

Halldis Austad Opsal og Aina Ustad

## Hold hodet kaldt, men hjertet varmt

En kvalitativ fokusgruppeintervjustudie av læreres erfaringer knyttet til tematikken vold i nære relasjoner

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Anders Aasgaard Madsen

Medveileder: Halvor Hoveid

Juni 2021



Halldis Austad Opsal og Aina Ustad

## **Hold hodet kaldt, men hjertet varmt**

En kvalitativ fokusgruppeintervjustudie av læreres erfaringer knyttet til tematikken vold i nære relasjoner

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Anders Aasgaard Madsen  
Medveileder: Halvor Hoveid  
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Norwegian University of  
Science and Technology



# Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler tematikken vold i nære relasjoner, og har til hensikt å gi et innblikk i læreres erfaringer når det kommer til dette. Grunnen til at vi ønsket å undersøke dette, var at vi ville bli bedre rustet til å møte de voldsutsatte barna på best mulig måte. For å presisere oppgavens formål har vi utformet tre forskningsspørsmål som oppgaven dreier seg rundt:

- *Hvordan arbeides det med tematikken vold i nære relasjoner ved tre ulike skoler?*
- *Hva fører til bekymring om at en elev opplever vold i nære relasjoner, og hvordan handler lærere ved tre ulike skoler ved slik bekymring?*
- *Hva anser lærere ved tre ulike skoler som viktig for å ivareta en elev som opplever vold i nære relasjoner?*

For å besvare forskningsspørsmålene har vi gjennom kvalitativ metode gjennomført tre semistrukturerte fokusgruppeintervjuer av til sammen 13 lærere med relevant erfaring. Fokusgruppene var satt sammen av tre-fem lærere som arbeider ved samme skole, og de tre forskjellige fokusgruppene var fra ulike skoler i ulike kommuner i Trøndelag. De tre gjennomførte intervjuene ga oss rikelig med empiri, og vi lot oss inspirere av tematisk analyse da vi skulle dykke ned i datamaterialet for å innhente de mest sentrale funnene.

Funnene som gjorde seg gjeldende da vi analyserte empirien ledet oss til å fokusere på tre hovedkategorier: «arbeid med tematikken i skolen», «bekymring og følgende handling» og «ivaretagelse av eleven». Når det kommer til arbeid med tematikken i skolen var det i intervjuene mest snakk om kompetanseheving og undervisning, men det viste seg forskjeller i hvor mye dette er prioritert ved de tre ulike skolene. Alle de intervjuede lærerne mener at kompetanseheving er særs viktig, og noe det er behov for. Felles for lærerne er også at de er opptatte av å gi elevene kunnskap om tematikken, hovedsakelig for at de skal vite hva andre har lov til å gjøre mot dem og ikke, og for at de skal vite hvordan de kan søke hjelp dersom noe ikke er slik det skal være. Dette er noe informantene underviser om jevnlig. Tegn og uttrykk som fører til at lærerne blir bekymret for at en elev opplever vold i nære relasjoner er blant annet fysiske merker og aspekter vedrørende elevens atferd. Det ble snakk om blant annet atferdsendringer eller generelt avvikende atferd, og særlig utagerende atferd ble vektlagt av informantene. Det å se eleven i et helhetsbilde var også noe lærerne belyste, og de mener at det kan underbygge en eventuell bekymring. Hvis lærerne har alt fra en dårlig magefølelse til alvorlig bekymring for eleven, handler de først og fremst ved å samtale direkte med eleven, men de er også opptatte av å samarbeide med andre – spesielt kollegiet eller barnevernet. I tilfeller der eleven opplever vold i nære relasjoner anser lærerne det som viktig å ivareta eleven, noe de gjør ved å blant annet legge til rette for at eleven opplever trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen. I tillegg gjør de tilpasninger for den enkelte elev og tilrettelegger for mestringsopplevelser.

# Abstract

This master's thesis is about violence in close relationships and aims to provide an insight into teachers' experiences on the topic. The reason we wanted to research this was to be better equipped to meet the abused children in the best possible way. To specify the purpose of the thesis, we have designed three research questions that the thesis revolves around:

- *How do three different schools work with the topic "violence in close relationships"?*
- *Which factors raise concern that a pupil experiences violence in close relationships, and how do the teachers at three different schools act on such concerns?*
- *What do teachers at three different schools consider important to take care of a pupil who experiences violence in close relationships?*

To answer the research questions, we conducted a semi-structured focus group interview through a qualitative method of a total of 13 teachers with relevant experience. The teachers were divided into three focus groups composed of three to five teachers working at the same school, making the three groups represent different schools in different municipalities in Trøndelag. The three interviews gave us a lot of empirical data, and we were inspired by thematic analysis when we went through the empirical data to seek out the most important findings.

The findings that came to light when we analyzed the empirical data led us to focus on three main categories: «working with the topic in the school», «concern and the following action» and «taking care of the pupil». When «working with the topic in the school» were discussed in the interviews, it was mostly about competence development and teaching, but there are differences in how much this is prioritized at the three different schools. All the interviewed teachers believe that competence development is particularly important and something that is needed. Common among the teachers is also that they find it important to offer the student's knowledge and information about the topic, and therefore teach about the subject regularly. This is mainly so they will be informed what others are allowed to do to them and not, and further enable them to seek help if these boundaries are crossed. The research disclosed several signs and expressions that typically leads to a teacher's concern for a pupil. The teachers brought up behavioral changes and generally deviating behavior, where particularly challenging behavior was emphasized by the participants. Seeing the pupil in an overall picture was also something the teachers brought up, and they believe that it can substantiate a possible concern. If the teachers have everything from a bad feeling to serious concern for the pupil, they act primarily by talking directly with the child, but they also cooperate with others - especially the colleagues or child welfare service. In cases where the pupil experiences violence in close relationships, the teachers consider it important to take care of the pupil. They do this by, among other things, facilitating the pupil's experience of security and predictability in everyday school life. In addition, they make individual adjustments for the pupil to enable mastery experiences.

# Forord

Vi har nå vært studenter i hele fem år, og er endelig i ferd med å tre inn i yrkeslivet som lærere. Vi gleder oss! I løpet av det foregående året har vi erfart at det å skrive en mastergradsoppgave er både lærerikt, spennende og utfordrende. Det har vært fint å være to som har jobbet sammen om et felles prosjekt, med et tema som begge synes er utrolig spennende og viktig. Vi har lært mye, og vil absolutt ta med oss kunnskapen inn i fremtidig arbeid. Når det er sagt, hadde vi aldri klart det uten informantene som stilte seg villige til å delta i intervju. Tusen takk til dere alle. Vi merket at tematikken engasjerte, og vi vil bare si at vi heier på dere. Jobben dere legger ned når det er snakk om denne tematikken er utrolig viktig for eleven(e) det gjelder. Vi ønsker også å takke våre veiledere, Anders Aasgaard Madsen og Halvor Hoveid, for at dere har bidratt med andre perspektiver og oppmuntrende ord.

Det må understrekes at arbeidet tidvis har vært altoppslukende, noe som ikke bare har påvirket oss selv, men også de vi har rundt oss. Derfor ønsker vi å rette hver vår takk til de som står oss nær.

Både venner og familie har måttet tåle et flertalls avvisninger mens jeg har dedikert min tid til arbeid med denne oppgaven. Jeg ønsker å takke dere for å jevnlig strekke ut en hånd og for all forståelse og støtte dere har vist meg. Den personen som har blitt påvirket i størst grad er likevel min samboer, Ådne. Du har i denne perioden tatt mesteparten av ansvaret for hund og hjem, slik at jeg har hatt mulighet til å rette mitt fokus mot min utdanning. Selv om det har vært krevende, har du alltid vært tålmodig og hatt troen på meg, og for dette retter jeg deg en stor takk. Sist, men ikke minst, takker jeg min medsammensvorne, Aina. Takk for alle latterkuler, delte tårer, kaffekopper, motiverende ord og gode og vonde øyeblikk jeg har fått delt med deg det siste året. Uten deg hadde oppgaven aldri kommet i havn. Tusen takk for seilturen. – **Halldis**

Det føles uvirkelig å sitte her for å skrive forord på oppgaven som markerer slutten på fem år med studier. Hvem skulle tro det? Ikke jeg, i hvert fall. Det har vært krevende, og studiene har til tider gått på bekostning av de tingene som faktisk betyr noe. Det er det slutt på nå. Jeg ønsker å rette en takk til alle som har heiet meg frem, og synes det er på sin plass å nevne navn: Tina, Silje, Monica – takk for samtaler, gåturer og støtte. Mine kjære «høner» og Guro – takk for at dere pushet meg til å gjennomføre. Pappa, mamma, Anne og Magne – TUSEN TAKK for alle timene dere har vært barnevakt når jeg har sjonglert tilværelsen som mamma, gressenke, student og arbeidstaker. Så – det viktigste; min lille familie – Isak og Magnus. Dere har jaggu holdt ut med meg. Jeg setter veldig stor pris på det, og gleder meg til tiden fremover. Til slutt: Halldis! Dette hadde jeg ikke gjort uten deg. Du har vært en tålmodig og super samarbeidspartner – i både medvind og motvind. Du vet – a smooth sea... Takk for reisen. – **Aina**

Trondheim, juni 2021

Halldis Austad Opsal og Aina Ustad





# Innhold

1.	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av oppgave og aktualitet .....	1
1.2	Prosjektets formål og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Begrepsavklaringer og oppbygging av oppgaven .....	2
2.	Teorigrunnlag .....	4
2.1	Lærerens kunnskap og kompetanse.....	4
2.2	Læreren i møte med eleven .....	5
2.2.1	Trygg tilknytning og positive relasjoner.....	5
2.2.2	Elevens behov for kunnskap .....	6
2.2.3	Samtale med barn.....	7
2.3	Risiko- og beskyttelsesfaktorer .....	8
2.3.1	Implikasjoner for en resilient utvikling .....	8
2.3.2	Mestring og tilpasset opplæring.....	8
2.4	Mulige konsekvenser som følge av volden .....	9
2.4.1	Læring og utvikling.....	9
2.4.2	Mulige tegn og uttrykk som følge av vold .....	10
2.5	Skolens oppgaver.....	11
2.5.1	Samarbeid.....	11
2.5.2	Rammeverk.....	12
3.	Metodisk tilnærming .....	15
3.1	Forskningsdesign.....	15
3.1.1	Semistrukturert fokusgruppeintervju .....	16
3.2	Innsamling av data.....	17
3.2.1	Utvalg og rekruttering av informanter.....	17
3.2.2	Informantene .....	18
3.2.2.1	Skole A.....	18
3.2.2.2	Skole B.....	19
3.2.2.3	Skole C.....	19
3.2.3	Forberedelse før intervju .....	20
3.2.3.1	Intervjuguide.....	20
3.2.3.2	Prøveintervju.....	21
3.2.4	Gjennomføring av fokusgruppeintervju .....	22
3.3	Bearbeiding av datamaterialet .....	24
3.3.1	Transkribering .....	24
3.3.2	Tematisk analyse .....	25
3.4	Prosjektets kvalitet.....	27
3.4.1	Validitet .....	27

3.4.2	Reliabilitet.....	28
3.4.3	Forskningsetiske hensyn .....	29
3.4.3.1	Informert samtykke.....	29
3.4.3.2	Konfidensialitet.....	30
4.	Presentasjon og drøfting av funn.....	31
4.1	Arbeid med tematikken i skolen .....	31
4.1.1	Lærernes kunnskap og kompetanse.....	31
4.1.2	Undervisning .....	35
4.1.2.1	Jevnlig kunnskapsformidling .....	35
4.1.2.2	Bruk av tydelig språk i undervisning .....	37
4.2	Bekymring og følgende handling .....	38
4.2.1	Hva fører til bekymring?.....	38
4.2.1.1	Tegn og uttrykk .....	38
4.2.1.2	Å se eleven i et helhetsbilde .....	41
4.2.1.3	Psykisk vold .....	42
4.2.2	Handling ved bekymring .....	43
4.2.2.1	Å legge til rette for samtale med eleven .....	43
4.2.2.2	Når eleven forteller .....	45
4.2.2.3	Samarbeid .....	47
4.3	Ivaretagelse av eleven .....	48
4.3.1	Legge til rette for trygghet og forutsigbarhet .....	49
4.3.2	Tilpasninger og tilrettelegging for mestring.....	51
5.	Avslutning.....	55
5.1	Oppsummering i lys av forskningsspørsmål .....	55
5.2	Styrker og begrensninger ved oppgaven .....	57
5.3	Videre forskning og avsluttende ord.....	58
	Litteraturliste .....	60
	Vedlegg.....	64

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave og aktualitet

Da vi skulle bestemme oss for hva mastergradsoppgaven vår skulle handle om, ønsket vi at den skulle ta for seg noe aktuelt, samt noe vi brenner for, og da endte vi på en vinkling mot de barna som står i vanskelige livssituasjoner; nærmere bestemt barn som opplever vold i nære relasjoner. Med det sagt er det ikke tvil om at kunnskap om dette feltet er viktig. Skjørten et al. (2019, s. 20) viser til en undersøkelse som er gjort, og skriver at «[...] vold mot barn og unge i nære relasjoner er et relativt hyppig fenomen [...]». Det trekkes også frem at slik vold har negative konsekvenser for barns helse. Barne- og familiedepartementet (2021) understreker at vold i nære relasjoner er brudd på menneskerettighetene, og at det er både et samfunnsproblem og et folkehelseproblem «som kan medføre betydelig fysiske og psykiske problemer.» I en rapport kommer det frem at 21 % av de spurte deltakerne hadde opplevd fysisk vold fra foreldrene i løpet av oppveksten (Mossige & Stefansen, 2016, s. 9). En rapport fra Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress viser at omkring 1 av 5 har opplevd psykisk vold fra foreldre (Hafstad & Augusti, 2019, s. 15). Omfanget av vold i nære relasjoner kan variere ut fra hvilke begrepsdefinisjoner en jobber ut fra, men uavhengig av det, kan en påstå at tallene som fremkommer er for høye. Øverlien (2012, s. 30) viser til at det ikke er klar enighet om omfangsstatistikken blant forskere, men skriver at det er «[...] stor enighet om at vold i nære relasjoner er et vanlig fenomen, og at det er altfor mange barn som tvinges til å oppleve det.»

I Opptrappingsplan mot vold og overgrep 2017-2021 (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 30) tydeliggjøres det at vold og overgrep er et utfordrende felt å jobbe med, og det vises til at det er utfordringer knyttet til å komme inn tidlig nok for å avverge, og for å forebygge, da ingen tjeneste har forebygging som primær oppgave. I Barneombudets (2018, s. 26) rapport som tar for seg barn og unge utsatt for vold og overgrep, understrekes det at skolen har en viktig rolle i livene for elever som opplever vold i nære relasjoner. Det kommer frem at mange elever utsatt for vold synes skolehverdagen kan være vanskelig, men at det er til stor hjelp når skolen har forståelse og tilrettelegger for dem. Læreren trekkes spesielt frem som en viktig person som kan følge opp disse elevene (Barneombudet, 2018, s. 26). Øverlien (2015, s. 29) belyser også læreren som viktig aktør, og skriver at lærere kan spille en sentral rolle når det er snakk om både forebygging og avdekking av de ulike voldsformene. På tross av dette har forskningen i liten grad belyst skolens rolle for barn som lever med vold i hjemmet (Øverlien, 2012, s. 150), og det viser seg at mange profesjoner som jobber tett med barn, som for eksempel lærere, ikke har obligatoriske fag som inkluderer barn i risiko (Kvelling, 2015, s. 52). Øverlien (2015, s. 28) skriver at lærere og lærerstudenter føler de har utilstrekkelig kunnskap på området, og det er i tråd med vår oppfatning; at vi etter 4,5 år på lærerutdanningen har vi begrenset kunnskap om dette feltet. Dette har vært motivasjonen vår for å dykke ned i denne tematikken, da vi ønsker å være rustet til å møte de voldsutsatte barna på best mulig måte.

## 1.2 Prosjektets formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvilke erfaringer lærere ved tre ulike skoler i Trøndelag har når det kommer til tematikken vold i nære relasjoner. Vi håper at denne oppgaven blant annet kan bidra til at pedagoger og andre som jobber med barn blir mer oppmerksomme på hvilke tegn som kan være bekymringsfulle, og hvordan man kan handle videre. I tillegg håper vi at prosjektet kan gi økt kunnskap om hvordan man som lærer kan ivareta en elev som opplever vold i nære relasjoner, samt inspirere til hvordan man kan arbeide med tematikken i skolen. Vi håper også at vi bidrar til å sette lys på viktigheten av kunnskap og kompetanse på dette feltet, og at flere som arbeider med barn inspireres til å søke opplæring og kunnskap om tematikken.

For å undersøke hvilke erfaringer lærere ved tre ulike skoler i Trøndelag har når det kommer til tematikken vold i nære relasjoner, valgte vi å utforme tre forskningsspørsmål som hjelper oss å belyse det vi er interessert i:

- *Hvordan arbeides det med tematikken vold i nære relasjoner ved tre ulike skoler?*
- *Hva fører til bekymring om at en elev opplever vold i nære relasjoner, og hvordan handler lærere ved tre ulike skoler ved slik bekymring?*
- *Hva anser lærere ved tre ulike skoler som viktig for å ivareta en elev som opplever vold i nære relasjoner?*

Disse spørsmålene kommer som et resultat av å ha spisset inn oppgavens fokus mot det vi primært ønsker å undersøke.

## 1.3 Begrepsavklaringer og oppbygging av oppgaven

Med *vold* mener vi fysisk og/eller psykisk vold, og/eller seksuelle overgrep. Vår forståelse av *nære relasjoner* innebærer alle som har en betydningsfull rolle i barnets liv, og spisses i denne oppgaven inn mot å omhandle mennesker i nær familie, slik Moen et al. (2018, s. 37) har definert det: «Vold i nære relasjoner defineres ofte som vold mot partner, barn, søsken, foreldre, besteforeldre og andre i rett opp- eller nedadstigende linje samt adoptiv-, foster- og steforhold.»

Vi snakker altså om ulike typer vold når vi i denne oppgaven tar for oss vold i nære relasjoner. Vi vil fatte oss i korthet når vi forklarer de forskjellige voldsformene, da vi ikke vil gå videre inn på dem senere i oppgaven. Likevel mener vi at definisjonene for de ulike voldsformene er nødvendig å ha som utgangspunkt ved lesing av denne oppgaven ved at de skaper en ramme for oppgaven i sin helhet. Ifølge Isdal (2020, s. 45) består fysisk vold av et bredt spekter handlinger, og kan være både slag, dytting, å riste noen, klype og til og med drap. «Fysisk vold er bruk av enhver form for fysisk makt som gjennom at den smerter, skader, skremmer og krenker, påvirket et annet menneske til å slutte å gjøre noe det vil eller gjøre noe mot sin vilje» (Isdal, 2020, s. 45). Den fysiske volden beskrives som den mest grunnleggende typen vold, fordi den går utover vår fysiske eksistens på en måte som gjør at vi kan oppleve redsel for egen ødeleggelse og død (Isdal, 2020, s. 47). Når det er snakk om psykisk vold, kan dette ifølge Isdal (2020,

s. 51) deles inn i flere undergrupper. Den psykiske volden kan være at noen sender en trussel, indirekte eller direkte, det kan være ydmykende atferd, kontrollering av andre, utagerende sjalusi, isolering og emosjonell vold. «Psykisk vold er alle måter å skade, skremme eller krenke på som ikke er direkte fysiske i sin natur, eller måter å styre eller dominere andre på ved hjelp av en bakenforliggende makt eller trussel» (Isdal, 2020, s. 51). Det skal også nevnes at fysisk vold kan virke inn som psykisk vold, da den skremmer og skaper redsel. Når vi skriver «seksuelle overgrep» legger vi Isdals (2020, s. 47) beskrivelse av «seksuell vold» til grunn. Han skriver følgende: «Seksuell vold er alle handlinger rettet inn mot en annen persons seksualitet, som gjennom at de smerter, skader, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil» (Isdal, 2020, s. 47). Igjen vil vi legge til at vold her må ses i sammenheng med nære relasjoner, som er oppgavens dreiepunkt.

Før du som leser kommer ordentlig i gang med gjennomlesningen av denne oppgaven, ønsker vi å presisere at når det underveis står «vi» eller «oss» er det snakk om forfatterne av denne oppgaven. Når det står «barn(et)» eller «elev(en)» vil det i hovedsak være snakk om den eller de elevene som opplever vold i nære relasjoner. Dersom det er snakk om den generelle elevgruppa, vil dette fremkomme i teksten. Det vil også veksles mellom å kalle oppgaven for «mastergradsoppgaven», «oppgaven» og «prosjektet», i tillegg til at vi benytter begrepene «informanter», «lærerne» og «deltakere» om de vi intervjuet for å innhente empiri. Dette har vi gjort for å variere språket og for å skape bedre flyt for leseren. Videre vil vi også understreke at empirien vår tar sikte på elevene som går fra 1.-4. årstrinn på skolen. Teorien vil derimot være noe mer generell, da forskning på vold i nære relasjoner på barn i 6-10-årsalderen er begrenset. Dette til orientering før videre lesning.

Oppbyggingen av mastergradsoppgaven består av fem kapitler. Dette innledende kapitlet tar for seg aktualisering av oppgaven og greier ut om studiens formål og forskningsspørsmål. I tillegg vil begrepsavklaringer og en kort orientering for lesere av oppgaven finne sted i det første kapitlet. I det neste kapitlet presenteres teorien som resten av oppgaven vil sirkulere rundt. Det deles inn i mindre delkapitler som tar for seg ulike, men sentrale deler av teorien vi tar utgangspunkt i når det kommer til drøftingsdelen i oppgaven. Etter teoridelen, vil oppgavens tredje kapittel ta for seg den metodiske tilnærmingen for innhenting av empiri. Her presenteres det hvilken metode som er brukt for å innhente empiri og hvilken fremgangsmåte vi har brukt for å komme til funnene våre. Etter metodekapitlet kommer funn- og drøftingskapitlet. Her presenteres og drøftes empiriske funn, i lys av teorien som tidligere er lagt frem. Avslutningsvis oppsummerer vi prosjektets hovedfunn i lys av forskningsspørsmålene, belyser oppgavens styrker og begrensninger, før vi runder av med tanker for videre forskning og avsluttende ord.

## 2. Teorigrunnlag

I følgende kapittel presenteres oppgavens teoretiske forankring. Ettersom oppgaven og tematikken knyttes opp mot læreres erfaringer, tar vi først for oss litteratur som knyttes opp mot lærerens kunnskap og kompetanse. Videre belyses aspekter som omhandler ulike behov som barn som opplever vold i nære relasjoner kan ha, og som læreren kan ha innvirkning på. Dernest trekker vi frem risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan være aktuelle for et barn som opplever vold i nære relasjoner, før ulike konsekvenser som følge av volden presenteres. Teorigrunnlaget avrundes med skolens oppgaver, der sentralt samarbeid og rammeverk belyses.

### 2.1 Lærerens kunnskap og kompetanse

Som lærer vil det være sentralt å ha kunnskap om hvilke tegn og uttrykk som kan oppstå som følge av vold i nære relasjoner, og hva man bør ta hensyn til når man handler ved bekymring. I rapporten «En god barndom varer livet ut» presiseres det at ansatte og voksne i offentlige virksomheter og barns sosiale nettverk er viktige ressurser for barn som opplever vold og overgrep (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014, s. 13). Det trekkes frem at alle yrkesgrupper som kommer i kontakt med barn og ungdom må ha om tematikken i utdanningen, og at god kunnskap om hvordan mistanke om vold og overgrep skal håndteres, er noe ansatte i virksomheter som tilbyr offentlige tjenester skal ha (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014, s. 37). I en av Norges offentlige utredninger (NOU) fra 2017 belyses det at rammeplaner for lærerutdanningen, og flere andre relevante utdanninger, i relativt liten grad beskriver hva studentene skal lære om vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt mot barn (NOU 2017:12, s. 65). Det trekkes videre frem at man etter endt grunnskolelærerutdanning skal kunne hjelpe barn i vanskelige situasjoner og kriser, samt ha kunnskap om barns rettigheter, lover som omhandler barn og unge og om rettssikkerhet. Det som derimot ikke presiseres er «hvem barn i vanskelige situasjoner er, eller hvor mye undervisning som skal gis om temaområdene» (NOU 2017:12, s. 65).

I en omfangsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere, kom det frem at mange av studentene følte en stor ansvarsfølelse og bevissthet knyttet til viktigheten av egen rolle for utsatte barn (Øverlien & Moen, 2016, s. 51). På tross av både ansvarsfølelse og bevissthet, ble det belyst at studentene gjennom sitt studieløp hadde fått lite kunnskap om tematikken. Flere av studentene trakk frem at det blir vanskelig å handle i praksis, når man ikke vet på hvilken måte man bør handle og hva som vil skje når man handler (Øverlien & Moen, 2016, s. 53). I barneombudets rapport kommer det også frem at det er bekymring rundt hvorvidt voksne evner å faktisk se barna og ta ansvar for å beskytte mot vold og overgrep (Barneombudet, 2018, s. 41), og det vises til at voksne som jobber med barn har manglende handlingskompetanse (Barneombudet, 2018, s. 36). Et ønske fra studentene i omfangsstudien handlet om undervisning i både hvilke tegn på utsatthet man skal se etter, samt fokus på hvordan man kan samtale med utsatte barn ble ytret (Øverlien & Moen, 2016, s. 53). Øverlien og Moen (2016, s. 60) understreker at om

profesjonelle ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse, risikeres det at utsatte barn ikke får hjelp – fordi man ikke ser, velger å ikke se og handle eller venter med å handle.

Som nevnt ble det av studenter ytret et ønske om undervisning i å se tegn og om samtalemetodikk. Det kan synes å være et behov for det, da NOU 2017:12 (s. 59) opplyser at samtaler med barn om det å være utsatt for vold sjelden fant sted da utredningen ble gjennomført, og at det trengs trening og kompetanse for å ta slike samtaler. Det kommer også frem at det er mangel på kunnskap om hvordan vold og seksuelle overgrep kommer til uttrykk, og at feiltolkning av atferd og uttrykk er en konsekvens. Særlig utfordrende viser det seg å være når det ikke er synlige, fysiske merker (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 43). Spesielt ble barns uro trukket frem som et vanskelig uttrykk å tolke, og det viste seg at mange barns uro ble tolket som uttrykk for noe annet enn vold, selv om uroen var voldsbetinget (NOU 2017:12, s. 59). Ulike oppfatninger av melde- og avvergingsplikt illustrerer også behovet for kompetanseheving på dette området, og det ble i forlengelse av dette belyst at redsel for å trå feil og et ønske om å være sikker i sin sak, gjorde det krevende å være den som fatter mistanke (NOU 2017:12, s. 59).

