ikke finne ut av og forstå sine egne følelser og reaksjoner alene (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 10-11). Flere studier viser at de voksne må legge til rette for at barn skal tørre å snakke om overgrep (Aasland, 2009, s. 62). Det er ikke rettferdig om barn skal være dobbelt så redde som de voksne når de ikke trenger å være det, bare fordi voksne ikke våger å snakke med dem. Barn blir redde dersom de må nærme seg store og skremmende temaer på egenhånd, og hvis den voksne ikke går ved siden av og følger opp.

I en studie av blant annet Palmer (1999) kom det frem at en stor andel barn ikke fortalte fordi de manglet kjennskap til at overgrep var galt eller uvanlig (Søftestad, 2008, s. 31). Dog var det ingen som fortalte dem det. Muligens kan flere overgrep avdekkes om barn får kjennskap til temaet og at det settes ord på at seksuelle overgrep er ulovlig og galt. Mange kan, når de ser tilbake på egen barndom, fortelle hvor forvirret de var, hvor lite de forsto og hvor sterkt de ønsket at de voksne hadde snakket åpent med dem om ting som skjedde (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 13). Jo mindre barn må gruble alene, jo mindre vil de utvikle feilaktige forestillinger knyttet til frykt, skyld og skam. Det barn ikke forstår fylles

med egne forestillinger. De har færre erfaringer å bygge sine forestillinger på og da kompenseres det med fantasien. Barn trenger en forståelsesramme slik at de kan begripe hva som skjer (Raundalen & Schultz, 2008, s. 12).

Når voksne tematiserer og erkjenner at seksuelle overgrep forekommer, blir det lettere for barn å fortelle. Ifølge flere forskere er det lettere for barn å snakke om sine traumatiserende erfaringer dersom de opplever at det er tilrettelagt en anledning til å snakke, at det er en hensikt med å snakke og om det er etablert en sammenheng å snakke innenfor (Søftestad, 2008, s. 171). I tillegg kan det være lettere for barnet å samtale om overgrepstemaer dersom den voksne skaper en felles referanseramme og at det blir etablert en intersubjektiv relasjon mellom dem (Søftestad, 2008, s. 172). Barn som lever i lukkede situasjoner, som det seksuelle overgrep er, reagerer ofte svært positivt når de opplever at den de snakker med har kjennskap til hvordan det er å leve i en slik situasjon (Øvreeide, 2009, s. 58). Barn kan ofte først ta imot og gi når det opplever at andre gjenkjenner situasjonen og ikke har fordommer mot dem for å ha en slik erfaring (Øvreeide, 2009, s. 58). Når et barn opplever at deres situasjon blir mottatt som noe kjent, kan det redusere presset som forsterker fortielsen og skammen. Hvis ikke den voksne møter barnet med forståelse og aksept, kan det forsterke barnets følelse av å være spesiell eller annerledes.

Språket har en viktig funksjon i forhold til avdekking av seksuelle overgrep. Det gir mulighet for betroelse og grunnlag for begripelse når det verste har hendt (Raundalen & Schultz, 2008, s. 18). Saklig og konkret informasjon rydder, skaper oversikt og forståelse (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 13). Barn trenger voksnes korrigeringer og nyanseringer. Derfor bør de voksne være opptatt av at barn skal lære seg de begrep, ord eller tegn som er nødvendige for å kunne fortelle om mulige overgrep (Kvam, 2001, s. 91). Noen barn kan muligens klare å komme seg vekk fra overgrepene hvis de har fått kunnskap.

Catherine Snow (2000) fremhever samtalen i barnehagen som den mest grunnleggende læringsaktiviteten for barn fra tre til seks år (Gjems, 2009, s. 12). Barn i barnehagealder kan ennå ikke lese selv for å få den kunnskapen de ønsker om temaer de engasjerer seg i. Mye av det barnet vil vite, må de derfor få formidlet gjennom voksne som leser og forteller. Øvreeide (2009, s. 13) viser til tre særlig viktige effekter samtalen og dialogen har for barnet. For det første er delte eller samforståtte følelser og erfaringer lettere å tåle og regulere. Da vil barnet forbruke mindre energi på de vanskelige livsområdene og dermed får frigjort oppmerksomhet til andre utviklingsområder. Den andre viktige effekten er at dialog skaper kontakt og sammenheng mellom det kognitive og det affektive systemet hos barnet. Følelsesmessig

vanskelige temaer blir lettere å forstå når det tillegges ord og sammenheng. Den tredje effekten handler om at barnets oppbygde fortellinger om erfaringer blir bedre å leve med og bære dersom de har blitt akseptert og gjort gyldig.

2.2 Hva opprettholder fortielsen?

Det finnes mange historier fra voksne mennesker som forteller om en barndom preget av seksuelle overgrep i nære relasjoner. Det er mange grunner til at de ikke fortalte det til noen og heller holdt den vonde hemmeligheten skjult for andre. I denne delen vil det bli gjort rede for ulike årsaker til hvorfor det kan være vanskelig for barn å fortelle om det de har opplevd. Ved å se på ulike årsaker som forhindrer avdekking av seksuelle overgrep, kan det bidra til å se hvilke utfordringer barnehagen står ovenfor når det gjelder å arbeide med vanskelige temaer i barnehagen. Målet for denne delen er å drøfte årsaker til at barn ikke avdekker og snakker om seksuelle overgrep. Dette er det svært viktig å fremheve i forhold til hvordan barnehagen kan arbeide forebyggende.

Søftestad og Andersen (2014) har delt årsakene til fortielse inn i tre områder, og det er disse jeg ønsker å fokusere på i det følgende. For det første kan årsaker til at barnet ikke forteller, finnes i barnet selv, det som kan kalles «indre årsaker» (Søftestad & Andersen, 2014, s. 28). For det andre kan årsakene til fortielse ligge i forholdet mellom barnet og overgriperen, kalt «relasjonelle årsaker», og det tredje området dreier seg om at det finnes en rekke kulturelle og sosiale årsaker (Søftestad & Andersen, 2014, s. 28-29) til at fortielsen består. I tillegg er det også viktig å ha med voksnes barrierer mot å snakke med barn om vanskelige tema, noe jeg velger å kalle indre årsaker hos den voksne.

2.2.1 Hindringer hos barnet

En stor andel overgrepsutsatte forteller aldri om sine overgrepserfaringer (Ullman, 2003; Søftestad, 2008, s. 29). Mange venter flere år etter første overgrep før de forteller om det. Hvorfor er det slik? Hva hindrer barn i å fortelle om at de er utsatt for seksuelle overgrep og holder vonde hemmeligheter tilbake? Det eksisterer en del forskning innenfor feltet når det gjelder hva som hindrer barn i å avdekke det de har vært eller fortsatt er utsatt for. Blant annet en rekke studier der voksne personer forteller om hva som hindret dem i å fortelle om det de var utsatt for som barn. I studien til Jensen med flere (2005; Søftestad, 2008), opplevde barna

det vanskelig å finne anledninger til å fortelle når det ikke var etablert samtalevaner om det. Det kan være svært skamfullt, vanskelig og flaut å fortelle om det som skjer eller har skjedd (Aasland, 2009, s. 63).

Aasland (2009, s. 61) hevder at barn ikke forteller om overgrep fordi de ikke vet at det er galt. Barn kan tro at det skal være sånn, at det er slik en normal tilværelse er, også for andre barn. I en undersøkelse av Palmer (1999) svarte 52 prosent av 262 overgrepsutsatte at de som barn manglet kjennskap til at overgrep var galt eller uvanlig (Søftestad, 2008, s. 31). Det kan være vanskelig for barn å forstå at andre har en annen omsorgssituasjon, de tror at det er normalt det de selv opplever.

En annen årsak til at barn ikke forteller er at de ikke har ord og begreper for det de er utsatt for (Aasland, 2009, s. 63). I overgrepssammenheng kan barnet bli møtt med taushet fra overgriper og dermed kan hendelsen bli ikke-eksisterende og noe det ikke settes ord på, av den grunn at det er helt naturlig i barnets liv. Barn som har lite vokseninvolvering i livet sitt, vil bli fattig på språk som kan dekke erfaringene og opplevelsene (Øvreeide, 2009, s. 139). Når et område er tabuisert for de voksne, fører det til at barnet ikke får voksnes oppmerksomhet på viktige erfaringer som er knyttet til temaene (Øvreeide, 2009, s. 14). Dette fører til at barnets tilværelse forblir en ubenevnt erfaring som barnet lærer å ikke stille spørsmål ved eller ha en bevisst oppmerksomhet på. Noen barn kan ha blitt truet til taushet (Aasland, 2009, s. 63). Seksuelle overgrep knytter ofte barnet inn i en relasjon med hemmeligheter som konsept (Nordhaug, 2014, s. 87). Barn kan fortrenge og benekte overgrepene da de er redde for at truslene blir virkelighet og for konsekvensene (Aasland, 2009, s. 91). Overgriperen kan true barnet med straff på barnet eller barnets nære relasjon, slik at det ikke tør å røpe noe med hensyn til både seg selv og sine nærmeste (Kvam, 2001, s. 92).

De kan allerede ha prøvd å fortelle, men ingen forstod eller hørte på når de forsiktig prøvde å si noe (Aasland, 2009, s. 63 & 91). Det kan også være vanskelig å finne noen å si ifra til. Dessverre slutter noen barn å fortelle, fordi de opplever at det ikke hjelper, de voksne synes det var greit eller at de ikke tror på dem (Aasland, 2009, s. 40). Barna er redde for reaksjonene til de voksne, og de forteller ofte mindre enn det som virkelig har skjedd (Aasland, 2009, s. 40). Barnet kan ha bygget opp en grunnleggende mistillit til voksne da deres erfaring tilsier at voksne kan skade eller svikte dem (Søftestad & Andersen, 2014, s. 28).

Barrierer som hindrer barnet i å avdekke overgrep kan ligge i interaksjonen mellom overgriper og barnet. Overgriper er ofte en svært dominerende person som iscenesetter

overgrepet, som kan skape en unormal realitetsoppfatning. Barnet kan dermed miste evne og mulighet til å skape sin egen fortelling om overgrepsrelasjonen. Barn er ikke på et utviklingsmessig modenhetsnivå der voksenseksualitet er et tema, de har ikke begreper for og forståelse av det den voksne trekker dem inn i, og dermed har den voksne makt til å definere situasjonen og til å regissere sammenhengen overgrepene skjer i (Søftestad, 2008, s. 167). Faglitteraturen beskriver hvordan overgriper går frem for å velge ut barn som i en lengre tilvenningsperiode blir tilpasset overgrepsrelasjonen og barnet blir derfor mer og mer avmechtig og forhindret fra å si ifra til andre om hva som skjer (Søftestad & Andersen, 2014, s. 29). Overgriper kan fokusere på det alminnelige ved eller på usynliggjøringen av den seksuelle aktiviteten (Søftestad & Andersen, 2014, s. 29).

Barnet kan være redd for at de voksne lager et oppstyr ut av det og at de blir sinte på dem om de forteller. De voksne kan til og med gi barnet skylden for det. Barnet kan dermed tro at det selv har skyld i overgrepene (Aasland, 2009, s. 91). I undersøkelsen til Palmer (1999) svarte 62 prosent av 262 overgrepsutsatte at de trodde de fortjente overgrepene (Søftestad, 2008, s. 31).

Om overgriperen er en bekjent av barnet og at barnet er glad i han eller henne, kan det være spesielt vanskelig å kunne si ifra til noen (Kvam, 2001, s. 92). De største barna i barnehagen kan ha en forståelse for seksuelle overgrep, men vil fremdeles identifisere seg med hjemmet og foreldrene sine. Dermed vil det å fortelle noe negativt om foreldrene, være som å fortelle noe negativt om seg selv (Nordhaug, 2014, s. 88).

Som et forsvar mot sterke indre følelser som igangsettes, vil et barn som opplever seksuelle overgrep ofte benytte seg av benekting, bortskyving og undertrykkelse av følelsesmessige reaksjoner (Dyregrov, 2010, s. 17). I tillegg kan barn benytte seg av såkalt dissosiering. Å dissosiere betyr å «splitte fra» følelsesmessig utfordrende erfaringer og er en forsvarsmekanisme som innebærer en evne til å blokkere eller distansere seg følelsesmessig fra det som skjer (Øvreeide, 2009, s. 29). Slik blir en hendelse «uten betydning» for barnet. Når barnet med denne dissosieringsmekanismen har gjort hendelsene «betydningsløse» fører det til at det kan være vanskelig å få øye på barnets vanskeligheter.

2.2.2 Hva hindrer de voksne?

Barn merker fort om den voksne er i stand til å ta imot deres bekymringer og fortellinger. Traumatiserte barn kan begynne å beskytte seg om de fornemmer at de voksne har vanskelig for å ta imot, om inntrykkene vekker ubehag eller til og med avsky hos den voksne (Raundalen & Schultz, 2008, s. 104). Det er grunn til å tro at reaksjonene til dem som får høre overgrepshistorien, er avgjørende for hvilket utbytte den utsatte får av at overgrepene avdekkes (Ullman, 2003; Søftestad, 2003, s. 30). Små barn kan være i god stand til å formidle vesentlige erfaringer i sitt liv, men hindringene kan ligge i de voksne (Øvreeide, 2009, s. 26).

Mange fagfolk er redde for å se og høre for mye, og noen er redde for å høre for lite (Søftestad, 2008, s. 17). Noen kan bli handlingslammet og gjøre for lite, mens andre overreagerer og gjør for mye (Søftestad, 2008, s. 17). Noen kan tenke at seksuelle overgrep er noe de skal holde seg langt unna. En mekanisme kan tre i kraft der den voksne ikke identifiserer seg med mennesker som har seksuelle fantasier eller intensjoner i forhold til små barn, og de føler avsky når de hører om seksuelle overgrep (Nordhaug, 2014, s. 89). Det kan ende med at det kan være vanskelig å klare å se det når det skjer i nærheten (Furniss, 1991; Nordhaug, 2014, s. 89). Mange kan tenke at ingen de kjenner gjør slikt, og dermed overse signaler fordi de ikke tror på det. Redd Barna har i sin kampanje skrevet «Du ser ikke det før du tror det» (Nordhaug, 2014, s. 89). Det handler om å erkjenne seksuelle overgrep som noe som forekommer og først da er det mulig å være i stand til å oppfatte det som skjer. Tanken på at barn utsettes for seksuelle overgrep, oppleves av mange som det mest grusomme. Egen smerte kan være et hinder for å erkjenne at et barn de kjenner godt, kan være misbrukt seksuelt. Det kan melde seg et dominerende behov for å beskytte seg selv mot å se virkeligheten (Søftestad, 2008, s. 71). Dette kan føre til at den voksne unnlater å snakke med barn og bringe vanskelige temaer på banen.

Ansatte i barnehagen kan være lojal overfor foreldrene og dermed lett identifisere seg med foreldrenes situasjon (Nordhaug, 2014, s. 88). Om et barn signaliserer at de ikke vil gå hjem, kan lojaliteten kunne forhindre de ansatte i å ta imot barnets signal. Barn som lever med seksuelle overgrep vil raskt utvikle en atferd overfor andre barn og voksne som gjør at det kan bli vanskelig å like dem (Nordhaug, 2014, s. 88). Deres atferd kan få merkelappen «umulig» og konklusjonen kan bli at de ansatte synes synd på foreldrene som har så vanskelige barn, i stedet for å hjelpe barnet som har det vanskelig. Et eksempel på dette er Christoffer-saken, der diagnosen ADHD ga en forståelse for guttens atferd og som gjorde at de opprinnelige

årsakene til vanskene ikke ble sett (Gangdal, 2011; Nordhaug, 2014, s. 88). Det er dette Killèn kaller «problemforflytning» (Killèn, 1991; Sjøftestad, 2008, s. 98).

Redselen for å ta feil er kanskje det største hinderet for den voksne (Nordhaug, 2014, s. 89). De kan være redd for å sette barnet og familien i en vanskelig situasjon. Motvilje mot å utløse en krise i en familie og i egen barnehage kan gjøre at den voksne i barnehagen lar være å undre seg og heller ser etter årsaker som er mer kulturelt akseptable (Nordhaug, 2014, s. 89).

De voksne kan ha ideer om at det blir vanskelig for barnet å fortelle om ubehagelige opplevelser og erfaringer. De kan også være redde for å «rippe opp» i vonde følelser som de ikke vet hvordan de skal håndtere, eller at de har en intuitiv forståelse av lojalitetsforhold og dermed ikke vil lede barnet til å «sladre» (Øvreeide, 2009, s. 26).

2.2.3 Samfunnsmessige og kulturelle begrensninger

Det er ikke noe tvil om at det har eksistert et tabu i samfunnet når det gjelder seksuelle overgrep, og det eksisterer nok fortsatt. Seksuelle overgrep er ikke noe som startet på 1980-tallet, men det var da folk begynte å snakke om det i det offentlige rom (Aasland, 2009, s. 39). Før var det nesten helt taushetsbelagt. Det nye i dag er erkjennelsen om at seksuelle overgrep faktisk eksisterer (Aasland, 2009, s. 39), men det er fortsatt en utfordring for noen å erkjenne at det kan skje i nære omgivelser.

Tabu skaper tildekning og løgn som fører til at verken voksne eller barn blir møtt med den forståelse og støtte de har behov for (Killèn, 2013, s. 117). Det kan også føre til at offentlige ansatte får vansker med å tro at overgrep mot barn kan forekomme (Sjøftestad, 2008, s. 50). Kulturelt tabu gjør fortellinger om seksuelle overgrep mot barn «unevnelige» (Sjøftestad, 2008, s. 71). En konsekvens av tabuisering er at både private voksne og fagpersoner ikke tilegner seg tilstrekkelig kunnskap til å se og hjelpe barn som lider overlast (Sjøftestad, 2008, s. 51). Det kan ende med at den utsatte kan oppleve seg dobbelt svekket. Mistroen til andre mennesker svekkes ytterligere, relasjonsskadene forsterkes og risikoen for ulike typer psykiske problemer øker (Sjøftestad, 2008, s. 51). Holdninger og hemninger som finnes i kulturen er et avgjørende premiss for de psykologiske problemene som oppstår hos overgrepsutsatte (Sjøftestad, 2008, s. 51).

Forhold som for andre oppleves dramatiske og alvorlige, vil noen ganger være dagliglivets selvfølgelige realiteter for barnet (Øvreeide, 2009, s. 29). Det kan gå alene med viktige

erfaringer og følelser som aldri blir satt ord på og delt med andre. Årsaken kan til dels være at det er en alminnelig del av livet til barnet, dels fordi erfaringene faller utenfor folks erfaringsområde og tilhører allmenne tabuer (Øvreeide, 2009, s. 29).

2.3 Den voksne i relasjonen

Den voksne har et særlig ansvar i relasjon til barnet. Barn er prisgitt de voksne når de skal avdekke vanskelige forhold de har opplevd. Øvreeide (2009, s. 19) hevder at det er omstendighetene som avgjør om barnet klarer å formidle sine erfaringer. Dette forteller noe om det viktige ansvaret til den voksne som jobber i barnehagen med å legge til rette for trygge og gode omgivelser i barnehagen. De voksne må være bevisst den viktige rollen de besitter og ut fra dette må de, i møte med barna, ha kunnskap og kompetanse om hvordan de selv skal opptre slik at de ikke forhindrer barnet. Som vist tidligere er det en rekke hindringer som ligger i den voksne som de må være bevisste på. Når det gjelder samtaler om det skammelige, smertefulle og «farlige», mener Søftestad (2008, s. 175) at er det grunn til å tro at relasjonen mellom barnet og den voksne er avgjørende for hva som fortelles.