## 2.2 Læreren i møte med eleven

### 2.2.1 Trygg tilknytning og positive relasjoner

Barn som opplever vold, kan ha vansker når det gjelder tilknytning. Det kan skape utfordringer i barnets daglige fungering. Teague (i Jørgensen & Lillevik, 2016, s. 191) viser til at ambivalent og unnvikende atferd, samt vansker når det gjelder å bygge relasjoner, kan komme av mangelen på sunne omsorgserfaringer. Barn som har opplevd vold i nære relasjoner, kan ha erfaringer med at svik, skuffelser og krenkelser gjentar seg (Jørgensen & Lillevik, 2016, s. 192), og det kan påvirke i hvor stor grad de stoler på andre. Derfor vil det være sentralt å legge til rette for at trygge og positive relasjoner kan utvikles. Barns erfaringer vil danne arbeidsmodeller for hva som kan forventes i ulike situasjoner, og denne arbeidsmodellen bruker barnet for å analysere og vurdere hva som foregår i miljøet rundt (Brandtzæg et al., 2016, s. 96). Et barn som har vært utsatt for vold i nære relasjoner kan ha arbeidsmodeller som gjør at han er på vakt på bakgrunn av at han har opplevd og utviklet utrygg tilknytning hjemmefra. Det kan igjen føre til implikasjoner på samspill og ulike reaksjoner i sosiale situasjoner, ifølge Brandtzæg et al. (2016, s. 96). Læreren må kjenne eleven, og det vil være viktig å være klar over det Brandtzæg et al. (2016, s. 104) kaller for triggere. En trigger kan vekke vonde minner og utløse sterke følelser. Dette gjelder ifølge Brandtzæg et al. (2016, s. 104–105) særlig barn med utrygg tilknytning.

Relasjoner med andre er sentralt gjennom hele livet. Fra barn er små, lærer de hvordan de skal fungere i samspill med andre. Vold og mishandling kan påvirke hvordan de som utsettes for dette knytter bånd til og har tillit til de i sine nære relasjoner (Dion et al., i Skjørten et al., 2019, s. 20), og om foreldre er ansvarlige for volden, gjør det så barnet har betydelig dårligere forutsetninger for å håndtere opplevelsene, og det kan føre til psykisk uhelse og annen negativ utvikling (Skjørten et al., 2016, s. 94). For at barnet skal føle seg trygt og ha en sunn utvikling, er positive relasjoner nødvendig, men for

barn som har opplevd traumer i form av for eksempel vold i nære relasjoner, kan relasjon og å bygge tillit til andre være vanskelig (Jørgensen & Lillevik, 2016, s. 191–192). Det vil derfor være sentralt at læreren jobber for å oppnå tillit og en positiv relasjon til barnet. Ifølge Øverlien (2012, s. 143–144) kan læreren fungere som en nøkkelperson for eleven, der læreren spiller en aktiv rolle og har mulighet til å forandre en vanskelig og potensielt skadelig situasjon for eleven. På tross av at eleven kan ha vansker for å bygge tillit til andre, må læreren legge til rette for at tilliten kan dannes. Øverlien (2012, s. 140) skriver at læreren kan støtte og hjelpe eleven med å mestre skolearbeidet, i tillegg til å forsøke å dele litt av seg selv i samtaler med eleven, og beskriver dette som måter å oppnå tillit på. Jørgensen og Lillevik (2016, s. 191) trekker frem at arbeid med trygghet foregår ved å fremstå som forutsigbar, tilgjengelig, ærlig og sensitiv ovenfor barnet. Det vil være viktig for å legge grunnlaget for den gode relasjonen som er nødvendig, samt hjelpe barnet til å oppleve trygg tilknytning.

### 2.2.2 Elevens behov for kunnskap

«Barn og ungdom trenger kunnskap om kropp, seksualitet, fysisk og psykisk vold og om seksuelle overgrep» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014, s. 25). Skolen er en av de viktigste arenaene for å nå fram til barn med slik kunnskap (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014, s. 25). I NOU 2017:12 (s. 85) trekkes det frem at barn og unge tidlig må få informasjon om vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. De som ble omtalt som eksperter i utredningen presiserte at informasjon om ulike typer vold, hvem som kan utøve vold og hva som er lov og ikke lov må gis regelmessig. Det ble også lagt frem at informasjonen må komme fra noen barna har relasjon til. Dette på bakgrunn av at barn som utsettes for noe, kan ta kontakt med denne personen i etterkant. At dette er kunnskap elever har behov for understrekes når Raundalen og Schultz (2016, s. 15) skriver at det ikke er uvanlig for utsatte elever å signalisere at dette er noe vedkommende har opplevd i etterkant av undervisning om vold i nære relasjoner.

Alle barn vil utforske og forstå sine omgivelser som omverden, og de vil tro verden er slik de opplever den. Derfor kan et barn som har blitt utsatt for vold i nære relasjoner hele livet tro at den tilværelsen er normal. Derfor vil det være viktig for eleven å få kunnskap om aspekter som kan være til hjelp. Sanner (2020, s. 153) trekker frem dette, og har snakket med barn som har uttrykt at de ikke visste hva de voksne som utsatte dem for volden hadde lov til og ikke. Barna har også uttalt at de ikke visste hva som ville skje om de fortalte, og at de var redde for at tilværelsen kunne bli verre om de fortalte – de beskyttet altså seg selv ved å ikke fortelle (Sanner, 2020, s. 29). Sanner (2020, s. 105) skriver at alle kommuner i Norge må sikre at barna i deres kommune systematisk får informasjon om hva andre ikke har lov til å gjøre mot dem. Hun påpeker at mange kommuner formidler dette til barn, men at svært få gjør det systematisk. Redd Barna har utformet fem konkrete tips om hvordan og hvilken kunnskap som bør formidles til barn, og det er blant annet å fortelle hva vold er, hvilke former for vold som finnes, og i tillegg understreke at det ikke er lov. Videre anbefales det å bruke hverdagslige anledninger for å informere om dette, for eksempel med utgangspunkt i en bok. Det trekkes også frem at den som prater med barnet må bruke et språk som barnet forstår, samt være til stede i samtalen, slik at den oppleves som trygg. Et siste, viktig poeng er å formidle hvor og hvordan barnet kan få hjelp (Redd Barna, u.å.).



### 2.2.3 Samtale med barn

Som lærer står man i en unik posisjon for å bli kjent med og utvikle relasjon til den enkelte elev, og god kommunikasjon gjennom en trygg relasjon øker muligheten for å kunne oppdage vold i nære relasjoner (Langballe & Schultz, 2016, s. 117). Når barn som har opplevd vold i nære relasjoner har blitt spurt om hvorfor de ikke fortalte dette til en voksen, har svaret vært «de spurte ikke» (Raundalen, 2011, s. 174). Sanner (2020, s. 167) skriver at man skal snakke direkte med barnet hvis man er bekymret, og ikke kun observere for å styrke eller svekke bekymringen, da barn er vant til å skjule det det blir utsatt for. Samtalen vektlegges også av Raundalen og Schultz (2016, s. 18). De skriver at barn ofte signaliserer sine opplevelser ved å gi små hint, som for dem selv er «tydelige», men utydelige for andre. Videre skriver de at det er viktig at man som lærer følger opp det som kan tolkes som slike hint, og at samtalen er det viktigste redskapet man har for oppfølging. Det å gi barnet anledning og legge til rette for at en samtale om vanskelig tematikk kan finne sted vil derfor være avgjørende, men for at barnet skal åpne seg er det viktig at samtalen først skjer når man har etablert god kontakt med eleven i en trygg situasjon. Hvis man er bekymret for et barn, må man ifølge Sanner (2020, s. 88) være ærlig om bekymringen til barnet, og tørre å stille direkte spørsmål. Hun påpeker også at direkte spørsmål sender signal til barnet om at man tåler å høre det barnet formidler, og at det verste som kan skje er at man ikke får svar. Tillit bygges over tid, og det kan derfor være nødvendig å spørre og gi mulighet for at barnet kan fortelle ved flere anledninger (Sanner, 2020, s. 122).

Hvis eleven begynner å fortelle om vonde opplevelser er man utvalgt av eleven, og det å bevare tilliten og tryggheten er nå det aller viktigste (Sanner, 2020, s. 167; Øverlien, 2015, s. 142). Det er viktig at man er lydhør for elevens egne virkelighetsbeskrivelser, og at man ikke legger unødvendige begrensninger og føringer for samtalen (Langballe & Schultz, 2016, s. 118; Øverlien, 2015, s. 143). Barn som forteller trenger en voksen som viser reaksjoner og følelser, som forteller hvordan det oppleves å høre dette og at dette er noe barnet aldri skulle opplevd, og som gir tydelig uttrykk for at man vil høre mer (Sanner, 2020, s. 33). Samtidig er det viktig å være bevisst sin rolle og kompetanse i slike settinger, da det ikke er opp til læreren å drive terapeutisk behandling (Raundalen & Schultz, 2016, s. 24). Ifølge Sanner 2020 (s. 30) forteller mange barn mindre alvorlige ting til å begynne med, og følger videre nøye med på hva den voksne gjør med informasjonen de deler. Hvis dette blir fortalt i fortrolighet vil det være svært ødeleggende for tilliten om den voksne forteller det videre, og barnet vil dermed lukke seg igjen. Derfor mener Sanner (2020, s. 94) at det er svært viktig å avtale med barnet dersom noe skal fortelles videre, isåfall hva som skal fortelles videre, og til hvem. Hun påpeker videre at hastverk med å oppfylle plikten til å melde kan gjøre at barn blir redde og slutter å fortelle, endrer det de har sagt eller trekker tilbake det de har sagt, som igjen kan føre til at barnet blir boende i volden. Sanner (2020, s. 167) oppfordrer til å snakke med barnet om hva det trenger, og hva man som voksen kan gjøre for barnet. Det viktigste man som voksen gjør er likevel at man våger å tro at barn utsettes for vold, og at man må tørre å spørre (Thorildsen, 2016, s. 233).

## 2.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

### 2.3.1 Implikasjoner for en resilient utvikling

I NOU 2017:12 (s. 32) presiseres det at god omsorg tidlig i livet legger mye av grunnlaget for senere helse og resiliens. Olsen og Traavik (2010, s. 27) forklarer begrepet resiliens med elastitet og evnen til å hente seg inn. Borge (2019, s. 18) beskriver at resiliens handler om god fungering, tross risiko. Risikofaktorer kan være mange, men Kvello (2015, s. 251–252) trekker blant annet frem at risikofaktorer kan være at barnet har vært eller utsettes for mishandling, seksuelle overgrep og/eller vold. Det skal dog sies at forskning har vist at en enkelt risikofaktor ikke behøver å gi konsekvenser for barns utvikling, men at flere risikofaktorer kan få alvorlige konsekvenser (NOU 2015:2, s. 74). For et barn som opplever vold, er det trolig flere risikofaktorer til stede. Blant risikofaktorer, er volden i seg selv, mens en annen eksempelvis kan være atferdsuttrykk som barnet reagerer med, og som negativt kan påvirke relasjoner barnet har med andre.

For at et barn i risiko skal ha positiv og resilient utvikling, er det avhengig av beskyttelsesfaktorer. Ifølge Kvello (2015, s. 246) vil beskyttelsesfaktorer dempe sannsynligheten for utvikling av vansker hos en person i risiko. En beskyttende faktor kan for eksempel være omsorgspersoner med god omsorgsutøvelse (Kvello, 2015, s. 252). Øverlien (2012, s. 37) skriver at voksne, ofte foreldre, spiller en viktig rolle for å beskytte barnet mot vanskelige opplevelser og for å hjelpe barnet å håndtere dem. I NOU 2017:12 (s. 29) trekkes også et stabilt omsorgsmiljø, trygghet og støtte fra familiemedlemmer eller andre frem som beskyttende. Derimot vil ikke barn som opplever vold i nære relasjoner nødvendigvis erfare denne formen for beskyttelse. Derfor vil det være viktig at barnet får støtte fra andre, noe også Øverlien (2012, s. 39) trekker frem når hun skriver at relasjoner mellom barnet og signifikante andre er av stor betydning. I NOU 2015:2 (s. 74) trekkes skolen og læreren frem som en viktig beskyttelsesfaktor ved at eleven føler seg verdsatt av læreren, og at læreren viser interesse for eleven og gir faglig hjelp, i tillegg til å støtte og hjelpe eleven i vanskelige situasjoner.

### 2.3.2 Mestring og tilpasset opplæring

Mestringsfølelse er viktig for alle elever, men for elever som er utsatt for risiko er det kanskje spesielt viktig i en ellers kaotisk tilstand. Øverlien (2015, s. 31) skriver at dersom man lever i et hjemmemiljø som er preget av blant annet vold og overgrep, er det til hinder for læring og utvikling. Eleven kan bli ufokusert og slite med å holde konsentrasjonen oppe, og derfor vil det være spesielt viktig å legge til rette for at eleven mestrer, slik at det stimulerer til videre motivasjon og mestringsforventning. Jensen (2021) trekker frem at ved å legge til rette for mestring, god sosial kontakt med andre, i tillegg til å skape ro og å sørge for trygghet kan man bidra til å forebygge for senere vansker. I Opptrappingsplan mot vold og overgrep 2017-2021 (2016, s. 31) understrekes det også at tiltak som øker grad av mestring og evne til å takle belastninger i livet er forebyggende og helsefremmende arbeid. Olsen og Traavik (2010, s. 61) argumenterer for at mestring er en sterkt beskyttende faktor for individet i risiko, og skriver at mestring kan motvirke at psykiske helseproblemer utvikles. For å oppnå mestring, må det legges til rette for det. Tilretteleggingen kan ta sikte både mot faglig og sosial

mestring, og begge faktorene vil være sentrale i skolesammenheng. Borge (2019, s. 138) viser til at en lærer som kjenner styrker og svakheter hos elevene sine, kan bidra til resiliens og god utvikling. Ved å kjenne elevenes styrker og svakheter, kan eleven motta tilpasset opplæring etter egne behov. Denne tilpasningen er den viktigste forutsetningen for mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 135). Det skal sies at voldsutsatte elever kan ha særlige behov når det gjelder tilpasset opplæring. Her er det naturlig at læreren tar ansvar, og det blir spesielt viktig å se det helhetlige bildet av eleven når tilretteleggingen skal foregå. Det vil være sentralt å snakke med eleven, og få høre elevens subjektive oppfatninger rundt egen situasjon (Schultz & Langballe, 2016, s. 232-233). En slik samtale kan gi utgangspunkt for å finne egnede tiltak som for eksempel hjelper eleven med å roe seg og redusere opplevelse av kaos (Schultz & Langballe, 2016, s. 233).

## 2.4 Mulige konsekvenser som følge av volden

### 2.4.1 Læring og utvikling

Barnets fungering i skolen, både sosialt og faglig, vil påvirkes av evnen til selvregulering. Kvello (2015, s. 73) skriver at selvregulering betegner ferdigheter i å styre seg selv, og at dette er hovedmålet for sosialiseringprosessen. Begrepet selvregulering har blant annet blitt brukt for å beskrive evne eller ferdighet til å tilpasse atferd til situasjoner, regulere verbale eller motoriske handlinger og å modulere emosjonell reaktivitet (Ogden, 2015, s. 231). Overordnet sett kan man si at selvregulering omhandler å tilpasse seg og kontrollere seg selv i tråd med hva som er hensiktsmessig i bestemte situasjoner. Dette gjelder også læringssituasjoner, hvor evne til selvregulering blant annet omfatter å kunne sette seg mål, reflektere over egen fremgang og ta i bruk hensiktsmessige oppgavestrategier (Ogden, 2015, s. 232). Med andre ord er selvregulering komplekse ferdigheter som tar tid å utvikle (Kvello, 2015, s. 73). Kvello (2015, s. 73-74) beskriver utviklingsgangen frem til selvregulering. I starten av barnets liv kreves ytre regulering. Det vil si at man blir regulert av andre, for eksempel blir barnet trøstet av en omsorgsperson når det gråter. Etter hvert vil barnet ha utviklet noen selvreguleringsferdigheter, men trenger fortsatt reguleringsstøtte i form av bistand fra andre, men nå i noe mindre omfang enn ved ytre regulering. Dette kalles samregulering. Den tredje og siste fasen i utviklingen mot selvregulering er når evnen til selvregulering er opparbeidet og personen greier å regulere seg selv. Det vil si at den voksnes reguleringsstøtte i form av trøst og god omsorg har blitt integrert til å bli en del av barnets egen evne til selvregulering (Jørgensen & Lillevik, 2016, s. 188).

Selvregulering kan sees i sammenheng med aktiveringsnivå. Kvello (2015, s. 303) skriver at barn både lærer best, er mest oppmerksomme og kognitivt- og emosjonelt til stede når deres aktiveringsnivå er innenfor toleransevinduet (Kvello, 2015, s. 303). «Toleransevinduet betegner det spennet av aktivering som er optimalt for personen, det vil si ikke for høyt, ei heller for lavt» (Siegel, i Kvello, 2015, s. 303). Når aktiveringsnivået blir for høyt, altså over toleransevinduet, kalles det hyperaktivering, mens når det blir for lavt og havner under toleransenivået kalles det hypoaktivering. Kvello (2015, s. 302-303) skriver at en hyperaktivert hjerne stilles inn til forsvar i form av flukt eller kamp, hvor flukt kan være å flykte fysisk eller mentalt, mens kamp er å gå til angrep eller å forsvare seg mot angrep fra andre. Dette kan komme til uttrykk som for

eksempel aggresjon, utagering, uro eller impulsivitet. Videre skriver han at når en hypoaktivert hjerne stilles inn til forsvar er dette i form av frys eller underkastelse. Frys vil si passivitet, hvor blant annet smerteterskel økes og psyken nummes, mens underkastelse vil si å gi opp og innordne seg (Kvello, 2015, s. 303). Hypoaktivering kan for eksempel komme til uttrykk som avstengthet, tomhet og handlingslammelse (Kvello, 2015, 303).

Når barna er små er toleransevinduet naturlig smalt, fordi de ikke enda har en velutviklet evne til selvregulering. De barna som fra tidlig i livet opplever traumer, som vold i nære relasjoner kan være, utvikler gjerne et toleransevindu som er smalere enn hos andre barn (Kvello, 2015, s. 303). Det vil si at deres aktiveringsnivå lettere vil bevege seg over og under toleransevinduet. Faktoren som gjør at man beveger seg ut av toleransevinduet er stress, fordi aktiveringsnivå kan også omtales som stressnivå. Myhre (2016, s. 102) bruker begrepet giftig stress som en mulig følge av volden, og understreker at dette er noe helt annet enn det stresset som alle opplever fra tid til annen og som er håndterlig for kroppen. Mye stress tidlig i livet kan ifølge Kvello (2015, s. 164) føre til høy produksjon av hormonet kortisol. Han påpeker at høy kortisolutsøndring ofte påvirker konsentrasjonen, og at dette får konsekvenser for læring, hukommelse og for å benytte seg av kunnskap og erfaring. Konsentrasjonsvansker og dens følger kan videre fanges opp av læreren som en mulig konsekvens av vold i nære relasjoner, og Barneombudet (2018, s. 16) fremhever at lærere bør være oppmerksomme på plutselig dårligere konsentrasjon. Med andre ord kan stress som følge av vold i nære relasjoner være skadelig for barnets fungering i skolen, men evne til selvregulering kan bidra til å motvirke dette, da det innebærer at barnet har lært seg strategier for å regulere stressnivået og dermed holde seg innenfor toleransevinduet (Kvello, 2015, s. 302-303). Toleransevinduet vil altså utvide seg i takt med utvikling av evne til selvregulering, og vil påvirke i hvilken grad eleven er mottakelig for læring, samt elevens utvikling.

#### 2.4.2 Mulige tegn og uttrykk som følge av vold

Når barn kjenner på følelser som er vonde eller vanskelige på bakgrunn av blant annet vold i nære relasjoner, kan det komme til uttrykk på mange ulike måter. Det kan for eksempel være frekkhet, plaging av andre, redsel eller rar oppførsel (Sanner, 2020, s. 29). Det kan også være uforklarlige hudskader som blåmerker, arr eller sårskader (Myhre, 2016, s. 108). Ellers kan også avvikende atferd være uttrykk som følge av vold i nære relasjoner, muligens på grunn av et aktiveringsnivå utenfor toleransevinduet. Øverlien (2015, s. 103) understreker at det er viktig å være observant hvis det plutselig forekommer en atferdsendring. For eksempel hvis en utadvendt elev plutselig blir stille og trekker seg tilbake fra sosiale situasjoner, eller en ellers rolig elev begynner å utagere. Noen barn kan derimot late som at alt går bra. De kan for eksempel prøve å bli usynlige, være ekstra blide, snille eller ekstra flinke for å vekke minst mulig oppmerksomhet (Sanner, 2020, s. 75). Det er likevel viktig at man ikke henger seg opp i ett enkelt tegn eller en enkeltfaktor, men at man ser barnets miljø og situasjon som en helhet (Thorkildsen, 2015, s. 21).

Sosial kompetanse er en del av selvreguleringen og et samlebegrep for sosiale ferdigheter som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og mangel

på dette er nært knyttet til vanskelig atferd (Ogden, 2015, s. 27). Traumatiserte barn kan ifølge Jørgensen og Lillevik (2016, s. 197) ha dårlige forutsetninger for å mestre sosiale ferdigheter. Det kan være vanskeligere for dem å holde tilbake uønsket atferd, og ulike former for atferd ser ut til å være en del av mestringsstrategien for barn som har vært gjennom traumatiserende opplevelser (Jørgensen & Lillevik, 2016, s. 196). Det påpekes av Myhre (2016, s. 103) at det kan være tegn på underliggende vold eller overgrep når barn strever med følelser og atferd. Hvordan de strever kan være ulikt fra barn til barn, og kan komme til uttrykk på mange måter da de utvikler flere forsvarsmekanismer, men to eksempler på former for atferd er utagerende- og innagerende atferd. Dette er på et vis to motsetninger, men kan likevel ha samme årsak. Barn med utagerende atferd handler ofte på ren impuls, uten å tenke på eventuelle konsekvenser eller kjenne på emosjoner (Kvello, 2015, s. 174). Dette kan blant annet være slåssing, skriking eller kasting av gjenstander. Barn som er sinte, aggressive og utagerende bør ifølge Myhre (2016, s. 103) vekke bekymring. Elever med innagerende atferd er gjerne de som fremstår som stille, ekstremt beskjedne, selvsentrerte, isolerte, sosialt hjelpeløse og kanskje engstelige (Befring & Uthus, 2019, s. 508). Sæteren (2019, s. 19) skriver at dette er deres måte for å kommunisere at de av en grunn ikke har det bra. Denne atferden er mye mer anonym enn den utagerende da de blir svært tilbaketrukkne, og kan derfor også være vanskeligere å legge merke til.

Atferd av seksuell art kan også være et uttrykk som følge av vold. Seksualisert atferd kan forstås som lært atferd, og kan være assosiert med seksuelle overgrep, ifølge Myhre (2016, s. 104). Han skriver videre at slik atferd må skilles fra den seksuelle atferden som er en del av barns normalatferd og utvikling. Slik atferd må derfor sees i sammenheng med barnets alder, samt kultur og miljø. Avvikende uttrykk for seksualitet i alderen 7-12 år kan blant annet være å kle av andre, simulere samleie, lage seksualiserte lyder eller tegne detaljerte seksuelle tegninger (Innes & Kleive, 2011, s. 41). Vi ønsker å understreke at ingen av de overnevnte formene for atferd eller tegnene er helt entydige, så man kan ikke på bakgrunn av dem si med sikkerhet at det skyldes vold, men de bør vekke bekymring slik at man kan handle derfra (Myhre, 2016, s. 102). I noen tilfeller viser ikke barnet noen tegn i det hele tatt, og opplysninger om vold kan ifølge Myhre (2016, s. 102) derfor komme som lyn fra klar himmel. Slik Øverlien (2015, s. 103) skriver så finnes det altså ikke en komplett liste over tegn vi bør være oppmerksomme på, da det kan være store variasjoner.

## 2.5 Skolens oppgaver

### 2.5.1 Samarbeid

For å sikre et godt sikkerhetsnett for barn som opplever vold i nære relasjoner, er man avhengig av samarbeid. Læreren vil ikke greie å løse en slik situasjon alene, og vil derfor måtte samarbeide med andre – både internt og eksternt. Det kollegiale samarbeidet kommer man ikke utenom i skolen. Sentralt i vår oppgave er team-samarbeid, der flere lærere jobber på samme trinn. «Team structure is often introduced as a strategy to replace 'the private practice' of the teacher with a team where each team member should be able to receive advice and support from the other team members» (Bovbjerg, 2006, s. 247). Teamarbeid er altså et samarbeid, der medlemmene av teamet får råd og støtte fra hverandre. I tillegg til samarbeid med team, vil også samarbeid med ledelsen være

sentralt. Når det er sagt, kom det i NOU 2017:12 (s. 59) frem at tjenestepersoner (ansatte i skole, barnehage, barnevern o.l.) som stod ovenfor en alvorlig sak, hadde savnet både tid og mulighet til å drøfte saken med noen. Det kom også frem at dårlig tid og tidspress var en faktor som ble ansett for å være utfordrende.

Når det er snakk om tverrfaglig samarbeid, vil vi her spesielt trekke frem barnevernstjenesten. Hauge et al. (2016, s. 14) belyser at det i moderne krisehåndtering har skjedd en endring som peker mot at yrkesgrupper som ofte møter barn og unge har en viktigere oppgave enn tidligere. Her er læreren sentral, som kanskje er blant de aktørene som oftest møter barn. Mens spesialistene har inntatt en mer tilbaketrukket rolle, har blant annet lærere fått en mer fremtredende rolle – dog i samarbeid med spesialistene (Hauge et al., 2016, s. 14). Heltne og Steinsvåg (2011, s. 249) skriver at «gode rutiner for samarbeid med barnevernet vil kunne øke de ulike instansers kompetanse om barn som utsettes for vold.» Videre trekker de frem at det er viktig at de ulike instansene blir møtt av barnevernet på en respektfull og tydelig måte, og at det kan være med på å styrke tilliten til barnevernstjenesten som instans (Heltne & Steinsvåg, 2011, s. 249). Det argumenteres også for at terskelen for å melde kan bli lavere dersom barnevernet har en dialog med melder om hvilke skritt som blir tatt i saken, samt engasjerer melder i sikkerheten og oppfølgingen av barnet (Heltne & Steinsvåg, 2011, s. 249).

På tross av at skolene har flere tverrfaglige etater de kan samarbeide med, ble det i NOU 2017:12 (s. 55) belyst flere tilfeller av at barn ikke har fått den hjelpen de har hatt behov for. Det kom frem at de enkelte tjenestene bare hadde kjennskap til en liten del av det helhetlige bildet av barnets situasjon, og at flere ansatte i tjenestene hadde unnlatt å drøfte et barns situasjon, da de var usikre på lovligheten i informasjonsdelingen (NOU 2017:12, s. 56). Manglende rutiner for samarbeidet, rolle- og ansvarsfordeling og lite kjennskap til andre tjenesters arbeid, roller og lovverk ble også trukket frem som faktorer. I NOU 2017:12 (s. 56) kom det også frem at enkelte kviet seg for å ta kontakt med barnevernstjenesten, da de hadde opplevelser med at bekymringsmeldinger ikke ble behandlet tidsnok eller at de ble henlagt. Med det sagt, vil vi trekke frem at barnevernstjenesten har taushetsplikt og må ha hjemmel for å kunne dele opplysninger i enkeltsaker. Det skal likevel understrekes at usikkerhet og bekymring rundt en innmeldt sak kan komme av at det oppstår tvil rundt hvorvidt barnevernstjenesten følger opp meldingen, og det kan igjen påvirke til at den som har gitt opplysningene vegrer seg for å melde saker senere (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 22). Derfor bør barnevernstjenesten følge opp med å bekrefte å ha mottatt melding, og at saken vil bli fulgt opp (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 22).