Den voksne må være klar over sine begrensninger, reaksjoner og holdninger, samt væremåte ovenfor barnet. I det følgende vises det til hva den voksne bør huske på i arbeidet med vanskelige temaer i barnehagen. Den voksnes hovedoppgave i denne sammenheng er å rydde plass, motivere for, samt å gjøre det trygt nok til at barna kan åpne seg, for deretter å sette sine egne ord på følelsene sine (Raundalen & Schultz, 2008, s. 19).

2.3.1 Ethiske overveielser og kravet om kunnskap

Arbeidet med vanskelige temaer i barnehagen stiller krav til den voksne sin kunnskap og kompetanse. Det er blant annet viktig å kunne noe om vanlig seksuell atferd hos barn, slik at dette ikke blir overdramatisert og at seksuell lek tas som et bevis på at et barn er utsatt (Aasland, 2009, s. 67). Tharinger med flere (1988) hevder at barn som ikke har kunnskap om seksualitet generelt, heller ikke vil forstå og integrere kunnskap om seksuelle overgrep (Kvam, 2001, s. 120). Derfor er det viktig at seksualitet er en del av det de voksne prater med barna om og at de er åpen for barns undring som vil komme spesielt til uttrykk i denne alderen.

I møte med barn i arbeidet med vanskelige tema, finnes det noen etiske overveielser de voksne må forholde seg til. For det første må de se til at arbeidet ikke gjør skade. Barns situasjon kan ofte utløse en så sterk impuls hos den voksne om å handle til barnets beste at de overser kompliserte tilknytningsprosesser og sosiale konflikter (Øvreeide, 2009, s. 18). Resultatet kan bli at det slår negativt tilbake på barnet. Det er derfor avgjørende at det foreligger en maksimal sosial trygghet for barnet når den voksne inviterer barnet til å fortelle om sine erfaringer (Øvreeide, 2009, s. 18). Å ha fortalt noe viktig kan også vekke utrygghet og engstelse for avvisning hos barnet.

2.3.2 Håndtering av egne reaksjoner, holdninger og følelser

«Du ønsker å hjelpe andre, det er svært bra. Men du kan ikke hjelpe andre hvis du ikke forstår dem. Og du kan ikke forstå dem hvis du ikke forstår deg selv. Derfor bør du arbeide med det først» (Dan Millman; Skau, 2008).

Som nevnt kan reaksjoner fra omgivelsene hindre barn i å avdekke forhold i livet deres. De voksne må alltid være bevisst hvordan de reagerer og hvilke holdninger de viser ovenfor barn. Reaksjoner kan ses på som mestringsstrategier som blant annet fagfolk benytter mer eller mindre bevisst i møte med en virkelighet som for mange kan være uforståelig (Søftestad, 2008, s. 97). Selv om reaksjoner er naturlige i gitte situasjoner, skal det ikke forbli et hinder i arbeidet med å bistå barn i å få sine overgrepserfaringer avslørt, fortalt og kjent. Gjennom å tilegne seg kunnskap om og bli bevisst disse mekanismene kan fagpersoner gjenkjenne, og dermed tydeliggjøre og erkjenne egne reaksjoner, slik at det kan bli utgangspunkt for å redusere de negative virkningene av dem (Søftestad, 2008, s. 97). Det er viktig å være klar over egne forsvarsreaksjoner og hva de kan bety for forståelsen og kommunikasjonen med barn (Holmsen, 2011, s. 39). De voksne i barnehagen vil møte barn som har usikkerhet og ambivalens i sin nære relasjon til foreldrene og som overføres til nye relasjoner (Øvreeide, 2009, s. 14). Den voksne må dermed kunne takle barn som viser en fraværende atferd.

De voksne må øke bevisstheten om presentasjonen av seg selv og ta kontroll over egne reaksjoner og sin rolle i samtalesituasjonen slik at barnet får anledning til den åpenhet og kontakten som trengs for å gi og få informasjon (Øvreeide, 2009, s. 15). Det er viktig å vise empati, men samtidig være varsom med hensyn til å vise egne følelser. Formidlingen av egne reaksjoner bør være dempet, sammenlignet med barnets emosjoner (Raundalen & Schultz, 2008, s. 106). Samtidig fremhever Fog (1994) at den voksnes vilje til å vise seg som «et

levende menneske», til å la seg berøre og til å dele fra eget liv, kan virke forløsende på barnets formidling (Søftestad, 2008, s. 175). Fagpersoner må vise at de ikke er overmennesker, og at det er det allmenmenneskelige, inkludert feilbarheten, som gjør at de kan møte andre mennesker og oppnå kontakt (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 94). Kanskje kan det være godt og befriende for et barn om den voksne forteller om egen opplevelse, noe som gjør den voksne menneskelig og dermed mer tilgjengelig som medmenneske. Å måtte forholde seg til folk som fremstår som perfekte og hele tiden gjør «det riktige», kan være undergravende for selvfølelsen og føre til avstand og fremmedgjøring (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 94).

Den følelsesmessige selvregistreringen, tolkningen og håndteringen av de impulser til handling egne følelser og automatiserte tanker gir, blir en viktig forutsetning for å kunne etablere og vedlikeholde kontakt med et usikkert og presset barn (Øvreeide, 2009, s. 51). Den voksne bør ikke forsøke å holde følelsene unna bevisstheten, for den gir tross alt informasjon om personen selv i den sosiale relasjonen og sammenhengen de står i (Øvreeide, 2009, s. 51). Det er hvilke atferdsmessige uttrykk følelsene får, og hvilken sammenheng de uttrykkes i, som kan endres. Det å ha kjennskap til og å kunne styre sine uttrykk for de følelser for barnet og dets reaksjoner, er avgjørende for den emosjonelle mestringen av samtalsituasjonen med barna (Øvreeide, 2009, s. 51). Det lar seg ikke gjøre å nøytralisere de følelsesmessige reaksjonene som oppstår. De vil alltid være tilstede, og det er heller ikke meningen at de skal elimineres. I møte med barn som har det vanskelig er det viktig at den voksne kjenner og identifiserer følelser og fornemmelser som anerkjennes som tunge å bære (Søftestad, 2008, s. 103).

Empati er en viktig ressurs, og den empatiske responsen vil være en nødvendig del av evnen til å forstå barnets anliggende, både dets følelser og tanker rundt et tema (Øvreeide, 2009, s. 24-25). Empati er evnen til å leve seg inn i den andres situasjon og forstå hvordan han eller hun har det (Øhman, 1996; Holmsen, 2011, s. 37). Den voksne skal ikke overta barnets opplevelser og følelser og gjøre dem til egne, men forsøke å ta barnets perspektiv. For å kunne «tone seg inn» på barnet og barnets underliggende følelser og motiv, må egne følelser, intuisjoner og fornemmelser tas i bruk og benyttes som hjelpemidler (Holmsen, 2011, s. 37). Hvordan kommunisere empatisk vil bli gjort rede for senere.

Det er viktig at den voksne i møte med barn og unge de gjerne vil hjelpe, stiller krav til seg selv om å ikke legge ord i munnen på barnet og ikke la sine egne påstander og meninger bli førende for barnet. I samtalen med barn er det viktig å ikke gi uttrykk for en holdning som

gjør at barnet tror den voksne er ute etter et spesielt svar. Hvis det ikke faller naturlig å stille spørsmål eller snakke med barna, må de heller dele bekymring med andre i barnehagen slik at de sammen kan finne ut hva som er best å gjøre i en situasjon (Aasland, 2009, s. 88). Det er viktig å passe på at iveren etter å hjelpe, ikke fører til negative konsekvenser. En felle det er lett å trå i, er å møte barnet med en forforståelse som gjør at samtalen preges av den voksnes behov for å normalisere, klassifisere og kategorisere det barnet forteller (Søftestad, 2008, s. 173).

2.3.3 De voksnes ansvar i relasjonen

Å vokse opp i et hjem fylt med vold og misbruk kan påvirke barnets forståelse av hva som er rett og galt, og viske ut grensene for akseptabel og uakseptabel atferd (Dyregrov, 2010, s. 40). Dette kan barnehagen forebygge. De må sørge for at alle barn får vite forskjellen på rett og galt, akseptabel og uakseptabel atferd. Gode rutiner for konstruktiv grensesetting kan blant annet være en av måtene å arbeide for bevisstgjøring av akseptabel atferd. Seksuelle overgrep er repetisjonstraumer, som i stor grad kan påvirke barns syn på seg selv og deres oppfattelse av sin verdi som person (Dyregrov, 2010, s. 41). Også her vil barnehagen spille en viktig rolle. Barnet må oppleve at det er av betydning for den voksne, at det blir anerkjent som person. Den voksne må vise at de ønsker å være sammen med barnet og å ta imot det barnet formidler. For å oppnå dette kan den voksne vise genuin interesse, lytte aktivt, ha øyekontakt og være ikke-dømmende i møte med barnet (Søftestad, 2008, s. 173).

Ullman (2003) oppsummerer en rekke studiers rapportering om overgrepsutsatte sine begrunnelser for å gjøre overgrepene kjent. I denne sammenheng er det relevant å trekke frem «ytre forhold» (Søftestad, 2008, s. 32) utsatte ble motivert av. Den utsatte fant for det første en person de kunne stole på. Ansatte i barnehagen må overbevise barnet om at de voksne er der for dem og at barnet kan stole på dem. De må også gi uttrykk for at de vil høre på det barnet har å si, samt bevise at de kan håndtere det de får høre (Raundalen & Schultz, 2008, s. 103). Målet for de som arbeider i barnehagen er å være trygge voksne. Et annet ytre forhold som førte til at de valgte å gjøre overgrepene kjent, var at de ble med i et undervisningsprogram om seksuelle overgrep (Ullman, 2003; Søftestad, 2008, s. 32). Det tredje punktet som ble trukket frem i rapporteringen var at andre overbeviste dem om at de burde avsløre sine fortiede erfaringer. Alle disse tre punktene kan de ansatte i barnehagen lære av for at barn skal bli motiverte til å fortelle om sine vonde hemmeligheter.

Voksne som systematiserer og oppsummerer fortellingen kan virke forstyrrende, demotiverende og direkte motstridende av hvordan barnet selv forstår sine erfaringer og forklaringer. Det motsatte er voksne som iakttar og lytter, som gjenkjenner og anerkjenner, samt responderer konkret på barnets historie. Det fører til at barnet ikke føler seg forstyrret, men heller motivert, og barnet selv blir i stand til å forstå sine erfaringer og forklaringer og får hjelp til å sette ord på dem (Søftestad, 2008, s. 174).

Overgrepsutsatte kan være tause, forsiktige, vage og unnvikende, som kan føre til at den voksne blir redd for hva som skal skje dersom de legger press på barnet til å fortelle (Tjersland m.fl., 2003; Søftestad, 2008, s. 174). Noen barn håper at de voksne vil se dem. Den voksne må ta ansvar og tørre å sette ord på temaet. Det er ikke nok å tro at siden barna ikke kommer med spørsmål, så betyr det at det ikke er noe der (Raundalen & Schultz, 2008, s. 127). Den voksne har ansvar for å hjelpe barna til å forstå omgivelsene. Det er deres plikt til å fylle barnas verktøykasse slik at de får konkrete redskaper å bruke. Raundalen og Schultz kaller dette «generasjonsplikten» (2008, s. 132). Om ikke foreldrene er i stand til å bidra med dette, må barnehagen legge til rette for det.

2.4 Hvordan arbeide med vanskelige temaer i barnehagen?

I denne delen av oppgaven vil det bli gjort rede for sentrale trekk som er relevante i forhold til hvordan barnehagen kan arbeide med vanskelige temaer. I det følgende vil jeg blant annet fremstille ulike former for kommunikasjon som egner seg i forskjellige situasjoner, hvordan lytte på best mulig måte, hvordan prate så barn lytter, samt hvilke spørsmål som egner seg og ikke. Det vil også komme begrunnelser for hvorfor metodene er relevante. Målet er å gi barn kompetanse og gjøre dem i stand til å vite hva som er rett og galt, lovlig og ulovlig. For noen barn kan arbeidet være redningen for at de kommer seg ut av hemmelighetsfulle tragedier, for andre kan det gi tilstrekkelig kompetanse som kan hjelpe dem senere i livet om de skulle komme ut for vanskelige situasjoner.

Det finnes ingen fasitsvar på hvordan barnehagen skal arbeide med vanskelige temaer. Hver enkelt personalgruppe må gjøre det som føles best for dem og barnegruppa. Det må alltid tas hensyn til barnas modenhet, alder og utviklingsnivå for å kunne vurdere hvordan de skal få best mulig utbytte av opplæringen. Søftestad (2008, s. 20) hevder at fagpersoner utfordres til å legge fra seg ideen om at en enkeltstående teknikk eller tilnærming skal løse de mangfoldige

og sammensatte utfordringene de møter i arbeidet med overgrep mot barn. Tvert imot mener hun at de trenger innsikt i et mangfold av temaer for å være beredt til å møte forskjellige barn med ulike erfaringer fra ulike situasjoner (Søftestad, 2008, s. 20).

2.4.1 Trygghet i relasjonen

Hvis den voksne skal prate med et barn de er bekymret for, må barnet hjelpes i gang med å fortelle, og det viktigste er at barnet må føle seg hundre prosent trygg før de forteller noe (Aasland, 2009, s. 90). Utfordringen er å til enhver tid klare å se spørsmålet om trygghet og aksept ut fra barnets perspektiv (Øvreeide, 2009, s. 28). Når den voksne møter et barn, kan de se på seg selv som trygg fordi han eller hun har intensjon om å ivareta barnet på best mulig måte. Den voksne tenker kanskje ikke over er at det som i de voksnes perspektiv er en trygg situasjon, kan oppleves som utrygt og konfliktfylt for barnet (Øvreeide, 2009, s. 28).

Når magesfølelsen melder seg for at noe kan være galt, må den voksne henvende seg til barnet og fortelle at det er riktig og nødvendig av barnet å si ifra (Aasland, 2015, s. 88). Barnet må få vite at det blir tatt på alvor og trodd. De må også vite de skal få den hjelpen de har behov for, enten det er trøst, informasjon eller konkret hjelp til å komme bort fra det ubehagelige (Aasland, 2015, s. 88). Ut ifra dette er det viktig å la barnet få tid og rom til å bygge opp sin tillit til den voksne i sitt eget tempo og ut fra sine forutsetninger. Går den voksne for fort fram kan barnet bli skremt, som kan føre til at det blir grepet av taushet eller angrer på at det hadde nevnt noe.

En trygg og utviklingsstøttende samtale med barn kan beskrives med at den voksne formidler et overordnet, ubetinget perspektiv (Øvreeide, 2009, s. 58). Det vil si at den voksne «ser lenger» og kan bekrefte at noe er stabilt og under kontroll. Dette fører til at barnet får nødvendig kompetanse om verden og en forutsigbar og trygg sosial plattform å stå på i sin utforskning og når de skal bearbeide sine erfaringer (Øvreeide, 2009, s. 58). Mer om dette kommer i neste del om kommunikasjon.

2.4.2 Kommunikasjon

For å forklare barn betydningen av å finne ord for vonde og vanskelige følelser, og motivere til å snakke om det verste, brukes ofte betegnelsen snakkemedisin (Raundalen & Schultz, 2008, s. 18). Det kan sammenlignes med annen medisin som kan smake vondt og føre til ubehag når den tas. Men når det likevel er nødvendig å ta vond medisin, er det i håp om å bli friskere etterpå. Slik er det også med snakkemedisin; det å fortelle om det vonde og det verste, kan føre til at livet blir noe lettere etterpå (Raundalen & Schultz, 2008, s. 18) og at det blir lettere å håndtere følelsene sine.

Når et barn uttrykker sterkt sinne, hat eller ønske om hevn, er det viktig at de voksne bekrefter følelsene, men samtidig passe på å ikke bekrefte eventuelle handlinger de har tenkt ut (Raundalen & Schultz, 2008, s. 103). Den voksne forstår at de kan være sinte og at det i mange tilfeller vil være en årsak til det, men i etterkant må temaet tas opp igjen for å motvirke en holdning som innebærer at «jeg skal gjøre med dem slik som de behandlet oss» (Raundalen & Schultz, 2008, s. 103). I kommunikasjon med barn, og spesielt barn i krise, er det nødvendig at voksne lytter aktivt og bekrefter barnets følelser og opplevelser, men være varsom med å ikke overta dem. Den voksne må være klar over at egne skuffelser, gleder og forventninger heller ikke plasseres på barnet som om de er deres (Holmsen, 2011, s. 35). Av den grunn må voksne selv ha et bevisst forhold til sine egne opplevelser og følelser for å kunne vise anerkjennelse overfor barnet (Holmsen, 2011, s. 35). At den voksne tillater barnet å ha sin egen opplevelse, bidrar til at barnet kan se utover selve opplevelsen og ha mulighet til å forandre den (Løvlie Schibbye, 2002; Holmsen, 2011, s. 32). Om de i stedet prøver å bestemme hva barnet skal oppleve eller føle, vil det skape motstand og forsvar (Løvlie Schibbye, 2002; Holmsen, 2011, s. 32).

Anerkjennende kommunikasjon inneholder element som lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekræftelse (Holmsen, 2011, s. 34). De voksne må være oppmerksomme på at de ikke blir altfor forutinntatte, samtidig som de tross alt skal prøve å få tak i hva som ligger bak de ordene barna bruker. Mange voksne er raske til å uttale seg på vegne av barn og bagatellisere følelsene deres, for eksempel slik: «Det er da ikke noe å være lei seg for!» (Holmsen, 2011, s. 35).

Øvreeide (2000; Holmsen, 2011, s. 84) skiller mellom fire typer samtaler. I dette tilfelle er det særlig to av disse som gjør seg gjeldende som et godt hjelpemiddel i arbeidet med vanskelige temaer; informasjonsgivende samtaler og støttende samtaler. Barna må få kompetanse og

informasjon om ulike tema slik at de blir i stand til å fortelle om det de har vært utsatt for. Barn må hjelpes slik at det forebygger utfordringer i å vokse seg større og mer alvorlige. Informasjonsgivende samtaler handler om å gi barn informasjon i en ramme som gir barnet mulighet til å reagere og til å kunne stille spørsmål (Holmsen, 2011, s. 85). Ved at barn får være i en lyttende posisjon framfor en mer forpliktende dialogposisjon, fører til at de lettere kan ta imot informasjon (Holmsen, 2011, s. 85). Dette kan ha flere årsaker. Noen barn kan bli sjenerte og usikre dersom deres egen livssituasjon er tema for samtalen. I slike situasjoner kan samtalebilder være en god innfallsvinkel til gradvis dialog med barnet (Holmsen, 2011, s. 86). Det kan lages en gjenkjennende historie med bilder som gir barnet nødvendig informasjon uten at det blir for påtrengende, krevende og personlig. Barnet kan selv velge om det vil kommentere egen situasjon ut fra det som blir fortalt (Holmsen, 2011, s. 86). Den støttende samtalen har fokuset på barnets opplevelse, der den voksne lytter og støtter barnet, uten at de prøver å endre eller tilføre noe nytt.

Empatisk kommunikasjon med barn dreier seg om hvordan den voksne kommuniserer og reflekterer sin forståelse av barnet og barnets følelser tilbake på barnet (Holmsen, 2011, s. 37). Ved å innta en empatisk holdning, kan det hjelpe til å motarbeide forhastede beslutninger og i stedet stimulere til undring og refleksjon sammen med barnet. Den voksne må lytte med åpent sinn uten å dømme eller forgripe. Det må ikke bare lyttes til det barnet forteller med ord, men også det barnet formidler via kroppsspråk og ikke-verbal kommunikasjon.