## 2.5.2 Rammeverk

Med innføringen av ny læreplan av 2020, ble det innført tre nye, tverrfaglige temaer. Disse temaene skal innfiltrere alle fag, og består av «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Mest sentralt for denne oppgaven er temaet «folkehelse og livsmestring». Innen dette temaet kan man jobbe med og ta for seg både fysisk og psykisk helse, seksualitet, mellommenneskelige relasjoner, grensesetting og respekt for andres grenser,

i tillegg til håndtering av tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 13) handler livsmestring om «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.» Skolen spiller en sentral rolle når det gjelder læring av dette, og skolen har gjennom sine ansatte en unik mulighet når det gjelder å øke elevers kunnskap og kompetanse rundt forståelsen og påvirkningen av faktorer som påvirker hver elevs liv.

I 1991 ratifiserte Norge Forente nasjoners (FN) barnekonvensjon, og i 2003 ble barnekonvensjonen en del av norsk lov (Forente nasjoner, 2020). Barnekonvensjonen tar for seg barns rettigheter og belyser barns krav på spesiell beskyttelse, barns rett på omsorg, og barns rett til å bli hørt og tatt hensyn til (Forente nasjoner, 2020). Barnets beste skal være et grunnleggende hensyn, og herunder skal barnet sikres den beskyttelse og omsorg det har behov for. Dette er noe barnets foreldre eller andre med juridisk ansvar for barnet, samt institusjoner og tjenester som har ansvar for barns omsorg eller beskyttelse, har ansvar for å følge opp (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 9). I artikkel 12 spesifiseres det at et barn som greier å danne egne synspunkter og behov på en adekvat måte har rett til å uttrykke disse. Barnets synspunkter skal også tillegges «[...] behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13). Herunder belyses også barnets rett til å bli hørt. Barnet vil ha rett til å uttale seg i saker som omhandler seg selv. I artikkel 19 står det at barn skal beskyttes blant annet mot fysisk og psykisk vold, mishandling og misbruk, for å nevne noe (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 16). For lærere, som er i kontakt med og jobber med barn, er kunnskap om barns rettigheter sentralt for å kunne ivareta denne rettssikkerheten. Øverlien (2015, s. 52) belyser også dette når hun skriver at alle som arbeider med barn bør kjenne til hvilke grunnleggende rettigheter barn har. Det vil være betydningsfullt i arbeidet som nedlegges, for at barnet skal sikres det vedkommende har krav på.

Gjennom opplæringslova (1998) § 1-3 skal alle elever sikres tilpasset opplæring. Det vil si at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger, og dette kan være både faglige og sosiale tilpasninger. Videre står det under § 9 A-2 i opplæringslova (1998) at elevene har rett til å ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Ettersom dette er noe elevene har rett på må skolen og dens ansatte legge til rette for det. Det står videre spesifisert under samme paragraf at alle ansatte på skolen har aktivitetsplikt, som plikter dem til å handle dersom det er mistanke om at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. I denne sammenheng påpeker Utdanningsdirektoratet (2020) at aktivitetsplikten består av flere delplikter og at «skolen har et skjerpet ansvar overfor elever med en særskilt sårbarhet.» Denne sårbarheten kan blant annet vise seg ved atferdsvasker, eller for eksempel være forårsaket av hjemmeforhold. Her vil det være viktig at skolene følger særlig med på hvordan disse sårbare elevene har det på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Skolen og dens ansatte er blant annet underlagt taushetsplikt gjennom forvaltningsloven (1967) § 13, som skal hindre at informasjon om saker eller om noens personlige forhold blir tilgjengelig for andre. På tross av dette, er også skolen og dens ansatte underlagt opplysningsplikt til barnevernet (Opplæringslova, 1998, § 15-3). Opplysningsplikten

åpner for at barnevernet kan innhente nødvendig informasjon i saker. Herunder gjelder også meldeplikten. Gjennom lovpålagt meldeplikt skal alvorlige bekymringer for barn meldes til barnevernet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019). Dette skal sikre at barn blir fanget opp om en ansatt ved skolen er alvorlig bekymret for et barn. Det betyr altså at taushetsplikten må vike, dersom barnevernet henvender seg for å få nødvendig informasjon eller om en skoleansatt blir alvorlig bekymret for et barn, slik at meldeplikten inntreffer (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019). Det skal også nevnes at selv om en voksen er bekymret for et barn, må man ta hensyn til barnets rettssikkerhet. Sanner (2020, s. 121–122) understreker at raske avgjørelser ikke alltid fører til rettssikkerhet for barn. Med det nevnt må det understrekes at barnekonvensjonen går foran annen lovgivning (Sanner, 2020, s. 121), og det må derfor vurderes hva som er til barnets beste.



## 3. Metodisk tilnærming

I følgende kapittel presenterer vi hvilken metodisk tilnærming vi har hatt for å innhente empiri til prosjektet vårt. Herunder viser vi prosjektets forskningsdesign og datainnsamlingsmetode. Videre beskriver vi hvordan vi har bearbeidet datamaterialet, og avslutningsvis for kapitlet tar vi for oss prosjektets kvalitet. Vi vil understreke at selv om vi hadde en plan og en klar vei vi ønsket å gå i dette prosjektet, så ble dette kontinuerlig revidert, og vi tok flere ganger et steg tilbake for å revurdere det vi hadde gjort og planen videre. Vår vei ble derfor heller sirkulær enn lineær, og hvert valg og revidering påvirket resten av prosjektet. Det som presenteres i dette kapitlet vil i hovedsak være de valgene vi endte med, men der hvor det er relevant for prosjektets resultat vil vi også presentere deler av veien mot våre beslutninger.

### 3.1 Forskningsdesign

Utgangspunktet for valg av metode er målet med forskningen. Det er ikke tilfeldig at den opprinnelige betydningen av metode er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 140). Før vi satte i gang med prosjektet var vi klare på at vi ønsket å bli bedre forberedt på utfordringer vi kommer til å møte i læreryrket, og tilegne oss kunnskap om et område vi kan lite om fra før. Derfor valgte vi å vinkle det mot barn som står i vanskelige livssituasjoner, noe som førte til valget av temaet vold i nære relasjoner. Før vi spisset formålet med prosjektet ytterligere leste vi en del litteratur om tematikken. Dette skapte grunnlaget for videre innsnevring av fokusområde, med utgangspunkt i hva vi fortsatt var nysgjerrige på. Basert på dette utformet vi en tentativ problemstilling: «Hvilke tegn fører til bekymring om at en elev opplever vold i nære relasjoner, og hvilke erfaringer har lærere med å være til støtte for elever som har opplevd slik vold?». Den ble senere revidert, men det var denne vi tok utgangspunkt i da vi planla prosjektet og gjennomførte datainnsamlingen. Målet med vårt prosjekt var derfor i utgangspunktet å besvare den nevnte problemstillingen.

Når målet for forskningsprosjektet er bestemt kan man også ta gjennomtenkte metodevalg som blir hensiktsmessige for å nå det målet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 140). Problemstillingen legger føringer for hvilken metode som er mest hensiktsmessig for oss, og ettersom vi skulle innhente kunnskap om informantenes erfaringer ble det naturlig å benytte kvalitativ metode. Kvalitativ metode har som hensikt å innhente rik og dyp informasjon fra et lite antall analyseenheter (Ringdal, 2018, s. 110). For å få fatt i nettopp opplevelsene og erfaringene fra informantene kreves det mer enn hvilke bokser de krysser av i et spørreskjema. Vi ønsket mer nærhet til informantene, da vi får bedre innblikk i deres erfaringer dersom de får formidlet disse direkte til oss. Typisk for kvalitativ metode er at den ofte tar for seg en sosialt konstruert verden, har nærhet til det som undersøkes og er fleksibel (Ringdal, 2018, s. 110). I tillegg tillater kvalitative metoder både spontanitet og tilpasninger i møte mellom oss som forskere og deltakerne i undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17), noe vi mente kunne være nyttig i søken på svar på vår problemstilling.

### 3.1.1 Semistrukturert fokusgruppeintervju

Da vi skulle bestemme oss for informanter og hvordan vi skulle innhente empiri valgte vi å gå for intervju som metode, som ifølge Skilbrei (2019, s. 57) er en av de vanligste metodene innen kvalitativ forskning. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78) skriver at intervju åpner for at informantene får større frihet til å uttrykke seg. Vi ønsket at informantene skulle få uttrykke seg om alle erfaringer, både positive og negative. Gjennom intervju har man mulighet til å kunne tilpasse spørsmål og rekkefølge til informantene og til den konteksten man befinner seg i. Tjora (2021, s. 127) skriver om dybdeintervjuer og beskriver disse som intervjuer som åpner for en relativt fri samtale om noen forhåndsbestemte temaer. Han skriver videre at dybdeintervju inneholder åpne spørsmål, som etablerer muligheten til å gå i dybden på tematikken. I vårt prosjekt ønsket vi å fokusere på erfaringer som er gjort når det gjelder saker som omhandler vold i nære relasjoner. Tjora (2021, s. 128-129) belyser at dybdeintervju ofte tar for seg subjektive erfaringer, gjort av informantene. Videre skriver han at ulike temaer kan være vanskelige å snakke om, men at man gjennom et slikt intervju vil ha muligheten til å «snakke litt rundt grøten». Dette åpner for tilpassede spørsmål og tilpasset struktur av intervjuet, slik at den som blir intervjuet føler seg komfortabel med å dele erfaringer som han eller hun sitter på.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78) skriver at intervju åpner for at informantene får større frihet til å uttrykke seg, og at informantene får mulighet til å være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet. Intervju kan struktureres på ulike måter, blant annet som semistrukturert intervju. Gjennom en slik intervjumetode, vil en ofte ha en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Ut fra denne intervjuguiden kan både spørsmål, tema og rekkefølge variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). For å ha mulighet til å ta et dypdykk i lærernes tanker og erfaringer, ble det i vårt forskningsprosjekt nærliggende å anvende et semistrukturert intervju for å få svar på våre spørsmål. Intervjuguiden fungerte som en rettesnor gjennom intervjuene, og sørget for at vi gjennomgikk de temaene og spørsmålene vi på forhånd hadde bestemt oss for. Underveis i intervjuene stilte vi oppfølgingsspørsmål til aspekter og uttalelser vi fant interessante, noe et semistrukturert intervju åpner mulighetene for (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 83). Ved å anvende denne metoden fikk vi stor grad av fleksibilitet i intervjusituasjonene, hvor vi hadde mulighet til å avvike fra rekkefølgen i intervjuguiden, og til å stille blant annet oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål og fortolkende spørsmål, noe Kvale og Brinkmann (2019, s. 166–167) skriver er mulig ved en slik metode.

Vi vurderte lenge hvordan vi kunne legge til rette for at en informant ville føle seg trygg nok i intervjusituasjonen til å dele tanker og erfaringer med oss. Etter metodikklesing, fant vi derfor ut at gruppeintervju var en metode som kunne føles tryggere for de vi ønsket å intervju. Kvale og Brinkmann (2019, s. 179) kaller dette for fokusgruppeintervju, og skriver at en slik intervjustil kjennetegnes av at den ikke er styrende, og at fokuset ligger på å få frem de ulike synspunktene om temaet som er i fokus. Rubin og Rubin (i Thagaard, 2018, s. 92) trekker frem at denne typen intervju kan gi innsikt i holdninger og meninger innenfor feltet som studeres. For å få greie på

informanternes erfaringer og synspunkter, og samtidig sørge for en setting som føltes behagelig og trygg, valgte vi å gjennomføre et semistrukturert fokusgruppeintervju av lærere som arbeider på samme skole. Her var tanken at lærerne ville kjenne hverandre fra før, og at det ville bidra til en tryggere intervjusituasjon for hver enkelt informant. Vi var også oppmerksomme på at tematikken kunne være vanskelig å snakke om, og det var en del av bakgrunnen for valget om å gjennomføre fokusgruppeintervju. Dette støttes av Kvale og Brinkmann (2019, s. 180) som skriver: «Når det dreier seg om følsomme, tabubelagte temaer, kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige.» Vi opplevde at informantene snakket ut fra egne, subjektive erfaringer, men at samspillet og tryggheten som kom av å være med en kjent gruppe var til hjelp for å få frem tanker og erfaringer av mer utfordrende karakter.

## 3.2 Innsamling av data

### 3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter

En viktig fase i kvalitativ forskning er hvor informasjonen skal innhentes fra, altså hvem som er aktuelle og hensiktsmessige informanter, og hvor mange som skal intervjues for å kunne gi en rik og nyansert besvarelse på forskningsspørsmålet. Hvor mange informanter man trenger avhenger av formålet med det aktuelle forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 148). Vi måtte vurdere hva som skulle til for å kunne besvare problemstillingen vår, men samtidig ta prosjektets ressurser i betraktning. Tid og publikasjonens lengde setter begrensninger i dette tilfellet. Vi ønsket at tiden skulle strekke til for å kunne foreta en grundig analyse av intervjuene, da det ifølge Tjora (2021, s. 216) er i den fasen mye av potensialet av kvalitativ forskning ligger. For å finne en indikasjon på hvor mange informanter vi behøvde så leste vi andre forskningsprosjekter samt teori om kvalitativ metode, med dette prosjektets formål i tankene. Halkier (2010, s. 39) skriver at det med fordel bør benyttes mindre grupper til fokusgruppeintervju hvis samtaleemnet er sensitivt, eller hvis det omhandler bestemte arbeidsrutiner. Videre nevner hun at man bør velge mindre grupper hvis man ønsker å gjøre en grundig analyse. Vi bestemte oss for å gjennomføre intervju på tre ulike skoler med ei ramme på tre-seks informanter per intervju. Denne beslutningen begrunner vi med at det er mange nok til å hente inn varierte erfaringer og synspunkter fra ulike skoler, samtidig som det er gjennomførbart og publikasjonens lengde vil etter vår antakelse kunne romme funnene.

Allerede i midten av januar begynte vi å kontakte rektorer ved diverse barneskoler, da vi var forberedt på at det kunne være krevende å finne informanter til fokusgruppeintervju. Vi ringte eller sendte e-post til rektorer ved totalt 12 skoler. De aller fleste stilte seg positive til prosjektet, men ikke alle hadde mulighet til å delta, og mange hadde få eller ingen ansatte med erfaringen vi var ute etter. Dette kan ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 53–54) være et bilde på at rektorene fungerer som «dørvoktere». Som dørvoktere kan de kontrollere tilgangen vi har til felten, men de kan også fungere som døråpnere, som gir oss tilgang til felten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Etter rektorkontakten, satt vi igjen med to skoler som ønsket å delta og stille med informanter til prosjektet. Vi ønsket likevel en skole til, slik at vi skulle få nok funn til analysearbeidet. En uformell melding ble sendt til en bekjent av oss som jobber som

teamleder ved en skole, og denne teamlederen tok det videre med rektor på skolen. De stilte seg positive til forespørselen og hadde flere aktuelle kandidater. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 53) skriver at en slik metode, der vi benytter eksisterende sosialt nettverk, kan være nyttig. Denne kontakten kan være døråpneren som åpner muligheten til å entre felten og innhente den informasjonen vi ønsker. Vi endte til slutt med tre skoler som hadde mulighet og et ønske om å delta i prosjektet.

Barneskolene ble i utgangspunktet tilfeldig utvalgt, men to av skolene hadde vi noe kjennskap til fra før via bekjentskaper og arbeidsforhold. Når det gjelder utvelgelsen av informantene hadde vi noen kriterier vi presenterte for rektorene, noe Tjora (2021, s. 48) omtaler som et kriterieutvalg. Videre skriver han at et kriterieutvalg egner seg når man skal studere noe som er knyttet til deltakerne, som i vårt tilfelle er deres erfaringer. Ut fra vår problemstilling ble det naturlig at kriteriene til informantene var at de skulle ha erfaringer med å arbeide med barn som har blitt, eller som mistenkes å være utsatt for vold i nære relasjoner. Andre kriterier som ble satt til informantene var at de måtte være lærerutdannet og ha disse erfaringene fra 1.-4. årstrinn. Å finne informanter med bakgrunn i kriterier er også en strategisk tilnærming for å kunne besvare problemstillingen, og kan derfor også kalles strategisk utvelgning (Thagaard, 2018, s. 54).

### 3.2.2 Informantene

Utvalget bestod til slutt av totalt tre skoler i tre forskjellige kommuner i Trøndelag. To av de tre skolene er 1.-7. trinnsskoler, mens den ene er 1.-10. trinnsskole. Felles for alle skolene er at de på 1.-7. trinn har omtrent 400 elever og at alle lærerne jobber i trinnteam. Vi gjennomførte totalt tre gruppeintervju av til sammen 13 lærere. Gruppene bestod av mellom tre-fem lærere fra ulike trinnteam. På forhånd av intervjuene ordnet vi et system for hvordan vi skulle betegne informantene videre i prosjektet, og for hvordan vi selv kunne kjenne dem igjen i opptak og i transkripsjon. Vi bestemte oss for å omtale de ulike skolene som «skole A», «skole B» og «skole C», og informantene fikk betegnelser som A1, A2, B1, B2 og så videre. Det var viktig at vi hadde et felles system slik at det ble like meningsfylt for oss begge. I etterkant av transkripsjonene, ga vi mer meningsfylte navn til informantene. Vi har anonymisert informantene ved å gi de ved skole A navn som begynner på A, informanter ved skole B fikk navn som begynner på B og informanter ved skole C fikk navn som begynner på C.

#### 3.2.2.1 Skole A

Skole A er en mottaksskole som over flere år har hatt fokus på tematikken vold i nære relasjoner. Skole A jobber systematisk med tematikken, og det er vedtatt på kommunalt nivå at dette er tematikk som skal infiltreres i alle kommunens arbeidsområder. Tverrfaglighet vektlegges, og det arbeides både med undervisning og kompetanseheving av tematikken. Ved skole A intervjuet vi tre kvinner og to menn som var fordelt og hadde erfaringer fra tre forskjellige team, samt lederperspektiv.

Anna er utdannet adjunkt med åtte års erfaring fra barneskole. Hun jobber per nå som kontaktlærer på småtrinn, 1.-4. trinn.

Arne er utdannet adjunkt. Han har 20 års relevant erfaring. Han jobber per nå som kontaktlærer på småtrinn.

Anita er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning. Hun har 35 års erfaring fra barneskole. Hun jobber per nå som kontaktlærer på småtrinn.

Anders er utdannet adjunkt med 12 års erfaring fra barneskole. Han jobber nå som kontaktlærer på mellomtrinn, men har mest erfaring fra småtrinnet.

Anja er utdannet lærer. Hun har i senere tid tatt videreutdanning og master i skoleledelse og har i de siste årene jobbet som inspektør ved skolen. Anja har 36 års relevant erfaring.

### **3.2.2.2 Skole B**

Skole B befinner seg i nærheten av både barnevernsenter og omsorgssenter, og har dermed en relativt stor andel elever fra disse sentrene. Ved skole B intervjuet vi fem kvinner hvorav fire jobbet på det samme trinnteamet, mens en var en del av et annet team.

Bente er utdannet lærer og har jobbet som det i 29 år. Hun har hovedsakelig jobbet på mellomtrinn, 5. – 7. trinn, men har i de siste årene jobbet som kontaktlærer på småtrinn.

Berit er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning og har jobbet i skolen i 18 år. Hun har jobbet mest på mellomtrinn, men har de siste fire-fem årene jobbet som kontaktlærer på 1. og 2. trinn.

Beate er utdannet lærer og har 35 års erfaring fra barneskole. Hun har jobbet mest på småtrinn. Går nå i en stilling som faglærer og som ekstra støtte på trinnet.

Bodhild er utdannet adjunkt og har 25 års erfaring fra barneskole. Hun har jobbet på alle trinn, og jobbet frem til nylig på mellomtrinn, før hun ble flyttet ned til småtrinn som kontaktlærer.

Bjørnhild er lektor med tilleggsutdanning. Hun har 12 års erfaring fra barneskole og videregående skole, men har aller mest erfaring som kontaktlærer på barneskole. Hun jobber nå som kontaktlærer på småtrinnet.

### **3.2.2.3 Skole C**

Skole C er en åpen skole som vektlegger voksentetthet og har fokus på tilstedeværelse av voksenpersoner dersom elever har behov for det. Ved skole C intervjuet vi tre lærere; to kvinner og en mann, der to av informantene tilhører samme trinnteam. En annen informant skulle egentlig også delta, men på grunn av sykdom lot det seg ikke gjøre.

Christian er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning. Han har spesialpedagogikk og har jobbet på barneskole i 15 år. Han har i de senere årene jobbet som kontaktlærer på småtrinn.

Cathrine tok blant annet pedagogikk som enkeltemne før hun utdannet seg til lærer. Hun bærer tittelen adjunkt med tilleggsutdanning og har 27 års erfaring fra barneskole. Hun

har tidligere jobbet på en annen skole som kontaktlærer alene for ulike trinn, men har de senere år jobbet som kontaktlærer på småtrinn innad i trinnteam.

Caroline er utdannet adjunkt. Hun har ni års erfaring og har jobbet ved to ulike barneskoler. Hun er nå teamleder og kontaktlærer på mellomtrinnet, men har fra tidligere flere års erfaring som kontaktlærer på småtrinn.

### 3.2.3 Forberedelse før intervju

#### 3.2.3.1 Intervjuguide

Før vi skulle i gang med intervju, var utforming av intervjuguide en sentral oppgave. Dalen (2011, s. 26) skriver at det er behov for en intervjuguide for alle prosjekter der intervju er den brukte metoden, særlig når man snakker om semistrukturerte intervju, slik vi bruker. Videre skriver hun at en slik intervjuguide skal dekke de viktigste emnene som prosjektet skal belyse. Når en intervjuguide skal utformes, er det viktig å ha prosjektets problemstilling som utgangspunkt for spørsmålene man stiller. Vi vil informere om at ved utforming av intervjuguide arbeidet vi ut fra den tentative problemstillingen før den ble revidert. Hovedmålet med intervju og intervjuguide er å stille spørsmål som kan danne grunnlag for å få rike og nyanserte besvarelser, som igjen vil kunne gi svar på prosjektets problemstilling. Thagaard (2018, s. 95) påpeker at spørsmålene skal omhandle de sentrale temaene i prosjektet, men at vi også bør være fleksible overfor utsagnene som informantene kommer med. Det finnes ulike modeller for hvordan en intervjuguide kan utformes, og vi tok utgangspunkt i modellen som kalles «tre-med-grener» (Thagaard, 2018, s. 95). Denne modellen «har en struktur hvor stammen representerer hovedtemaet i prosjektet og grenene representerer mer spesifikke temaer» (Thagaard, 2018, s. 95). I vårt prosjekt ble stammen «vold i nære relasjoner, lærerens erfaringer», mens vi utarbeidet tre hovedemner som grener. Disse hovedemnene som vi formulerte spørsmål innunder var følgende:

- Hva vekker bekymring?
- Vekt på tematikken i skolen
- Læreren i møte med eleven

Fem-sju spørsmål ble stilt innunder hver av de tre hovedemnene, i tillegg til aktuelle oppfølgingsspørsmål. Slike oppfølgingsspørsmål «kan kompensere for at det er store forskjeller med hensyn til hvor åpent personer uttrykker seg når de blir intervjuet» (Thagaard, 2018, s. 95).

Vi tok oss god tid til å ferdigstille intervjuguiden, da den danner grunnlaget for hele forskningsprosjektet. Vi sendte flere utkast til våre veiledere, og fikk til å begynne med tips om å stramme inn fokuset vårt. På dette tidspunktet hadde vi allerede sendt inn og fått godkjent intervjuguiden av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), men den ble senere endret og erstattet av en ny og modifisert versjon (se vedlegg 1 og 4). Førsteutkastet av intervjuguiden bar preg av å være inspirert av mange ulike retninger, men etter å ha spisset fokuset satt vi igjen med de tre nevnte hovedemnene i intervjuguiden. Veilederne våre gjorde oss også oppmerksomme på at spørsmålene i vår tentative intervjuguide inneholdt flere lukkede spørsmål. Det er noe som kunne ha påvirket funnene våre og informantenes mulighet til å uttrykke seg fritt i intervjusituasjonen, derfor måtte vi gå nøye gjennom guiden og sørge for at vi åpnet

spørsmålene. Silverman (i Thagaard, 2018, s. 97) skriver at det er spesielt viktig å benytte åpne spørsmål for å få tilgang på autentiske erfaringer. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80–81) trekker frem viktige punkter for en intervjuguide, og det er blant annet hva slags spørsmål som bør inngå. Vi måtte ta noen valg for å greie å holde tidsaspektet for intervjuet, så spørsmålene som inngikk i vår intervjuguide var nøkkelspørsmål og avsluttende spørsmål.

Etter å ha revidert opptil flere ganger og fått klarsignal fra veiledere om at den endelige intervjuguiden kunne sendes for godkjenning, ble både intervjuguide (vedlegg 1) og informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg 2) innsendt til NSD. Etter omtrent en uke ble prosjektet vurdert og godkjent (vedlegg 4). Informantene ble kontaktet samme dag som prosjektet ble godkjent, og vi avtalte tid og sted for intervjuene. Vi avtalte også at vi skulle sende intervjuguiden noen dager i forveien, slik at informantene fikk forberede seg noe på hvilke spørsmål som ville komme. Dette var noe to av de tre fokusgruppene selv spesifiserte at de ønsket. De begrunnet det med at det da ble lettere for dem å komme med anonymiserte eksempler, i tillegg til at de skulle unngå å bli tatt på senga med uventede spørsmål, som ville ha påvirket og svekket funnene vi ble sittende igjen med. Vi brukte god tid på å vurdere hvorvidt vi skulle sende intervjuguiden på forhånd, men vi konkluderte med at fordelene veide tyngre enn de eventuelle ulempene. Den eventuelle ulempen som kan påvirke funnene våre i størst grad er at informantene kan konstruere svar på forhånd som ikke nødvendigvis reflekterer virkeligheten. Vi så på hvert enkelt spørsmål i intervjuguiden for å vurdere om et svar «etter boka» kunne få informantene til å fremstå som bedre i jobben sin, noe vi endte med å anse som lite sannsynlig. Den største fordelene med å gi innsyn til intervjuguiden på forhånd i dette prosjektet, var særlig at informantene kunne tenke gjennom svarene sine på forhånd for å unngå uheldige glipper med tanke på taushetsplikten. I tillegg kunne de svare mer utfyllende, og de kunne forberede seg mentalt med tanke på det sensitive temaet. Vi fikk også støtte av våre veiledere i valget om å dele intervjuguiden på forhånd.

### **3.2.3.2 Prøveintervju**

Før vi gjennomførte intervjuene gjorde vi hvert vårt prøveintervju. Prøveintervju er viktig for å få testet ut intervjuguiden i praksis og for å teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Vi fikk ikke tilrettelagt for lik setting som i selve fokusgruppeintervjuene, men en av oss fikk intervjuet en lærer, mens den andre intervjuet en medstudent. Vi erfarte at prøveintervju var nyttig før de reelle intervjuene skulle gjennomføres, da vi fikk gjort anslag av tidsbruk, fikk testet ut intervjuguiden hver for oss og fikk kjenne på rollen som intervjuer tett opp mot de faktiske intervjuene. Det var også til hjelp for å få testet opptaksutstyret, samtidig som vi da fikk muligheten til å høre gjennom opptaket i etterkant. Dalen (2011, s. 31) skriver at man må være ærlig overfor seg selv når man vurderer hvordan man virket i intervjusituasjonen, og vi opplevde denne egenvurderingen som lærerik. I det tilfellet hvor vi faktisk fikk prøveintervjuet en lærer, så vi at intervjuguiden fungerte bra ut fra variasjonene vi fikk i svarene. Vi opplevde at det åpnet for refleksjon og erfarte at vi gjennom oppfølgingsspørsmål fikk gått i dybden på det vi ønsket å undersøke. Vi tenke også at når én enkelt lærer, uten erfaringen vi var ute etter, greide å gi oss såpass gode og nyanserte svar, ville en fokusgruppe bestående av flere lærere med denne erfaringen

kunne gi oss enda bedre og mer utfyllende svar. Den tanken ble bekreftet i de faktiske intervjuene.

### 3.2.4 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Før gjennomføringen av intervjuene snakket vi med informantene om hvor de helst ønsket at de skulle gjennomføres. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 82) skriver at intervjuet kan finne sted både ansikt til ansikt og for eksempel via internett. De påpeker at dersom intervjuet foregår der forskeren har tilhold, kan det få informantene til å føle seg underlegne. Vi spesifiserte for informantene at vi var fleksible, og kunne tilpasse oss deres ønsker. På grunn av koronapandemien var vi innstilte på at vi trolig måtte gjennomføre intervjuene digitalt, men informantene og skolene de jobbet på åpnet for at vi kunne komme å gjennomføre intervjuene hos dem. Den ene skolen måtte kontakte kommuneoverlege og smitteteam for å undersøke om vi kunne komme på besøk, men det lot seg gjøre dersom vi passet på å ikke bevege oss ut på fellesareal mens vi var på besøk. De andre skolene var mer avslappet til besøk med tanke på korona, da det ikke var nevneverdig smitte i disse kommunene, i tillegg til at vi understreket at vi hadde tatt koronarestriksjonene på alvor og fulgt retningslinjene. Ved at intervjuet ble gjennomført der informantene er kjent, kan det ifølge Tjora (2021, s. 135) ha bidratt til at informantene følte seg trygge, og dermed ha lagt til rette for en mer behagelig intervjusituasjon for dem. Det at vi i tillegg til å være på informantenes arbeidsplass, gjennomførte fokusgruppeintervju med kjente kollegaer, kan ha bidratt ytterligere til en trygg intervjusituasjon (Tjora, 2021, s. 138). Sommert kan det tenkes at en slik tilrettelegging har bidratt til at informantene har opplevd intervjusituasjonen som positiv og trygg, og at de dermed har delt åpent og ærlig fra sine tanker og erfaringer.

Oppstarten av alle intervjuene var like. Vi introduserte oss og presenterte temaet for oppgaven og hvorfor vi ønsket å undersøke dette. Vi definerte også hva vi legger i «vold» og i «nære relasjoner» (se vedlegg 1). Videre understreket vi at vi ønsket å høre deres ærlige erfaringer knyttet til temaet og at erfaringene skulle komme fra småtrinn, 1.-4. årstrinn. Vi presiserte også for informantene at vi ikke ønsker tredjepartsopplysninger, da de skal ivareta taushetsplikten sin. I tillegg opplyste vi om deres rettigheter i forbindelse med deltakelse i prosjektet, og at vi kom til å ta lydopptak av intervjuet som skulle slettes etter transkribering. Før intervjuene startet fikk deltakerne utdelt et skjema der de skulle fylle ut personlige opplysninger om hvilken utdanning de har, hva tittelen deres er, samt hvor mange års erfaring de har (vedlegg 3). I tillegg skulle de skrive under på samtykkeskjema (vedlegg 2). Før vi kom i gang med intervjuene ble det også tid til noe småprat, som gjorde at vi rakk å bli litt kjent med informantene. Samtalene omhandlet alt fra skole-snakke til prat om været. En slik uformell situasjon kan ifølge Tjora (2021, s. 132) skape en avslappende atmosfære og legge føringer som viser at det er lov med både digresjoner og å tenke høyt. Det viste seg i ettertid at noen av informantene hadde vært nervøse før intervjuet, men de uttrykte i etterkant av gjennomføringen at de følte seg godt ivaretatt og mente informasjonen de fikk før intervjuet var god. Noen uttalte at de syntes det hele var profesjonelt gjennomført og at de følte informasjonen de ga ville bli ivaretatt.



Vi hadde i samtaler med informantene før intervjuene fant sted forespeilet at intervjuene kom til å vare i cirka 60 minutter, men muligens opptil 90 minutter, avhengig av hvor mye informantene hadde på hjertet. Ett intervju, intervju ved skole A, ble gjennomført i midten av februar, mens to intervju, med skole B og C, ble gjennomført i starten av mars. Ved skole A ble vi invitert på fagdag, og fikk delta på forelesning av tverrfaglig team om temaet «vold i nære relasjoner» før intervjusituasjonen skulle finne sted. Vi fikk blant annet se og høre om hvilke ressurser skolen bruker for å jobbe med tematikken. I tillegg hadde vi en times samtale med inspektør på skolen som fortalte oss om skolens visjoner og hvordan de arbeider med tematikken. Intervju A tok 68 minutter å gjennomføre. Alle de fem informantene satt bakoverlente i stolene sine fra første stund, og stemningen opplevdes av oss som lett - men alvorlig. I begynnelsen henvendte informantene seg til hovedintervjuer, I1, da de pratet, men etter rundt 10 minutter fikk samtalen en mer naturlig flyt, og sekundærintervjuer, I2, ble mer inkludert. Informantene diskuterte med hverandre ved å bygge på hverandres uttalelser og delte egne tanker rundt spørsmålene. Vi opplevde gjennomføringen som god, men som noe stressende mot slutten. Fagdagen vi fikk delta på halte ut omtrent 30 minutter over tiden, noe som spiste av tiden vi hadde til rådighet for intervju. På tross av dette opplevde vi at vi satt igjen med rike besvarelser og et nyansert bilde på lærernes erfaringer.

Intervju B tok 60 minutter å gjennomføre. Fire av fem deltakere tilhørte samme team, og disse fire hadde like før intervjuet startet fått vite om et møte som skulle finne sted like etter intervjuet. Det gjorde at starten av intervjuet følt litt stressende for I1, men etter en liten stund kom det kontrabeskjed om at møtet kunne vente om intervjuet ikke ble ferdig til normert tid. Det skal understrekes at intervjuet ble avsluttet til planlagt tid, og at vi opplevde at vi satt igjen med rike besvarelser. Informanten som ikke skulle på møte tok seg tid til en liten prat i etterkant, og vedkommende uttrykte at intervjusituasjonen var positiv. Når det gjelder intervju ved skole C følte vi at vi ble godt tatt imot. Vi fikk en omvisning på skolen, i tillegg til at vi fikk en kopp kaffe. Det var teamleder som møtte oss, og vedkommende ga oss allerede før intervjuet informasjon om skolens verdier og visjoner. Da vi ankom intervjusettingen rigget vi til bord og stoler selv, med to meters avstand (på grunn av koronapandemien), og innen vi var ferdige med det ankom to av informantene som tilhørte samme team. Det viste seg at den tredje av informantene var blitt forhindret i å komme, så teamlederen tilbød seg å være med i stedet. Teamlederen hadde lest informasjonsskrivet (vedlegg 2) og visste at vi var ute etter noen med erfaringer med vold i nære relasjoner på småtrinn, og sa hun kunne skilte med dette. Vi takket ja til at hun ble med, og startet så intervjuet. Det første som kom frem var at de hadde satt av to timer til intervju, og det beroliget hele intervjusituasjonen. I1 og deltakerne tok seg god tid, og det ble tid til både digresjoner og lange tenkepauser. Totalt varte intervjuet med skole C i 77 minutter, og det kom i etterkant til uttrykk av både oss som intervjuere og av deltakerne at det hadde vært en positiv og trygg setting.

Vi opplevde å få rike besvarelser på spørsmålene vi stilte, og i tillegg til at vi stilte oppfølgingsspørsmål, førte også informantene i hver enkelt gruppe dialog. Det bidro til å utfylle datamaterialet vårt ytterligere. Halkier (2010, s. 9) skriver at et slikt samspill er vanlig i fokusgruppeintervju. For å skape flyt i samtalen og få frem vår interesse for informanternes utsagn benyttet vi det Thagaard (2018, s. 96) omtaler som prober. Prober

kan være en kort respons som «jaha» eller «mhm», og med det signaliserer vi at vi lytter og er interesserte i det informantene deler. Vi var hele tiden bevisste på å ikke stille nye spørsmål for fort, da vi ønsket at deltakerne skulle få tid til å tenke og reflektere rundt egne utsagn, i tillegg til at vi ikke ville legge press på dem og uttrykke at vi hadde det travelt. Ettersom det ble noen naturlige pauser mellom spørsmålene, opplevde vi at informantene utdypet svarene uten at vi stilte oppfølgende spørsmål. De spilte på hverandres utsagn, og det ble en slags samtale informantene seg imellom. Det anså vi som positivt, da vi fikk mer nyanserte besvarelser, men vi ser i ettertid at det var noen som tydelig snakket mer enn andre ved noen av intervjuene. Vi fanget ikke opp dette under selve intervjuene, så vi kan ikke med sikkerhet si om noen til dels ble overkjørt av andre. Vi opplevde at alle fikk sagt det de ønsket, og at det faktum at noen snakket mer enn andre heller er et personlighetstrekk. Med det sagt avsluttet vi alle intervjuene med å spørre om noen hadde mer på hjertet som de ønsket å dele. Noen av spørsmålene i intervjuguiden ble besvart uten at vi faktisk stilte dem, derfor fant vi det ikke hensiktsmessig å stille absolutt alle spørsmålene i alle intervjuene. Vi vil også understreke at vi fikk svar på alt vi lurte på, og at vi følte vi satt igjen med gode og nyanserte besvarelser i lys av prosjektets tentative problemstilling.

### 3.3 Bearbeiding av datamaterialet

#### 3.3.1 Transkribering

For å ha mulighet til å analysere intervjuene i etterkant, tok vi lydopptak under gjennomføringen. Dette er noe Tjora (2021, s. 180) anbefaler, slik at vi får med oss det som blir sagt ordrett. Vi opplevde det som befriende å ta lydopptak av intervjuene, for da kunne vi konsentrere oss fullt og helt om informantene og deres utsagn. Vi fikk låne en diktafon fra NTNU, avdeling ILU, og hadde denne tilgjengelig i uke 6-12. Tjora (2021, s. 180) skriver at diktafonen bør ligge diskret til under intervjuet, men i og med at vi måtte sitte med to meters avstand fra hverandre på grunn av koronapandemien, var det nødvendig å legge diktafonen synlig til, midt mellom oss og informantene, slik at lyden ble tydelig på opptaket. Kvale og Brinkmann (2019, s. 204) skriver at «i en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form.» I vårt tilfelle gjelder dette flere enn to mennesker, da vi gjennomførte fokusgruppeintervju, men betydningen er den samme. Det sies videre at «så snart intervjutranskripsjonene er foretatt, er man tilbøyelig til å betrakte dem som de egentlige grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204).

Det å skulle omforme muntlige utsagn til nedskrevne ord kan være en utfordrende prosess, og vi opplevde spesielt dette med tonefall, ironi/humor og gestikulering som utfordringer når intervjuene skulle skrives ned, som også er noe Kvale og Brinkmann (2019, s. 205) trekker frem som vanskeligheter når man transformerer muntlige beretninger til skrevne ord. På tross av det, mener vi at vi fikk et reelt bilde på intervjusituasjonen gjennom transkripsjonen. Etter hvert som vi gjennomførte intervjuene, transkriberte vi dem. Vi tenkte det var essensielt å gjøre det så raskt som mulig etter at de hadde skjedd, for å kunne gjenskape teksten slik at den mest mulig reflekterte hvordan intervjuet faktisk var. Dalen (2011, s. 58) belyser også dette når hun skriver at å transkribere like etter intervjuene har funnet sted er fordelaktig. Videre skriver hun at det gir mulighet for god gjengivelse av de faktiske uttalelsene, og at

forskeren får en unik anledning til å bli kjent med eget datamateriale ved å utføre transkripsjonen selv. Ved å utføre transkripsjonen selv, fikk vi god oversikt og ikke minst en fordel når det gjelder videre arbeid med analyse. Det skal nevnes at transkriberingen tok tid. Når over tre timer med intervju utført av totalt 13 personer, inkludert oss som intervjuere, skal omformes til nedskrevne ord, tar det tid for noen som ikke har spesiell erfaring med slikt arbeid. Transkriberingen ble gjort over to dager per intervju, og ble samlet like i underkant av 35 000 ord.

### 3.3.2 Tematisk analyse

For å utvikle en forståelse av informantenes erfaringer så måtte vi analysere datamaterialet. Å analysere vil si at man deler opp noe opp i mindre biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 219). Vi tok utgangspunkt i den transkriberte teksten, og for at de i underkant av 35 000 ordene med tekst skulle bli håndterlige for videre arbeid måtte datamaterialet reduseres. Både før og etter datainnsamlingen leste vi litteratur om ulike tilnæringer for dette arbeidet. På denne måten fikk vi en oversikt over hvilke muligheter det er, og vi gjorde oss tanker om hva som kunne være mest hensiktsmessig for oss. Vi valgte i utgangspunktet å ikke følge en bestemt metode da vi var redd den ville styre oss, men likevel ble vi veldig trukket mot det som kalles tematisk analyse da den er veldig fleksibel. Vi endte i stor grad opp med å inspireres av den da vi anså det som en god fremgangsmåte for å redusere den transkriberte teksten til det som for oss skulle bli meningsfulle biter. Det skal sies når man analyserer, vil man konstant gå frem og tilbake mellom de ulike delene i datamaterialet, noe som også er typisk for tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Et tema vil ifølge Braun og Clarke (2006, s. 82) være noe som gjenspeiler noe viktig i datamaterialet og som er relevant for forskningsspørsmålet. Det skal sies at denne måten å analysere data på, av enkelte ikke anerkjennes som en egen analysemetode. Likevel argumenterer Braun og Clarke (2006, s. 78) for at tematisk analyse «[...] should be considered a method in its own right.» Analysemetoden krever ikke detaljert teoretisk eller teknologisk kunnskap, men den viser seg som en mer tilgjengelig analysemetode, spesielt for de som ikke har særlig erfaring med kvalitative undersøkelser (Braun & Clarke, 2006, s. 81), noe som gjelder oss.

Braun og Clarke (2006, s. 86-93) skriver om prosessen i tematisk analyse som seks faser. Vi vil her gå inn på disse fasene, og samtidig beskrive vårt arbeid. Den første fasen er å bli kjent med datamaterialet, som også innebærer eventuell transkribering av lydopptak. Transkriberingsarbeidet har vi allerede redegjort for, men utover det leste vi grundig gjennom transkripsjonene for å få en god oversikt over innholdet før vi begynte på den fysiske delen av analyseprosessen, samt for å få et inntrykk av hvordan dette kunne hjelpe oss med å besvare den tentative problemstillingen. Mens vi leste noterte vi noen idéer om hva som viste seg som interessant og sentralt. Vi var allerede godt kjent med datamaterialet i utgangspunktet da vi selv hadde innhentet det, men vi mener den grundige lesingen dannet et godt grunnlag for resten av arbeidet, da det ga oss et bedre overblikk over hva vi hadde å jobbe videre med. Den andre fasen omhandler selve kodingen av datamaterialet. «Å kode betyr å sette merkelapper eller navn på utsnitt av teksten» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Vi ønsket å være åpen for hva vi ville finne, og valgte derfor å kode alt til tross for at vi allerede hadde noen idéer fra

første fase i analyseprosessen. Vår fremgangsmåte var å ta for oss ett og ett intervju, og notere kodene i marginen av transkripsjonene. Kodene ble utformet på det viset som opplevdes mest meningsfylt for oss i hvert enkelt tilfelle, og fordelte seg derfor mellom å være teoretiske begreper, utdrag fra informantenes utsagn, korte setninger og enkelte ord.

Når det gjelder den tredje, fjerde og femte fasen av de seks fasene Braun og Clarke (2006, s. 86-93) skriver om, så vil vi beskrive disse samtidig. Dette er rett og slett på grunn av at vi har beveget oss så mange ganger frem og tilbake mellom disse fasene, at det ville blitt vanskelig å gi dem et tydelig skille. Den tredje fasen er å lete etter temaer, og gjøre en første sortering av kodene som vil utgjøre disse temaene. Resultatet av denne fasen er gjerne tentativt, da man i neste og fjerde fase går gjennom temaene og de tilhørende kodene på nytt. Denne fasen har to nivåer, der det ene er å se om temaene danner et sammenhengende mønster og eventuelt revurdere temaene dersom det ikke er en sammenheng, mens det andre nivået er å vurdere om temaene reflekterer datamaterialet. Braun og Clarke (2006, s. 92) skriver at man kan holde på med slik revurdering og omsortering inn i evigheten, og at man derfor på et tidspunkt må si seg fornøyd, så fremt resultatet svarer til nivåene i tilfredsstillende grad. Den femte fasen innebærer å definere og navngi temaene slik at det fanger essensen av innholdet. Her identifiseres også eventuelle undertemaer.

I beskrivelsen av vårt arbeid velger vi å kalle temaene for kategorier, da det etter vår oppfatning er et mer brukt begrep i norsk litteratur om kvalitativ forskning. Til informasjon analyserte vi primært på det Braun og Clarke (2006, s. 84) omtaler som et semantisk nivå i søken etter kategorier. Det vil si at vi hovedsakelig tok for oss det eksplisitte i datamaterialet, uten tolkning av det underliggende. Tanken bak dette var å unngå å vri på informantenes utsagn, og å heller forholde oss til det som kom frem i intervjuene. I den første letingen fant vi mange mindre kategorier som vi sorterte på nytt og slo sammen til syv større kategorier. I revurderingen av disse så vi at de var noe udefinerte og kunne romme flere av de samme kodene, så de ble derfor omgjort til fem kategorier. Med utgangspunkt i disse bestemte vi oss for en farge som representerte hver av kategoriene, og farge-markerte transkripsjonene for å enklere kunne se hva som tilhørte hvilken kategori og hvilke funn vi hadde innen hver av dem. Vi så at det krevde en ny revurdering, og satt da igjen med tre hovedkategorier: *Skolekultur*, *Læreren* og *Læreren i møte med eleven*. Vi gikk på nytt gjennom datamaterialet og farge-markerte med utgangspunkt i hovedkategoriene. Vi endte da opp med en god oversikt over hvilke funn vi hadde og hva som ble mest fremtredende i datamaterialet.

Vi mente de tre hovedkategoriene, som hver hadde to-tre underkategorier, både hadde et sammenhengende mønster og reflekterte datamaterialet godt, og anså det derfor som et godt tidspunkt for å si seg fornøyd. Med utgangspunkt i dette og den tentative problemstillingen utformet vi vår oppgave til den ble nærmest ferdigstilt. Dette var frem til ny veiledning, hvor det gikk opp for oss at presenterte funn og problemstilling ikke var like samsvarende for en leser som det var for oss selv. Vi gikk derfor tilbake til begynnelsen av analyseprosessen for å se nye muligheter, noe som endte i en omfattende omsortering og et nytt mønster. Vi beholdt de fleste underkategoriene, men

disse fikk nye navn og ble plassert i nye hovedkategorier: *Arbeid med tematikken i skolen*, med underkategoriene *Lærernes kunnskap og kompetanse* og *Undervisning. Bekymring og følgende handling*, med underkategoriene *Hva fører til bekymring?* og *Handling ved bekymring. Ivaretagelse av eleven*, med underkategoriene *Legge til rette for trygghet og forutsigbarhet* og *Tilpasninger og tilrettelegging for mestring*.

Med utgangspunkt i de nye hovedkategoriene erstattet vi problemstillingen vår med tre mer presise forskningsspørsmål:

- *Hvordan arbeides det med tematikken vold i nære relasjoner ved tre ulike skoler?*
- *Hva fører til bekymring om at en elev opplever vold i nære relasjoner, og hvordan handler lærere ved tre ulike skoler ved slik bekymring?*
- *Hva anser lærere ved tre ulike skoler som viktig for å ivareta en elev som opplever vold i nære relasjoner?*

Med de nevnte kategoriene og forskningsspørsmålene fikk vi et godt utgangspunkt for å presentere både bredde og essensen av datamaterialet vårt, noe som også er en del av den siste og sjette fasen av Braun og Clarke (2006, s. 86-93) sine seks faser av tematisk analyse. Den fasen omhandler å produsere selve rapporten, hvor vi på nytt strukturerte og skrev masteroppgaven.

## 3.4 Prosjektets kvalitet

### 3.4.1 Validitet

Vi kan ifølge Skilbrei (2019, s. 88) dele validitet inn i *intern validitet* og *ekstern validitet*. Den *interne validiteten* omhandler hvorvidt forskningsresultatene er gyldige med bakgrunn i konklusjonene man tar basert på empirien, og om metoden man benytter egner seg til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276; Skilbrei, 2019, s. 88). Vi har tidligere skrevet om vår bakgrunn for valg av kvalitativ metode og herunder fokusgruppeintervju. Disse valgene tok vi på bakgrunn av det vi skulle undersøke, nettopp fordi vi mente dette egnet seg best for å kunne besvare den tentative problemstillingen vår. Denne oppfatningen har vi også i etterkant av datainnsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet. Vi har gjennom hele forskningsprosessen vært bevisste på å ikke gjøre premature konklusjoner, men å la datamaterialet tale for seg. Dette vil si at konklusjonene våre baseres på det innsamlede datamaterialet, og minst mulig på våre subjektive erfaringer, antakelser eller tidligere kunnskap. Thagaard (2018, s. 190) skriver om at forskerens tilknytning til miljøet som studeres kan påvirke resultatene, da egne erfaringer blir et utgangspunkt for den forståelsen man kommer frem til. Vi har begge vært i praksis gjennom utdanningen og også jobbet som lærervikarer. Gjennom dette har vi hørt om saker vedrørende vold i nære relasjoner, men ingen av oss har opplevd å stå i dette selv. Som vi tidligere har påpekt har vi etter vår mening hatt lite om tematikken for forskningsprosjektet i løpet av utdanningen også, som er en av grunnene til at vi valgte dette temaet. Selv om vi har en tilknytning til miljøet, er vi likevel utenforstående når det kommer til det området vi undersøker. Når vi da skriver om for eksempel lærernes arbeid eller skolehverdagen er dette noe vi har kunnskap om og erfaring med, men ikke i lys av tematikken.

Den *eksterne validiteten* omhandler hvorvidt den skapte kunnskapen er gyldig i andre sammenhenger, altså om den er overførbar eller såkalt generaliserbar (Skilbrei, 2019, s. 88). Hvorvidt forskningsresultatet er generaliserbart eller ikke avhenger om kunnskapen kan overføres til andre personer, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). Som tidligere nevnt har den kvalitative metoden vi har brukt som hensikt å innhente rik og dyp informasjon fra et lite antall analyseenheter (Ringdal, 2018, s. 110). Vi får dermed ikke tilstrekkelig informasjon til å påstå at våre 13 informanternes beskrivelser av sine erfaringer er representativt for alle lærere, og vår forskning vil derfor ikke være generaliserbar. Prosjektets resultater kan være overførbare til en viss grad, altså at mange andre lærere kan ha lignende erfaringer som våre informanter, men dette prosjektets utvalg er altså ikke stort nok til at vi kan si dette med sikkerhet. Kvale og Brinkmann (2019, s. 289) stiller spørsmål ved hvorfor man skal generalisere, og skriver at et krav om dette kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig i alle situasjoner til all tid. Hvis man er interessert i å generalisere bør man se på om den kunnskapen som produseres i en spesifikk kontekst kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 290). For oss var motivasjonen for forskningsprosjektet å få et innblikk i læreres erfaringer tilknyttet tematikken, slik at vi kunne benytte vår kunnskap om dette i egen praktisering, og er derfor avhengig av at kunnskapen kan overføres til en grad. Det er verdt å påpeke at mange av våre informanternes uttalelser har samme budskap, og det var for oss tydelig at mange av de samme erfaringene gikk igjen. Dog mener vi det vil være opp til leseren å bedømme hvorvidt andre lærere enn våre informanter kunne delt av like erfaringer, basert på vår beskrivelse av fremgangsmåte og gjennomføring.

### 3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvor pålitelig datamaterialet er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23), og Thagaard (2018, s. 187) viser til at reliabilitet handler om hvorvidt en annen forsker som anvender den samme metoden, vil få de samme resultatene. Dette omtales som etterprøvnbarhet, og skiller seg fra overførbarhet ved at det handler mer om grad av pålitelighet i forskerens gjennomføring enn resultatenes gyldighet. I en kvalitativ oppgave der intervju benyttes, kan det tenkes at det vil være variasjoner i hvilke resultater som fremkommer, tross samme intervjuguide og metode. Da vi gjennomførte intervju, fant vi flere av de samme resultatene, men det var også variasjoner i hvilke erfaringer de ulike lærerne ved de ulike skolene satt med. Intervjuguiden vår (vedlegg 1) har åpne spørsmål, noe som i intervjusituasjonene åpnet for variasjoner i hvilke svar og resultater vi satt igjen med. Ettersom vi gjennomførte fokusgruppeintervju der deltakerne kjente hverandre fra før og førte dialog underveis i intervjuene, opplevde vi også å få ytterligere variasjoner i datamaterialet. Når det er sagt, har vi valgt ut og presentert de mest sentrale, gjennomgående resultatene som funn, og vi har forsøkt å være transparente i beskrivelsen av fremgangsmåten og prosessen for denne oppgaven.

For å sikre pålitelighet i forskningen er det viktig med beskrivelser og refleksjoner av forskerens rolle og mulige påvirkning på resultat (Skilbrei, 2019, s. 87). Valgene som tas vil til en viss grad påvirkes av våre erfaringer, holdninger og kunnskap, og vil derfor bære preg av subjektivitet. For at leseren skal kunne bedømme forskningsprosjektets

pålitelighet er vi opptatte av å begrunne valgene våre, slik at det fremkommer tydelig hva valgene baseres på. Vi har også gitt så grundige beskrivelser av skolene og informantene som personvernet tillater, og så konkret som mulig gjort rede for fremgangsmåtene vi har benyttet oss av gjennom prosessen, noe Thagaard (2018, s. 188) anbefaler for reliabilitet. Vi viet mye av tiden vår til analyse av datamaterialet slik at vi kunne gjøre et grundig arbeid, og for å finne frem til den virkelige essensen som vi presenterer i neste kapittel. På grunn av dette ble vi godt kjent med innholdet, og fikk derfor et godt grunnlag for å benytte det innsamlede datamaterialet for å besvare våre forskningsspørsmål så objektivt som mulig. Ifølge Thagaard (2018, s. 188) styrkes også reliabiliteten ved at man er flere forskere som deltar i prosjektet. Når vi er to som arbeider sammen så samarbeider vi og diskuterer valgene som må tas i løpet av forskningsprosessen, og sammen har vi mulighet til å se sakene fra enda flere perspektiver enn hva man gjør alene, som igjen fører til at valgene blir grundigere overveid (Thagaard, 2018, s. 188).