Brudal (2003; Holmsen, 2011, s. 39) fremhever noen grunnleggende regler som et utgangspunkt for dialog basert på empati. For det første må det erkjennes at det finnes flere versjoner av virkeligheten og at andres verden ikke ser ut slik som egen. Barn legger vekt på andre ting. Den voksne må også akseptere at noe kan være annerledes enn det ser ut, det kan for eksempel ligge tårer bak en smilende og leende fasade. Det er viktig å prøve å få tak i de bakenforliggende følelsene (Holmsen, 2011, s. 39). De voksne må ikke korrigere, vurdere eller kontrollere det barnet sier og heller ikke ha som mål å forandre kommunikasjonspartneren. I stedet skal det lyttes.

I mange tilfeller kan nonverbal kommunikasjon oppfattes som hovedbudskapet i kommunikasjonen (Gamst, 2011, s. 171). Den kan oppleves som mer opprinnelig kommunikasjon enn den som formidles med ord (Bateson, 2000; Gamst, 2011, s. 171). Den nonverbale kommunikasjonen er et verdifullt supplement til ordene. Denne type kommunikasjon kan enten underbygge eller motsi det som ordlegges. Derfor er det viktig at den voksne er bevisst den nonverbale kommunikasjonen som foregår i arbeidet med

vanskelige temaer. Det er noe som sjeldent reflekteres over i kommunikasjonen. Det er viktig å huske at nonverbale uttrykk formidler følelsesmessige opplevelser og reaksjoner, og det gjenspeiler innstillingen til det som sies, samt stemninger og holdninger (Gamst, 2011, s. 170). Gamst (2011, s. 171) beskriver hvordan den voksne bør bruke kroppen som et verdisystem i kommunikasjonen. Den kroppslige holdningen og posisjonen de voksne inntar, formidler et budskap om hvordan han eller hun er involvert i samtalen. Posisjonen kan formidle ulike signaler som det er viktig å være bevisst i møte med barnet og sårbare og vanskelige temaer.

2.4.3 Å snakke og å lytte

Løvlie Schibbye (Holmsen, 2011, s. 35) hevder at en god lytter beveger seg vekselvis mellom tema, metakommunikasjon og strukturering av forholdet. Det betyr at gode lyttere både skal rette oppmerksomheten mot barnets hovedtema, bitema og eventuelle skjulte temaer i kommunikasjonen. Samtidig skal de registrere og eventuelt kommentere selve kommunikasjonen og hvordan den forløper og strukturere samtalen og relasjonen (Holmsen, 2011, s. 35). Å lytte er noe mer enn «å høre» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 13). Det er også noe mer enn taushet. Det innebærer å være oppmerksom, ikke bare på ordene, men også på intensjonene og følelsene bak det som blir sagt. Det handler også om å ha en åpen avventende holdning, men med en aktiv og skjerpet oppmerksomhet på den andre. Barnet trenger ofte aktiv hjelp med å finne ord, fullføre setninger og bekrefte. Taushet kan bremse dialogen, skape utrygghet og gi den andre en følelse av å måtte prestere noe (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 14). Den voksne skal være aktiv og deltakende i samtalen, men ikke krevende og overstyrende.

Metakommunikasjon er en viktig del av kommunikasjonen med barnet. Gamst (2011, s. 165) mener at evnen til å metakommunisere er helt essensielt for å kunne lykkes i kommunikasjon med barn. Barn har behov for å bli møtt med en åpen og tydelig kommunikasjon for å forstå hva som skjer i samtalen (Gamst, 2011, s. 165). Metakommunikasjon i forhold til samtaleinnholdet bidrar til å forberede barnet på samtaleens tema og det kan hjelpe i å løse opp i eventuelle misforståelser. Voksne som setter ord på hva de tenker å gjøre og formidler grep, initiativ og innspill som skal foretas, skaper tydelighet for barnet.

Det viser seg at det ofte er bedre å lytte framfor å spørre (Holmsen, 2011, s. 35). Voksne som korrigerer, stiller mange spørsmål og avbryter barn, kan «drepe» den gode samtalen. I stedet

må det søkes etter barnets indre forståelse. Den voksne må prøve å gå inn i barnets opplevelsesverden for å kjenne på barnets følelser slik de opplever dem og prøve å speile barnets følelser (Holmsen, 2011, s. 35). Den voksne må vise toleranse og aksept for barnets historie uten å korrigere eller dømme barnet for hva det forteller. Barnets rett til egne følelser og egen historie må aksepteres (Holmsen, 2011, s. 35). Når den som lytter er aktiv, kan barnet selv høre hva det forteller blant annet gjennom speiling, og ut ifra det begynner barnet å lytte til sin egen historie og egne følelser, og kan selv reflektere over dem (Holmsen, 2011, s. 39).

Like viktig som det å kunne lytte så barn snakker, er det å kunne snakke så barn lytter. Barn er avhengige av at voksne tilfører dialogen egne tanker, betraktninger og prøvende beskrivelser som barnet kan kjenne seg igjen i (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 14). Barn kan, som nevnt, oppleve lettelse om det slipper å skulle svare på spørsmål, og heller lytte til den voksnes tanker, refleksjoner og gjettende forsøk på å beskrive hvordan det muligens kan være «å være meg» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 14). Ved å prøve ut egne forestillinger om hvordan barnet kan ha det, ved å benevne tanker, følelser og forestillinger som barnet muligens gjør seg, bidrar til at barnet kan oppleve sin egen situasjon og sine egne reaksjoner akseptert og forstått (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 14).

2.4.4 Verktøy og hjelpemidler

Bilder sier mer enn ord. Bilder kan snakke direkte til følelsene (Holmsen, 2011, s. 10). Barn blir ofte engasjerte og interesserte i visuelle uttrykksformer, og derfor kan bilder og tegninger egne seg spesielt godt som et redskap i samtaler med yngre barn (Holmsen, 2011, s. 10).

Bilder er et sterkt medium og derfor er det nødvendig at den som ønsker å snakke med barn gjennom bruk av bilder, har gode generelle kunnskaper om barn og vet hvordan spesielle hendelser i barns livsverden kan påvirke deres atferd, følelser og utvikling (Holmsen, 2011, s. 10).

Et samtalebilde er et visuelt uttrykk som formidler en situasjon med mulighet for identifikasjon av tema og/eller følelser hos den som betrakter bildet (Holmsen, 2011, s. 12). Det er viktig at den som betrakter bilde får mulighet til å bruke tid til å assosiere og reflektere over det bildet formidler. Hovedformålet med samtalebildene er at det tillater barn å gjenkjenne følelser og gi barna mulighet til å sette ord på følelsene uten at de utleverer foreldrene (Holmsen, 2011, s. 12). Som sett tidligere i oppgaven er det slik at barns lojalitet kan hindre dem i å snakke ærlig om følelser og opplevelser som angår forholdet til foreldrene

(Holmsen, 2011, s. 43). Enten ved å bruke samtalebilder, fortelle en lignende historie eller la barna tegne selv til historien som blir fortalt, vil alle disse innfallsvinklene gi barnet et assosiativt utgangspunkt for samtale uten å være for nærgående og direkte i sin form (Holmsen, 2011, s. 88). Holmsen (2011, s. 88) erfarer at samtalebildene ufarliggjør det å sette ord på vanskelige følelser. I stedet for å snakke direkte med barnet, kan den voksne kommunisere via personer i en historie, for eksempel hva som skjedde med musa i fortellingen, kontra det å spørre om hva som skjedde med barnet som forteller (Holmsen, 2011, s. 43). Visuelle ledetråder som er knyttet til barns erfaringsverden, kan være det som fremkaller barns mulighet til å fortelle (Holmsen, 2011, s. 100).

Nissen (Holmsen, 2011, s. 100) erfarte at gjennom bilder kom barna fram med informasjon som av de lojalitetsmessige grunner ikke ville kommet fram med hvis de ble spurt direkte. Han opplevde at barnas kommentarer til bildene ofte var fylt med så mye informasjon, at det i samtalen han hadde med dem senere, ikke kom fram vesentlig nye opplysninger. Samtalebilder gir en unik mulighet til å snakke med barn om ulike følelser, også de vanskelige, så sant empatiske og anerkjennende kommunikasjonsprinsipper benyttes (Holmsen, 2011, s. 101).

Bilder gir mulighet for gjenkjenning, assosiasjon og refleksjon (Holmsen, 2011, s. 101). Når barna forteller om personene i bildene, kan de trekke inn sine egne erfaringer i det de forteller. Det må gis rom for undring og involvering og sammen med de voksne kan barna reflektere rundt ulike følelser og problemstillinger. Dette kan gi barnet en nødvendig distanse til egne opplevelser og dermed gjøre barnet i stand til å snakke om det (Holmsen, 2011, s. 101). Barnet kan utforske alternative løsninger på det som kan oppleves vanskelig, og dette kan føre til større innsikt og gi rom for nye mestringsstrategier (Holmsen, 2011, s. 101). Forskere som har studert barnetegninger, understreker at barna gjennom sine tegninger kommuniserer med sine omgivelser på en dypere og ærligere måte enn de gjør gjennom verbalspråket (Holmsen, 2011, s. 167).

I spesialpedagogisk arbeid i barnehagen er også barneboka et godt egnet verktøy som kan danne grunnlag for å samtale om vanskelige tema. Den bringer leseren inn i nye og spennende verdener og det gis mulighet for å flykte fra hverdagen, søke trøst og få en bekreftelse på å ikke være er de eneste i verden som har det vanskelig. Det er viktig at den voksne setter ord på de vanskelige temaene slik at barn forstår ut fra sine forutsetninger. Barneboka vil i dette tilfelle være et relevant og godt hjelpemiddel. Bøker kan gi perspektiv til og tanker rundt mye av det barna ser og opplever (Spurkland, 1996, s. 21). Det som ofte fanger barn er historier og

karakterer de på en eller annen måte kan kjenne seg igjen i eller identifisere seg med. De kan identifisere seg enten ved å oppleve at noen har det som seg eller ved å bli bevisst nye sider ved seg selv.

Bøker kan være verktøyet barnet trenger for å sette ord på noe de selv føler eller har opplevd, men som de ikke helt klarer å uttrykke (Bjorvand, 2012, s. 69-72). Barn som er utsatt for seksuelle overgrep kan ha mange tanker og følelser de ikke klarer å sette ord på og som de kan føle seg svært alene om (Spurkland, 1996, s. 45). I bøker kan barn finne gjenkjennelse og bekreftelse på at det ikke er uvanlig å tenke og føle det på en spesiell måte (Spurkland, 1996, s. 45). Om barnet har opplevd noe vondt, kan det være godt å møte noen med de samme utfordringene i en bok. De som ikke vet at det de er utsatt for er ulovlig, kan få en tankevekker når de får høre om det. Et eksempel på en slik bok er Eli Rygg (2005) sin bok «Jeg sa ikke kom inn» der forfatteren gir innsikt i at det hovedpersonen er utsatt for, ikke er lov.

Barneboka kombinerer to fortellermåter; den verbale måten og den visuelle. Disse to måtene å fortelle på utgjør en helhet og forteller sammen (Mjør mfl., 2000) og dermed appellerer lettere til flere sanser (Bjorvand, 2012, s. 69). Bildebøker kan defineres som bøker hvor tekst og bilde er innbyrdes avhengig av hverandre (Spurkland, 1996, s. 27). Felles for de fleste bøker som skildrer problemer er at de viser at problemer kan løses, at ting blir bedre og dermed kan det gi framtidstro og kan være langvarig forebyggende.

2.5 Forebygging og opplæringsprogram i barnehagen

I denne delen av oppgaven vil det bli gjort rede for begrepet forebygging, samt hva det er viktig å huske på når et forebyggende program med fokus på seksuelle overgrep skal igangsettes i barnehagen. Tobin (1995; Kvam, 2001, s. 107) mener at et primærforebyggende program mot seksuelle overgrep bør omfatte tiltak vis à vis både overgriperen, offeret og omgivelsene eller samfunnet. De fleste har til nå konsentrert seg om program for barn (Kvam, 2001, s. 107) og det er nettopp det denne delen også vil fokusere på.

2.5.1 Forebyggende arbeid

Forebygging blant barn og unge omfatter både vernetiltak og beskyttelse. Det handler også om å gi hvert enkelt barn mulighet til å utvikle seg slik at de blir i stand til å ta vare på seg selv (Befring, 2012, s. 29). Det vil si utvikling av personlig motstandsdyktighet (Befring & Moen, 2011; Befring, 2012, s. 29). En slik forebyggende innsats tar sikte på å gjøre barn og unge parate og kompetente til å motstå risikofaktorer. Barn må få støtte, oppmuntring og muligheter til å realisere seg selv, som kan gi dem et nytt løft ved at de får oppleve anerkjennelse, selvverdi og framtidstro (Befring, 2012, s. 29). I praksis innebærer dette at barn får mulighet til å lære sosiale ferdigheter og konstruktive holdninger (Befring, 2012, s. 30). I dette tilfelle kan det være blant annet kompetanse om hva som er lovlige og ulovlige berøringer og holdninger knyttet til det at barn aldri har skyld i seksuelle overgrep.

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) omtaler forebygging ved hjelp av to begreper. Det ene er reaktive strategier, og det andre er proaktive strategier som jeg ønsker å gå mer inn på i forhold til forebyggende arbeid i barnehagen mot seksuelle overgrep. Proaktive strategier er tiltak som har til hensikt å motvirke og å forebygge utvikling av ulike former for psykososiale vansker. Disse tiltakene kan være innenfor en gruppe, som en hel barnehage eller bare en avdeling eller en aldersgruppe. Strategiene bør være inkluderende og ha en fremtidig virkning. I denne sammenhengen vil det å arbeide med vanskelige temaer som seksuelle overgrep og gi barnet kompetanse innenfor dette området, ha en betydningsfull fremtidig virkning for barnet. Dette kan sammenfattes med begrepet primærforebygging eller universalforebygging (Killèn, 2013, s. 21). Proaktive strategier blir også brukt for å fjerne eller redusere faktorer som opprettholder psykososiale vansker i ulike sosiale miljø (Nordahl, m.fl., 2005). I dette tilfellet blir det å gjøre barn i bedre stand til å fortelle om seksuelle overgrep de har vært eller blir utsatt for. Med andre ord redusere faktorer som opprettholder fortielsen.

Forebyggende arbeid bør integreres i normaltilbudet for barn og unge i barnehage og skole (Klefbeck & Ogden, 2005, s. 117-119). Tiltakene bør være langsiktig og ha et omfang og innhold som kan danne tilstrekkelig motvekt til risikovirkninger og begynnende problemutvikling (Klefbeck & Ogden, 2005, s. 117-119). Med et allmennforebyggende perspektiv handler det om å iverksette tiltak med forventninger om å komme uheldig utvikling i forkjøpet, eller å motvirke forverring av tilstand. Ved å arbeide med vanskelige temaer i barnehagen og gi barn kompetanse om seksuelle overgrep, kan føre til at barn blir i stand til å

forhindre å bli utsatt senere eller å ha muligheten til å melde fra om det skjer. Samtidig kan det motvirke at tilstanden blir forverret når de velger å fortelle om hemmeligheten.

2.5.2 Opplæringsprogrammets historie og formål

Forebyggende opplæringsprogram ble innført i USA på 1980-tallet. Det var her de for første gang satte alvor bak tanken på å gjøre barn mer kompetente til å motstå seksuelle overgrep (Kvam, 2001, s. 111). Det ble på denne tiden en oppblomstring av bøker, kurs og andre former for forebyggende opplæringsprogram beregnet på barn på ulike alderstrinn. Gjennom opplæringen skulle barnet bli rustet til å handle korrekt i en reell situasjon og dermed ble det antatt at antallet seksuelle overgrep automatisk ville gå kraftig ned (Kvam, 2001, s. 111). Barna skulle også lære seg å snakke med voksne om slike situasjoner, slik at avdekkingen av pågående overgrep skulle øke (Kvam, 2001, s. 111). Målet med disse forebyggende opplæringsprogrammene var blant annet at barna skulle lære de nødvendige begrep, kunnskaper og ferdigheter (Kvam, 2001, s. 111). Slike program ble også etter hvert tatt i bruk i Norge og de mest vanlige temaene som ble tatt opp, var kjennskap til egen kropp, si nei til uønsket kontakt, ha lov til å bryte et løfte om hemmeligholdelse og at det ikke var barnets feil dersom det likevel skjedde (Kvam, 2001, s. 120).

I slike metodiske program er det aktsomhetsprinsippet som gjør seg spesielt gjeldende. Det betyr at den voksne har et markert omsorgstakende perspektiv på sine handlinger i forhold til barnet (Øvreeide, 2009, s. 164). Det er avgjørende for ethvert metodisk arbeid at det blir knyttet til et bevisst faglig formål. At metoden er satt opp mot et klart formål, avgjør dens gyldighet i situasjonen (Øvreeide, 2009, s. 161). Metoden skal tjene sin hensikt, ikke seg selv (Øvreeide, 2009, s. 161). Det må være nøye overveid og vurdert slik at den ikke gir utilsiktede negative konsekvenser. Fagetiske utfordringer kan lett oppstå dersom det ikke er et tydelig og legitimt mål med de metodiske handlingene. Det må aldri stilles spørsmål om barnet blir utsatt for seksuelle overgrep i hjemmet, uten at det samtidig er planlagt hvordan barnet skal følges opp (Øvreeide, 2009, s. 164).

2.5.3 Overveielser og krav

Et opplæringsprogram krever en rekke overveielser før det kan settes i gang. Det er en utfordring å lage et forebyggende program som kan passe for barn med ulik modning, ulik kjennskap til og ulik åpenhet i forhold til egen og andres kropp, med forskjellig familiebakgrunn, ulik kultur og ulike erfaringer (Kvam, 2001, s. 112). I det følgende vil det bli gjort rede for krav som bør stilles til et godt opplæringsprogram (fritt etter Kvam, 2001, s. 112-113).

Opplæringsprogrammet må være tilpasset det enkelte barns alderstrinn, modning, språkferdigheter og kulturelle bakgrunn. I denne oppgaven er det fastsatt til barnehagebarn i alderen 4-6 år, og derfor er det viktig å vite noe om utviklingen til barn i denne alderen. Under «2.6 Barns kompetanse og forutsetninger» vil det bli gjort rede for aktuell kunnskap om barns utvikling.

Det er også krav til at programmet må være motiverende for barnet og det må være variert og mulighet for å ta i bruk ulike sanser. I tillegg er det viktig at barnet selv er aktiv deltaker i egen læring og at det ikke blir en passiv tilhører. Tidligere er det nevnt at barn noen ganger kan ha behov for å bare lytte til det som blir sagt uten å føle press til å uttrykke seg. Det er viktig å finne en fin balansegang slik at det aldri på noen tidspunkt fører til et press for barnet, men at barnet selv er motivert til å fortelle og ta ordet.

Barn har aldri skyld i seksuelle overgrep, og dette må tydelig fremheves i programmet. En konsekvens og et etisk spørsmål som reiser seg i denne forbindelse, er om barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep eller om det senere blir utsatt, kan føle seg ansvarlig når de ikke har klart eller klarer å forhindre et overgrep til tross for opplæringen (Kvam, 2001, s. 113). Skyldfølelsen kan bli desto større for barnet. Selv om barnet i teorien vet at det er eier av egen kropp og at ingen voksne har lov til å ta på den på en ekkel måte, er det likevel ikke sikkert det forstår hva som virkelig foregår eller har mulighet for å stå imot. Overgriper vil vanligvis velge et usikkert barn med behov for kontakt og sannsynligvis ville overgriper heller ikke brydd seg om et barn sa nei (Kvam, 2001, s. 115). Derfor er det ikke nok at et barn lærer seg å si nei.