### 3.4.3 Forskningsetiske hensyn

Gjennom alle faser i hele forskningsprosessen er det ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 95) viktig at forskeren tar etiske hensyn. Dalen (2011, s. 100) skriver at «all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer». «Forskningsetiske retningslinjer er konkretiseringer av forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier» (NESH, 2016, s. 5). Det er altså mye å sette seg inn i før man begir seg ut på et forskningsprosjekt, og å ta hensyn til gjennom forskningsprosessen. Vi vil videre gå inn på to av de sentrale områdene som Kvale og Brinkmann (2019, s. 102) trekker frem forbundet med forskningsetikk: informert samtykke og konfidensialitet.

#### 3.4.3.1 Informert samtykke

«Et informert samtykke betyr at informanten på forhånd skal orienteres om alt som angår hans eller hennes deltagelse i forskningsprosjektet» (Dalen, 2011, s. 100). Da vi avtalte intervjuene sendte vi informasjonsskriv inkludert samtykkeskjema (vedlegg 2) til informantene slik at de hadde mulighet til å sette seg inn i dette før selve intervjuene. Det var også åpent for at de kunne revurdere om de ønsket å delta basert på informasjonen de fikk. NESH (2016, s. 14) presiserer at samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig. At samtykket er fritt innebærer at informantene ikke skal påvirkes av for eksempel press fra andre om å delta (NESH, 2016, s. 14-15). Deltakelse skal være informantens eget ønske. Et informert samtykke vil si at informasjonen er tilstrekkelig rundt hva det vil si å delta i prosjektet (NESH, 2016, s. 15). Vi informerte blant annet om den tentative problemstillingen vi arbeidet ut ifra, og at vi skulle gjennomføre et semistrukturert fokusgruppeintervju. De fikk også vite at de kom til å få tilsendt intervjuguide på forhånd. I tillegg informerte vi om hvilke opplysninger vi kom til å behøve, hvordan vi skulle oppbevare og behandle dem, og hvordan de skulle anonymiseres, for å betrygge dem om at vi er pålitelige. Vi listet også opp deres rettigheter, slik at de skulle ha det svart på hvitt. Da vi møtte informantene for gjennomføring av intervju hadde vi med utskrifter av informasjonsskriv og samtykkeskjema, slik at vi hadde det klart for at de kunne skrive under før intervjuene og stille eventuelle spørsmål. At samtykket er uttrykkelig vil si at deltagerne gir klart

uttrykk for at de er innforstått med hva deres deltakelse innebærer (NESH, 2016, s. 15). Dette innebærer også at de er klar over at de når som helst kan trekke seg, selv etter intervjuet. For at vi skulle forsikre oss om at dette var forstått understreket vi dette også muntlig før gjennomføring av intervjuene.

### **3.4.3.2 Konfidensialitet**

«Når forskeren lover informanten konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten» (NESH, 2016, s. 16). Det er særlig viktig å beskytte deltakernes privatliv og overholde personverslovverket når man benytter kvalitativ metode, da deltakeres utsagn fra en privat intervjusituasjon deles med offentligheten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106). Som nevnt tidligere sendte vi inn meldeskjema til NSD. Dette var for å være sikre på at vår plan for gjennomføring av forskningsprosjektet var i tråd med personvernlovverket, noe det etter NSDs vurdering var (vedlegg 4). De påpekte samtidig informantens taushetsplikt, og at intervjuene måtte gjennomføres uten at det ble delt opplysninger om elever. NESH (2016, s. 19) skriver at intervju ofte fører til at man som forsker får informasjon om flere personer enn dem som intervjues direkte. Vi tok risikoen for tredjepartsopplysninger i betraktning allerede da vi utformet intervjuguiden, men som nevnt understreket vi også i informasjonsskrivet vi ga til informantene at dette måtte unngås, og sa det muntlig like før gjennomføring av intervjuene. Ingen tredjepartsopplysninger ble delt i intervjuene. Informantene ble informert om at NSD hadde godkjent prosjektet, noe som kan ha ført til økt tillit. Deltakernes tillit til forskningen og forskerens troverdighet er nært knyttet til konfidensialitet (NESH, 2016, s. 16).

Vi tok som nevnt lydopptak av intervjuene, og Tjora (2021, s. 180) skriver at informasjon om hvordan oppbevaring av lydopptaket foregår er viktig for informantene. Det ble understreket og opplyst for deltakerne at diktafonen var innelåst i et skap når den ikke var i bruk, og at lydopptaket ville slettes like etter transkribering. Vi passet også på å understreke at personopplysninger og annen konfidensiell informasjon ikke måtte fremkomme på lydopptaket. Tjora (2021, s. 180-181) skriver at noen kan virke skeptiske til at det blir tatt lydopptak, tross i at de har gitt samtykke. Vi opplevde ikke at noen fremsto som skeptiske. Både før, under og i etterkant av intervjuene opplevde vi at informantene var komfortable med at lyden ble tatt opp. For å unngå personopplysninger på lydopptak, men samtidig få informasjon om hvilken utdanning de har, hva tittelen deres er, samt hvor mange års erfaring de har, så fylte de ut dette selv på et skjema de fikk utdelt før intervjuet (vedlegg 3). De skrev også navnet sitt sammen med disse opplysningene, slik at vi hadde mulighet til å vite hvem opplysningene tilhørte. Vi noterte deretter deres fiktive navn på disse skjemaene, og oppbevarte de i en innelåst perm. NESH (2016, s. 18) skriver at personopplysninger ikke skal lagres lenger enn nødvendig. Informantene ble opplyst om at skjemaene skulle makuleres ved prosjektets slutt i mai måned.



## 4. Presentasjon og drøfting av funn

I følgende kapittel presenterer og drøfter vi funn som gjorde seg gjeldende i analyseprosessen. I kategorien «Arbeid med tematikken i skolen» trekkes lærernes kunnskap og kompetanse, med fokus på kompetanseheving, fram som et sentralt funn, i tillegg til fokus på tematikken i undervisning. I kategorien «Bekymring og følgende handling» belyses det hva lærerne mener er bekymringsverdige tegn og uttrykk, samt hvordan de handler – her kom det i analyseprosessen frem at samtale med eleven og samarbeid med andre er sentrale handlinger. I analysen vår fant vi også noen utfordringer forbundet med samarbeid, noe som også presenteres og drøftes i nevnt kategori. I den siste kategorien, «Ivaretagelse av eleven», er relasjonsarbeid med fokus på trygghet og forutsigbarhet for eleven, i tillegg til tilpasninger og tilrettelegging for mestring, sentrale funn. Funnene presenteres og drøftes fortløpende i hver av de tre hovedkategoriene.

### 4.1 Arbeid med tematikken i skolen

Denne hovedkategorien omhandler informantenes erfaringer knyttet til skolens arbeid med tematikken vold i nære relasjoner. Den ble til med bakgrunn i noen spørsmål som ble stilt i intervjuene, noe som skapte stort engasjement og derfor ga utfyllende funn. Vi spurte informantene blant annet om kompetanseheving rundt tematikken blir vektlagt på skolen, og hvordan det i så fall arbeides med. Våre funn viser at informantene anser kunnskap og kompetanse som svært viktig, men at det er ulikt hvor mye kompetanseheving prioriteres og arbeides med på de ulike skolene. Vi stilte også spørsmål om hvordan elevene blir undervist i tematikken, og analysen viste oss at informantene var enstemmige om at det er viktig å gi elevene kunnskap om vold i nære relasjoner, men det viser seg at det er forskjeller på hvorvidt undervisningen er implementert i overordnede planer eller om det er opp til lærerne hvorvidt tematikken prioriteres i undervisning.

#### 4.1.1 Lærernes kunnskap og kompetanse

Kunnskap og kompetanse kan komme som følge av flere former for erfaringer. Felles for våre informanter er at de alle har praktiske erfaringer med elever som opplever vold i nære relasjoner, men de mener det er viktig at skoler arbeider med kompetanseheving slik at de med bakgrunn i det kan ta gode faglige vurderinger. Det viste seg som varierende hvor mye kompetanseheving av tematikken vold i nære relasjoner blir vektlagt av de ulike skolene. De to skolene som skiller seg mest fra hverandre når det kommer til dette, er skole A og B, der førstnevnte har tematikken som et satsingsområde fra kommunalt nivå, mens skole B har lite fokus på arbeid med tematikken. Skole C har tematikken på dagsplanen og informantene opplever at kompetanseheving av tematikken prioriteres. Med det sagt, fant vi i analysearbeidet at kunnskap og kompetanseheving er noe som engasjerer og er ønskelig fra lærernes side:

- (1) Og nå er det kjempebra at det faktisk er et satsingsområde fra kommunen. Det er jo fra aller øverste hold nå, at dette er vektlagt. Det favner hele kommunen, ikke bare skolen. Nå satser alle enheter på dette med vold i nære relasjoner. Det er et godt utgangspunkt for videre jobbing og utvikling. Man blir jo aldri utlært i dette her... (Arne).
- (2) Vi får jo kurs, men det... Det er litt sånn tilfeldig. Hvis du er borti en sak, kan du få et kurs, liksom. Vi har jo vært borti ting, så har vi fått et kurs om det. Men det er ikke sånn at på alle team på alle trinn, så er det noen som har vært på kurs... Det er ikke systematisert på den måten, nei. For eksempel har jo vårt team vært på ADHD-kurs, men ikke et voldskurs, liksom. Selv om vi absolutt skulle hatt behov for det! (Berit).
- (3) Både her og den andre skolen jeg har jobbet på syns jeg det har vært godt prioritert. Det er fokus på kursing og kompetanseheving. Og det er bra. (Christian).

Som nevnt er tematikken prioritert på kommunalt nivå ved skole A, og det har vært et vektlagt tema over noen år. De ansatte på skolen får jevnlig kurs om vold og vold i nære relasjoner, og det blir gjennomgått på fagdager. På fagdage drøftes ulike problemstillinger knyttet til tematikken, og lærerne har i tillegg jobbet med ulike moduler som omhandler hvordan man kan oppdage tegn, hvilke tegn man bør være oppmerksom på, samt hvordan man snakker med barn for å få en mest mulig åpen samtale, for å nevne noe. Skolen har også dannet det de kaller en ekspertgruppe, som jobber spesielt med denne tematikken, og som har hovedansvar i å sørge for kompetanseheving av de øvrige ansatte ved skolen. Lærerne ved skole A er alle enige i at det er viktig at kompetanseheving på området foregår. Flere av dem uttrykte at tematikken er utfordrende, og var enige i det Arne (1) sa: «Man blir jo aldri utlært i dette her». Vi forstod det som at kompetansehevingen både engasjerte og var ønsket av informantene ved skole A. Til motsetning ble ikke kompetanseheving av tematikken prioritert ved skole B. Da vi stilte spørsmål om hvordan ledelsen på skolen vektlegger kompetanseheving, ble vi møtt av kollektiv latter og klare svar om at det er noe som ikke prioriteres hos dem. Det skal sies at noen av informantene hadde vært på ett kurs som omhandlet vold i nære relasjoner, men det var ikke systematisert slik at dette er noe alle de ansatte får kunnskap om. Vi fant videre i vår analyse at det var noe som så ut til å frustrere lærerne, og at dette var noe de absolutt ønsket å få mer kunnskap og kompetanse om.

Informantene ved skole B uttalte at de ved flere anledninger hadde vært ute for at elever ble utsatt for vold i hjemmet, og at handlingene deres deretter i stor grad var «selvlærte». Lærerne ved skole B har altså erfaringer med å handle, men vi forstod det som at de syns det er vanskelig å vite hvilke handlinger som er hensiktsmessige. Berits (2) utsagn om at de har behov for et kompetanseløft innen tematikken representerer også det de øvrige informantene ved skole B sa i intervjuet. Det skal likevel nevnes at lærerne ved skole B sa at de opplever god støtte fra ledelsen når de står i vanskelige saker, og at informantene føler at tematikken tas på alvor av ledelsen, men de opplever ikke at tematikken prioriteres når det er snakk om fagdager eller kompetanseløft. Ved skole C så vi at kompetanseheving ikke er systematisert i lik grad som ved skole A, men det kom likevel frem i Christians (3) uttalelse at tematikken oppleves som prioritert når det gjelder kursing og kompetanseheving. Da vi analyserte empirien vi satt igjen med etter å ha intervjuet lærerne ved skole C, så vi tydelig at lærerne stilte seg positive til et kompetanseløft når det gjelder vold i nære relasjoner. Det må også nevnes at skole C nylig hadde startet et modulbasert kompetansehevingsprogram som skulle lære lærerne samtaleteknikk og øke kompetansen deres i å føre vanskelige samtaler med barn. De tre informantene vi intervjuet var svært positive til dette, men de hadde ikke jobbet nok

med det til å kommentere læringsutbyttet ennå da vi gjennomførte intervjuet. I de tre intervjuene kom vi også naturlig inn på hvorvidt tematikken har blitt prioritert i utdanningsløpet til lærerne, og her var det kun Caroline, altså én av de til sammen 13 lærerne vi intervjuet som hadde vært innom temaet i et traumeseminar i utdanningen. Caroline sa at hun husket skremmende statistikk over hvor mange som utsettes for vold i nære relasjoner, noe som gjorde henne bevisst på at det finnes elever hver klasse som blir utsatt for en eller flere former for vold i nære relasjoner. Hun sa i forlengelse av dette at lærerne måtte finne disse elevene, men at det trengs verktøy i form av kunnskap og kompetanse på området for å oppdage og se tegn.

Lærerne ved de tre skolene vi gjennomførte intervju hos, hadde ulik vektlegging av kompetanseheving, men alle informantene var enige i at kompetanseheving både var nyttig og nødvendig. Ifølge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014, s. 13, 37) trekkes det frem at ansatte i offentlige virksomheter er viktige ressurser for barn som opplever vold og overgrep, og det vises til at det er nødvendig og viktig at de får kunnskap om hvordan mistanke om vold og overgrep skal håndteres i utdanningen. Vi ser i våre funn at kun én av de 13 informantene har hatt om tematikken i utdanning. NOU 2017:12 (s. 65) belyser at grunnskolelærere skal kunne hjelpe barn i vanskelige situasjoner etter endt utdanning, men hvordan skal man vite hvordan man kan hjelpe om det ikke prioriteres i utdanning? På tross av at man i utdanningen bør få kunnskap om tematikken, kommer det også frem i NOU 2017:12 (s. 65) at det er uklart hva studenter skal lære om vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt mot barn. Dette trekkes også frem av Øverlien og Moen (2016, s. 53), som skriver at mange studenter synes det er vanskelig å vite hvordan man skal handle i praksis. Slik det kommer frem i intervjuet med lærerne ved skole B, opplever lærerne å være «selvlærte» når det gjelder handling, noe som kan vitne om mangel i utdanning og mangel på kompetanseheving. En slik «selvlært» praksis kan også stilles spørsmålsteget ved – handles det da riktig? Barneombudet (2018, s. 41) viser til en bekymring rundt hvorvidt voksne greier å se og ta ansvar for å beskytte barn mot vold og overgrep, og om lærere aldri har fått formell opplæring i dette – hvordan skal de da vite at de handler riktig? Her kommer behovet for et kompetanseløft inn.

Kunnskap og kompetanse er et utgangspunkt for at man som lærer kan vite hva som bør vekke bekymring og dermed hva man skal se etter, samt et fundament for å vite hvordan man bør gå frem når man er bekymret, hvilke hensyn som må tas og hvordan man kan ivareta eleven som opplever vold i nære relasjoner. Berit (2) forteller at de blir tilbudt kurs, men da gjerne etter de har vært borti en sak. Det er ved bekymring og mistanke om at en elev utsettes for vold, eller når en elev forteller at han utsettes for det, at det er viktig å allerede ha kunnskap om tematikken. Har man ikke lært om tematikken før det, kan man snakke om manglende handlingskompetanse, slik Barneombudet (2018, s. 36) kaller det. Det vil derfor være viktig å være i forkant med kompetanseheving, slik at den praktiske erfaringen utvikles med forankring i det faglige. Alle informantene våre mente at de har behov for økt kunnskap og kompetanse når det gjelder vold i nære relasjoner – dette på tross av at de tre skolene hadde ulike praksiser når det kommer til arbeid med kompetanseheving på området. Tematikken engasjerte, og det var tydelig at det var ønske om kompetanseløft, uansett hvilket utgangspunkt de ulike lærerne hadde. Skole A og C arbeidet begge med modulbasert opplæring i hvordan

man kan ta vanskelige samtaler med barn, noe informantene ved begge skolene stilte seg positive til. Dette kan synes å være et steg i positiv retning, når man ser det i lys av hva som kom frem i NOU 2017:12 (s. 59), der studenter fremmet et ønske om undervisning i samtalemotodikk og i å se tegn. Kunnskap om dette vil være viktig for å kunne hjelpe de utsatte elevene. Det å få kunnskap om hvordan en slik samtale kan føres, uten at man legger ord i munnen på eleven eller lukker samtalen, kan være avgjørende for hvilken informasjon man sitter igjen med etter samtalen.

Arne (1) sa: «Man blir jo aldri utlært i dette her», og på tross av at skole A har fokus på kompetanseheving, belyste informantene stadig utfordringer knyttet til å se tegn og uttrykk. Dette med å se tegn er også noe som i NOU 2017:12 (s. 59), trekkes frem som nødvendig å lære om. Caroline, som var den eneste av våre informanter som hadde hatt om tematikken i utdanning, uttalte at det statistisk sett alltid vil være elever som usesettes for minst en form for vold i alle klasser. Tidligere forskning støtter antakelsen om at opptil flere elever i en og samme klasse opplever vold i nære relasjoner (Hafstad & Augusti, 2019; Mossige & Stefansen, 2016), men Caroline poengterte også at man må vite hvordan man kan oppdage disse elevene. Barne- og likestillingsdepartementet (2016, s. 43) og NOU 2017:12 (s. 43, 59) viser til at ulike tegn og uttrykk forårsaket av vold og seksuelle overgrep kan være utfordrende å oppdage, og slik Øverlien og Moen (2016, s. 60) skriver, kan manglende kompetanse i å se føre til at utsatte barn ikke får hjelp. Det understreker viktigheten av at lærere arbeider med og får kunnskap om tematikken. I hvilken grad skolen og kommunen prioriterer kompetanseheving rundt vold i nære relasjoner kan altså påvirke hvor mange av tilfellene som blir oppdaget, samt hvorvidt læreren handler hensiktsmessig i slike situasjoner.

Det påpekes av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014, s. 37) at alle ansatte i virksomheter som tilbyr offentlige tjenester skal ha god kunnskap om hvordan man går frem ved bekymring, men for skoler med lite vektlegging av kompetanseheving i kombinasjon med lærere uten kunnskap om det fra utdanning er ikke dette realiteten. Vi kan på en side se at lærerne vi intervjuet på mange måter arbeider med tematikken, gjennom å engasjere seg, forsøke å se tegn og å faktisk ta de vanskelige samtalene. På en annen side kan man stille spørsmål til praksisen ved de skolene som ikke prioriterer å arbeide med tematikken. Informantene på skole A og C hvor dette blir vektlagt anså prioriteringen av tematikken i skolehverdagen som verdifullt, mens de på skole B var frustrerte over mangelen på det. Ved skole B er det mer opp til lærerne selv hvor mye og hvordan de arbeider med tematikken vold i nære relasjoner. Det er også verdt å nevne at de skolene som nå arbeider aktivt med kompetanseheving på tematikken har begynt med dette i løpet av de siste årene. Dette kan tyde på en utvikling hvor dette blir satt mer i fokus og prioriteres i større grad – noe vi også kan se i læreplan med implementering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

## 4.1.2 Undervisning

### 4.1.2.1 Jevnlig kunnskapsformidling

Når det gjelder undervisning og kunnskapsformidling av tematikken, så vi i analysen at informantene ofte trakk frem viktigheten av å gi elevene undervisning om dette. Dog har kun Skole A systemisert undervisningen, slik at de sikrer at alle elevene får kunnskap om tematikken. Det er altså ikke systemisert ved skole B og C, men lærerne vi intervjuet ga uttrykk for at de likevel har fokus på det. Vi fant at lærerne ved de tre skolene arbeider jevnlig med undervisning og kunnskapsdeling om tematikken, noe som viser seg ved sitatene til Anna og Berit herunder:

- (4) Det er veldig greit å ha litt tema rundt det, ha litt fokus på det over en periode. Men så er jeg også litt slik da, at hvis det passer seg i en annen setting, så slenger jeg gjerne inn en kommentar, jeg. For eksempel om at det ikke er greit å slå barn. Jeg tror det er lurt å gi barna litt input på dette ofte, for det kan kanskje føre til at de faktisk forteller. Da hører de at jeg faktisk mener det jeg sier, når jeg sier det ofte, i stedet for at jeg sier det én gang i en temauke, liksom... [...]. De har så mye på NRK Super og Røde Kors. De har masse ressurser! Men også nettoppgaver, og ellers hvis vi kommer over noe. Barnebøker finnes det også flere av, og vi bruker de både som undervisning, som utgangspunkt for videre samtale, men også for underholdning... Om jeg leser ei bok som tar for seg slik tematikk, så kan jeg jo avslutte med å fortelle at det ikke er greit og sånn... Da har vi disse små inputene... (Anna).
- (5) Jeg har en sånn bolk mer eller mindre hver dag der jeg trekker frem ulik tematikk. Nå har jeg vært vitne til såpass mange barn som har opplevd vold i nære relasjoner, at det har vært helt naturlig for meg å ha et ekstra fokus på det. Bare det å fortelle at barn har rett til å ha det trygt og godt, og at de kan få hjelp dersom noen er slemme... Sånt tror jeg er viktig å påpeke, for det kan jo sitte noen der som faktisk tror det de utsettes for er normalen... Det å få vite at lærere, helsesykepleier og sånn er der hvis det er noe... Og det å få vite nummeret til Alarmtelefon for barn og unge. (Berit).

Skole A har utviklet et årshjul som gjelder for hele skolen, hvor det er presisert hva de skal gå gjennom på de ulike årstrinnene. For eksempel lærer elevene om kroppen og grenser på 1. trinn, og om seksuelle overgrep på 3. trinn. Gjennom årshjulet har de fått systemisert undervisning om tematikken, og kan kontrollere at alle elevene får viktig kunnskap. Alle informantene pleier å ha ekstra fokus på tematikken i undervisning gjennom en periode i løpet av året, men det største engasjementet var tilknyttet det å være jevnlig innom tematikken. Ifølge Anna (4) kan det å være innom tematikken ofte føre til at barna forteller dersom de opplever vold i nære relasjoner. Ved skole C sa en av informantene at man ikke underviser om gangetabellen én gang - det må gjøres ofte og jevnlig, og slik er det også med temaet vold i nære relasjoner. Et slikt syn på undervisning av tematikken kom også frem ved de andre skolene. En lærer påpekte også at undervisning av tematikken ikke skrives på ukeplanen, for å unngå at elever blir holdt hjemme. En annen lærer uttalte at det er nødvendig å ha om tematikken jevnlig, i tilfelle en elev som har behov for kunnskapen ikke er på skolen akkurat den ene dagen det gjennomgås. For å få inn tematikken jevnlig, bruker Anna (4), samt de øvrige informantene, diverse digitale ressurser og/eller bøker som tar for seg tematikken, i tillegg til at noen trekker det inn i andre fag. Informantene bruker de ulike ressursene i undervisning som et utgangspunkt for videre samtale. I Berits (5) utsagn, kommer det frem hva hun opplever som viktig å videreformidle til barn gjennom undervisning om tematikken. Blant annet trekker hun frem telefonnummeret til Alarmtelefonen for barn og unge, og hun var ikke den eneste som nevnte dette. På skole C har de hengt opp

plakater med telefonnummeret til Alarmtelefonen rundt omkring på skolen, i tillegg til at elevene har fått en lapp med telefonnummer til flere hjelpeinstanser. Det kom også frem i intervjuene at informantene synes det er viktig at elevene får vite hvem som kan være til hjelp. Berit (5) trekker blant annet frem lærer og helsesykepleier, men viktigheten av å informere om hvem barnevernet er, og hva de arbeider med, ble også nevnt i intervjuene. Flere av informantene hadde erfart at mange barn kan ha en feiloppfatning når det kommer til barnevernstjenesten; at barnevernet er ute etter å «ta» barn. Derfor var informantene opptatt av å informere barna om hvilke oppgaver barnevernet har. En av informantene ved skole B fortalte at hun delte ordet barnevern inn i *barn(e)* og *vern* for å informere elevene om at de faktisk er der for å verne barna.

Lærerne er altså opptatte av å jevnlig være innom tematikken når det er naturlig, noe som er i tråd med Redd Barnas (u.å.) anbefaling om å bruke hverdagslige anledninger for å gi barna kunnskap om vold. Informantene er opptatte av og mener det er viktig å gi elevene kunnskap om tematikken. Slik Berit (5) uttalte, har hun vært vitne til mange barn som har opplevd vold i nære relasjoner, og det er derfor naturlig for henne å ha ekstra fokus på tematikken. Dette kan ses i lys av at lærere som erfarer vold i nære relasjoner som et relativt hyppig fenomen, og anser tematikken som aktuell, opplever at undervisning og kunnskapsformidling om feltet er viktig (Skjørten et al., 2019, s. 20). Ifølge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014, s. 25) har barn og ungdom behov for kunnskap om kropp, seksualitet, fysisk og psykisk vold, og om seksuelle overgrep, og skolen er en viktig arena som kan nå frem med formidling av dette. Sanner (2020, s. 105) påpeker at alle kommuner i Norge må sikre at barna i deres kommune systematisk får informasjon om hva andre ikke har lov til å gjøre mot dem. På tross av at samtlige informanter uttrykte viktigheten av å ha om tematikken i undervisning, var det kun skole A som hadde systematisert undervisningen i en overordnet plan. Med det sikrer de at elevene har om tematikken gjennom hele barneskolen, i tillegg til at de supplerer med jevnlig gjennomgang av tematikken når det er naturlig. Ved skole B og C, er det opp til hver enkelt lærer hvorvidt og i hvilken grad tematikken tas opp i undervisning.

Ved skole B sa informantene at undervisning om vold i nære relasjoner og beslektet tematikk er lite vektlagt fra ledelsen. Det er opp til hver enkelt lærer hvorvidt tematikken trekkes inn i undervisning. Lærerne vi intervjuet fra skole B uttrykte også at de tror de jobber mye mer med tematikken enn hva andre lærere på skolen gjør, nettopp fordi de selv synes dette er såpass viktig. Slik vi forstår det av informantene ved skole B er det altså deres verdigrunnlag som avgjør om elevene får undervisning om vold i nære relasjoner, og at det ikke kontrolleres at dette er noe alle elevene får kunnskap om. På bakgrunn av det kan vi stille spørsmål om alle elevene ved skolene som ikke har systematisert undervisning om tematikken får nødvendig kunnskap? NOU 2017:12 (s. 85) trekker frem viktigheten av at barn får informasjon om tematikken tidlig, i tillegg til at det regelmessig må informeres om hvem som kan være voldsutøvere, samt om hva som er lov og ikke. Ved at lærernes verdigrunnlag avgjør hvorvidt og i hvilken grad det undervises om tematikken, risikerer det at det er store forskjeller på mengde og kvalitet av undervisning elevene mottar. Det kan være relevant å trekke inn temaet vold i nære relasjoner i undervisning, særlig innen det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), men med mindre det presiseres i overordnede

planer er altså vektleggingen opp til tolkning, slik det også oppleves av informantene ved skole B. Som lærer er man heller ikke pliktig til å følge det som publiseres av Utdanningsdirektoratet, da det kun er retningsgivende. Det kan derfor være store variasjoner mellom skoler og lærere i hva det undervises om. Ettersom våre informanter opplever det som viktig at elevene får kunnskap om feltet, sørger de alle for at deres elever mottar undervisning om tematikken. Basert på informantenes erfaringer bør det likevel med fordel sikres gjennom systematisering.

#### 4.1.2.2 Bruk av tydelig språk i undervisning

I tillegg til å trekke frem tematikken jevnlig i undervisningssituasjoner, fant vi også at det var enkelte aspekter lærere anså som spesielt viktige å lære barna. En utfordring som ble trukket frem av flere av lærerne var at mange barn ikke forteller når de står i vanskelige livssituasjoner. På bakgrunn av det, kom viktigheten av å regelmessig undervise om tematikken og å bruke et tydelig språk når man snakker om feltet frem. I tillegg er lærerne opptatte av å formidle kunnskap om hvem som kan hjelpe. De mener at det kan føre til at flere barn selv oppsøker hjelp og forteller dersom de opplever vold i nære relasjoner, men en forutsetning er å gi elevene verktøyene for å kunne uttrykke seg muntlig om slike opplevelser, noe Caroline belyser:

- (6) Så har vi jo erfart at disse her elevene... De kommer ikke plutselig av seg selv, midt i en matematikktime. De kommer gjerne hvis vi voksne tar det opp først. Hvis vi viser at vi bruker språket vårt i forbindelse med hva som er greit og ikke greit. Berøring, grenser og sånn. Det kan føre til at elevene tenker litt og kan komme i etterkant av en slik undervisningsøkt. Kanskje de kommer og sier *du, jeg må si deg noe*... Det kan være at vi må sette det litt på agendaen, for de har ikke kunnskapen og språket til å snakke eller fortelle... Eller kanskje faktisk skjønne at noe er feil. Noen kan tro at det de opplever er normalt, det skjer jo hver dag, liksom. Skolen har det ansvaret at vi må vise hva som er riktig og galt... Modellere, vi må gi elevene språket. [...]. For det er viktig at også ungene kan uttrykke seg og sette ord på det de opplever og føler. Det kom jo også frem på kurset, at flere større elever, ungdomsskoleelever, som ikke visste hvordan de kan si ifra om ting... For de har ikke hatt ordene og begrepene for å greie å si ifra. Så det må vi være bevisst. (Caroline).

Caroline (6) fortalte om et kurs hun var på, hvor de fikk høre at elever opp i ungdomsskolealder ikke visste hvordan de skulle si fra om ting, fordi de ikke hadde ord og begreper for det. Videre påpeker informantene ved skole C at det derfor er viktig å bruke ordene for det de er når man underviser om tematikken. De mener man må bruke et direkte språk, slik at det ikke blir diffust for barna. Det å faktisk uttale «hvis noen slikker på tissen din, er det ikke lov», ble trukket frem som noe som kan føre til knising i klasserommet, men at elevene trenger å høre nettopp slike ting for å forstå at det ikke er greit om de utsettes for det. De hadde også erfart at det etter hvert blir mer naturlig å prate om tematikken, hvis læreren bruker et direkte språk. Det å være ærlig, direkte og klar når man underviser om tematikken trekkes også frem av informantene ved skole B, da de har erfart at elevene trenger å lære ord og begreper for å selv kunne snakke om det. Ved skole B (5) hadde også lærerne fokus på å informere om hvem som kan være til hjelp for eleven, og hvordan denne hjelpen kan kontaktes.

Viktigheten av undervisning om vold i nære relasjoner og beslektet tematikk er tydelig når Caroline (6) sier hun har erfart at eleven gjerne forteller hva han blir utsatt for etter

ei undervisningsøkt om tematikken. At eleven etter ei undervisningsøkt signaliserer til læreren at dette er noe han selv har opplevd er ifølge Raundalen og Schultz (2016, s. 15) ikke uvanlig. Det kan være barn i klasserommet som opplever vold i nære relasjoner uten at læreren er klar over det, og som Berit (5) og Caroline (6) påpeker kan barn tro at det de opplever er normalt. Sanner (2020, s. 153) belyser også at mange barn ikke vet hva voksne har lov til og ikke, derfor vil det være avgjørende at de stadig får formidlet og blir påminnet nettopp det. Dette må igjen ses i lys av viktigheten av å bruke et tydelig og direkte språk. Vage og unnvikende beskrivelser av hva som er lov og ikke, kan i verste fall forvirre og føre til at eleven som utsettes for vold ikke forteller – fordi han ikke forstår eller ikke har verktøyene til å fortelle om sine opplevelser. Slik Caroline (6) sa, så må læreren modellere og gi elevene språket. Også Redd barna (u.å.) trekker frem viktigheten av å bruke et språk som barnet forstår. I tillegg til kunnskap om tematikken, ble det i intervjuet med skole B trukket frem at elevene må få vite hvem som kan hjelpe og hvordan denne hjelpen kan nås, noe som er i tråd med Redd barnas (u.å.) tips. Slik vi forstod informantene våre, var et hovedpoeng med å undervise om tematikken, samt om hvem som kan hjelpe, at elevene selv blir klar over at det de utsettes for ikke er lov, og at de ut fra det kan handle og bli motivert til å søke hjelp. Kunnskap kan for elevene være en beskyttende faktor, men hvilken og hvorvidt denne kunnskapen blir gitt, samt i hvor stor grad kunnskapsformidling om tematikken vektlegges, synes å være opp til lærerne. Likevel kommer det i vårt datamateriale frem at alle lærerne vi intervjuet er opptatt av denne formidlingen, selv om det bare var skole A som hadde systematisert undervisning om tematikken.

## 4.2 Bekymring og følgende handling

Denne kategorien omhandler hva som fører til bekymring om at en elev opplever vold i nære relasjoner, og hvordan lærere ved tre ulike skoler handler ved slik bekymring. I intervjuene spurte vi blant annet etter hvilke tegn og atferdsmønstre som gjør informantene oppmerksomme. Det som ble hyppigst kodet gjennom analyseprosessen, og utpekte seg som et klart funn, var uttrykk tilknyttet elevens atferd, men også andre mulige tegn og uttrykk for vold i nære relasjoner ble belyst. Vi spurte også lærerne om hvordan de går frem dersom de er bekymret for at en elev opplever vold i nære relasjoner. Ved alt fra dårlig magefølelse til alvorlig bekymring anser informantene det som avgjørende å ta en samtale direkte med eleven, og dette er gjerne det første de gjør. I alle intervjuene ved de tre ulike skolene kom det frem at informantene anser slike samtaler som viktige. Det som kom tydeligst frem som viktig i slike samtaler var at man bør inkludere eleven i en eventuell prosess med å melde inn bekymring til barnevernet, legge til rette for at eleven føler seg trygg og å være ærlig og direkte. Informantene er også opptatte av å samarbeide med andre, og særlig det kollegiale samarbeidet ble trukket frem som verdifullt.

### 4.2.1 Hva fører til bekymring?

#### 4.2.1.1 Tegn og uttrykk

Det er flere tegn og uttrykk som vekker informantenes bekymring om at en elev opplever vold i nære relasjoner. Likevel gikk mange av de samme funnene igjen i alle de tre intervjuene, og speiler stort sett det som beskrives i relevant faglitteratur. Ifølge informantene kan det være utfordrende å vite om diverse tegn og uttrykk er



voldsbetingede, da det kan være mange årsaker til at barn har for eksempel hudskader, konsentrasjonsvansker eller utagerende atferd. Samtlige informanter trakk frem viktigheten av å kjenne eleven for å vite om tegn og uttrykk er bekymringsverdige, da relasjon og kjennskap gir lærerne bedre forutsetninger for å vite hva som er normalt for eleven, og om uttrykk kan skyldes andre årsaker eller faktorer. Ved spørsmål om hvilke tegn som gjør lærerne oppmerksomme på at en elev kan være utsatt for vold i nære relasjoner, var de fleste svarene helt klart knyttet til atferd og utvikling:

- (7) Atferdsendringer, men det er jo gjerne hvis det er helt nytt på en måte. Men har det foregått over tid, så er det litt den her helheten i ungen... Klarer ungen å sette ord på følelser, henger ungen etter i utvikling på andre områder. Det kan være noen OBS-tegn. (Anna).
- (8) Det som vi har sett som tegn da... Det er atferdsendring over tid, fysiske reaksjoner, gråt og sårhet. Muntlige utsagn som tilsier at noe er slik det ikke skal være. Seksualisert lek. Detaljerte tegninger av seksuell art og kropp. Sinne... Smerteuttrykk... Da kan dette komme i form av utagering, roping, slåing, knekke blyanter... Og det her med å ikke greie å roe seg ned igjen... Vi tenker også på samtaler eller informasjon fra nærmiljøet som vi fanger opp. (Berit).
- (9) Så har du jo elever som endrer så til de grader atferd. De gjør så mye rart. De blir som dyr. Spiser snøhytta til kameratgjengen. Har fra seg avføring i skåla til vaskekosten... Ehm, også har du jo de som er helt... Ja, helt usynlige. Du greier ikke å se det i hele tatt, liksom. (Bente).

Slik vi ser av sitatene ovenfor er informantene særlig oppmerksomme på atferdsendringer. Atferdsendringer kan være så mangt, men en fellesnevner er at barnet oppfører seg annerledes enn hva det vanligvis gjør. En informant ved skole A nevnte at det kan være vanskelig å oppdage atferdsendringer hos elever på 1. trinn, fordi man som lærer da ikke kjenner elevene godt nok til å kunne si at det har vært en endring. Likevel er de oppmerksomme på atferd som de anser som avvikende fra normalen. Informantene nevnte både innagerende-, utagerende- og seksualisert atferd, i tillegg til inadekvat utvikling sett i sammenheng med alder, som mulige uttrykk for vold. Selv om lærerne nevnte innagerende atferd, så var ikke dette noe de gikk ytterligere i dybden på, i motsetning til utagerende atferd. Vi tolket dette som at de hadde flere erfaringer med at utagerende atferd har vært knyttet til vold. Når det gjelder seksualisert atferd stilte en informant ved skole A spørsmål til hvorvidt elevens handlinger er preget av å være utsatt for vold og seksuelle overgrep, eller om det er noe som er «inn i tiden», med tanke på all tilgjengelig teknologi og pornografi som elevene lett kan få tak i. På tross av at informantene hadde klare tanker og meninger om hvilke tegn de anser som bekymringsfulle og som kan tyde på at en elev utsettes for vold, kom det også frem at tegn og uttrykk ikke er entydige. Anders trakk frem at han synes det er vanskelig å se klare tegn, og at uttrykk som viser seg kan være forårsaket av andre ting enn vold. En annen informant ved skole A supplerte med at et samlivsbrudd mellom foresatte like gjerne kan føre til at eleven endrer atferd. Dette er med på å belyse viktigheten av å kjenne eleven godt, ettersom man da trolig ville ha visst om for eksempel et samlivsbrudd har skjedd. Samtidig understreker det at det kan være utfordrende å vite om tegn og uttrykk er forårsaket av vold, eller om det er andre bakenforliggende årsaker. Ved skole A, ble det i forlengelse av at tegn er vanskelig å fastslå som resultat av vold, trukket frem at bevis på at volden skjer, er ønskelig før man sender

bekymringsmelding:

(10) Jeg vil aller helst ikke melde fra, så jeg føler jeg vil være absolutt helt sikker på at noe skjer. Det er min følelse da. Blåmerker eller noe skulle jeg gjerne ha sett, eller fått en konkret ytring fra en unge som bevis liksom... Vil gjerne ha bevis, ja... (Anders).

I sitatet kommer det frem at Anders gjerne vil være helt sikker, og at denne sikkerheten kan komme av å se fysiske tegn som for eksempel blåmerker. Ved skole B derimot, uttrykte lærerne enighet i at en bekymringsmelding skal sendes uansett. De var opptatte av at man ikke skal vente og se, men at man skal handle om tegn og uttrykk får dem til å mistenke at en elev utsettes for vold i nære relasjoner.

At informantene anser endringer i atferd som et mulig tegn på at en elev har opplevd vold i nære relasjoner er i tråd med det Øverlien (2015, s. 103) skriver – at man bør være ekstra observant hvis det plutselig forekommer en atferdsendring. I slike tilfeller er det ifølge informantene viktig å kjenne eleven godt, slik at man har grunnlag for å legge merke til disse endringene. Informantene opplever det som bekymringsverdig og et mulig uttrykk for vold i nære relasjoner når elever viser ulike former for avvikende atferd, noe som støttes av Myhre (2016, s. 103). At endret atferd kan være et uttrykk for at vold i nære relasjoner skjer, kan forklares som en del av barnets mestringsstrategi og at det kan være vanskelig å regulere atferden, ifølge Jørgensen og Lillevik (2016, s. 196). Informantene var særlig opptatte av dette med utagerende atferd, og flere hadde erfaringer med at en elev som ble utsatt for vold, reagerte med å vise utagerende atferd. Barn som opplever vold i nære relasjoner kan ha et forhøyet stressnivå utover det som er normalt, og stressnivået kan være så alvorlig som det Myhre (2016, s. 102) omtaler som giftig stress. Giftig stress vil være vanskeligere å regulere, og barn som opplever vold i nære relasjoner kan også ha manglet reguleringsstøtte gjennom oppveksten, noe de trenger for å utvikle sin evne til selvregulering (Kvello, 2015, s. 73-74), som igjen kan føre til et forsterket atferdsuttrykk.

Evne til selvregulering henger sammen med toleransevinduet, og når en elev utsettes for vold i nære relasjoner kan det føre at elevens aktiveringsnivå havner utenfor toleransevinduet. Det kan igjen føre til at hjernen blir innstilt på forsvar i form av kamp, flukt, frys eller underkastelse (Kvello, 2015, s. 302-303). Dette kan da være en forklaring på det som av læreren oppleves som for eksempel innagerende- eller utagerende atferd, og kan være årsaken til at informantene er opptatte av å være oppmerksomme på ulike atferdsuttrykk i forbindelse med vold i nære relasjoner. Et aktiveringsnivå utenfor toleransenivået kan altså komme til uttrykk som avvikende atferd. Slik informant Bente (9) beskriver, kan atferden endres veldig, og eleven «blir som [et] dyr». Denne beskrivelsen viser til utagerende atferd og manglende impuls kontroll. Berit (8) nevner på vegne av alle informantene ved skole B utagerende atferd som et mulig tegn for at en elev opplever vold i nære relasjoner, og sier i den forbindelse at det også er et tegn hvis eleven ikke greier å roe seg ned igjen. Dette tyder da på manglende evne til selvregulering, og som nevnt er giftig stress en mulig årsak til dette, som igjen kan føre til høy produksjon av hormonet kortisol (Kvello, 2015, s. 164). Dette kan også få negative konsekvenser, blant annet for læring, hukommelse og for å benytte seg av kunnskap og erfaring (Kvello, 2015, s. 164). For læreren kan dette

oppfattes som at eleven henger igjen i utviklingen, slik Anna (7) nevnte som et tegn som kan føre til bekymring. Lav konsentrasjonsevne og dårligere skoleprestasjoner ble også nevnt som tegn av en annen informant ved skole A, og er tydelig noe lærerne er oppmerksomme på. Evne til selvregulering og et aktiveringsnivå innenfor toleransevinduet er altså viktige forutsetninger for å blant annet tilpasse seg og kontrollere seg, og det er også da barna lærer best og er mest oppmerksomme. I det større bildet kan altså vold i nære relasjoner være skadelig både for barnets læring og utvikling, og en fremgang som er inadekvat i sammenheng med alder bør derfor vekke bekymring, slik det gjør for flere av informantene.

Selv om utagerende atferd var noe som informantene våre mente kunne ha flere årsaksforklaringer, ble seksualisert atferd trukket frem som et klart tegn på at eleven utsettes for vold og seksuelle overgrep. Dette støttes av Myhre (2016, s. 104) som skriver at slik atferd kan være lært, og dermed kan assosieres til seksuelle overgrep. En lærer ved skole A påpekte likevel at det kan være vanskelig å vite om den seksuelle atferden er forårsaket av vold, eller om det er noe eleven har lært gjennom for eksempel tilgjengelig teknologi. Innes og Kleive (2011, s. 41) viser til at å kle av andre, simulere samleie, lage seksualiserte lyder eller å tegne detaljerte seksuelle tegninger kan anses for å være avvikende uttrykk for seksualitet for barn i 7-12 årsalderen. På en side anså lærerne avvikende atferd som et potensielt tegn på at noe er galt, og at vold kan være en bakenforliggende årsak, mens på en annen side synes de det var vanskelig å si at atferdsuttrykket er forårsaket av vold. Vi opplevde altså at noen av lærerne følte seg noe usikre, ettersom tegn og uttrykk kan ha flere årsaksforklaringer. Ved skole B handlet lærerne når tegn og uttrykk bekymret dem, mens Anders (10) uttalte at han gjerne ønsker å få bevis, gjennom fysiske merker eller at en elev forteller at han utsettes for vold før han handler ved å sende bekymringsmelding. Når det er sagt, påpekes det i NOU 2017:12 (s. 59) at det er mangel på kunnskap om hvordan vold og seksuelle overgrep kommer til uttrykk. Av Barne- og likestillingsdepartementet (2016, s. 43) belyses det at tegn og uttrykk er særlig vanskelige når det ikke er synlige, fysiske merker, noe som kan ses i lys det Anders (10) sa om at han helst ønsker å ha bevis før han handler. Videre kan det igjen påpekes at vi forstod det som at lærerne synes det kan være utfordrende å forklare tegn og uttrykk som resultat av vold, noe som kan understreke viktigheten av å arbeide med kompetanseheving, slik vi tidligere har vært inne på.

#### **4.2.1.2 Å se eleven i et helhetsbilde**

Gjennom analyseprosessen så vi også flere eksempler på at lærerne mente at man må forsøke å se et større bilde av situasjonen. Noen trakk frem at ett enkelt tegn ikke er nok til å konkludere med, eller la seg bekymre om at eleven utsettes for vold i nære relasjoner. Anna (7) nevnte at man må se «helheten i ungen», ved blant annet å se på den generelle utviklingen til eleven. Ved skole B hadde de erfaringer med å se eleven i et helhetsbilde med søsken, og sammenlagt dannet det et bekymringsgrunnlag. Lærerne som bodde i skolekretsen hadde også erfaringer med å høre rykter og/eller å observere hendelser utenfor arbeidstid, eller «samtaler eller informasjon fra nærmiljøet» som Berit (8) trekker frem, som kunne bidra til å styrke en dårlig magefølelse til å bli en bekymring. Flere av informantene påpekte også at de er observante på hvordan elevene forholder seg til hverandre, og mener at dårlige relasjoner til jevnaldrende kan være et mulig tegn på at eleven opplever vold i nære relasjoner. Ifølge informantene vekker det

bekymring når de ser at andre elever trekker seg unna, fordi de andre enser at noe er annerledes med eleven. De sier også at utagerende atferd eller atferdsendringer kan skape mer konflikt i vennerelasjonene, og at andre kan synes det er vanskelig å forholde seg til eleven.

Informantenes opplevelser er i tråd med Thorkildsen (2015, s. 21) som påpeker at man ikke nødvendigvis skal henge seg opp i ett enkelt tegn eller en enkeltfaktor, men at man heller skal se barnets miljø og situasjon som en helhet. Informantene tar blant annet rykter de hører og observasjoner utenfor skoletid med i betraktning. Rykter eller små enkeltobservasjoner vil sjeldent gi et gyldig bekymringsgrunnlag i seg selv, men slike enkeltfaktorer kan sammen utgjøre et bekymringsverdig helhetsbilde. Slik funnene viser, får lærerne informasjon ved å se på eleven i et helhetsbilde sammen med andre jevnaldrende. Hvordan eleven samhandler med andre er avhengig av elevenes sosiale kompetanse, som omhandler ferdigheter i å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2015, s. 27). Barn som har opplevd traumer, som vold i nære relasjoner, kan ha dårligere forutsetninger for å mestre sosiale ferdigheter (Jørgensen & Lillevik, 2016, s. 197), og kan dermed oftere havne i konflikt med jevnaldrende. Dette kan ses i lys av det Anna (7) sa om å se helheten i eleven, der også vennerelasjoner og hvordan eleven samhandler med dem, potensielt kan ha innvirkning på hvorvidt helhetsbildet av eleven bekrefter opplevd bekymring. Å oppleve vold i nære relasjoner kan altså ha mange konsekvenser som kommer til uttrykk på ulike måter. Om et barn henger bak andre jevnaldrende i utviklingen, eller har en avvikende atferd, så kan man ikke se direkte at det skyldes vold i nære relasjoner, derfor er viktig for lærere å ha kunnskap om potensielle konsekvenser for å kunne oppfatte dem som mulige tegn til dette.

#### **4.2.1.3 Psykisk vold**

Da vi skulle gjennomføre intervjuene, påpekte vi at vi med «vold» mente fysisk og psykisk vold, samt seksuelle overgrep. På tross av at det ble nevnt eksplisitt, så vi at det kun var en informant som nevnte psykisk vold da vi gikk gjennom datamaterialet vårt:

(11) Det har blitt mer fokus på dette med psykisk vold, for det er så vanskelig å oppdage. Det var nesten null saker med psykisk vold som var meldt inn. Det skjer jo, men hvordan dokumentere det? (Caroline).

Caroline (11) var den eneste informanten som nevnte begrepet psykisk vold, til tross for at vi hadde det med i definisjonen av vold som vi leste til informantene før intervjuene og som sto i informasjonsskrivet (vedlegg 1 og 2). Vi undret i ettertid hva som kan være grunnen til at ikke flere nevnte det spesifikt, og tenker at det kan skyldes at lærerne ikke har erfaringer med det, og at det kan være diffuse tegn knyttet til at psykisk vold blir utøvd. Det som kom frem i intervjuene var i stor grad forankret i erfaringer som informantene hadde gjort seg, og på bakgrunn av det, antar vi at få hadde erfaringer med tegn og uttrykk knyttet til psykisk vold ettersom det ikke ble tatt opp. Likevel viser utsagnet til Caroline (11) at hun er bevisst at det skjer, selv om tegn og uttrykk basert på psykisk vold ikke trekkes frem ytterligere. I rapporten fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, ble det funnet at omkring 1 av 5 har opplevd psykisk vold fra foreldre (Hafstad og Augusti, 2019, s. 15). Det kan vitne om at mange ikke blir fanget opp, sett i lys av det Caroline (11) sa om at det var «nesten null saker» som

omhandlet vold i nære relasjoner som ble meldt inn. Caroline (11) uttalte også at det kan være vanskelig både å oppdage og dokumentere psykisk vold, noe som også kan støtte seg på det Barne- og likestillingsdepartementet (2016, s. 43) skriver om at merker som ikke er synlige er vanskelige å oppdage. Uansett vil ingen former for atferd eller tegn være helt entydige og peke klart på at vold i nære relasjoner foregår, men de bør vekke bekymring slik at man kan handle derfra, ifølge Myhre (2016, s. 102). Det vil heller aldri forekomme en komplett liste over mulige tegn og uttrykk for vold i nære relasjoner som man bør være oppmerksom på (Øverlien, 2015, s. 103). Som Bente (9) sa så er det noen barn man ikke greier å se tegnene ved i det hele tatt, noe som støttes av Myhre (2016, s. 102). På tross av at dette kan være utfordrende, sitter vi igjen med oppfatningen om at lærerne mente at den viktigste jobben de kan gjøre i denne sammenhengen, er å være oppmerksom, se hver enkelt elev og å følge magefølelsen. De må tro det for å se det.

## 4.2.2 Handling ved bekymring

### 4.2.2.1 Å legge til rette for samtale med eleven

I analysen vår fant vi at informantene handler ved å først og fremst snakke med eleven de er bekymret for at opplever vold i nære relasjoner. Herunder fant vi to aspekter ved en slik samtale: før eleven åpner seg, og hvis eleven forteller. For å gi eleven mulighet til å åpne seg om å oppleve vold i nære relasjoner vektlegger informantene blant annet å tilrettelegge for at eleven kan fortelle og å bruke et direkte språk, noe som kommer frem i sitatene under:

(12) Når man begynner å ha en bekymring, så er det klart at ungen kanskje ikke åpner seg med en gang... Men du kan si at *jeg er her. Hvis du har behov for å snakke, så er jeg her for deg.* Så vil det kanskje løsne etter hvert. Men da må du ha denne relasjonen i bunn... Plutselig kommer den dagen der de plutselig begynner å gråte og sier *jeg trenger å prate...* Man kan ikke presse en elev til å fortelle noe, men man kan legge til rette for det. (Bjørnhild).

(13) Men jeg tror ikke man skal være redd for å spørre direkte heller. Det husker jeg fra det kurset om selvmord vi var på. Der sa de i hvert fall at vi burde spørre direkte... *Har du tenkt på å ta livet ditt noen gang? På samme måte som er det noen som slår deg? Er det noen som tar på deg på måter de ikke har lov til? Spør direkte...* For det kan jo være en åpning for at *okei, kan jeg snakke med læreren, ja?* (Christian).

Det kom frem at enkelte informanter opplever at det kan være vanskelig å vite om tegn er voldsbetingede eller ikke, og derfor er det ikke alltid tilfellet at de har en klar bekymring, slik at meldeplikten tydelig inntreffer. Ved slike tilfeller mener informantene ved de tre skolene at det er viktig å handle i form av å ta en samtale direkte med eleven, for å eventuelt få mer klarhet i om det er et bekymringsgrunnlag. For å ha et godt utgangspunkt for å ta denne samtalen var det også enighet i at man må ha en god relasjon til eleven, slik det også fremkommer i sitatet fra Bjørnhild (12). Sitatene over uttrykker at det er viktig å gi eleven anledning til å fortelle, og sørge for at eleven vet at muligheten for å samtale med læreren er der. Likevel kan det ifølge Bjørnhild (12) være at eleven trenger tid for å bli klar til å fortelle. Informantene mener det er viktig å starte slike samtaler forsiktig, for eksempel ved å spørre om hvordan eleven har det, om helgen og lignende. Bjørnhild (12) åpner opp for at eleven kan fortelle om sine opplevelser ved å si at hun er der hvis vedkommende har behov for å prate. Hvis en forsiktig fremtoning

ikke bidrar til at eleven åpner seg er informantene opptatte av å være mer direkte. Christian (13) sa at man ikke skal være redd for å spørre direkte, noe som også vil klargjøre for eleven hva man som lærer er bekymret for. Å spørre direkte kan ifølge Christian (13) være en åpning for at eleven forstår at man kan prate med læreren om dette. På en annen side påpekte noen av informantene at man ikke skal legge ord i munnen på eleven, og at direkte spørsmål derfor må være godt gjennomtenkte og krever kompetanse. Til tross for enighet om at det er viktig å ta slike samtaler, kom det også frem at tiden ikke strekker til for å ta alle de samtalene de gjerne skulle ønske.