Et sentralt krav er å sette av god tid i etterkant slik at barnet får rom til å snakke med de voksne. Dette forutsetter at de voksne er tilgjengelig og ivaretar sitt omsorgstakende perspektiv (Øvreeide, 2009, s. 164). Barnets behov for oppfølging og støtte må ivaretas. Etter at et barn har utlevert seg, er det viktig å ikke falle i den fella med å skifte til en målsetting

som i hovedsak dreier seg om å avdekke mest mulig informasjon uten å ivareta barnets trygghet. I verste fall kan det føre til at barnet føler seg presset og velger å ikke prate eller si at det de fortalte ikke var sant. Barnet kan bli ført bak lyset av et underkommunisert formål hos den voksne (Øvreeide, 2009, s. 164). Øvreeide (2009, s. 164) hevder at i situasjoner der barnet utleverer seg og viser hjelpsløshet og avhengighet, er de særlig sårbar for avvising. Bearbeidende samtaler som blir en del av alle delene i et program, er samtaler der målet er å endre, utvide og påvirke barnets forståelse og emosjonelle opplevelser, ut over det å også bekrefte og gyldiggjøre barnets opplevelse (Øvreeide, 2009, s. 181).

Det kan også være en fare for at slik opplæring kan føre til en viss ansvarsfraskrivelse fra de voksne sin side og bli en «sovepute» for dem som ikke vil «se» et overgrep (Kvam, 2001, s. 113). For å i det hele tatt ta i bruk et opplæringsprogram må alle i personalet spille på lag og støtte hverandre slik at ingen ikke blir stående alene om et barn kommer til dem og forteller om sin vonde hemmelighet. Å stå alene kan virke skremmende, og kan føre til at de ikke lenger tør å se og heller ikke tør å ta imot. Dette kan føre til at barn føler seg avvist av de personene som egentlig vil at de skal prate om det vanskelige.

Et viktig krav og en forutsetning for å sette i gang med et opplæringsprogram, er at den voksne mestrer det tematiske. Det vil si at de har en rimelig grad av kjennskap til det tema de skal samtale om, slik at de ikke ender opp med å gjøre barnet mer usikkert (Øvreeide, 2009, s. 56). De må også kunne oversette den voksnes forståelse til et språk som gir barnet et korrekt bilde som er forståelig og begripelig for barnet (Øvreeide, 2009, s. 56). Kompetanseheving blant de ansatte er derfor en svært viktig del av arbeidet. I tillegg er det også viktig at det skal etableres kontakt og drives med samtaleutvikling, at de voksne registrerer, aksepterer og har oversikt over egne følelsesmessige reaksjoner i forhold til barnet og dets situasjon (Øvreeide, 2009, s. 51) slik som nevnt under 2.3 om den voksnes i relasjonen.

2.6 Barns kompetanse og forutsetninger

For at barnehagen skal kunne vite hvordan de skal arbeide med temaet seksuelle overgrep, må de ha greie på barnets forutsetninger, modenhet og utviklingsnivå slik at de når inn til barnet ut fra dets forutsetninger for forståelse. I dette tilfelle er det barnehagebarn i alderen 4-6 år som er i fokus og i det følgende vil det bli gjort rede for blant annet hvilke forutsetninger barn i denne alderen har for å fortelle og kognitive forutsetninger for å kommunisere gjennom

bilder og tegninger.

2.6.1 Forutsetninger for å fortelle

Noen barn har, helt fra de kom til verden, opplevd at foreldre synger, snakker med dem, setter ord på det som foregår, og ikke minst involverer dem og lytter interessert til og deltar aktivt i barns første forsøk på å kommunisere (Holmsen, 2011, s. 79). Mange foreldre bruker tidlig barnebøker, rim og regler. Barnet utvikler dermed tidlig en genuin interesse for andre mennesker, for språk og samspill, sang, musikk, bøker og bilder (Holmsen, 2011, s. 79). Mange barn opplever også glede ved selv å fortelle når de har en interessert lytter.

Andre barn kan ha språklige og kommunikasjonsmessige erfaringer av et mer begrenset omfang. Det å for eksempel lage egne historier til samtalebilder kan virke uvant og til og med litt skremmende. Barns tidlige erfaringer på disse områdene synes å ha en viss betydning når det gjelder barns evne og interesse til å fortelle (Holmsen, 2011, s. 80). Forskning viser at barn som får anledning til først å fortelle om hverdagslige hendelser, senere vil ha lettere for å fortelle om det som oppleves skremmende og vanskelig (Holmsen, 2011, s. 80).

Noen barn er utadvendte og kontaktskapende, prater mye og får stadig oppmerksomhet fra omgivelsene sine. Andre barn er mer stille og reserverte og havner lett i bakgrunnen og kan oppleve å bli oversett i større eller mindre grad (Holmsen, 2011, s. 80). Felles for alle barna er at de har en historie å fortelle, bare noen trygge og empatiske voksne åpner for denne muligheten og ønsker å lytte til barnas historie (Holmsen, 2011, s. 80).

2.6.2 Kommunikasjon gjennom bilder og tegninger

Hos de eldste barna i barnehagen og de yngste elevene i skolen, altså i 4-8 årsalderen, har den konkrete, logiske tankeevnen begynt å ta form (Holmsen, 2011, s. 84). Utviklingen av et sannhetsbegrep, et mer nyansert tidsbegrep og andre logiske kategorier har også begynt (Øvreeide, 2009, s. 127). Barna begynner nå å kunne redegjøre for sine opplevelser og erfaringer gjennom sammenhengende dialog og fortelling, men det trenger fortsatt hjelp til å lage sammenhengende narrativer (Holmsen, 2011, s. 84). Tidsspennet barnet kan bevege seg i med sine nye begreper, er imidlertid begrenset (Øvreeide, 2009, s. 17). Det kan være vanskelig for et barn i denne alderen å rekonstruere en mye tidligere erfaring i en nåtidig

forståelsesform. Dette har ikke noe med hukommelsen å gjøre, men med barnets hurtige psykologiske utvikling (Øvreeide, 2009, s. 127).

Hvis et barn skal få vedvarende forståelse av en hendelse eller en opplevelse, er det viktig at barnet sammen med en voksen kan sette ord på denne opplevelsen i umiddelbar tidsmessig nærhet (Holmsen, 2011, s. 84). Lek, bilder og andre konkrete vil være til god hjelp når barnet skal dele sin erfaring med andre. Hvis det går over ett år uten at barnet får satt ord på opplevelser om en spesiell hendelse gjennom dialog, kan det rent kognitivt bli vanskelig å sette ord på en slik hendelse senere og å framstille sammenhengende detaljer fra erfaringen, fordi den kognitive utviklingen skjer så fort (Holmsen, 2011, s. 84). Øvreeide (2000; Holmsen, 2011, s. 84) hevder at en opplevelse som struktureres kognitivt på et tidligere alderstrinn, vil få en annen kognitiv rekonstruksjon på et senere alderstrinn.

Opp mot skolealder begynner barnet å utvikle en regeletikk i tillegg til en konsekvensetisk forståelse av handlinger (Øvreeide, 2009, s. 128). Barnet forstår dermed handlinger som rette eller gale ut fra om reglene eller prinsippene er absolutte, og ikke noe som er sosialt konstruert ut fra hensiktsmessighet slik at reglene kan endres gjennom sosial overenskomst (Øvreeide, 2009, s. 128). Barnet begynner dermed å forstå at for eksempel reglene om å ikke fortelle om overgrepene til andre ikke er absolutte, men at det er sosialt hensiktsmessig og til fordel for overgriperen. De vil også få erfaring med at det de opplever ikke er lov og at foreldrene kan bli straffet om det blir oppdaget. Dette kan også gjøre til at barnet i denne alderen ikke ønsker å fortelle.

3 Metode

I denne delen av oppgaven blir prosjektplanen eksplisitt beskrevet slik at leseren kan følge prosessen og ha muligheten til å vurdere troverdigheten og gyldigheten av prosjektet. Det vil bli gjort rede for hvert enkelt steg i prosessen med beskrivelser av hva forskeren har gjort og begrunnelser for valg som er tatt. Gjennom nøyaktighet i beskrivelsene er målet å vise at det er foretatt nøye gjennomtenkte valg (Nilssen, 2012, s. 140).

3.1 Forskningsdesign og -metode

Tilnærmingen for dette forskningsprosjektet er kvalitativt, der målet er å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Når ønsket er å få fram ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen, er kvalitativ metode godt egnet. For å få innsikt i hvordan personalet kan arbeide i barnehagen slik at barn kan få mer kunnskap og kompetanse om temaet seksuelle overgrep, har jeg sett det nødvendig å gå i dybden og søke etter beskrivelser av det personalet opplever og føler, og hvordan de handler. I tillegg til at jeg intervjuer en barnehagelærer, har jeg også intervjuet en fagperson som foreleser og veileder innenfor temaet og som har god erfaring med det å arbeide med vanskelige tema. Jeg ønsker ikke bare en konkret beskrivelse av hva de gjør i barnehagen på dette området, men også en beskrivelse av hvordan barnehageansatte opplever arbeidet og hva som er de underliggende mål, samt hvordan barn og voksne responderer på arbeidet.

Bakgrunnen for valg av intervju som metode er at jeg ønsker å få en forståelse ut fra forskningsdeltakernes egne perspektiver. Dette fører over i en fenomenologisk tenkning. I fenomenologien dreier det seg om å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som mulig av viktige tema i forskningsdeltakernes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48) og deres subjektive opplevelse (Thagaard, 2013, s. 40). På bakgrunn av at forsker bruker seg selv som verktøy (Nilssen, 2012, s. 29) og har en spesiell interesse for feltet som studeres, vil dette være en krevende prosess. Det vil derfor det være nødvendig å redegjøre for forskerens refleksivitet og forforståelse gjennom hele prosessen. I følge Nilssen (2012, s. 140) er det ikke nok å erkjenne og rapportere subjektiviteten som et uunngåelig fenomen. Subjektiviteten er en variabel av natur (Nilssen, 2012, s. 140). Det er særdeles viktig at jeg er bevisst mine meninger og forforståelse slik at jeg på ingen som helst måte lar mine meninger bli andres meninger og at jeg lytter til forskningsdeltakernes egne ord og ytringer. I neste

avsnitt vil jeg derfor utforske og beskrive min egen subjektivitet.

3.2 Forforståelse og ståsted

All forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont (Wormnæs, 1996; Dalen, 2011, s. 16). Allerede fra de første tanker om hva dette prosjektet skulle handle om, har forforståelsen min ledet meg framover; jeg har hatt noen ideer om hva jeg skal se etter og forforståelsen har dermed gitt retning for undersøkelsen (Nilssen, 2012, s. 68). Forforståelsen omfatter meninger og oppfatninger forskeren på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres (Dalen, 2011, s. 16).

Årsaken til at jeg valgte temaet, er at jeg selv er utdannet førskolelærer og at jeg både vet og føler at seksuelle overgrep er et vanskelig tema å arbeide med. Jeg mener også at spesialpedagogiske temaer som dette bør bli en del av den allmenne pedagogikken i barnehagen og at ansatte i barnehagen, som til daglig er med barna, bør inneha en slik kompetanse slik at de kan ta barn på alvor og tørre å høre om det vonde. Jeg vet også at det er mange andre som kvier seg mot å ta opp vanskelige tema med barn.

En annen årsak til at jeg valgte dette temaet er at jeg ønsker at barn skal ha tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse til å fortelle om det de har vært eller fortsatt er utsatt for. Vonde hemmeligheter er hemmeligheter som ikke gjelder (Aasland, 2009, s. 86) og voksne mennesker skal ikke få lov til å gjøre ulovlige handlinger som overgrep mot barn. Målet med denne oppgaven er derfor å lære mer om hvordan barnehagen kan arbeide med vanskelige temaer og i tillegg ønsker jeg å få bedre innsikt i temaet slik at jeg kan føre viktig kunnskap og kompetanse videre til de som trenger den. Jeg har naturligvis noen meninger og tanker om hva jeg kommer til å finne, men jeg vet lite om hvordan det praktiseres i barnehagen. I forkant av forskningsintervjuene kjente jeg til barnehagens arbeid med vanskelige tema kun gjennom media og avisartikler. Dermed har jeg mange gode argumenter for hvorfor vi skal arbeide med vanskelige tema i barnehagen, men lite kunnskap om hvordan de praktiserer dette. Jeg går inn i prosjektet med et ganske åpent sinn, samtidig som jeg har en mening om at vi faktisk bør arbeide med vanskelige temaer helt ned i barnehagealder.

3.3 Forskerrefleksivitet og forskerrollen

Refleksivitet er en erkjennelse av at kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektivitet (Nilssen, 2012, s. 139). Det vil være bortkastet tid å eliminere «forskereffekter» (Nilssen, 2012, s. 139). Subjektiviteten er ikke noe som kan eller skal unngås, det skal håndteres i all forskning uansett metode (Nilssen, 2012, s. 139). Verdien av forskeren som eget instrument er dermed avhengig av at forskeren konstant er bevisst sin rolle, sine interaksjoner, sitt teoretiske ståsted og sitt empiriske materiale (Delamont, 1992; Nilssen, 2012, s. 139).

Når jeg beveger meg inn på forskningsfeltet, må jeg konsentrere meg om å forstå effektene og hvordan jeg på best mulig måte kan forholde meg til den alltid tilstedeværende subjektiviteten (Flyvbjerg, 2004; Nilssen, 2012, s. 140). Jeg vet at jeg ikke er en nøytral person som står utenfor og betrakter forskningskonteksten objektivt. Jeg er i interaksjon med forskningsdeltakerne og påvirker forsknings- og intervjusituasjonen. Samtidig er det jeg som avgjør datamaterialet, hva som skal være med og ikke, hva som er viktig og relevant, og hvilke sitater som skal være med.

Jeg er klar over at i et forskningsintervju skapes kunnskap i et samspill og at intervjuer og forskningsdeltaker agerer overfor hverandre og påvirker hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Gallagher (1992; Dalen, 2011, s. 16) hevder at å lytte til forskningsdeltakeren og prøve å få tak i hva som meddeles, ikke bare betyr at forsker passivt mottar det som blir uttalt, men at det å lytte og å motta er skapende prosesser.

3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 15) uttrykker at det kvalitative forskningsintervju forsøker å forstå verden fra forskningsdeltakerens synspunkt, utfolde mening i folks opplevelser, avdekke deres livsverden og deretter gi vitenskapelige forklaringer. Et intervju betyr en «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2011, s. 13). Det er spesielt godt egnet til å få innsikt i forskningsdeltakernes egne erfaringer, tanker og følelser. Med intervju ønsker jeg å få innsikt, ikke bare på et beskrivende plan om hvordan de jobber med vanskelige tema i barnehagen, men også i hvilke erfaringer og tanker de har rundt det. Med observasjon som metode, ville jeg fått god innsikt i hvordan de konkret gjør det i barnehagen, noe som ville vært svært

interessant, men det å observere barn er spesielt krevende i forhold til etikk og samtykke. I tillegg er det få barnehager jeg har hørt om som arbeider med vanskelige temaer i barnehagen og de jeg var i kontakt med drev ikke på med prosjektet i den perioden jeg intervjuet dem. Intervjuet sørger for at jeg har muligheten til å gå i dybden og finne det underliggende av det som kan observeres.

Det som skiller et intervju fra en vanlig samtale er av stor betydning. Jeg som forsker legger føringer for hva samtaleemnet skal være til enhver tid og i forkant av intervjuet har jeg utarbeidet en intervjuguide med konkrete temaer og spørsmål jeg tar utgangspunkt i. Intervjuguiden vil jeg komme tilbake til under. Det er dermed det vi kan kalle et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet der forskeren definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22 & 51). Det er også slik at i et forskningsintervju er forskningsdeltakeren i fokus, og jeg holder mine egne oppfatninger og synspunkter utenfor. I intervjusituasjonen skal jeg ha fullt fokus på det forskningsdeltakeren sier, og det forskningsdeltakeren forteller danner utgangspunkt for hvilke oppfølgingsspørsmål jeg velger. Jeg må selvfølgelig bruke mine egne tanker, men som intervjuer skal jeg ikke argumentere eller moralisere på noe som helst vis (Dalen, 2011, s. 32).

Intervjuet er en instrumentell dialog. Det er et middel for å få fram beskrivelser, synspunkter og meninger som videre kan brukes til å fortolke og rapportere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Men etisk sett kreves en hårfin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og respekt for forskningsdeltakernes integritet. Det er de som jobber i barnehagen som sitter med kunnskap og kompetanse angående sin arbeidsmåte, og jeg søker derfor innsikt og forståelse gjennom dem. Formålet mitt er å forstå arbeidet ut fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

3.5 Innsamling av datamateriale

3.5.1 Valg av deltakere

Innenfor kvalitativ forskning er valg av forskningsdeltakere særlig viktig. Jeg har foretatt en «teoretisk utvelging» (Dalen, 2011, s. 47) der den ene forskningsdeltakeren er veldig kompetent og særlig opptatt av fagfeltet, og den andre er en ansatt i en barnehage som arbeider med temaet. Årsaken til disse valgene er at jeg ønsker både et utenfra- og innenfraperspektiv fra noen som er virkelig engasjert og som har mye kompetanse på feltet,

og i tillegg synes jeg det er viktig å få med noen som faktisk arbeider med temaet i barnehagen, noe som fører til at andre kan se at det er mulig med et slikt prosjekt i barnehagen og at det er gjennomførbart. Kanskje kan det føre til at ansatte i andre barnehager kan overføre det til sitt eget arbeid.

Det er lett for de utenforstående å si at vi må arbeide med vanskelige temaer og snakke med barn, men det å gjøre det kan være lettere sagt enn gjort. Derfor vil det være fint for noen å få innsikt i barnehager som praktiserer det og få høre tanker rundt det arbeidet de gjør. Å intervju en fagperson med særlig kompetanse på området, gir også arbeidet et utenfraperspektiv som kan føre til at vi får flere innfallsvinkler og ideer til hvordan vi kan arbeide med vanskelige temaer som seksuelle overgrep i barnehagen. Det en barnehage har gjort, trenger ikke være gjennomførbart for en annen. Jeg har derfor kommet frem til at det er hensiktsmessig å intervju to forskningsdeltakere om det samme, men ut fra ulike synsvinkler. Den ene jobber direkte med det, mens den andre bruker sin kompetanse til å veilede og formidle tips og ideer til dem som arbeider med det i barnehagen.

3.5.2 Intervjuguide

Intervjuformen jeg benyttet var halvstrukturert eller semistrukturert der jeg i forkant av intervjuene bestemte hvilke temaer jeg ønsket å belyse og få informasjon om for å besvare forskningsspørsmålet. Jeg utarbeidet en intervjuguide med sentrale temaer og spørsmål som til sammen dekket de viktigste områdene i studien (Dalen, 2011, s. 26) (se vedlegg 4 for intervjuguide i sin helhet). Samtlige spørsmål var nøye gjennomtenkte med utgangspunkt i forskningsspørsmålet for å få et godt datamateriale å jobbe ut fra. Jeg har med andre ord omsatt studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2011, s. 26). Det forskningsdeltakerne forteller er datamaterialet jeg har til rådighet og det bør være så fyldig og riktig som overhode mulig (Dalen, 2011, s. 26).

Målet med spørsmålene i intervjuguiden er å åpne mest mulig opp for at forskningsdeltakeren forteller med egne ord om sine opplevelser. Jeg har vært bevisst på å ikke stille ledende spørsmål i intervjuguiden, men i selve intervjuene kom jeg med noen ledende spørsmål som også kan regnes som oppklarende spørsmål for å være sikker på at jeg hadde forstått forskningsdeltakeren riktig.

For å sikre at intervjuguiden holdt mål og at spørsmålene var klare og ikke tvetydige, fikk jeg noen utenforstående til å lese over guiden. Jeg foretok også et prøveintervju for å prøve ut

spørsmålene og også meg selv som intervjuer. Noen av spørsmålene vil nok kreve spesiell kunnskap, men jeg vet at forskningsdeltakerne har god innsikt, slik at det ikke ble en ubehagelig situasjon for noen parter. Heldigvis var hele intervjuet med begge preget av at forskningsdeltakeren hadde mye å fortelle og snakket mesteparten av tiden.

3.5.3 Utforming, gjennomføring og etterarbeid av intervju

Å lytte og å la forskningsdeltakeren få tid til å fortelle er helt nødvendig forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng (Dalen, 2011, s. 33). Ved å stille åpne spørsmål førte til at forskningsdeltakerne for det meste av tiden hadde ordet. For å ha mest mulig fokus på å følge opp det forskningsdeltakerne sa og for å være til stede i intervjusituasjonen, benyttet jeg meg av opptaksutstyr. Det førte til at jeg slapp å notere underveis og fordelene var også at jeg fikk forskningsdeltakernes egne uttalelser i sin helhet. Det førte til at vi i intervjusituasjonen fikk en fin dynamikk der vi begge var tilstede i det som ble sagt der og da og at jeg umiddelbart kunne følge opp. Allerede ved opprettelsen av kontakt med forskningsdeltakerne, spurte jeg om jeg kunne benytte lydopptak på intervjuet, slik at de var forberedt på det. I tillegg gjorde jeg meg kjent med opptakeren i forkant slik at dette ikke skulle bli en barriere for meg og at jeg kunne ha et mest mulig avslappet forhold til den og behersket teknikken.

Umiddelbart etter at intervjuet fant sted, transkriberte jeg det. Da hadde jeg det friskt i minne og kunne også tilføye mine egne tanker jeg hadde underveis i intervjuet. Ved å selv transkribere intervjuet gav en unik mulighet til å bli kjent med intervjumaterialet (Dalen, 2011, s. 55). Etter transkripsjonen gikk jeg systematisk gjennom dataene for å sette merkelapper på hva de egentlig handlet om, for så å lete etter mer abstrakte kategorier. Hensikten med dette var å finne mer egnede kategorier som gav muligheter for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011, s. 62).

3.5.4 Fremstilling av data

Som forsker har jeg kontroll over hvilken stemme som til enhver tid skal høres. I fremstillingen av resultater skiller jeg klart mellom hva som er forskningsdeltakernes utsagn, mine egne tolkninger og meninger og hva som er bygd på teoretiske funderinger og modeller. Forskningsdeltakernes utsagn skiller seg ut fra den øvrige teksten ved at de fremstilles i eget

avsnitt med innrykk. I løpende tekst blir utsagnene markert med «...». Når jeg har valgt ut sitater, har jeg sett etter de som blant annet fanger opp det essensielle og som kan stå som eksempel for mange.

I arbeidet med sitater, beskriver Kruse (1996; Dalen, 2011, s. 89) to arbeidsmåter; den tematiske og den intuitive. I denne anledning benytter jeg meg av begge. I den tematiske metoden har jeg gått ut fra bestemte hovedområder, blant annet hvorfor vi skal arbeide med vanskelige temaer i barnehagen. Under disse områdene har jeg prøvd å finne sitater som belyser det aktuelle temaet. Teorien gir mening til kvalitative data og blir brukt som redskap til forståelse og innsikt (Nilssen, 2012, s. 66). Den intuitive metoden er den andre av de to arbeidsmåtene til Kruse (1996; Dalen, 2011, s. 89) og den kommer til syne når jeg har funnet sitater som gir informasjon og kunnskap om blant annet hvordan barnehagen spesifikt jobber med temaet seksuelle overgrep. Dette er noe jeg ikke visste på forhånd og da ble det som ble fortalt i intervjuet ledende for arbeidet med sitatene i etterkant. Her var jeg på utkikk etter «de gode sitatene» som styrket min oppgave, og også gyldigheten og troverdigheten.

3.6 Kvalitet i studiet

Meningskonstruksjonene som kommer fram av intervjuet må ikke bare ses i relasjon til den aktuelle situasjonen forskningsdeltakerne befinner seg i, men også debatten som foregår i samfunnet om det feltet som studeres (Dalen, 2011, s. 91). I dette tilfellet kan vi se på ulike oppfatninger om på hvilken måte barnehagen bør snakke med barn om temaer som seksuelle overgrep, kroppen og lignende temaer. Den ene forskningsdeltakeren fortalte at noen vil gjerne at barna deres skal lære om storken som kom med barnet helt fram til barnet er i tiårsalderen, eller kanskje ikke snakke om det i det hele tatt i barnehagen så fremst barnet ikke tar det opp selv. De personene jeg har intervjuet har også en formening om hvordan de vil arbeide med vanskelige tema, og det legger selvsagt føringer for hvilke meninger som kommer frem i intervjuet.

Andenæs (2001; Dalen, 2011, s. 96) mener at den som mottar informasjon fra forskningsresultatene avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner. Ansatte i barnehagen kan selv avgjøre om dette er noe de kan lære av og ta i bruk. For at mottaker skal kunne vurdere dette må jeg som forsker være omhyggelig med å frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon (Dalen, 2011, s. 96) og fremstille forskningen på en slik måte at leseren kan avgjøre om funnene er overførbare fra en situasjon til en annen (Nilssen, 2012, s. 154).

Begrepet reliabilitet kan deles opp i det Seale (1999; Thagaard, 2013, s. 202) kaller ekstern og intern reliabilitet. Ekstern reliabilitet kan knyttes til om et forskningsprosjekt utført i en situasjon kan gjentas, men Seale konkluderer med at repliserbarhet er vanskelig å oppnå i kvalitative studier (1999; Thagaard, 2013, s. 202). Verken forsker eller deltaker vil opptre på helt samme måte og forskeren vil ikke kunne få de samme resultatene flere ganger. Forskeren reagerer forskjellig i relasjon til forskningsdeltakerne (Thagaard, 2013, s. 203). Reliabilitet må derfor knyttes til at forskeren gjør rede for fremgangsmåten i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 203).

For å oppnå det som kalles intern reliabilitet må forskeren være konkret og spesifikk i rapporteringen av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av data (Thagaard, 2013, s. 202). Forskeren må gjøre prosessen «transparent» (Silverman, 2011; Thagaard, 2013, s. 202). Det vil si at leseren får innsikt i prosessen ved at den er gjort gjennomiktig, slik at de kan vurdere gyldigheten av den og om informasjonen og kunnskapen kan brukes i deres favør. En nøye beskrivelse av fremgangsmåten og bruk av analyseredskaper bidrar til at leseren kan vurdere om funnene er troverdige og overførbare til andre kontekster (Nilssen, 2012, s. 154). Dette vil styrke reliabiliteten slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn.

Jeg styrker reliabiliteten ved å bruke lydopptaker, som fører til at jeg bevarer det forskningsdeltakeren har sagt og det fremstår som mer troverdig uavhengig av mine oppfatninger. Skulle jeg ha skrevet notater underveis, ville disse notatene til en viss grad vært preget av mine rekonstruksjoner av utsagn og hendelser (Thagaard, 2013, s. 203). Dette vil komme tydelig fram i resultatdelen, der det til enhver tid blir skilt mellom hva som er primærdata og hva som er mine vurderinger. Sitatene er i sin stand slik forskningsdeltakeren selv har uttalt dem.

Validitet er knyttet til tolkning av data og handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren har kommet frem til, og om de er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013, s. 204-205). I denne sammenheng kan overførbarhet være relevant å drøfte. Overførbarhet har en direkte tilknytning til hvordan vi argumenterer for at tolkninger som er utviklet innenfor prosjektet, også kan ha gyldighet i andre sammenhenger. Det er forskeren som argumenterer for at en tolkning basert på en enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2013, s. 211). I denne sammenheng har jeg som forsker tolket resultatene som kommer frem av intervjuene på den måten at leseren kan få tips og inspirasjon til den jobben de skal gjøre i sin barnehage.

Overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse og både personer med erfaring fra de fenomenene som studeres og en generell leser, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles i teksten (Thagaard, 2013, s. 213). Blant annet kan de som synes det er skummelt å arbeide med vanskelige temaer i barnehagen få tips og hjelp til å sette i gang med noe i sin barnehage. Nielsen (1994; Thagaard, 2013, s. 213) argumenterer for at leserens gjenkjennelse har betydning for undersøkelsens overføringsverdi. Så om leseren kan kjenne seg igjen og at de føler at dette kan passe inn i sin egen kontekst og sin egen barnehage, er det veldig positivt. Hvis ingen av leserne opplever tolkingen som meningsfylt, er det grunn til å sette spørsmålsteget ved min tolkning (Nielsen, 1994; Thagaard, 2013, s. 213).

3.7 Etiske refleksjoner

Etikken skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. Den må ses i forhold til valg av forskningsdeltakere, selve intervju situasjonen og hvordan forskningsresultatene fra studien formidles (Dalen, 2011, s. 13). Før jeg satt i gang med prosjektet sendte jeg inn meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og fikk godkjennelse for å kunne utføre prosjektet. Dette brevet finnes i vedlegg 1.

I forkant av intervjuene har jeg sikret meg at personene som deltar, gjør dette på frivillig basis og jeg har på forhånd orientert om alt som angår hennes eller hans deltakelse i forskningsprosjektet, samt at de på hvilket som helst tidspunkt har mulighet til å avbryte sin deltakelse uten konsekvenser (Dalen, 2011, s. 100). Informasjonsbrevet jeg har benyttet er vedlagt som vedlegg 2 og i vedlegg 3 er det lagt ved skjemaet jeg brukte for å få underskrift om samtykke til deltakelse i prosjektet. Ifølge NESH (2006, punkt 8; Dalen, 2011, s. 101) skal den som er gjenstand for forskning få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene ved å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen. Jeg som forsker må sørge for at denne informasjonen gis på en nøytral måte for å unngå utilbørlig press. Jeg har et stort ansvar som forsker for å ivareta de jeg intervjuer. Derfor gjør jeg meg kjent med de moralske og etiske problemstillingene som kan oppstå i de ulike fasene av intervjuundersøkelsen i forkant, slik at jeg kan treffe reflekterte valg når undersøkelsen designes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 98).

4 Funn og drøfting

I denne delen av oppgaven vil funnene fra intervjuene bli presentert. Funnene vil også bli drøftet opp mot relevant teori. Jeg har intervjuet en pedagogisk leder som arbeider med temaet seksuelle overgrep i barnehagen, samt en person som er veldig dyktig innenfor den aktuelle tematikken og som også veileder og underviser både barn og voksne. I det følgende vil forskningsdeltakeren som arbeider i barnehagen få det fiktive navnet Berit, mens den andre forskningsdeltakeren velger jeg å kalle Anton.

Resultatene blir presentert samlet, slik at leseren skal få et samlet inntrykk av det begge forskningsdeltakerne har fortalt. Det bidrar til en bredere vinkling i drøftingen. For ordens skyld nevnes det igjen at jeg skiller tydelig mellom hva som er forskningsdeltakernes stemme, mine meninger og hva som er hentet fra litteraturen.

4.1 Mål i arbeidet

Det vil alltid være mennesker som utnytter seg av de mulighetene som finnes, og muligheter finnes. Mulighetene kan ikke elimineres. Det går ikke an å endre barnehagen slik at det ikke finnes en eneste krok å snike seg unna på, eller ta bort skogen så det ikke går an å komme seg unna slik at ingen ser. Berit forteller at hennes barnehage heller arbeider med at barn skal kunne få muligheten til å fortelle at det har skjedd noe, enn å hindre at det skal skje noe i det hele tatt. Det vil bli helt umulig å forebygge det helt. Det som har skjedd, kan ingen gjøre noe med (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 12). Den hjelpen barnehagen kan gi er å gjøre vanskelige hendelser forståelig og håndterbar slik at hverdagen blir mest mulig meningsfull, og fremtiden tryggere (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 12).

Hovedmålet i arbeidet er å gi barn kompetanse slik at de blir i stand til å vite hva som er rett og galt, ulovlig og lovlig. Det er også, som Anton sier, «å gjøre mørketallene lyse». Tiden det går fra et barn opplever overgrep, til det forteller om det, må reduseres betraktelig. Muligens kan arbeidet med seksuelle overgrep i barnehagen, og det å sette søkelyset på temaet, være redningen for et barn som ikke tør å si ifra eller som tror at overgrepene er en normal del av livet.

4.1.1 Forebyggende effekt og nivå

I tillegg til at det forebyggende arbeidet har som mål å gjøre barn mer kompetent, vil det også kunne virke forebyggende på foreldre og andre i nær relasjon til barnet. Anton tror at å fortelle foreldre at barna vet og har kunnskap om temaet, har en forebyggende effekt dersom det er noen der ute som sitter og holder på noe. Berit har også noen velvalgte ord om den forebyggende effekten arbeidet har på både barnet, foreldrene og andre folk;

Berit:

Vi håper det kan ha en forebyggende effekt at barn skal lære å sette grenser og at det bare rett og slett i kraft av at de voksne rundt vet at det her barnet går i en barnehage der de snakker om de tingene. [...] Og hvis det blir en ting som alle barn kan prate om, at alle barn kommer gjennom dette i barnehagen, hvor skal overgripere da ha muligheten til å finne et barn som ikke prater, et barn man klarer å skremme til stillhet, hvis de vet at det ikke lar seg gjøre på samme måte som når det får være et tema som ligger stille i tabuskapet og som ikke blir rørt på.

Ved at barnehagen viser utad at de arbeider med seksuelle overgrep og gir informasjon om innholdet i arbeidet, kan det være skremmende for en eventuell overgriper og føre til at de ikke tør å gjøre noe mot et barn som har lært i barnehagen at voksne ikke har lov til å gjøre slik mot et barn. Om alle barn får kunnskap omkring temaet i barnehagealder, kan det muligens føre til færre overgrep og at det tar kortere tid før et overgrep blir avdekket.

Det forebyggende arbeidet som foregår i barnehagen til Berit, er hovedsakelig på det primære eller allmennforebyggende nivået (Killèn, 2013, s. 21). Samtlige barn blir kompetente og i stand til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser. Samtidig arbeides det for at faktorene som opprettholder fortielsen blir redusert. I barnehagen til Berit er arbeidet integrert som en del av normaltilbudet og gjelder dermed alle barna på avdelingen. Om barnehagen arbeider med vanskelige temaer på et allmennforebyggende nivå, kan det komme uheldig utvikling i forkjøpet og det kan også motvirke forverring. Målet er å forebygge og motvirke seksuelle overgrep ved å gjøre barna kompetente og motstandsdyktige.

Det er ikke sikkert det er nok å kun fortelle barna at de skal si ifra til en voksen. Å bryte tausheten og melde fra til en voksen kan være svært vanskelig for et barn som har opplevd å ikke bli trodd eller som har blitt oversett. Det kan til og med hende at barnet har prøvd å si ifra til noen, men at ingen forsto eller ingen hørte på (Aasland, 2009, s. 91). Barn kan ha vanskelig for å finne noen de kan stole på. Målet bør være å fortelle barna om hvilke muligheter de har og hvilke mennesker de kan fortelle sine hemmeligheter til. Dette kommer jeg tilbake til

senere.

4.1.2 Lavere terskel og mer opplysning

Et annet viktig mål med arbeidet i barnehagen handler om å gjøre arbeidet mindre skummelt og terskelen lavere for andre å sette i gang lignende arbeid. Berit uttrykker at det er et stort steg å ta for de fleste, og tror at om én setter i gang, vil det muligens ha en «domino-effekt» som gjør at andre også ser verdien av arbeidet. Videre sier hun at målet er å finne en måte å senke terskelen på så folk lettere kan sette i gang med arbeidet i barnehagen.

Mer fokus og opplysning rundt konkrete verktøy ansatte kan benytte seg av i barnehagen, kan gjøre arbeidet mindre skremmende og dermed mindre overlatt til tilfeldighetene. Det vil som regel være tryggere om det finnes hjelpemidler og verktøy å støtte arbeidet på. Seksuelle overgrep er et sårbart tema, og det å høre om triste skjebner og om barn som har holdt vonde hemmeligheter inni seg i flere år er aldri et hyggelig tema. Men temaet bør komme ut i lyset, og de voksne må arbeide for barnets beste. Det å ha tilgang til verktøy og andre veiledende tips og metoder vil derfor være av stor betydning for å ta det første steget og til å bli trygg nok i arbeidet.

Det at det ikke arbeides direkte med temaet seksuelle overgrep kan også virke mindre skremmende for noen. Hvilke temaer som er aktuelle å arbeide med vil jeg komme mer tilbake til senere i kapitlet. Mange vet nok ikke hvordan de skal arbeide med vanskelige temaer, de er redd for å trå feil og lar det heller ligge. Problemene som oppstår som et resultat av dette, er at temaet forblir et tabu som ikke bringes frem, og det fører til at barna heller ikke får kunnskap og kompetanse om det. Berit har følgende å si om dette;

Berit:

Det er egentlig bare mest å tørre å gjøre det og tenke på alt det gode du kan gjøre. Folk er så redd for all den skaden de kan gjøre. Men tenk på alt det gode du kan gjøre hvis du får et barn til å prate. Tenk at i stedet for at det går femten år, så gikk det kanskje ti dager. Tenk for en helt vanvittig forskjell det vil være i livet til det barnet. Det er det som motiverer og som gjør at en må gjennomføre dette arbeidet.

4.1.3 En del av barnehagens innhold

Målet bør være å få det inn som en del av barnehagens innhold og oppgaver. Et barn som er utsatt for seksuelle overgrep kan ha vansker med å forstå hva som er rett og galt og hva som er akseptabel og uakseptabel atferd (Dyregrov, 2010, s. 40). Derfor må det bli en del av det generelle arbeidet som foregår i barnehagen, slik at samtlige barn får kompetanse om temaet og at utsatte barn kan fanges opp på et tidligere tidspunkt. Om arbeidet som foregår i barnehagen til Berit skal kunne standardiseres, må det, ifølge henne selv: «Forankres mer i spesifikke teorier og verktøy og det bør være klart hva som bør være med». Men samtidig understreker hun at det er viktig å gjøre det som føles best for seg og sin barnegruppe;

Berit:

Erfaringene fra rett og slett å bare gjøre det, vi prøver det, vi gjør sånn, er at det er mye bedre enn å ikke gjøre noe. Og det tror jeg vil være uansett hvem som gjør det, uansett hvilken barnehage, hvis de virkelig er interessert og vil prøve å gjøre det, så gjør det og de blir ikke å angre. Uansett hva du ender opp med, hvilket verktøy du ender opp med å bruke, eller hvilket format samlinga puttes inn i, hvordan du gjør det, blir du ikke å angre, fordi det blir på en måte å ha gjort noe mer enn det du gjorde før du gjorde det.

Samtidig som det skal være en fast del av barnehagens innhold er det viktig at den enkelte barnehage arbeider ut fra hva de selv føler seg trygg med og hva som passer best for dem. Det er viktig å huske at programmet alltid må tilpasses barnets alderstrinn, modning, språkferdigheter og kulturelle bakgrunn. I tillegg er det viktig at programmet interesserer barna og at det er spennende og motiverende å holde på med. Berit opplever at barna har vært svært engasjert under prosjektet og hun sitter igjen med mange positive opplevelser i form av motiverte barn. Hun har også lagt merke til at i tiden etter at de har hatt samlingsstunder, i regi av prosjektet, har barna tatt i bruk det de har lært og gjort det til en del av seg selv. Hun forteller at barna har tatt i bruk ord og begreper de har snakket om i samlingsstunden. Berit viser til et eksempel med tre jenter som var sammen i garderoben, der to av jentene hvisket og den tredje jenta henvendte seg til Berit og sa: «De vet jo hvor vondt det er for meg når de hvisker og jeg ikke får være med på hemmeligheten». Det viser at jenta har tatt tanken et steg videre og kommer til den voksne med en annen problemstilling enn at det bare er noen som hvisker. Jenta reflekterer over hvordan hun føler det overfor de andre jentene.