Yrkesgrupper som ofte møter barn og unge har i moderne krisehåndtering fått en viktigere oppgave enn tidligere, mens spesialistene har blitt mer tilbaketrukne (Hauge et al., 2016, s. 14). Her er særlig læreren viktig, som kan være en sentral støttespiller for barn i krise, og en viktig faktor i dette arbeidet vil være å samtale med barnet. Informantene er opptatt av å ta en samtale med eleven hvis de er bekymret for at vedkommende opplever vold i nære relasjoner, noe som støttes av Raundalen og Schultz (2016, s. 18). Informantene opplever også at tegn og uttrykk kan være noe utydelige, og at det er vanskelig å vite om de er voldsbetingede. Raundalen og Schultz (2016, s. 18) påpeker også dette, og skriver at barn ofte signaliserer sine opplevelser ved å gi små hint, som for dem selv er «tydelige», men utydelige for andre. Ifølge informantene må man kjenne barna for å kunne se endringer eller oppdage tegn på at noe er galt. En lærer som kjenner elevene sine godt, og som har kunnskap om hvilke tegn som kan vise seg når et barn opplever vold i nære relasjoner, kan få en magesfølelse på at noe ikke er som det skal uten å ha en direkte mistanke. Da er det viktig å følge opp de signalene eleven sender ved å ta en samtale direkte med barnet (Raundalen og Schultz, 2016, s. 18; Sanner, 2020, s. 167), noe informantene våre er opptatte av. Ifølge utsagn fra informantene, kan man gjennom samtale vise barnet at man er tilgjengelig og bryr seg, samt muligens finne ut om det er grunnlag for mistanke slik at meldeplikten inntreffer. De påpekte også at god relasjon og tillit er viktige forutsetninger for at en elev kanskje vil åpne seg, og de vektlegger å legge til rette for en trygg situasjon i samtale med eleven, noe som også trekkes frem som viktig av Sanner (2020, s. 81). I likhet med det Sanner (2020, s. 122) skriver, påpeker informantene også at man kanskje må ta en slik samtale opptil flere ganger, og som Bjørnhild (12) sa: «Man kan ikke presse en elev til å fortelle noe, men man kan legge til rette for det».

Informantene forteller at de gjerne starter en slik samtale med en forsiktig fremtoning, men at de etter hvert kan gå over til å være mer direkte slik at det blir tydelig for eleven hva læreren er bekymret for. I likhet med i undervisning, rådes det til å bruke et direkte språk som barnet forstår når man samtaler med en elev (Redd Barna, u.å.; Sanner, 2020, s. 88). Det kan også signalisere for eleven at læreren tåler å høre det eleven har å fortelle, slik at eleven ikke trenger å være forsiktig eller å unnlate detaljer i en eventuell betroelse. Christian (13) kom med et eksempel om å spørre eleven om «er det noen som tar på deg på måter de ikke har lov til?». Med utgangspunkt i Christians eksempel – hvis man er usikker på om barnet vet hva voksne ikke har lov til å gjøre, kan det være lurt å snakke litt om dette før man stiller lignende spørsmål som Christian foreslår. Det kom også frem i intervjuene at det kan være en risiko ved å være direkte, da man ikke skal legge ord i munnen på barnet, og at det derfor kreves kompetanse for å stille de riktige spørsmålene. Behovet for kompetanse i slike samtaler trekkes også frem i NOU 2017:12

(s. 59). Man må være bevisst sin rolle som lærer ved å ikke forsøke å gjøre barnevernet eller politiets jobb (Langballe & Schultz, 2016, s. 118; Raundalen & Schultz, 2016, s. 24). Et forsøk på dette kan få uopprettelige konsekvenser, til tross for at det gjøres i beste mening. Det anbefales altså å være direkte, men at man da må ha kompetanse for å ikke være mer til skade enn til nytte. Thorkildsen (2016, s. 233) påpeker at det er viktig at man som lærer våger å tro at barn utsettes for vold, og at man må tørre å spørre dersom man er bekymret.

På en side fant vi at informantene ved de tre skolene og litteratur om tematikken er klar på at det er viktig å samtale med barnet dersom man er bekymret. Informantene var opptatte av at samtaler måtte legges til rette for og at de skulle oppleves som en trygg situasjon for eleven, noe som støttes av litteraturen. På tross av at informantene anså samtaler som viktig og uttalte at det var noe de prioriterte, kom det på en annen side frem at det ikke alltid lar seg gjøre. Informantene uttrykte at mangel på tid er et frustrasjonsmoment, og at tidspresset til tider hindrer dem i å ta viktige samtaler. Våre informanter er ikke alene om dette, da det kom frem i NOU 2017:12 (s. 59) at blant annet lærere som stod ovenfor en alvorlig sak savnet tid til å kunne følge opp bedre, og at dårlig tid og tidspresst var en faktor som ble ansett for å være utfordrende. Dette tidspresset var noe som viste seg som et frustrasjonsmoment og en utfordring for lærerne.

#### 4.2.2.2 Når eleven forteller

Hvis eleven forteller om å oppleve vold i nære relasjoner, er det mange hensyn som må tas for å handle på en god måte, blant annet hensynet om barnets rettssikkerhet. Det kom frem i analysen at flere av informantene vektlegger å inkludere eleven i prosessen, dersom en bekymringsmelding skal sendes. Anna var en av lærerne som trakk frem dette, noe som vises i følgende sitat:

(14) Jeg har snakket med en del barn som sier at det de forteller er hemmelig, men de forstår raskt at jeg må ta det videre for å få hjulpet de tilstrekkelig. Her kommer klar og god kommunikasjon inn, tenker jeg. Jeg må være forutsigbar og trygg. Det er jo barnets opplevelser som er i fokus, og det er jo barnet jeg arbeider for, liksom... [...]. Jeg tenker man må hjelpe ungen å forstå hvorfor du må melde fra. Jeg må fortelle at jeg selv trenger hjelp til å nøste opp i dette, fra noen som kan enda mer enn meg... De fleste barn vil nok forstå dette. Og jeg tror at når de først har begynt å åpne seg, vil det være lettere å åpne seg igjen senere også... Eleven skal ikke føle seg dolket i ryggen og bli overrasket over at du har tatt samtalen videre til foreldre og barnevern... Eleven må få vite det først. Og eleven kan være med å diktere hva som skal sies og ikke... I hvert fall til å begynne med, dersom det ikke er klar meldeplikt inn i bildet. Ungen skal få være med i prosessen, tenker jeg. (Anna).

Dersom et barn forteller om å oppleve vold i nære relasjoner, er lærere er pliktig til å melde inn bekymring til barnevernet. Det kommer i vår analyse frem at informantene våre er opptatte av å utøve sin plikt, og noen av informantene fortalte at det å sende inn bekymringsmelding er deres hovedoppgave og det viktigste de gjør i slike tilfeller. Det er ikke dermed sagt at dette må skje øyeblikkelig. En av informantene ved skole A forteller at barn som har stått i vanskelighetene lenge trolig tåler å stå i det i noen dager eller uker til. Anna (14) påpeker at «eleven må få vite det først» dersom andre skal

informeres om det som har kommet frem i samtaler dem imellom, noe som ble påpekt av informanter ved alle de tre skolene. Ved å si at eleven ikke skal «føle seg dolket i ryggen», forstår vi at hun implisitt sier at å gå videre med saken uten å involvere eleven kan føre til et tillitsbrudd, og det å bevare tilliten til eleven var noe alle informantene belyste som viktig. Anna (14) sier også at man må hjelpe eleven med å forstå hvorfor man må melde inn bekymring til barnevernet, samt at barnet skal få være med i prosessen, noe som kan bidra til å bevare tilliten. Hvis eleven ikke ønsker at det skal meldes inn en bekymring, så må man ifølge informantene vurdere alvorlighetsgraden av bekymringen og hvorvidt det er noe som haster. Hvis de opplever at det ikke er veldig stor hast, så vil de fortsette å ha jevnlig samtaler med eleven til eleven er klar for at bekymringsmelding sendes, men de påpeker samtidig at de ikke ønsker å vente for lenge.

Informantene er opptatte av å ivareta barnets rettssikkerhet hvis vedkommende forteller om å oppleve vold i nære relasjoner. Det er i tråd med det Øverlien (2015, s. 52) peker ut som sentralt å ha kunnskap om for alle som arbeider med barn. Anna (14) hjelper eleven med å forstå hvorfor hun må kontakte barnevernet. Hun påpeker at eleven må få være med i prosessen, og at ved å inkludere eleven og ta hensyn til barnets synspunkt i hva som skal sies og ikke, ivaretar hun både barnets rettssikkerhet og tillit. Ettersom barnekonvensjonen går foran meldeplikten, innebærer dette at man først skal oppfylle barnets rett til å fritt gi uttrykk for sine synspunkter og til å bli hørt (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13; Sanner, 2020, s. 125), før man eventuelt melder inn bekymring til barnevernet. For å ivareta barnas rett til å uttale seg, vil de først ha behov for informasjon. Slik Anna (14) sier så må barnet få vite det først dersom man som lærer må ta informasjon videre til noen andre, noe som er i tråd med det Sanner (2020, s. 168) skriver om viktigheten av å sende en eventuell bekymringsmelding i samarbeid med barnet. Når eleven selv forteller om å oppleve vold i nære relasjoner, eller begynner å åpne seg om dette i en samtale, er man utvalgt (Sanner, 2020, s. 167; Øverlien, 2015, s. 142). Det viktigste videre er å bevare nettopp tilliten og tryggheten (Sanner, 2020, s. 167), noe som ikke hadde blitt gjort hvis Anna hadde meldt inn bekymring uten å samtale med barnet om det først.

En av informantene ved skole A sa at barn som har stått i en slik situasjon lenge kan tåle å stå i det litt til. Dette kan høres problematisk ut, men med mindre tilfellet er akutt og svært alvorlig, kan det være til barnets beste å vente til eleven er klar for at man tar det videre. Barnets beste kan her brukes som paraplybegrep, og herunder skal barn sikres den beskyttelse og den omsorg det har behov for (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 9). Informanten var opptatt av at man måtte gjøre nødvendige undersøkelser og unngå forhastede handlinger som kunne ende med å skade mer enn å være til hjelp. Det ble også uttrykt at det kan være utfordrende å vurdere, da det i noen tilfeller vil være til barnets beste å sende en bekymringsmelding så tidlig som mulig, mens i andre tilfeller kan det være mer hensiktsmessig og det beste for barnet om man undersøker saken nærmere før man melder. Hastverk med å oppfylle meldeplikten kan ifølge Sanner (2020, s. 94) føre til at barnet blir redd og slutter å fortelle. Samtidig kan også tilliten brytes, og det kan da bli utfordrende å videre ivareta denne eleven. Som nevnt er den som barnet åpner seg for utvalgt, og det vil være viktig å fortsette å ha samtaler med barnet, selv etter bekymringsmelding er sendt. Da kan man for eksempel snakke med



barnet om hva det trenger (Sanner, 2020 s. 167), og hva man kan gjøre for at barnet får det best mulig på skolen - noe vi opplevde at samtlige av lærerne vi intervjuet var opptatte av.

#### 4.2.2.3 Samarbeid

Samarbeid var noe alle intervjudeltakerne ved de tre ulike skolene anså som en sentral faktor i arbeid som omfatter vold i nære relasjoner. Når de er bekymret for en elev vektlegger de i stor grad samarbeid som viktig for å føle seg trygge i sine vurderinger og videre handlinger. Det kom frem at lærerne samarbeider både internt og med eksterne instanser, og at å drøfte og bistå hverandre i arbeidet som omhandler å se tegn og vurdere om tegnene er bekymringsfulle er verdifullt for å ta riktige avgjørelser. Selv om lærere ved tre ulike skoler ble intervjuet, og at det er snakk om tre ulike barnevernskontor, var de samstemte i det de fortalte i forbindelse med samarbeid. Våre funn viser at informantene opplever det kollegiale samarbeidet som utelukkende positivt og verdifullt, mens samarbeidet med barnevernstjenesten oppleves som delvis problematisk. Nedenfor presenteres sitater som gir innblikk i informantenes opplevelser knyttet til samarbeid:

- (15) Vi har jo den fordelen med at vi er en såpass stor skole at vi jobber i team. Slik som Anna sa, så er teamet veldig viktig. Men også ledelsen! En kort vei til ledelsen, slik at vi kan snakke med dem er gull verdt. Få diskutert med dem før man går videre liksom. Det er deilig å slippe å føle på at man er alene. Det tror jeg er annerledes på mindre skoler. Jeg tror dørstokken der er høyere, for der vil man kanskje føle seg mer alene. Det tror jeg er vanskeligere... (Arne).
- (16) Jeg føler at jeg har... Ja, blitt skuffet over barnevernet... Hva skal til for at noe tas tak i? Jeg føler meg ikke hørt, altså. Hva skal jeg komme med for at min bekymring blir tatt seriøst? Jeg må spørre... Vi skal jo samarbeide om barnets beste. (Cathrine).

Ifølge informantene føler de seg tryggere i sine vurderinger hvis de gjennom samarbeid med andre kan drøfte sin bekymring og få støtte. Derfor henvender de seg til blant annet kollegaer og barnevernstjenesten dersom de er bekymret for at en elev opplever vold i nære relasjoner. Det kollegiale samarbeidet, inklusiv både team-medlemmer og ledelse, er av informantene ansett som nyttig og positivt. Lærerne trakk frem at tematikken kan være tung og vanskelig, og at det er trygt og støttende for dem å ha et kollegium å samarbeide med. Lærerne vektla at det er godt å ha noen å drøfte med om de er bekymret for en elev, eller om de ikke vet hvordan de skal handle rundt og ivareta en elev som har opplevd vold i nære relasjoner. Da kan kollegiet snakke sammen og drøfte rundt hvorvidt de observerer de samme tegnene og hvordan de kan hjelpe eleven på best mulig måte. Når informantene er usikre på om de skal sende bekymringsmelding, trakk de også frem at de da ringer barnevernet for å drøfte saken anonymt og for å få råd og veiledning. I slike tilfeller opplever de god støtte og hjelp fra barnevernet. De hadde derimot opplevelser med at samarbeidet med barnevernet er mangelfullt i etterkant av innsendt bekymringsmelding, og at de i flere tilfeller opplever at deres bekymring ikke blir tatt seriøst, slik det fremkommer i sitatet fra Cathrine (16).

Ifølge informantene er det essensielt å snakke og drøfte med andre før en bekymringsmelding sendes. Slik vi forstår det, handler samarbeid med andre i stor grad

om at lærerne selv skal føle seg tryggere på de eventuelle bekymringene de har. Når det kommer til kollegaer, snakker de sammen og hører om de deler de samme bekymringene og observerer det samme. De ønsker med andre ord å vite at også andre deler de samme tankene. Dette er noe Arne (15) sa eksplisitt; at de aldri er alene. Vi forstår det som om de søker en slags bekreftelse på at det er hold i de bekymringene de har. Dette kan ses i lys av det som Bovbjerg (2006, s. 247) trekker frem om teamsamarbeid. Hun skriver at slikt samarbeid er et utgangspunkt for å både gi og motta råd og støtte fra andre medlemmer i teamet. Støtte og råd fra de andre kan her medvirke til at lærerne føler seg tryggere i sin sak, og dermed ønsker å sende inn bekymringsmelding. Slik vi forstår det, vil lærerne føle seg *trygge nok* til å sende bekymringsmelding gjennom å samtale og få bekreftet av kollegaer i team eller ledelse, at eventuelle tegn er grunn til bekymring. I NOU 2017:12 (s. 59) kom det frem at tjenestepersoner hadde savnet tid og mulighet til å drøfte en vanskelig sak med andre, noe som er i tråd med det våre informanter trekker frem. Arne (15) antyder at det kan være vanskeligere å melde om man som lærer står alene om bekymringen. Denne ytringen kan man se i et motsetningsforhold; at man ved kollegial støtte, kan ha lettere for å sende bekymringsmeldingen. Vår forståelse er at denne formen for kollegialt samarbeid handler om å få bekreftelse på bekymringen, og det kan tyde på at det er usikkerhet knyttet til tematikken og hvordan læreren bør handle. Ved utrygghet, mener informantene at det kollegiale samarbeidet fungerer som god støtte for læreren, og det kan føre til at læreren blir sikrere i sin sak og tør å handle.

Det kom også frem at informantene anser barnevernet som en sentral samarbeidspartner. Flere av lærerne trakk frem at de ringer barnevernet for å anonymt drøfte elever som bekymrer, og at de opplever god støtte fra dem ved slike telefonsamtaler. Ifølge Heltne og Steinsvåg (2011, s. 249) vil gode rutiner for samarbeid med barnevernet kunne sikre økt kompetanse om barn som utsettes for vold. Vi forstod det som at lærerne tok kontakt og ønsket å drøfte en elev anonymt for å høre deres tanker om det kunne være hold i bekymringen de hadde. Det kan på en måte ses som et ledd i å øke kompetansen sin på feltet. Med det sagt, kom det videre frem at informantene opplevde det øvrige samarbeidet med barnevernet som utfordrende. Flere av informantene opplever at sakene de melder inn ikke blir tatt tak i, slik det fremkommer i sitatet fra Cathrine (16), og at bekymringene deres ofte ikke blir ansett som «alvorlig nok» av barnevernet. I NOU 2017:12 (s. 59) trekkes det frem at barnevernstjenesten har vist seg å bli opplevd som en vanskelig samarbeidspartner for noen. Det kom også frem at enkelte kvier seg for å ta kontakt med barnevernstjenesten på bakgrunn av erfaringer om at bekymringsmeldinger ikke blir behandlet tidsnok eller at de henlegges (NOU 2017:12, s. 56). Dette er i tråd med det Cathrine (16) sier, og vi forstod det som at slike erfaringer på sikt kan føre til handlingsvegring og at lærerne ikke tar tegn som bekymrer på alvor, ettersom de opplever å ikke bli hørt av barnevernstjenesten.

### 4.3 Ivaretagelse av eleven

Informantene trakk frem ivaretagelse av eleven i flere sammenhenger, og de hadde mye de ønsket å fortelle når vi stilte spørsmål tilknyttet dette. Derfor fikk vi mange funn som dreier seg om ivaretagelse, og det var dermed naturlig at dette ble en hovedkategori. Samtidig anser vi dette som viktig arbeid i etterkant av en bekymringsmelding. I

intervjuene spurte vi blant annet om hvilke tiltak de iverksetter, hvordan de tilrettelegger for mestring, hvordan læreren kan være til støtte for eleven og generelt hva som er sentrale oppgaver for læreren når det kommer til å ivareta eleven. Det mest fremtredende funnet her var viktigheten av en god relasjon, og at en god relasjon er utgangspunktet for alt lærerne foretar seg. Videre nevnte informantene blant annet trygghet, forutsigbarhet, mestring og tilpasninger som viktige faktorer for ivaretagelse av eleven. Under intervjuene ble det tydelig for oss at dette var viktig for informantene, og at de hele tiden jobber for det de mener er til barnets beste.

#### 4.3.1 Legge til rette for trygghet og forutsigbarhet

Trygghet viste seg som et klart funn da vi kodet og kategoriserte empirien vår. Faktisk gjennomsyret det transkripsjonene våre, og basert på lærernes uttalelser, fant vi at de gjør alt de føler de kan for å sørge for at eleven føler seg trygg og ivaretatt. I analyseprosessen la vi merke til at flere av lærerne sa at skolen kan være det ene stedet som føles trygt for eleven, og den ene læreren vektla at det er viktig at skolen forblir et trygt sted. Trygghet er et begrep som kan dekke mye, men i empirien vår ble dette med positive relasjoner, forutsigbarhet og tillit stadig gjentatt. Slik vi forstod det, var det gjennom slikt arbeid lærerne erfarte at de støttet eleven på best mulig måte. Ved spørsmål om hvilke sentrale oppgaver lærerne har for å ivareta en elev som utsettes for vold i nære relasjoner, fikk vi blant annet følgende svar:

- (17) Hvis noen kommer, og de opplever fæle ting hjemme... Så er det kanskje her på skolen de kan slappe av litt. Her er det trygt, her er det... Ehm, ja, godt å være faktisk. Og det er vår jobb. Vi må legge til rette for det. For det å være anspent hjemme, og så kommer du på skolen, og så er læreren din kjempestreng og, så er det ikke så trivelig for ungen... Men vær imøtekommende, se barnet, gi den det... Den avlastningen på en måte, som den trenger. (Anna).
- (18) Sørge for at eleven stoler på deg... Da må du være trygg, bygge tillit, være tilgjengelig og alt det der. Også må du ha med det blikket ditt. Du må se barnet, se i hvilke situasjoner eleven trives i og ikke. Sørg for at eleven er i situasjoner som føles positive, slik at hele skolesettingen blir et mest mulig positivt bilde. Resultatet ser man jo i barnet selv. Det kan jo være en beskyttelsesfaktor i seg selv... Det å trives liksom, og å ha det bra. Men det må jo vi være med å hjelpe til med, da. (Bente).
- (19) Det viktigste man gjør er jo det man gjør hver dag. Å være tryggheten for ungen. Være forutsigbar. Vis at du er trygg og til å stole på, og at du hører på ungen. Ha med deg det, og vær den tryggheten for ungen uansett hva som skjer. (Christian).

I sitatene over kommer det frem at lærerne jobber for at eleven skal oppleve skolen som et trygt sted å være, og at de selv må fremstå som trygge og forutsigbare for eleven. Barnets beste ble stadig nevnt i alle intervju, og det kom frem at lærerne mente de jobbet for barnets beste ved å sørge for blant annet trygghet og forutsigbarhet. En lærer ved skole A snakket om viktigheten av rutiner på skolen, og eksemplifiserte starten av en skoledag. Læreren mente at eleven automatisk vil føle seg tryggere ved å kjenne rutinene ved oppstart av dagen, der elevene møtes ved døra av lærer, før de går inn og setter seg og går gjennom dagsplanen. En slik forutsigbarhet mente hun kunne være nødvendig for elever som lever i et hjemmemiljø som til motsetning fremstår som uforutsigbart. Ellers uttalte en annen lærer ved skole A at en trygg relasjon var noe alle ansatte på skolen jobbet for, og at det var høyt prioritert for å sikre at elevene har flere de føler de kjenner og har relasjon til. I forlengelse av dette kom det også frem at

lærerne ved alle skolene jobber for at eleven som opplever vold skal oppleve å ha trygg tilknytning til andre, utenfor hjemmet. De trakk frem at relasjonen mellom lærer og elev er viktig, men også relasjonen mellom elev og andre elever. For å legge til rette for trygg tilknytning, var de opptatte av å skape situasjoner som kan bygge tillit og positive opplevelser for eleven. Det kom videre frem i alle intervjuene at elevens trivsel på skolen vektlegges, og at det handler om at eleven skal ha i hvert fall én arena der han har det fint og trives. Lærerne er opptatte av at de må hjelpe eleven med dette, noe som vises ved det Bente (18) sa. Christian (19) rammer inn det hele med uttalelsen om at man som lærer må være selve tryggheten for eleven - ved å være forutsigbar og vise at man er til å stole på.

Ifølge Barne- og familiedepartementet (2021) er vold i nære relasjoner et samfunns- og folkehelseproblem, som kan fremme både fysiske og psykiske problemer. Ut fra analysen vår, tolket vi at lærerne var klare over dette faktum, og at de på bakgrunn av det jobbet i hensikt av barnets beste. Anna (17) nevnte at eleven trenger avlastning, og at skolen kan være en arena der eleven opplever nettopp det. Bente (18) trakk frem trivsel som beskyttelsesfaktor, og vektla at det er noe læreren kan bidra til å realisere. Dette vil også være i tråd med lovverk, ettersom skolen er lovpålagt å sørge for et trygt og godt skolemiljø for elevene (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Vi har inntrykk av at alle lærerne vi intervjuet stadig jobber for dette, særlig gjennom å legge til rette for trygge relasjoner, bygge tillit og sørge for forutsigbarhet. Som Anna (17) sa, kan det hende at skolen er det stedet der eleven faktisk får sluppet av, der det er trygt og forutsigbart, i motsetning til hjemmesituasjonen der volden forekommer. Felles for informantene er at de mener relasjonen mellom lærer og elev påvirker tryggheten eleven føler, og lærerne uttrykte at de jobber ekstra for å bygge positive relasjoner med utsatte elever. Dette kan være en viktig faktor, skal en tro Jørgensen og Lillevik (2016, s. 191-192) som skriver at for elever som har opplevd traumer, kan bygging av relasjon og tillit til andre være vanskelig.

Til tross for at relasjonsbygging og tillit til andre kan være vanskelig for eleven som har opplevd traumer, forstod vi det som at lærerne vi intervjuet hadde erfaringer med å etablere trygge relasjoner ved å blant annet sørge for forutsigbarhet, være tilgjengelig for eleven og å legge til rette for positive opplevelser i skolehverdagen. Dette kommer til syne i det Bente (18) sa om at man som lærer må være trygg, bygge tillit og gjøre seg tilgjengelig for eleven, i tillegg til å legge til rette for trivsel, noe som er i tråd med det Jørgensen og Lillevik (2016, s. 191) skriver. Disse faktorene fremheves av informantene som grunnlag for den gode og nødvendige relasjonen, og kan ifølge Øverlien (2012, s. 39) anses for å være en beskyttelsesfaktor sett i resiliensammenheng, som skriver at relasjoner mellom barnet og signifikante andre (her: lærer og vennerelasjoner) er av stor betydning. Slike relasjoner vektla også lærerne vi intervjuet. De mente at ved å ha en god relasjon mellom seg selv og eleven i bunn, kan de bidra til at eleven opplever trygg tilknytning også til andre. Slik vi har beskrevet tidligere, hadde lærerne erfaringer med at elever som utsettes for vold kan reagere med blant annet å vise utagerende atferd – noe som igjen kan påvirke relasjonene rundt eleven negativt. I forlengelse av dette kan det påpekes at vansker med tilknytning kan vise seg ved mangel på sunne omsorgserfaringer (Teague, i Jørgensen & Lillevik, 2016, s. 191), noe som kan være tilfellet for en elev som opplever vold i nære relasjoner. Vi oppfattet det som at lærerne

var bevisst på dette, og at de på bakgrunn av det setter inn tiltak for å legge til rette for at relasjonene skal styrkes, og at eleven skal oppleve trygg tilknytning til noen utenfor hjemmet.

Vold og mishandling kan påvirke hvordan de som utsettes for dette knytter bånd til og har tillit til de i sine nære relasjoner (Dion et al., i Skjørten et al., 2019, s. 20), og om foreldre er ansvarlige for volden, gjør det så barnet har betydelig dårligere forutsetninger for å håndtere opplevelsene, og det kan føre til psykisk uhelse og annen negativ utvikling (Skjørten et al., 2016, s. 94). Dersom en elev opplever vold i nære relasjoner, vil eleven være avhengig av å oppleve støtte og trygghet fra signifikante andre for en positiv utvikling, og her kan skolen og læreren være en solid bærebjelke for eleven. Erfaringer med svik, skuffelser og krenkelser henger ofte sammen med vold i nære relasjoner (Jørgensen & Lillevik, 2016, s. 192), og det vil kunne påvirke både evnen til tilknytning og å etablere tillit til andre. Derfor vil lærernes arbeid med å legge til rette for at skolen er en trygg arena der positive relasjoner utvikles, og at tillit og trygghet dyrkes som forlengelse av de positive relasjonene, være viktig. Informantenes uttalelser vitner om engasjerte lærere som brenner for trygghet gjennom blant annet positive relasjoner og trygt skolemiljø, samt aktivt arbeider for det de mener er elevens behov. Som nevnt tidligere ble barnets beste trukket frem flere ganger under alle intervjuene, og vi tør derfor å se lærernes uttalelser og arbeid opp mot barnekonvensjonen som belyser barns krav på spesiell beskyttelse, rett på omsorg og retten til å bli hørt og tatt hensyn til (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 9; Forente nasjoner, 2020). Lærerne legger stor vekt på dette i arbeidet de gjør, og jobber stadig for å ivareta voldsutsatte elever gjennom å jobbe for trygge relasjoner, forutsigbarhet, tillit og et trygt skolemiljø.