4.1.4 Mål med dialogen

Øvreeide (2009, s. 13) viser til tre særlig viktige effekter samtalen og dialogen har for barnet. Disse er henholdsvis; *forståelse og aksept for følelser og erfaringer, sammenheng i historien, og sammenheng mellom det kognitive og den emosjonelle utviklingen*. Anton og Berit sørger begge i sitt arbeid for at delte følelser og erfaringer blir lettere å forstå og regulere ved at de voksne viser forståelse. Oppgaven til den voksne er å være sensitiv overfor barnets behov og samtidig legge best mulig til rette for at barnet selv kan forstå seg selv og det som foregår rundt ham eller henne (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 12). I arbeidet settes det ord på følelsesmessige vanskelige temaer og de forsøker å skape en sammenheng som kan gi barnet en bedre forståelse. Anton sammenligner for eksempel det at voksne har sex med barn, som like ulovlig som å rane en bank. De fleste barn vet at det å rane en bank er ulovlig. De har kanskje sett det på fjernsynet eller i bøker der politiet kommer og arresterer tyvene og så må de sitte i fengsel.

I tillegg kan det være lettere for barnet å fortelle og uttrykke seg når temaet blir gyldiggjort og akseptert. Barn som lever i lukkede situasjoner kan reagere svært positivt når de opplever «offentlighet» av sine erfaringer, og at det er allmenn kjennskap til hvordan det er å leve med en slik erfaring og i en slik livssituasjon. At det ikke eksisterer fordommer mot dem for å ha en slik erfaring, fører i mange tilfeller til at det blir lettere å fortelle. Sannsynligvis reduseres også skammen når barnet får vite at de ikke på noe som helst vis har skyld i overgrepene.

Når de voksne tar opp temaet i barnehagen og snakker åpent om det, nærmer de seg store og skremmende temaer sammen med barnet. De voksne går ved siden av og følger opp. Dette fører til at barnet slipper å stå alene med opplevelsene. Barnehagen ufarliggjør dermed det å prate om det. Ifølge Raundalen og Schultz er ikke målet å gjøre barnet mer engstelig, men tvert imot tryggere (2008, s. 127). Når Anton og Berit arbeider med temaet i barnehagen, vil det mest sannsynlig føre til at barna blir tryggere og i bedre stand til å fortelle om sine opplevelser.

Berit forteller at de ikke har noen konkrete eksempler på at arbeidet fungerer i form av at et barn har fortalt eller avdekket et forhold. Men hun tror at arbeidet de holder på med, skal gi muligheter for barn som er utsatt for seksuelle overgrep til å fortelle i trygge omgivelser. Når vanskelige temaer som seksuelle overgrep settes på dagsorden kan det føre til at barn får hjelp til å finne muligheter og sammenheng i det som har skjedd og at de kan forstå og finne ut av

egne følelser og reaksjoner.

4.2 Ikke direkte om seksuelle overgrep

I denne delen av oppgaven vil jeg vise hvordan barnehagen kan arbeide med tematikken seksuelle overgrep. Jeg har valgt å kalle det for «indirekte arbeid» med seksuelle overgrep, siden det naturligvis er fokus på å gjøre barn i stand til å fortelle om sine opplevelser, men at de likevel ikke går konkret inn på temaet. Det går gjennom mellomledd som er ulike temaer som bygger opp en ramme som skal gjøre det mulig for barna å selv kunne ta inn sine opplevelser. Berit sier følgende om dette arbeidet;

Berit:

Vi «toucher» egentlig ikke til det vanskelige, det er noe på en måte barna skal få «touche» gjennom det de lærer. [...] Altså har jeg ikke lyst til å snakke om overgripere og alle de skumle tingene som finnes her i verden for å på en måte gi dem et realistisk bilde, for eksempel hvor mange det er som blir utsatt for overgrep og lignende, og så skal alle sitte og ha mine refleksjoner av hva overgrep er med seg videre.

Barna har mest sannsynlig ikke interesse av eller behov for å høre om forekomsten av seksuelle overgrep eller hvilke lovverk som regulerer overgrep mot barn. Berit ønsker ikke at dette skal være fokus i samlingsstundene de har med barna. Oppgaven til de voksne er å lete seg frem til hvor barnet har sin oppmerksomhet og hva barnet har behov og ikke minst interesse av å lære. Når det gjelder hvilke temaer barnehagen kan arbeide med for å gjøre barn kompetente, kommer Berit med disse punktene;

- Berøringer
- Følelser
- Mobbing
- Hemmeligheter
- Kroppen vår/seksualitet

Ut fra disse temaene tror Berit at barn som har opplevd overgrep, vil kunne kjenne igjen dette. Hun tror at i den rammen de setter, vil det bli lettere for en som har en annen type vond berøring til å i hvert fall tenke gjennom hva det er, hva personen har gjort mot seg og hvordan grensene er i forhold til det som har skjedd. Hvis et barn opplever vonde berøringer i hjemmet, kan de kanskje sammenligne det med det de har snakket om i barnehagen. Barn kommer ofte på vonde berøringer de opplever i barnehagen som dytting, kloring og slåing. Det underliggende målet er å skape bevissthet rundt slike vonde berøringer som skjer i barnehagen daglig og at barnet muligens begynner å tenke på andre typer vonde berøringer.

Barnehagen kan arbeide slik at barn kan sammenligne de dagligdagse vonde berøringene som blant annet slag, med berøringer de kanskje opplever i hjemmet. Ut ifra det de lærer skal barna bli i stand til å kunne vurdere og reflektere over hva en eventuell overgriper har gjort mot seg. Barn må få ord og begreper slik at de lettere kan forstå hva som hender, samt knagger hvor de kan «henge fra seg» (Raundalen & Schultz, 2008, s. 12).

Det er kun antakelser om barn er i stand til å overføre den vonde berøringen som klyping i barnehagen til en annen type vond berøring som eventuelt foregår i hjemmet. Det er vanskelig å si noe helt sikkert, men ifølge Anton er det klare tendenser til forbedring: «Vi ser mye i tilbakemeldingene vi får at det er mer avdekking i de barnehagene vi har vært hos, for barna tør å si ifra mer, og de vet at det er noe de skal si ifra på».

4.3 Innhold i arbeidet

I det følgende vil det bli presentert ulike måter å arbeide med temaet seksuelle overgrep på. Både Berit og Anton har god erfaring med dette arbeidet og viser til måter å føre temaet inn i barnehagen. Samtalen er, ifølge Snow, (2000; Gjems, 2009, s. 12) den mest grunnleggende læringsaktiviteten for barn i førskolealder. Bakgrunnen er at barna selv ikke kan lese seg til kunnskap de ønsker å få. Den viktigste læringen blir den de får formidlet gjennom voksne som forteller og leser for dem. Dermed blir samlingsstunden en viktig arena der barna blant annet lærer ord og begreper og får kunnskap om hva som er rett og galt, lovlig og ikke.

Berit betrakter de tingene barna lærer som «helt essensielt for hva det betyr å være menneske, hva er grensene dine, hvordan er jeg, hvordan skal jeg oppføre meg overfor andre». Hun mener at ingen har vondt av å lære om de tingene.

Det som også kan gi retning for arbeidet med seksuelle overgrep i barnehagen, er å studere forskning som er gjennomført på området når det gjelder hvorfor barn ikke fortalte om hva de ble utsatt for. Dette kan gi informasjon om hva det er viktig å huske i arbeidet, hva de voksne bør snakke med barna om og hvordan de bør opptre. Det vil blant annet bli referert til studier av Jensen med flere og Sjøftestad der det er relevant.

4.3.1 Samlingsstund og temaer i arbeidet

I det følgende sitatet gjør Berit rede for hvordan samlingsstunden legges opp. Det er for det meste barna som leder, og den voksne sørger for at de holder seg til temaet. I tillegg har hun en momentliste med stikkord hun vil ha med og komme inn på. Denne momentlista er lagt med som vedlegg 5 og inneholder fem ulike samlinger og tips til etterarbeid.

Berit:

Jeg skal ikke si så mye, jeg skal på en måte bare bringe med meg tema. Da har jeg med meg noen momenter som jeg vet at jeg vil ha med, noen små nyanser som jeg vil at vi skal komme oss gjennom. Men alt det andre skal ungene få lov til å styre med, så når dem har velta seg igjennom, så kommer de ofte til de punktene jeg har på egenhånd, men hvis de ikke gjør det, så hjelper jeg dem liksom inn og snakker litt om det så får de tankene sine. Det er gjerne bare en setning fra meg så er det en ny runde med hender i været og det har ikke vært noe problem å få ungene til å prate.

Sitatet viser at Berit dermed følger barnets initiativ og oppmerksomhetstilstand, som er et av prinsippene i den utviklingsstøttende samtalen (Barne- og likestillingsdepartement, 2009, s. 18). Ved at hun kommer med konkrete ord og setninger, leter hun seg frem til hvor barnet har sin oppmerksomhet og følger opp. Da får hun opplysning om hva barnet trenger av informasjon, støtte og ledelse for å komme videre (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 18). Gjennom ordene hun benytter, tilfører hun også noe som er relevant og nyttig for barnet. For å opprettholde dialogen tilfører hun stadig noe nytt slik at hun får innsikt i hva barna tenker om det.

Studier av blant annet Jensen med flere (2005; Søftestad, 2008) viser at noen barn opplevde det vanskelig å finne en anledning til å fortelle. I samlingsstunden gir Berit barna anledning til å snakke så mye som mulig. Her finnes det muligheter for barnet å komme med spontane fortellinger. Men det må også finnes muligheter for barnet å komme med dette når det ikke er samlingsstund eller etterarbeid. De voksne sin åpenhet og tilstedeværelse for å ta imot barns fortellinger må gjennomsyre hverdagen generelt. Samlingsstunden kan være et unikt sted å eksplisitt uttrykke at barna kommer til den voksne når de selv måtte ønske det. Dette vil det bli nevnt mer om senere.

Like viktig som å la barna få snakke mest mulig i samlingsstundene, er barna også avhengige av at den voksne tilfører dialogen egne tanker og betraktninger som barnet kan kjenne seg igjen i (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 154). Derfor er det viktig at den voksne også gir seg selv plass til å snakke. Ved at Berit har med en momentliste vet hun hva hun kan

tilføre dialogen. Ofte er det greit at barna får mulighet til å være i en lyttende posisjon i samlingsstunden og ikke føle press til å snakke.

Fordelen med å ha samlingsstunder der alle barna samles, er at barna kan høre hvordan andre har det. Samtidig vil det være viktig at barna vet at det finnes muligheter for å snakke med de voksne uten at alle de andre barna er til stede. Noen barn kan føle skam over hva de har opplevd og dermed kan det bli vanskelig å si det mens andre hører på. Når de voksne snakker med barna under etterarbeidet gis det anledning for individuelle samtaler.

Når de voksne snakker om seksuelle overgrep i overført betydning, bidrar det til å etablere gode samtalevaner om temaet. Når temaet settes på dagsorden viser de voksne at de gjerne vil høre på barnets fortellinger og at ingenting er for dumt å si.

Følelser

De temaene Berit går inn på i sine samlingsstunder er nevnt punktvis lenger opp, men jeg gjentar for ordens skyld; følelser, berøringer, mobbing, hemmeligheter og seksualitet. Jeg vil komme inn på noen av dem og dette avsnittet vil omhandle temaet følelser. I arbeidet med følelser forklarer Berit følgende;

Berit:

I samlingene vi har hatt om følelser har jeg hatt med meg bilder. Da har jeg bare printet ut bilder med ulike ansiktsuttrykk som glad, overrasket, trist, sint osv. Så hadde jeg med meg det i laminerte ark og så vi på det sammen. Hva er det som skjer her, hvem er det her, hvilke følelser tror du han har eller hvorfor tror dere at han har den følelsen? Og så får ungene spille på det.

Holmsen (2011, s. 101) hevder at bilder gir mulighet for gjenkjenning, assosiasjon og refleksjon. Her får barna mulighet til å reflektere over hvilke følelser de får i ulike situasjoner og hvorfor de får akkurat disse følelsene i seg. Med utgangspunkt i bildene av ansiktene kan de trekke inn sine egne erfaringer og fortelle hva som gjør dem sint, hva som gjør dem glad og så videre. Når barn får fortelle gjennom bilder kan de ta distanse fra seg selv og egne følelser (Holmsen, 2011, s. 101). Det kan føre til at de utforsker alternative løsninger på det som oppleves som vanskelig og det gir mer innsikt og rom for å bygge opp mestringsstrategier, for eksempel når de reflekterer over hvorfor de blir sint og hva de blir sinte for, kan de lettere takle sinnet når det kommer. Ved å snakke om følelser fører til at barnet tar egne følelser på alvor. Hvis et barn forteller at de blir sint når noen i barnehagen slår, kan de få bekreftelse på at det er grunn til å bli sint. Dermed vil de få mer respekt for

egne følelser og reaksjoner.

Gode, vonde og ulovlige hemmeligheter

Seksuelle overgrep fører barn inn i en relasjon der hemmeligholdelse er svært sentralt og barnet blir ofte truet til taushet (Aasland, 2009, s. 63). Overgriper er den eneste personen som vil at det de gjør sammen med barnet skal forbli en hemmelighet og truslene kan ofte være så sterke at barnet fortrenger og benekter overgrepene i frykt for konsekvensene. Barnet er livredd for at truslene skal bli virkelighet (Aasland, 2009, s. 91). Berit forteller hvordan hun legger temaet om hemmeligholdelse frem for barna;

Berit:

Vi snakker direkte om at det finnes faktisk ting som man kan si, det er ingenting som man ikke kan fortelle til noen, det er ikke sånn at noen kan bestemme at det her er noe bare jeg og du skal ha som hemmelighet, så skjer det faktisk ingenting om man sier det. Du kan si det til en voksen og det kan faktisk bli å gjøre ting bedre. Det vil ikke skje slemme eller dumme ting bare fordi man har sagt at det blir å skje hvis ungen bryter hemmeligheten.

Med hemmeligheter som tema i samlingsstunden, skiller Berit mellom gode og vonde hemmeligheter. Anton nevner også ulovlige hemmeligheter og legger til at mesteparten av de voksne som utfører vold og seksuelle overgrep mot barn, forteller at dette er en hemmelighet fordi de voksne vet at de bryter loven. Det er viktig å opplyse barn om at noen ganger kan det være andre barn eller voksne som sier eller gjør ting mot barnet som det ikke vil, og at de sier at barnet ikke må fortelle det videre (Aasland, 2009, s. 86). Barna må bevisstgjøres på at vonde hemmeligheter må fortelles videre. Det er ikke sladring. De voksne må si at barna må finne voksne som de kan stole på for å fortelle om sine vonde hemmeligheter.

Når det gjelder hvordan de voksne kan snakke med barna om disse type hemmelighetene, beskriver Anton hvordan han starter med å fortelle om det som er ulovlig å gjøre og begynner til å begynne med en ramme de fleste kan kjenne igjen;

Anton:

Barn er fryktelig opptatt av hva som er ulovlig, de synes det er spennende [...]. Barn kan fra veldig ung alder forstå og lære om dette. Så vi informerer og forklarer det som er ulovlig. Barna får rekke opp hånda for å si hva de mener er ulovlig, og da sier jo alle at det blant annet er ulovlig å slå.

Dermed har Anton satt en ramme med noe som er ulovlig og han begynner å bevege seg over på at foreldre også kan gjøre ulovlige ting. Anton opplever at foreldre kan ha en tendens til å

rettferdiggjøre det ulovlige de gjør, for eksempel om de kjører for fort kan de ofte si at mamma og pappa har lov til det fordi de skal rekke trening eller lignende. Dette kan føre til at barna tror dette er realiteten at mamma og pappa har lov til å kjøre fort. Voksne har med sin dominans mulighet til å gi barna en unormal realitetsoppfatning. I alderen 4-6 år er den konkrete og logiske tankeevnen i utvikling (Holmsen, 2011, s. 84). Dette påvirker hva barna tror på og ikke. Det kan være vanskelig for barn å forstå om handlinger er rette eller gale ut fra sosialt konstruerte forhold eller om det er absolutte regler og lover. Det er viktig å poengtere at foreldre har en særdeles sentral rolle i barnets liv og om foreldrene sier at det de gjør er lov, vil barnet mest sannsynlig tro på det. I denne sammenheng spiller barnehagen en sentral rolle; De må fortelle at noen voksne vil at barna skal holde på hemmeligheter fordi de vet at det er ulovlig og at dette også kan gjelde mamma og pappa. Anton forteller hvordan han trekker inn mamma og pappa i samtalen;

Anton:

Jeg følger opp og spør barna; «men hva om det er mamma og pappa som slår da? Er det like ulovlig?» Og da er det interessant å se hva barna svarer. For noen har veldig kontroll på det og sier at det er like ulovlig, et slag er et slag, men så ser du også at en tredjedel av disse barna sier at det er greit at mamma og pappa slår. Derfor er det viktig å poengtere overfor barna at mamma og pappa har ikke lov til å slå selv om det er mamma og pappa. Det kommer noen tydelige signal på at barna ikke var klar over dette.

I studien til Søftestad (2008) var en av årsakene til at barn ikke fortalte om det de var utsatt for, at de ikke visste at handlingen var ulovlig. Det var ingen som hadde fortalt dem det. Ved at Anton gir barna en forståelsesramme rundt hva som er lovlig og ikke, fører til at de kan begripe hva som skjer (Raundalen & Schultz, 2008, s. 12). Barn som lever under forhold med overgrep kan tro at det er helt normalt og hvis ingen snakker om det vil det forbli slik. Derfor er det viktig at barn lærer begreper, ord og tegn som er nødvendige for å fortelle (Kvam, 2001, s. 91). I sitatet over setter Anton ord på og gir barna kunnskap om at mamma og pappa ikke har lov til å slå.

Når den voksne forteller at det blir bedre om barnet forteller om den vonde hemmeligheten, må de også sørge for at barnet får vite hvem de kan si det til. Den voksne må hjelpe barnet med å kartlegge og bevisstgjøre det på sitt sosiale nettverk, slik at barnet kan se hvilke muligheter det har (Aasland, 2009, s. 90). Anton sier følgende om dette;

Anton:

Jeg avslutter temaet om ulovlige hemmeligheter med å spørre hvem de kan fortelle slike hemmeligheter til. Dette er veldig interessant for det har mye med tillit hos barna

å gjøre. Barna forteller ofte at de har tillit til politiet. De har lært å ringe politiet. Og så nevner de mamma og pappa. Så spør jeg dem: «Hva om det er mamma og pappa som gjør noe vondt da? Hvem kan du si det til da?». Da nevner de ofte tante, onkel, bestemor og bestefar. Det er veldig få som nevner de i barnehagen som trygghetspersoner.

Deretter spør Anton veldig direkte og ledende om det finnes noen i rommet som de kan fortelle til. Da går det opp for barna at de voksne i barnehagen også er noen de kan fortelle sine vonde hemmeligheter til. Anton mener at barn må få mer informasjon om at de som arbeider i barnehagen er personer de kan henvende seg til uansett hva det gjelder. Barn trenger eksplisitt informasjon. Ofte kan de ha vanskeligheter med å forstå noe som de voksne kan ta for gitt. De voksne i barnehagen må fortelle at barna kan komme og prate med dem når som helst. De må også fortelle at de ikke forteller det videre til noen uten at barnet selv vil det. Selvsagt kan ikke den voksne love full taushet, men den voksne må ivareta tilliten hos barnet og ikke si noe videre uten tillatelse. De voksne har ansvar for å gi barn informasjon som kan hjelpe dem, og inkluderer å bevisstgjøre barnet på sitt sosiale nettverk.

Berøringer og begrepet sex

I intervjuet med Anton forteller han at han prater direkte med barna om sex. I det følgende vil jeg gå inn på hvordan Anton forklarer hva sex er og at det er ulovlig for voksne å ha sex med barn. Det vil bli sammenlignet med metaforen om at det er like ulovlig som å rane en butikk eller en bank, noe de fleste vet er ulovlig. Dette går også hånd i hånd med gode, vonde og ulovlige berøringer.

Anton begynner med å spørre barna om de vet hva sex er. Han forteller følgende;

Anton:

Om jeg sier ordet sex til en fireåring, så er det kanskje eneste svaret de har er at det er et tall, så da er det en inngang her til på en måte å lære barna hva det er for noe, og da er det at mamma og pappa er veldig glad i hverandre og har lyst til å starte en familie. Da har de tiss mot tiss, jeg forklarer om sædcellen og egget og at den vokser inni magen til mamma og så kommer babyen ut. Nå har vi på en måte etablert bakgrunnen for at noen i det hele tatt skal ha sex eller tiss mot tiss, og det med nytelse og så videre lærer barna i fjorten-femten-seksten-årsalderen, så det går vi ikke inn på.

Ved å etablere bakgrunnen for hvorfor noen i det hele tatt skal ha sex, er med på å gi barna kunnskap om at dette er noe voksne gjør og det gir også en korrekt definisjon av begrepet.

Barn trenger å få vite sannheten, men det må alltid være basert på barnets modenhet. Ved å gi

saklig og konkret informasjon, hjelper barnet til å ikke utvikle feilaktige forestillinger, noe barn og generelt alle mennesker kan ha en tendens til å gjøre om de står alene og grubler.

Fireåringen har mest sannsynlig ikke noen referansepunkter til hva sex er, med mindre de har sett noe til det eller i verste fall har opplevd det. En voksen person vil ha mange flere referansepunkter til ordet sex enn det en fireåring har. Mange hevder at barn i denne alderen ikke lyver om seksuelle overgrep (eks. Aasland, 2009) fordi de ikke har referansepunkter til begrepet, og at det heller ikke er mulig å fantasere om det med mindre de har sett eller opplevd noe. Et barn lyver som regel for å komme seg ut av problemer. Det å lyve om seksuelle overgrep fører tvert imot til det motsatte.

Når bakgrunnen for hvorfor noen i det hele tatt skal ha sex er etablert, går det an å nærme seg den mer alvorlige siden ved begrepet. Når Anton forteller barna om sex, informerer han dem på en slik måte at de får flere erfaringer å bygge sine eventuelle opplevelser og forestillinger på. Han gir egne korrigeringer og nyanseringer på temaet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 11). Det fører til at barna får rasjonelle retningslinjer for blant annet hva de skal gjøre eller hvordan de skal opptre om de blir utsatt for seksuelle overgrep. Når han går inn på den mer alvorlige siden ved begrepet sex sier han følgende;

Anton:

Jeg sier til barna «Men nå må dere lytte nøye, for jeg vet at det er noen dumme voksne der ute som kanskje vil ha sex med barn, det kan være at de vil ha tiss mot tiss eller de vil at barn skal kose med tissen til den voksne eller at de vil at den voksne skal kose med tissen til barnet. Det kan også være romper og pupper eller kyssing og sånn. Og det er ikke lov». Og så sier jeg at det er like alvorlig som å rane en bank eller en butikk.

Anton beskriver konkret hvordan de voksne kan prate med barna om hva sex er og at det bare er de voksne som har sex med hverandre. Når han snakker om hvem som kan ha sex, bruker han utelukkende begrepene mamma og pappa fordi barn vet at de ikke kan bli det ennå.

Samtidig er det også viktig å trekke fram hva som er greit og ikke når det gjelder berøringer. Anton forteller at mamma og pappa har lov til å hjelpe med å vaske tissen og så videre, de kan få ta på kroppen hvis barnet har vondt eller sårne ting men det er ingen som skal sitte og kose med kroppen din uten at du synes det er greit. Det kan være greit om mamma sitter og koser med håret til barnet, men hvis barnet ikke vil at det skal skje, skal det aksepteres. Da har barnet lov til å si nei. Ut fra måten Anton forteller om berøringer på, fører til at barn blir bevisst sine grenser og at de har lov til å synes at en berøring ikke er komfortabel. De har også

lov til å si at de ikke vil. Samtidig er det viktig å stille spørsmål om barn i denne alderen forstår slike nyanser.

Berit er ikke like direkte og forteller ikke konkret om sex. Hun mener at samtalen om berøringer ikke bare bør ha en negativ vinkling. Hun poengterer at de ikke vil skape en situasjon for alle når det ikke er det. Dette forteller Berit om dette;

Berit:

Når det gjelder berøringer er det vanskelige nyanser. Overgrep trenger ikke være noe negativt for ungen i deres virkelighetsbilde, det kan være en fin hendelse der noen man er glad i, gjør gode ting mot seg. Hvis vi fokuserer på det negative til enhver tid, er det bare sånne vonde og kjipe ting som på en måte skal avsløres. Da mister man dem som havner innenfor den kategorien det er helt normalt for, som det kanskje er noe fint for. De må jo også på en måte få en mulighet til å skjønne at det er galt.

Samlingsstunden og programmet må også ha en positiv fremtoning slik at barn som opplever overgrep som normalt og som ikke vet noe annet, også får vite at det de utsettes for er ulovlig. Dette har også kommet frem i studier der de har forsket på hvorfor barn ikke fortalte om overgrepene; de visste ikke at det de ble utsatt for var ulovlig og galt. Når det gjelder nyansene mellom positive og negative berøringer, kan den voksne stille spørsmål som gir rom for refleksjon hos barnet, slik Berit gjør i følgende sitat;

Berit:

Berøringer. Hva er det for noe? Finnes det forskjellige typer berøringer? Så går vi inn på vonde og gode berøringer. Er en god berøring alltid god for alle? Eller er en vond berøring alltid vond? Eller kan man lekeslåss? Kanskje kan det være dumt med en nuss, vil det kanskje være dumt med en klem av og til?

Det kan være en krevende balansegang å være så direkte. Det er viktig at samtalen ikke krenker barnets grenser eller introduserer begreper og praksiser fra voksenverden som barnet ikke trenger å kjenne til. Det finnes en risiko for å sykelliggjøre naturlige samværsformer mellom barn og voksen, som berøring.

Når et slik budskap formidles, er det viktig med den voksnes trygghet og at den voksne er bevisst på hva som formidles ikke-verbalt som er kan være motstridende i forhold til det eksplisitte budskap. Hvordan den voksne uttrykker noe, formidles gjennom det nonverbale språket og gjenspeiler ofte de indre opplevelsene av budskapet (Gamst, 2011, s. 170). Det nonverbale språket og kroppsspråket gjenspeiler den voksnes innstilling, stemning og holdning til det som barnet sier. Derfor er det svært viktig at den voksne bruker kroppen som et verdisystem (Gamst, 2011, s. 171) og at de møter barna med en utstråling av trygghet, tillit

og respekt.

4.3.2 Etterarbeid

Etterarbeidet gir tid og rom for barna å reflektere over det de har snakket om i samlingsstunden. Der finnes det mulighet for å kunne snakke med den voksne på egenhånd. Det gir barnet rom så det kan organisere seg, tenke og å sjekke ut de voksnes reaksjoner (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 18). Berit betrakter etterarbeidet som en svært viktig del av programmet og sier følgende om dette;

Berit:

Når vi setter oss ned og for eksempel tegner etterpå og fortsetter prosessen. Da kommer det minst like mye som i samlinga. Hvis vi tar oss god tid med det arbeidet der, så tror jeg at du kan skape en like fin plass, en like fin samling der, som du har gjort i utgangspunktet, fra samlingsstunden. Du har bare sådd frøene der inne og så kommer du ut og får på en måte se hva det blir til, hva blir de her tankene til over tid når man får lov til å gjøre noe annet. Du sitter på en måte ikke å tenker ut hva du skal si, du tenker heller over hva du skal lage.

Hun fremhever hvor viktig det er å ta seg god tid med arbeidet i etterkant av samlingsstunden. I etterarbeidet ser Berit at det kommer mye ut av barnet og at det på mange måter gir mer enn selve samlingsstunden. Hun prøver å unngå at samlingsstunden blir for lang, men at det heller er fokus på etterarbeidet der alle er alene i sin prosess, der alle driver med sitt ark og den voksne går rundt og snakker individuelt med barna. Da føler Berit at det er mer rettet til det enkelte barn og det handler ikke om at de skal svare på noe spesielt.

I tillegg fører bruken av bilder og tegninger til at barnet lettere kan fortelle om egne opplevelser uten å bli for nærgående og direkte i sin form (Holmsen, 2011, s. 88). Med andre ord kan de uttrykke følelser uten å skulle utlevere seg. Barna kan fortelle hva de har tegnet til den voksne og det er kun den voksne som er tilstede som har fokus på barnet og sammen kan de reflektere over det bildet eller tegningen formidler. I stedet for å snakke direkte med barnet, kan de kommunisere gjennom det barnet tegner. Hvis barnet mangler ord for det de ønsker å formidle, er tegningen en unik mulighet til å formidle dette. Her spiller den voksne en svært viktig rolle.

Når barna tegner, prøver Berit og de andre voksne å være genuint interessert i det barnet tegner, hun stiller spørsmål knyttet til det barnet har tegnet, for eksempel «Hva tegner du her? Du har brukt den fargen, hvorfor det? Hva er det som skjer her?». Her søker hun et

innenfraperspektiv der barnets indre verden hjelpes frem (Gamst & Langballe, 2004; Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 12). De er interessert i å vite hva barnet selv har å fortelle om sine følelser og tanker rundt tegningen. Det er viktig at den voksne ikke stiller for mange spørsmål, men heller de riktige spørsmålene som fører til at barnet selv får lede samtalen inn i sin opplevelsesverden. Spørsmålene bør ta utgangspunkt i det barnet forteller og den voksne må forsøke å speile barnets følelser.

I etterarbeidet er det viktig at de ikke skynder seg, men gir barn rom til å utfolde seg og rom for undring. Aktiviteten og de gode samtalene blir et mål i seg selv. Sluttproduktet skal ikke ha den viktigste betydningen. I følgende sitat forteller Berit om prosessen fram til et maleri som ble utstilling for foreldre og andre som ønsket å se.

Berit:

Når vi hadde om berøringer, hadde vi fingermaling. Der skulle vi lage vonde og gode berøringer. Så fikk de velge farge og så snakket vi litt om hvilken farge de ville ha og hvorfor, hva er en vond berøring, hvordan vil den være på papiret? Så klorte de kanskje de litt, og dem hadde kanskje rødt fordi det var blod, eller blått fordi det var blåmerker. De hadde alle sine forskjellige resonnement at hvorfor de ville gjøre det som de gjorde. Noen slo veldig masse, slo kjempehardt, noen klorte eller «knørva» papiret. de hadde sine måter å uttrykke at det her var en vond berøring. Så når det skulle være en fin berøring så strøyk dem litt mer og det ble en helt annen fremtoning.

Sitatet vitner om en god opplevelse der barna fikk ta i bruk flere sanser og fikk føle hvordan gode og vonde berøringer kjentes ut. Berit forteller at hun har fått positive tilbakemeldinger fra de som så utstillingen. De forteller at det har ført til gode samtaler mellom barnet og foreldrene i bilen på vei hjem om hva de så på utstillingen. Berit forteller at barna «plutselig snakker om tematikk knyttet til overgrep som jeg aldri trodde skulle dukke opp». Hun er veldig takknemlig for den type ringvirkninger av arbeidet de har gjort i barnehagen. Målet hennes er at arbeidet skal videreføres og at foreldrene også kan snakke med barna om temaet. Arbeidet bør ikke stoppe i barnehagen. Hun tror at det skapes en veldig fin arena på utstillingen som gjør foreldrene tryggere til også å ta steget og snakke med barna sine.

4.4 Voksenrollen

4.4.1 Å være tilstede

Det er viktig at den voksne ivaretar den viktige rollen og bruker kompetansen sin til barnets beste. Den voksne må også være klar over den makten de besitter i forhold til det å definere barnet. Jeg spør Berit hva hennes rolle er i arbeidet med vanskelige temaer og da sier hun at hun er der for å se dem, være tilstede og høre hva de har å fortelle. Hun legger også til at det er viktig å vise interesse for det de forteller. Videre sier hun at den voksne må ta imot impulsene barna kommer med og være åpen for dem. Da tror hun at de er på lang vei til å gjøre det mulig for barnet å benytte seg av dem. I tillegg mener Berit det er viktig å stille åpne spørsmål, ikke ta for mye av egne ideer inn og ikke døm det barnet sier. Barnet kommer ofte med sine helt egne tolkninger og om den voksne begynner å føre samtalen i en bestemt retning kan det føre til at barnet trekker seg. Den voksne skal gjenkjenne, anerkjenne og respondere på det barnet forteller. Det kan føre til at barnet blir motivert til å fortelle og også i stand til å forstå sine erfaringer og forklaringer. Barn trenger ofte voksne som kan «se lenger» og bekrefte at noe er stabilt og under kontroll. Om barnet forstår at de voksne har utvidet innsikt i situasjonen barnet har stått i, kan det redusere barnets følelse av å være spesiell eller annerledes.

Søftestad (2008) mener at det er grunn til å tro at relasjonen mellom barnet og den voksne, samt omstendighetene rundt, er avgjørende for hva som blir fortalt. Barnets motivasjon og evne til å formidle avhenger av hvordan det blir møtt, og hvordan den voksne våger å møte barnets erfaringer følelsesmessig (Gamst, 2011, s. 17). Gamst (2011, s. 17) hevder det er sammenheng mellom profesjonelle voksnes kommunikasjonsferdigheter og barns forutsetninger for å formidle seg.

De voksne i personalgruppa bør stadig drøfte på møter hvordan de på best mulig måte kan være omsorgspersoner for barna. Ofte kan holdninger og væremåte bli en del av den tause kunnskapen og tas for gitt. Det handler mye om at den voksne må være bevisst sine begrensninger, reaksjoner og holdninger, som fører til økt bevissthet om egen presentasjon og mulighet for kontroll av egne reaksjoner (Øvreeide, 2009 s. 15). Selv om barn kan snakke mye i løpet av en dag, og til tider litt for mye, er det likevel viktig at den voksne tar barnet på alvor og viser at de ønsker å høre impulsene deres. Når barna ser at de voksne ønsker å ta imot de dagligdagse impulsene til barna, gir det mest sannsynlig signal om at de også kan komme til den voksne med vonde hemmeligheter og at de også da vil være der og høre hva

barnet har å si.

4.4.2 La barnet avgjøre

I samlingsstunden opplever Berit at det kommer frem mange fantasirike fortellinger som de veldig godt vet ikke er realitet. Det kan for eksempel være «ja når jeg sover så bruker det å være tyver i barnehagen og så kommer spiderman og alien» og så fører det til at barnet nesten har et show foran resten av barnegruppen. Når det skjer bruker Berit å hente dem inn slik at de ikke bruker mer tid i samlingsstunden enn det som er nødvendig. Hun vet det kan være tungt for barna å sitte i ro over en lengre periode. Samtidig som hun prøver å hente dem inn, viser hun at hun tar barnet på alvor. Dette gjør hun ved at hun spør om det handler om det de prater om. Hun lar barnet selv avgjøre og reflektere rundt om utsagnet er av relevans. Her viser Berit at hun ser på barnet som en ressurs som kan formidle seg og som kan gi verdifull kunnskap om sitt perspektiv (Gamst, 2011, s. 110). Hun møter barnet der det befinner seg og signaliserer at hun tar barnet på alvor uansett hva barnet formidler. Å stille undersøkende metakommunikative spørsmål, som Berit gjør i dette tilfellet når hun spør barnet om det de sier har relevans, signaliserer hun en positiv holdning til barnet. Dette erstatter en negativ innstilling preget av irettesettelse og kritikk (Gamst, 2011, s. 166).

Ved at Berit lar barna selv forklare og avgjøre utsagnets relevans, fører til at ikke barnet blir forhindret med å komme fram med noe de ønsker å formidle. Noen barn kan forsøke å fortelle indirekte om en vond hemmelighet, men uten å bli hørt fordi den voksne velger å tro at det er fantasi. Det er veldig viktig at barnet tas på alvor og gis mulighet til å forklare. Ofte er det omgivelsene som avgjør om barnet klarer å formidle sine erfaringer. Når Berit gjør det på denne måten viser hun bevissthet i sin egen rolle og det viktige ansvaret med å legge til rette for trygge og gode omgivelser der barnet får lov til å fortelle hva de vil.

Det er viktig at barna får medvirke i samtaler om vanskelige temaer, blant annet slik at de kan sette grenser for hvor sensitivt innholdet i samtalene skal bli. Temaene må være relevant for barna og for å finne ut av dette må de voksne lytte til det barnet formidler. Ut ifra det barnet formidler må den voksne tilføre samtalen noe som interesserer barna. Det kan være noe som er relevant for det livet de lever eller i det fokuset de har (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009, s. 18). De kan gjengi barnets erfaringer på nye måter slik at barnet har mulighet til å se nye sammenhenger.

4.4.3 Kompetanse

Å etablere tillit hos et barn forutsetter at den voksne behersker en kommunikasjonstilnærming og en holdning til barnet som får det til å ville fortelle hva det har opplevd (Gamst, 2011, s. 17). Berit mener det handler mye om å tørre å bruke, tørre å høre en historie, tørre å være der og åpne seg. Hun sier at denne kompetansen finnes ikke på noen som helst kurs, men kun ved å lete inni seg selv og tørre å prøve. Gamst (2011, s. 18) mener at for å bli trygg og god til å kommunisere med barn om vanskelige og sensitive temaer handler det mye om å «lære ved å gjøre».

Det er først gjennom å tørre å prøve og å feile at det tas lærdom av det som blir gjort. Da finner barnehagen ut hva som er best for sin barnegruppe og også hva som er best og ikke minst tryggest for de voksne. Samtidig mener jeg at kompetanse og opplysning når det gjelder hvordan arbeide med vanskelige temaer i barnehagen fortsatt mangler. Denne kompetansen er avgjørende for i det hele tatt å kunne sette i gang med et slikt arbeid i barnehagen. Øvreeide (2009, s. 56) hevder at temaet må mestres før de voksne kan begi seg ut i arbeidet. Det å blant annet ha hjelpemidler tilgjengelig kan gjøre det lettere å vite hva som kan gjøres. Finnes det gode holdepunkter fører det til at de voksne i barnehagen har noe å ta utgangspunkt i og støtte seg til.

Samtidig som det er viktig å ha god kjennskap til temaet, er det også viktig å ha en rimelig grad av kjennskap til hvordan det skal omsettes til et språk som gir barnet et korrekt bilde som er forståelig og begripelig (Øvreeide, 2009, s. 56). Det er kanskje dette som er den største utfordringen og hindringen i arbeidet med vanskelige temaer i barnehagen.

4.4.4 Samarbeid i personalgruppa

Å stå alene i arbeidet med vanskelige temaer kan føre til at den voksne heller lar det ligge. Personalet bør spille på lag og støtte hverandre slik at de ikke blir stående alene om et barn kommer til dem eller om det blir sagt noe underveis i arbeidet. Det kan være skremmende for den voksne å stå alene og konsekvensen kan bli at de ikke tør å se og heller ikke tør å ta imot. Berit og medarbeiderne hennes har tatt dette i betraktning og kommet til enighet om at de alltid skal være to voksne tilstede i samlingsstunden. Den som styrer samtalen skal kunne ha fullt fokus på det barnet som snakker og skal slippe å hele tiden bli forstyrret om de andre barna er urolig. Det kan være ødeleggende for barnet som snakker om det hele tiden må vente

på at de andre skal roe seg ned. Det kan hindre en fortelling i å komme frem og for mye avbrytelse kan føre til at barnet glemmer det de skulle si. I verste fall slutter de å fortelle. Om det skulle komme frem noe i samlingsstunden som må bringes videre, er det fint at to voksne har vært tilstede og hørt hva barnet har fortalt.

Det er også et viktig poeng at den voksne som tar frem temaet og som leder samlingsstunden er trygg på temaene. Usikkerhet og ambivalens vil kunne prege måten temaet fremstilles på om den voksne ikke har kompetanse på området og som synes det er utrygt å skulle snakke om det. Men samtidig må programmet og arbeidet gjennomsyre hele barnehagen. Et barn skal når som helst og til hvilken som helst voksen i barnehagen kunne fortelle om en opplevelse. Samtlige i personalgruppa bør få opplæring og kompetanse på området slik at de kan stå trygt om et barn henvender seg til dem. De skal vite hva de kan gjøre og hva de skal si slik at barnet ikke slutter å prate.

Med tanke på den andre voksne i samlingsstunden, forteller Berit følgende om denne rollen; «Han eller hun deltar ikke i samlingsstunden, men er med og sitter i sirkelen sammen med oss og skriver sitater som kommer opp underveis fra barna. Hun skal også ha kontroll på barnegruppa som helhet og skal sørge for at de andre barna forholder seg rolig når det ene barnet prater». Dette gir den voksne som leder samlingsstunden mulighet til å ha fokus på å iakttå og lytte til det barnet som prater, samt være genuint interessert i det barnet forteller.

5 Oppsummering

Som en avslutning på denne oppgaven fremheves noen punkter jeg mener er særlig viktig i det forebyggende arbeidet i barnehagen.

Arbeidet med vanskelige temaer i barnehagen er per i dag overlatt til tilfeldighetene og ikke et lovbestemt arbeid. Det er opp til hver enkelt barnehage om de ønsker å drive med forebyggende arbeidet. Det utarbeides stadig hjelpemidler, men det finnes ikke noe standardisert opplæringsprogram. Når den enkelte barnehage skal arbeide med vanskelige temaer vil mye avhenge av hva de voksne føler seg komfortabel med og hvilken kompetanse de innehar. Det er også viktig at arbeidet baserer seg på den enkelte barnegrupes forutsetninger, modning og alder. Alle barn er forskjellige og det som fungerer godt i en barnehage, trenger ikke være velfungerende i en annen. Dette må de voksne i barnehagen ta stilling til, og det stilles krav til kompetanse om å kunne vurdere hva som kan passe for sin barnegruppe. Derfor er det kanskje greit at det ikke finnes noe standardisert opplæringsprogram, men det må likevel opplyses mer om hvilke hjelpemidler og hvilken kompetanse det er viktig å ha. Samtidig bør det stilles krav til at barnehagen skal jobbe forebyggende med seksuelle overgrep, som er et samfunnsproblem som bør erkjennes. Hvordan arbeidet legges opp, blir opp til hver enkelt barnehage, men å ikke arbeide med det i det hele tatt kan være uheldig.

I samlingsstunden til Berit styrer barna selv hva de skal snakke om. Den voksne sørger for at de holder seg til temaet og stiller de gode spørsmålene som setter tankene i gang hos barnet. Naturligvis har den voksne noen punkter de ønsker å komme inn på i løpet av samlingsstunden, men for det meste er det barnas stemme som er i sentrum. Dette tydeliggjør hun også ved at hun alltid prøver å forstå barnet ut fra det barnet selv sier. For eksempel om de har fortalt en spøkefull historie som den voksne vet kommer fra barnets fantasi, får barnet likevel vurdere om det er relevant eller ikke. Dette viser at barns medvirkning er av stor betydning i arbeidet. Det er viktig å søke hvor oppmerksomheten til barnet er og ta utgangspunkt i det. Samtidig vil den voksnes tanker, erfaringer og kunnskap være viktig for barnet å høre om. Noen ganger kan også det at voksne forteller og snakker, være lærerikt og sunt for barnet å høre. Ved at voksne tilfører samtalen erfaringer, tanker og betraktninger, fører til at barn kan kjenne seg igjen. Dette etablerer samtalevaner om tema. Barnet ser den voksnes åpenhet og får forståelse for at de voksne ikke har fordommer mot å ha slike erfaringer. Det at barnet kan innta en lyttende posisjon er også av betydning.

Den forebyggende effekten av arbeidet vil ikke bare være fordelaktig for barna som blir mer kompetente og i bedre stand til å fortelle og forstå sine opplevelser, men det er også forebyggende i den grad at foreldre og andre i barnets nærmiljø får vite at disse barna lærer om temaet seksuelle overgrep i barnehagen. Det kan føre til at de ikke tør å nærme seg barnet på denne måten.

Som det kom frem i både teoridelen og drøfting av resultater, er det svært viktig at den voksne er bevisst sin være måte og sine holdninger overfor barna. Barn merker fort hvem som tør å høre, og hvem som vil ta barnet på alvor. Barn som har opplevd foreldre som overser dem, vil føre disse erfaringene over til andre relasjoner og bli varsom overfor andre voksne.

Barnehagen bør derfor fortelle barna direkte at de er tillitsfulle voksne som ønsker at barnet skal komme til dem om det trenger å prate. Ikke bare må dette sies, men det må også uttrykkes gjennom den nonverbale kommunikasjonen og gjennom hvordan de formidler. Jeg mener personalet bør kunne snakke om dette på møter slik at taus kunnskap får ord og at de kan bli mer bevisst på egne holdninger og væremåte og hvilken betydning dette har i møtet med barn, spesielt sårbare barn som bærer på en vond hemmelighet.

Berit legger stor vekt på etterarbeidet i prosjektet. Hun opplever at barna tør å si mer i denne situasjonen, og de får være alene i sin prosess og kan snakke med de voksne uten at mange andre hører på. For barn som er usikker og som kan være skamfull overfor noe de har opplevd, er dette arbeidet av svært viktig betydning, der barnet ikke trenger å føle seg utlevert foran mange. Det å tegne og bruke bilder i arbeidet, fører til at barnet kan uttrykke seg på andre og mer indirekte måter. Når et barn ikke har ord for hendelsene, kan tegningen hjelpe barnet å formidle sine erfaringer.

Referanseliste

- Aasland, M. W. (2009). «... si det til noen ...». *En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Aasland, M. W. (2015). *Barna og seksualiteten*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2009). *Snakk med meg!: en veileder om å snakke med barn i barnevernet*
- Barne-, ungdoms- og familiedepartementet (2015). *Rapportering fra sentrene mot incest og seksuelle overgrep 2014*. Oslo. Hentet fra [http://fmsso.no/wp-content/uploads/2015/03/Rapportering_fra_sentrene_mot_incest_og_seksuelle_overgr ep_2014.pdf](http://fmsso.no/wp-content/uploads/2015/03/Rapportering_fra_sentrene_mot_incest_og_seksuelle_overgrep_2014.pdf) (28.03.16)
- Befring, E. «Forebygging – tidlig innsats for barnets beste». I: Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.)(2012). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Litauen: Cappelen Damm AS.
- Bjorvand, A.-M. (2012). *Når barn leser bildebøker*. I: Bjorvand, A.-M. & Tønnessen, E. S. (red.). *Den andre leseopplæringa*. 2. utgave. (2012). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetslaget
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger – en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Justis- og beredskapsdepartementet (2005). *Lov om straff (Straffeloven)*. Annen del. De straffbare handlingene. Kapittel 19 & 26. Seksuallovbrudd. Lovdata. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_2-11#§299 (29.03.16)
- Killèn, K. (2013). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kirkengen, A. L. & Næss, A. B. (2015). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klefbeck, J & Ogden, T. (2005). *Nettverk og økologi, problemløsende arbeid med barn og*

- unge*. Oslo: Universitetsforlaget, 2. utgave, 2. opplag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvam, M. H. (2001). *Seksuelle overgrep mot barn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Myhre, M (m.fl.) (2015). *Vold og voldtekt i oppveksten - en nasjonal intervjuundersøkelse av 16- og 17-åringene*. NKVTS 1/2015. Lastet ned fra:
https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/vold_voldtekt_i_oppveksten1.pdf
(28.03.16)
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2000). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. (3. utg.) Oslo: Cappelen
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. Sørli, A.M. Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærmingar*. Bergen: Bokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordhaug, I. (2014). *Barn som lever med omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep*. I: Hvidsten, B. I. B. (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2008). *Kan vi snakke med barn om alt?* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rygg, E. (2005). *Jeg sa ikke kom inn*. Oslo: Gyldendal
- Skau, G. M. (2008). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i samarbeid med mennesker*. 3. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sosial- og helsedirektoratet (2003). *Seksuelle overgrep mot barn. En veileder for hjelpeapparatet*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Barne- og familiedepartementet. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2003/0017/ddd/pdfv/286825-seksuelle_overgrep_mot_barn.pdf (29.03.16)
- Spurkland, M. (1996). *Bruk av litteratur i arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Søftestad, S. (2008). *Avdekking av seksuelle overgrep. Veien ut av fortielsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søftestad, S. & Andersen, I. L. (2014). *Seksuelle overgrep mot barn. Traumebevisst*

- tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øverlien, C., & Moen, L. H. (2016). «Takk for at du spør!» *En oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (Rapport 3/2016). Hentet fra: https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_netts.pdf (11.03.16).
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

VEDLEGG 1 – KVITTERING FRA NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Monica Bjerklund
Dronning Mauds Minne Høgskole
Thonning Owesensgt. 18
7044 TRONDHEIM

Vår dato: 09.12.2015
Deres ref:

Vår ref: 45978 / 3 / LT

Deres dato:



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45978

Å snakke med barn om vanskelige tema i barnehagen

*Behandlingsansvarlig Dronning Mauds Minne Høgskole, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig
Monica Bjerklund*

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, 01.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45978

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

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Dronning Mauds Minne Høgskole sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.05.2016. 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 somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

VEDLEGG 2 – INFORMASJONSBREV

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet

«Å snakke med barn om vanskelige tema i barnehagen»

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å få bedre innsikt i hvordan man kan snakke med barnehagebarn i alderen 4-6 om vanskelige temaer som seksuelle overgrep. Dette er en masteroppgave innen spesialpedagogikk som jeg tar ved Dronning Mauds Minne Høgskole og NTNU.

Masteroppgaven min skal handle om hvordan vi kan snakke om de vanskelige temaene som vi kanskje kvier oss mot å ta opp med barn. Ikke alle er komfortable med å ta opp slike temaer og mangler gode verktøy. Muligens kan min masteroppgave bli et hjelpemiddel eller et verktøy til voksne i barnehagen slik at de kan bli tryggere på hvordan de faktisk kan jobbe for å få en større åpenhet rundt vanskelige temaer som det seksuelle overgrep er. I en studie gjort av Søftestad (2006) fremkommer det at ungdom som ble utsatt for seksuelle overgrep som barn ikke fortalte noe om overgrepene delvis fordi de var for små at de ikke forsto at det som skjedde var galt, delvis fordi de var redd for konsekvensene av å fortelle. Jensen (m.fl., 2005) nevner også i sin studie at det var vanskelig for disse barna å tematisere fenomen som det ikke var etablert samtalevaner om. Altså var det lettere å komme frem med sine betroelser dersom det var skapt en tematisk forbindelse til overgrep. Hva forteller disse studiene oss? De konkluderer med hvor viktig det kan være at voksne tilrettelegger for at barn kan snakke om overgrep. Hvordan kan vi gjøre dette?

På bakgrunn av dette velger jeg å ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

«Hvordan kan personalet i barnehagen/spesialpedagoger jobbe slik at barn i alderen 4-6 blir i bedre stand til å fortelle om ulovlige overgrep de er/har vært utsatt for?»

Utvalget av informanter er ikke tilfeldig. Jeg ønsker å komme i kontakt med fagpersoner som har mye innsikt i temaet, som har arbeidet innen dette området og som dermed har erfaring, kompetanse og kunnskap. Å komme i kontakt med noen som har en aktuell praksis i sin barnehage vil være av stor interesse for min oppgave.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå ved hjelp av intervju, der det på forhånd vil lages en intervjuguide som kan sendes i forkant om ønskelig, slik at du kan forberede deg og eventuelt medbringe relevant materiale som er av interesse for temaet.

Det er fra min side ønskelig å benytte meg av lydopptaker slik at jeg får med alt av viktig informasjon og kunnskap.

Det er ikke ønskelig fra min side å spørre om opplysninger som gjelder enkeltbarn eller enkeltsaker, men det er fullt mulig for informantene å gi anonymiserte eksempler på hvordan de selv har snakket med barn om vanskelige tema dersom det blir aktuelt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil få innsikt i dette, mens oppgaven i sin helhet ikke vil inneholde noen form for personopplysninger. Personopplysninger og opptak lagres på et sikkert sted for å ivareta konfidensialiteten og anonymiteten og vil bli slettet når oppgaven er sensurert. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, med mindre noe annet er avtalt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.05.2016.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien, og du kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke ditt samtykke uten å måtte oppgi noen grunner for det. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Helene Dahlen

Telefon: 45519093

E-mail: heled@stud.ntnu.no

Veileder: Monica Bjerklund

E-mail: Monica.Bjerklund@dmmh.no

VEDLEGG 3 – SAMTYKKESKJEMA

Samtykkeskjema

til deltakelse i forskningsprosjektet «Å arbeide med vanskelige tema i barnehagen».

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsskrivet for undersøkelsens tema og formål, og at jeg med dette deltar frivillig. Hvis jeg ønsker å trekke meg fra undersøkelsen kan jeg gjøre dette på et hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi årsaken til dette. Jeg vet at den informasjonen jeg gir vil bli brukt i masteroppgaven, og at alle data som blir presentert er i tråd med regler for personvern.

Sted og dato

Underskrift

VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE

Intervjuguide

ÅPNING

1. Hvilke erfaringer har du med å jobbe med vanskelige temaer i barnehagen?
2. Hvorfor mener du det er viktig å arbeide for at barn skal bli kompetente innenfor feltet?
3. Hvilke fordeler og ulemper bærer det med seg å arbeide med vanskelige temaer i barnehagen?
4. Hvorfor kan det være vanskelig å samtale med barn om vanskelige temaer som seksuelle overgrep? Hva hindrer oss?
 - Hvorfor tror du mange kvier seg for nettopp dette?
 - Hva synes du er vanskelig?
 - Hva slags reaksjoner har du møtt blant dine medarbeidere?
5. Hva (mener du) er viktig å huske på i møte med barn og det å arbeide med vanskelige temaer?

HVORDAN JOBBE – VERKTØY

1. Det arbeidet/prosjektet dere har holdt på med;
 - Vil du fortelle hva det går ut på?
 - Hva er målene?
 - Sett i etterkant; hva kunne vært gjort annerledes? Videre arbeid?
 - Hva skjedde i starten med implementering av prosjektet?
 - Opplæring av de ansatte – de ansattes reaksjoner på dette
 - Opplysning til foresatte – deres reaksjoner?
 - Foreldresamarbeid i forbindelse med å arbeide med vanskelige temaer?
 - Hva skjedde med
 - Barns evne til åpenhet
 - Voksnes evne til åpenhet
 - Har det gjort noe med kulturen i barnehagen? Har dere opplevd endringer; i så fall hvilke?
2. Hvilke verktøy/metoder har dere tatt i bruk for å arbeide med vanskelige tema i barnehagen?
 - Avsatt tid
 - Antall barn
 - utfordringer
 - Ethiske refleksjoner
 - Respondering fra
 - Barnegruppa som helhet
 - Enkeltbarn
 - Personalet
 - Relasjon barn-voksen
3. Hva må man tenke på før man setter i gang med et slikt program/prosjekt?

4. På hvilken måte har dere vurdert konsekvensene av prosjektet?
5. Hvordan er handlingsplanen deres om et barn forteller om eller avdekker et forhold?
6. Hvilke tema tar dere opp med barna for å gi dem kompetanse innenfor feltet?
7. Hvordan bør de voksne i barnehagen være for at det skal bli lettere for barn å komme til dem? Hvilke egenskaper/ferdigheter bør den voksne ha?
8. Hvordan arbeider dere med kompetanseheving blant de ansatte på feltet? Hvilken kompetanse er aktuell?

FOREBYGGING

1. På hvilken måte tror du det å arbeide med vanskelige temaer i barnehagen kan føre til et større antall avdekkinger av seksuelle overgrep?
2. Hva skal til for at et barn forteller om hva de har vært utsatt for?
3. Har du noen eksempler, enten selvopplevd eller hørt, anonyme historier som viser at prosjektet kan ha en virkning?

VEDLEGG 5 – MOMENTLISTER FOR SAMLINGSSTUND

Samling 1 (berøringer)

Sitte i tett sirkel.

- Hva er en berøring? Ta imot forslag og snakk rundt begrepet.
- Finnes det andre typer berøringer? Gode og onde berøringer, barna får komme med eksempler på begge. Er gode berøringer alltid gode?
- Hvem bestemmer i min sone? Snakke om hva som er din sone. Lære å si «stopp!» - stopptegnet.
Diskuter når dette kan brukes og hvordan vi gjør det hvis noen gir deg stopptegn.
Hvem kan vi si ifra til om noen gjør noe i vår sone vi ikke liker? (Trygge voksne).

Eksempler på etterarbeid: Fingermaling – lage gode og vonde berøringer med maling.

Samling 2 (følelser)

- Hva er en følelse? Ta imot forslag og snakk rundt begrepet.
- Bilder: se på bilder og snakk om følelsene i bildene, eller hvordan følelser bildene gir deg.
- Nå har vi snakket om mange forskjellige følelser. Fortsetter med; hvordan følelser er gode og vonde? Lage liste?
- Hva gjør man hvis man har vonde følelser? Hvem kan man snakke med? Trygge voksne, forklar begrepet.

Eksempel på etterarbeid: tegning – tegne forskjellige følelser. Spør barnet: Når har du en sånn følelse?

Samling 3 (mobbing)

- Vet noen hva mobbing er?
- Fortell om mobbing, hva det kan gjøre. Større problem enn hva man kanskje klarer å forstå.
- Hva kan mobbing gjøre med den som mobbes? (Store konsekvenser) – søvn, tror på mobberne, selvbilde, følelser.
- Hvordan kan vi forhindre mobbing?

Eksempel på etterarbeid: Lage venneplakat, med barnas forslag til hvordan vi kan forhindre mobbing, og skape trivsel.

Samling 4 (hemmeligheter)

- Gode og vonde hemmeligheter. Hvem kan vi snakke med om våre hemmeligheter? En god venn eller en trygg voksen. Starte med det gode, moro å ha en hemmelighet osv.
- Kan man se på noen at de har en hemmelighet?

Eksempel på etterarbeid: Tegne de vi kan snakke med.

Samling 5 (kroppen)

- Hvor kommer vi fra? Hvordan lages barn?
- Sette navn på kroppsdelene, kjønnsorgan og det hele.
- Få med barna i pratene, hva de lurte på. Bruk litteratur, for eksempel «Jeg er meg! Min meg» (Margrete Wiede Aasland og Eli Rygg)
- Finn ut hva som passer for deg og din gruppe.

Eksempel på etterarbeid/forarbeid: lage real size kropper, tegne på kroppsdelene. Øyne, navle, gutte/jentetiss osv.