#### 4.3.2 Tilpasninger og tilrettelegging for mestring

For å ivareta eleven er informantene også opptatte av tilpasninger i skolehverdagen og å legge til rette for mestring, og særlig den sosiale mestringen ble vektlagt i intervjuene. Intervjudeltakerne var enstemmig enige om at tilpasninger og mestring er særs viktig for alle elever, og en stor del av jobben, men informantene mener det er spesielt viktig for de elevene som er utrygge og som kanskje har skolen som eneste fristed. Dette var noe som gjentok seg ved alle de tre skolene, og herunder presenterer vi noen av de sitatene som speiler det som gjentok seg mest:

(20) Mestring vil påvirke både vennerelasjoner og hvordan de fungerer på skolen. Men det skal jo sies... [...] Dersom eleven har det utrygt, vil han kanskje ikke mestre. Det kan i hvert fall påvirke. Og det igjen kan påvirke selvbilde og selvtillit... Og det kan være ødeleggende for de sosiale relasjonene. Så tilbake til dette med relasjoner. Bygg relasjoner som er trygge, tilpass og sørg for at eleven får en trygg og god skolehverdag. (Anders).

(21) Fagene er nok kanskje ikke det som har størst fokus når sånt oppstår, men det å mestre sosiale relasjoner, mestre sosiale regler... Det å føle at man får til noe som føles betydningsfullt. Det tror jeg vi må legge til rette for. For eksempel gjennom å danne vennegrupper. Eller at vi som lærere bestemmer en lek eller et tema som vi vet at akkurat den eleven er god på. Det vil nok påvirke selvtillit, selvfølelse... (Berit).

(22) Snakk med ungen, spør om det er noe vi kan gjøre... For eksempel plassering i klasserommet, kanskje han ønsker å ha litt mer oversikt eller om han kanskje vil sitte i nærheten av en voksen. Vær litt varsom og tenke over hvordan man faktisk tar på ungen. Det er jo godt ment, men for noen som har med seg vonde opplevelser, kan det være helt forferdelig. Prøv å vis at man er en trygg voksen, vær forutsigbar og sånn, som du sier Christian. Det er så mye man kan gjøre, og det er så forskjellig fra unge til unge, men da bør man spørre eleven selv... *Hva kan jeg gjøre for at du har det bra?* (Caroline).

En elev som opplever vold i nære relasjoner lever sannsynligvis i en uforutsigbar hverdag som bærer preg av utrygghet. Informantene er opptatte av å tilpasse aktiviteter og situasjoner i skolehverdagen, samt legge til rette for at eleven opplever mestring, slik at skolehverdagen skal oppleves mest mulig trygg for eleven. En positiv relasjon mellom lærer og elev, og å kjenne eleven godt, ble også her trukket frem som et viktig utgangspunkt for arbeidet. Ifølge Anders (20) kan trygghet og mestring ha en gjensidig påvirkning, hvor mindre trygghet fører til mindre mestring. Derfor vektlegger han å bygge trygge relasjoner og å gjøre tilpasninger for å øke elevens opplevde trygghet på skolen, som da vil gi et bedre utgangspunkt for mestringsopplevelser. Slik vi tolker sitatet fra Berit (21) mener hun at i slike situasjoner er ikke det faglige den øverste prioriteringen, det kommer heller i andre rekke. Hun vektlegger sosial mestring, og sier at dette er noe læreren kan legge til rette for ved å for eksempel danne vennegrupper. Prioritering av det sosiale aspektet i skolehverdagen var noe vi fant i alle intervjuene, og er noe informantene tydelig er opptatte av når det kommer til en elev som opplever vold i nære relasjoner. Caroline (22) løfter frem det å ta hensyn til elevens ønsker og synspunkter ved å spørre eleven selv hvordan man som lærer kan tilrettelegge for at han skal ha det bra på skolen. Ved å anbefale å være varsom og tenke over hvordan man tar på barnet viser Caroline (22) også at det er viktig å ta hensyn til barnets opplevelser.

Som lærer er man pliktig til å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev gjennom § 1-3 i opplæringslova (1998). Tilpassing kan skje på flere plan, og slik vi ser i funnene våre, vektlegger informantene å tilpasse på flere måter. Når en elev utsettes for vold i nære relasjoner, kan det være til hinder for læring og utvikling (Øverlien, 2015, s. 31), og kan gjøre det vanskelig å fungere adekvat i det sosiale fellesskapet (Jørgensen & Lillevik, 2016, s. 197). Her kan læreren spille en nøkkelrolle, da læreren kan legge til rette for både læring, utvikling og adekvat sosial fungering gjennom tilpasninger og tiltak. Informantene er opptatte av at skolehverdagen skal oppleves trygg for eleven. De legger til rette for trygghet gjennom å tilpasse og sette inn tiltak som er i tråd med elevens behov, og beskriver det som et utgangspunkt for mestringsopplevelser. Anders (20) påpekte at trygghet og mestring kan ha en gjensidig påvirkning, og for læreren vil dette bety at det er viktig å legge til rette for begge faktorene parallellt. Berit (21) sa at det kanskje ikke er det faglige som får mest fokus når det kommer til eleven som opplever vold i nære relasjoner, men at det å mestre sosiale relasjoner og regler heller er noe som vektlegges. Hun trekker frem at den sosiale mestringen kan føles betydningsfullt for eleven, men poengterer at læreren må legge til rette for dette, for eksempel gjennom å danne vennegrupper eller å legge opp til en lek eller aktivitet som eleven mestrer. For en elev som opplever vold i hjemmet, kan tilværelsen føles kaotisk, så det å oppleve mestring og å anse noe som betydningsfullt kan være sentralt for eleven. Gjennom å legge til rette for mestring og god sosial kontakt med andre, kan man bidra til å forebygge ytterligere vansker senere (Jensen, 2021), og det kan anses for å være en form for forebyggende og helsefremmende arbeid, ifølge Opptappingsplan mot vold og overgrep 2017-2021 (2016, s. 31). Mestring i seg selv vil være en beskyttende faktor for

eleven i risiko (Olsen & Traavik, 2010, s. 61), og når det gjelder mestring av sosiale relasjoner og regler kan det også føre til at eleven opplever en følelse av tilhørighet, som kan styrke følelsen av trygghet i klasse- og skolemiljøet.

Den sosiale mestringen som blir vektlagt av informantene vil være sentralt for eleven, og informantene anser det som viktig å legge til rette for positive opplevelser sammen med andre og å hjelpe eleven med å bygge positive relasjoner sammen med andre elever. Slik vi så av sitat 7-9 kan en typisk konsekvens av vold i nære relasjoner være at eleven har en atferdsendring eller avvikende atferd. Ifølge informantene kan dette føre til mer konflikt i vennerelasjonene, og Jørgensen og Lillevik (2016, s. 197) skriver at barn som har opplevd traumer kan ha dårligere forutsetninger for å mestre sosiale ferdigheter. Samlet kan volden i seg selv, avvikende atferd og konflikter i vennerelasjoner anses for å være risikofaktorer, som kan føre til alvorlige konsekvenser for elevens utvikling (NOU 2015:2, s. 74). Derfor kan det være viktig at eleven får hjelp og støtte fra læreren til å mestre og å etablere de gode og trygge vennskapene. Berit (21) trakk frem at vennergrupper kan være et tiltak for at eleven kan danne positive relasjoner, men også her vil det være sentralt med relasjon mellom lærer og elev, slik at læreren kjenner elevens sterke og svake sider og kan tilpasse vennegruppene ut fra dette (Borge, 2019, s. 138). Å kjenne eleven godt nok til å kunne tilpasse opplæringen etter elevens egne behov er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 135) den viktigste forutsetningen for mestringsforventning.

Caroline (22) påpekte også viktigheten av å faktisk snakke med eleven selv for å høre hvilke behov vedkommende har, i tillegg til å være bevisst på og ta hensyn til det som av Brandtzæg et al. (2016, s. 104-105) kaller triggere. Triggere kan vekke vonde minner og utløse sterke følelser, særlig for barn med utrygg tilknytning (Brandtzæg et al., 2016, s. 104-105). Et barn som har vært utsatt for vold i nære relasjoner kan ha internalisert arbeidsmodeller som gjør at han er «på vakt», som igjen kan føre til misforståelser og implikasjoner på samspill og reaksjonsmåter i sosiale situasjoner, ifølge Brandtzæg et al. (2016, s. 96). Eksemplet til Caroline (22) tar for seg dette med berøring, og at det kan være en trigger for vonde minner. Det vil i den forbindelse være sentralt å snakke med eleven for å finne ut av hvilke behov eleven har, slik Caroline (22) forteller at hun gjør, og som støttes av Schultz og Langballe (2016, s. 232-233) og Sanner (2020, s. 167). Eleven kjenner seg selv best, og har rett til å uttale seg og til å bli hørt (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13). Det kan også føre til at eleven da vil føle seg tatt på alvor og at det bygges tillit mellom lærer og elev.

Tilpasninger gjennom tiltak og å legge til rette for mestring vil altså være sentralt for elever som har opplevd vold i nære relasjoner. Schultz og Langballe (2016, s. 233) skriver at man ved å tilrettelegge for trygghet, trivsel og forutsigbarhet, åpner for at læring kan skje. Denne læringen kan skje på flere plan - både som faglig og sosial læring, men da er det nødvendig at læreren tilpasser og legger til rette for det. I sitatene over kommer det altså frem at lærerne ivaretar eleven ved å tilpasse og sette inn ulike tiltak, i tillegg til at de legger til rette for at eleven skal mestre. Vi kan se det lærerne trekker frem som faktorer for å ivareta som forebyggende for senere vansker, noe som støttes av Jensen (2021). Vi kan derfor argumentere for at lærernes tiltak er positive i et

livsløpsperspektiv. Olsen og Traavik (2010, s. 31) påpeker at to av de mest betydningsfulle resiliensfaktorene for utsatte barn er mestringsfølelse og økt selvfølelse, og slik vi ser i sitatene ovenfor, er dette noe våre informanter legger vekt på. Skolen og læreren kan ifølge NOU 2015:2 (s. 74) være en viktig beskyttelsesfaktor ved at eleven føler seg verdsatt av læreren, og at læreren viser interesse for eleven og gir faglig hjelp, i tillegg til å støtte og hjelpe eleven i vanskelige situasjoner. Med utgangspunkt i det, kan det argumenteres for at alle lærerne vi intervjuet jobber aktivt med å ivareta eleven som opplever vold i nære relasjoner gjennom å tilpasse, sette inn tiltak og legge til rette for mestringsopplevelser.



## 5. Avslutning

Formålet med denne mastergradsoppgaven har vært å finne svar på våre forskningsspørsmål. For å besvare disse har vi gjennomført tre fokusgruppeintervjuer ved ulike skoler i Trøndelag, med totalt 13 informanter, som alle hadde erfaringer med tematikken vold i nære relasjoner. Noen av funnene våre var entydige og vitnet om felles forståelser på tvers av skolene, mens andre funn viste forskjeller mellom skolene. Uansett satt vi igjen med rike og nyanserte besvarelser som vi i det tidligere har forsøkt å presentere på en slik måte at lærernes tanker og erfaringer kom frem presist. Disse har vi drøftet opp mot teorigrunnlaget som ble presentert i kapittel 2. Vi vil herunder oppsummere hovedfunnene som svar på forskningsspørsmålene, før vi belyser noen styrker og begrensninger ved oppgaven. Videre runder vi av oppgaven med tanker om videre forskning og avsluttende ord.

### 5.1 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål

#### **Hvordan arbeides det med tematikken vold i nære relasjoner ved tre ulike skoler?**

Når det kommer til arbeid med tematikken i skolen var det i intervjuene mest snakk om kompetanseheving og undervisning. Alle de intervjuede lærerne mener at kompetanseheving er særs viktig, og noe det er behov for. Det var i denne kategorien de tre ulike skolene skilte seg mest fra hverandre, til tross for enighet mellom lærerne når det kommer til viktigheten av arbeidet. Ved skole A er tematikken prioritert på kommunalt nivå, og de ansatte arbeider jevnlig med tematikken vold i nære relasjoner gjennom kompetanseheving i form av blant annet kurs og fagdager. Informantene mener det har vært viktig med prioriteringen av dette, da kunnskap og kompetanse er avgjørende, og man aldri blir utlært om tematikken. Også ved skole C arbeides det jevnlig med vold i nære relasjoner. Informantene er tilfreds med det ledelsen ved skolen tilbyr av kompetanseheving, og opplever at det blir godt prioritert. Ved tidspunktet for intervjuet arbeidet de med et modulbasert kompetansehevingsprogram som skulle lære lærerne samtaleteknikk og øke kompetansen deres i å føre vanskelige samtaler med barn, noe informantene var positive til. Også informantene ved skole B mener kompetanseheving og jevnlig arbeid med tematikken er viktig og nødvendig, men der ble det derimot ikke prioritert av kommune eller ledelse. Dette var noe de savnet, og de kunne tenkt seg bedre tilbud av kurs og lignende. Dermed var det heller opp til dem selv å arbeide med tematikken, og de uttalte også at de i stor grad var selv lærte gjennom praktisk erfaring.

Når det kommer til undervisning er det stort sett likt hvordan lærerne arbeider ved de tre ulike skolene, til tross for at de hadde ulik grad av systematisering av dette. Ved skole A er undervisning systematisert gjennom et årshjul, hvor det er oppført hva hvert trinn skal lære om i løpet av skoleåret. Dermed sikrer skolen at alle elever får kunnskap om vold i nære relasjoner, tilpasset hvert alderstrinn. En slik systematisering er fraværende ved skole B og C, og det er derfor i større grad opp til lærerne selv hvor ofte og hva de

underviser om innen tematikken. Likevel blir det å gi elevene kunnskap om vold i nære relasjoner og beslektet tematikk ansett som svært viktig av alle lærerne vi intervjuet, og det er derfor noe de arbeider jevnlig med. Informantene fortalte at de pleier å ha ekstra fokus på tematikken i undervisning gjennom en periode i løpet av året, men de mener det er minst like viktig å ta opp tematikken jevnlig. De tar det opp i klasserommet i hverdagslige anledninger, og gjerne med utgangspunkt i diverse digitale ressurser eller bøker. De trekker frem at det blant annet er viktig å formidle hva voksne ikke har lov til å gjøre mot barn, og hvordan elevene kan oppsøke hjelp dersom noe ikke er som det skal. Når de underviser vektlegger de å bruke et tydelig språk for å unngå misforståelser, og for å gi elevene verktøyene til å selv kunne fortelle om det dersom de opplever vold i nære relasjoner.

### **Hva fører til bekymring om at en elev opplever vold i nære relasjoner, og hvordan handler lærere ved tre ulike skoler ved slik bekymring?**

Da vi i intervjuguiden stilte spørsmål om hvilke tegn som fører til bekymring, fant vi ikke forskjeller som gjorde seg gjeldende mellom de tre skolene vi intervjuet. Vi fant derimot flere likheter, tross ulikheter når det gjelder kompetanseheving på de ulike skolene. Det som gjentok seg av tegn og uttrykk som lærerne mener kan komme av vold, var former for atferd. Atferdsuttrykk ble nevnt av samtlige informanter, og særlig ble utagerende atferd trukket frem som et fremtredende uttrykk som følge av å oppleve vold i nære relasjoner. Informantene vektla særlig endring av atferd, og at de anså det som nødvendig å ha relasjon og å kjenne eleven for å kunne si noe om en slik atferdsendring. Likeledes ble seksualiserte uttrykk belyst som tydelig bekymringsfullt – både seksualisert lek og tegninger. Vi fant også at lærerne forsøker å se helheten i eleven, både ved å se på generell utvikling, men også gjennom informasjon de får fra nærmiljøet og hvordan eleven forholder seg til andre jevnaldrende. I tillegg er fysiske merker som blåmerker noe lærerne er oppmerksomme på, men det kom også frem at lærerne syns det er utfordrende å vurdere om tegn og uttrykk er voldsbetingede. Ved alle de tre skolene ble det stilt spørsmål til hvorvidt tegn og uttrykk faktisk kommer av vold i nære relasjoner, og det ble derfor tydelig at informantene mener at det kan være vanskelig å vite om det er hold i en bekymring.

Når det gjelder hvordan informantene ved de tre skolene handler ved bekymring om at en elev opplever vold i nære relasjoner, trakk også her lærerne stort sett frem de samme aspektene, og det som utmerket seg tydelig i analyseprosessen her var handling gjennom å samtale med eleven og å samarbeide med andre. Det å samtale med eleven var noe lærerne trakk frem som essensielt, særlig for å vise at de er der for eleven og for å ivareta elevens rettssikkerhet, i tillegg til at de gjennom samtale kan få informasjon som underbygger bekymringen. Informantene er opptatte av at man må legge til rette for en samtalsituasjon som føles trygg for eleven, og at man bør innlede samtalen forsiktig. Samtidig ble det trukket frem at man ikke må være redd for å spørre eleven direkte, men at en utfordring ved det kan være at man ikke skal legge ord i munnen på eleven. En annen sentral utfordring som ble belyst, var mangelen på tid. Lærerne uttrykte at de ønsket å ta samtaler, og at de prioriterte det, men likevel opplevde de et tidspress som gjorde det utfordrende. Videre fant vi at informantene også handlet gjennom å samarbeide med andre. Det kollegiale samarbeidet ble utpekt som utelukkende positivt – både samarbeid innad i lærerteamene og med ledelsen ved de tre

skolene. Det kollegiale samarbeidet handler i denne sammenheng i stor grad om at informantene drøfter bekymringen med team eller ledelse. Vi forstod det som at de slik søker støtte og dermed blir tryggere i sin sak når det gjelder en bekymring. Ved samarbeid med barnevernet derimot, fant vi at det potensielt kan føre til handlingsvegring. Flere av lærerne opplever barnevernssamarbeid som utfordrende og har opplevelser med at bekymringsmeldinger ikke blir tatt på alvor. I analysen så vi at dette aspektet var noe som tydelig frustrerte lærerne. Likevel ble det poengtert at barnevernet er gode å samarbeide med når det er snakk om å drøfte en bekymring anonymt, og at lærerne ved slike samtaler opplever støtte fra barnevernet.

### **Hva anser lærere ved tre ulike skoler som viktig for å ivareta en elev som opplever vold i nære relasjoner?**

Når det kommer til ivaretagelse av eleven som opplever vold i nære relasjoner, fant vi stort sett like funn ved alle de tre skolene. Alle informantene er svært opptatte av at skolen skal være et godt sted for alle elever, men særlig for de som er i vanskelige livssituasjoner. Lærerne anser det som viktig å legge til rette for at eleven opplever trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen. De nevnte flere faktorer som forutsetninger for trygghet, heriblant positive relasjoner, tillit og forutsigbarhet. Først og fremst arbeider de for å selv fremstå som trygge og forutsigbare, og å ha en god relasjon til eleven, da dette danner grunnlaget for at de kan hjelpe eleven. I forbindelse med forutsigbarhet ble blant annet faste rutiner nevnt, slik at eleven vet hva som venter hver dag han kommer på skolen. Lærerne vektla også at eleven skal ha positive relasjoner til andre elever, og oppleve trygg tilknytning utenfor hjemmet. For å hjelpe eleven med dette sørger de blant annet for å tilrettelegge for situasjoner og aktiviteter der slike relasjoner kan bygges og utvikles innenfor trygge rammer.

Lærerne anser det også som viktig med tilpasninger og å tilrettelegge for mestringsopplevelser for å ivareta eleven. For å kunne gjøre dette på en god måte vektla lærerne igjen å kjenne eleven godt, da det vil være individuelt hvilke behov eleven har. Det ble også nevnt at man bør samtale med eleven for å høre med eleven selv om hvilke behov vedkommende har. På den måten kan man blant annet finne ut om det er særlige hensyn som må tas og hvilke ønsker eleven har. Til tross for dette nevnte lærerne noen sentrale faktorer som trolig gjelder de fleste elever, som at de er opptatte av å tilpasse i form av å sette inn tiltak som kan bidra til at eleven får jevnlig mestringsopplevelser gjennom skolehverdagen. De vektla særlig sosial mestring, da dette er viktig for trygghet og opplevelse av tilhørighet. Blant annet ble vennegrupper og lærerstyrt lek nevnt som mulige tiltak for å bidra til sosial mestring. En av informantene sa at en elev som har det utrygt kanskje har vanskeligere for å mestre, noe som vil bety at lærernes arbeid med å ivareta eleven på flere måter samtidig er viktig.

## **5.2 Styrker og begrensninger ved oppgaven**

Gjennom arbeidet med oppgaven har vi stadig tatt valg. Valg om hvilke spørsmål som skal inngå i intervjuguide, hvem som skal intervjues, hvilke funn som er mest relevante og så videre. I etterkant sitter vi igjen med tanker rundt både styrker og begrensninger ved oppgaven. Det sies at en sak har to sider, og det har vi opplevd et flertall av ganger i

løpet av tiden vi har jobbet med denne mastergradsoppgaven. En styrke er at vi er to som har jobbet sammen. Vi har hatt kontinuerlig dialog og har vært to om alle valg underveis. Det har vært en trygghet for oss begge, og det var til stor hjelp da vi skulle transkribere og analysere datamaterialet. Empirien ble gjennomgått nøye av oss begge flere ganger, noe som resulterte i at vi har vært to som har hatt god kjennskap til datamaterialet. Det førte til at vi fikk hentet ut de mest sentrale funnene, som også viser bredde i datamaterialet. Når det er sagt, har det også vært utfordringer knyttet til det å være to. Det har innebåret at vi har brukt en del tid på å bli enige om ulike aspekter, og at vi har vært avhengige av å avtale og å samtale med hverandre ved valg som har blitt tatt.

Et annet aspekt vi vil trekke frem er fokusgruppeintervju og antall informanter. Vi erfarte de tre intervjusituasjonene som positive og informasjonsrike. Vi opplevde å få informasjon vi kanskje ikke hadde fått om det ikke var for at vi gjennomførte fokusgruppeintervju der deltakerne kjente hverandre og førte dialog sammen. Antall informanter med ulike erfaringer var også med på å legge vekt på de ulike funnene våre, da vi så at flere nevnte de samme aspektene og hadde flere av de samme erfaringene – foruten forskjellene vi fant for kompetanseheving og systematisering av undervisning. Som følge av vårt kriterieutvalg er en begrensning at vi utelater perspektivet til lærere som ikke har erfaringer med elever som opplever vold i nære relasjoner. Vi ser også begrensninger med tanke på tidsbruk og oppgavens omfang. Antall fokusgrupper og informanter belyste aspekter vi dessverre ikke har kunnet presentert som funn i oppgaven, på grunn av restriksjoner knyttet til omfang. Det skal også nevnes at selv om antall fokusgrupper og informanter på en måte verifiserte funnene våre ved at flere hadde like erfaringer, ser vi i ettertid at vi kunne fått mange av de samme funnene ved å ha begrenset antall fokusgrupper til to. Det ville ha spart oss for både tid og arbeid.

### 5.3 Videre forskning og avsluttende ord

Om vi hadde hatt mulighet til å forske videre har vi sett for oss flere vinklinger som hadde vært interessante å finne ut mer om, blant annet barnevernets perspektiv på samarbeidet med skoler og lærere, eller variasjoner i kvalitet på lærernes arbeid opp mot deres kunnskap og kompetanse. Det ville også vært interessant å se på bakgrunnen for hvorfor det er så store forskjeller på hvordan tematikken vektlegges og arbeides med mellom ulike skoler og kommuner. Vi kan i verste fall tenke oss at slike forskjeller kan føre til at enkelte geografisk avgrensede områder vil ha kompetanse og evne til å hjelpe voldsutsatte barn bedre enn andre geografisk avgrensede områder. Et aspekt som viste seg i analyseprosessen, men som vi ikke fikk anledning til å presentere som funn, var lærernes opplevde belastning og psykiske helse når det gjelder arbeid knyttet til tematikken vold i nære relasjoner, og samarbeid med hjemmet i etterkant av innsendt bekymringsmelding. Det vi anser som mest interessant ville dog vært å undersøke elevperspektivet opp mot noen av de funnene vi har presentert i denne oppgaven. Særlig om eleven faktisk føler seg ivaretatt gjennom tiltakene som lærerne setter inn, og om han føler disse tiltakene har vært hensiktsmessige og til hjelp. Vi mener en slik undersøkelse hadde bidratt til en bredere forståelse av det vi allerede har undersøkt, og samtidig hadde det gitt grunnlag for å sammenligne lærerperspektivet med elevperspektivet.

Vårt mål med prosjektet var å lære mer om vold i nære relasjoner, slik at vi blir bedre forberedt til å møte slike tilfeller når vi kommer ut i læreryrket. Vi har absolutt lært veldig mye, mye mer enn det som kommer frem i denne oppgaven. I tillegg er vi tryggere på at vi kan løse vanskelige saker på en bedre måte enn vi ville gjort uten denne kunnskapen. Samtidig er alle barn og alle saker ulike, og det er tydelig at det ikke finnes en bestemt oppskrift å følge. Mange valg må sannsynligvis baseres på magefølelse, og eleven har også rett til å bli hørt og til å ytre sine synspunkter (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13), så alt vil ikke være innen vår kontroll. Den kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom arbeidet med denne masteroppgaven vil derimot komme til nytte for å ta gode vurderinger og for å handle etter vår plikt og elevens rettigheter. Arbeidet med oppgaven har utvilsomt vært utfordrende og krevende, men til tross for det har vi aldri angret på valg av tema, da det viser seg som høyst aktuelt.

Innledningsvis viste vi til Skjørten et al. (2019, s. 20) som skriver at «[...] vold mot barn og unge i nære relasjoner er et relativt hyppig fenomen [...]». Det er også inntrykket vi sitter igjen med etter intervjuene, og det bekreftes av statistikk fra tidligere forskning på området (Hafstad & Augusti, 2019; Mossige & Stefansen, 2016). Vold i nære relasjoner er derfor noe vi med stor sannsynlighet kommer til å møte i løpet av karrieren som lærere, og i likhet med lærerne vi intervjuet ønsker vi å gjøre en god jobb. Læreren spiller tross alt en sentral rolle når det er snakk om forebygging og avdekking av de ulike voldsformene (Øverlien, 2015, s. 29), og ifølge Barneombudets (2018, s. 26) rapport har skolen en viktig rolle i livene til elever som opplever vold i nære relasjoner. Når vi en dag befinner oss i en situasjon der vi mistenker at en elev opplever vold i nære relasjoner, vil vi definitivt forsøke å holde hodet kaldt, men hjertet varmt.

# Litteraturliste

- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Regjeringen.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Formidling av opplysninger og samarbeid der barn utsettes for vold i familien: Veileder Q-1088B*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2005/0002/ddd/pdf/250231-veileder2.pdf>
- Barne- og familiedepartementet. (2021). *Vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/bekjemper-vold-og-seksuelle-overgrep-mot-barn-og-ungdom/id2398050/>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2014). *En god barndom varer livet ut: Tiltaksplan for å bekjempe vold og overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*. Regjeringen.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld\\_overgrep\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf)
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2016). *Opptappingsplan mot vold og overgrep (2017-2021): Prop. 12 S 2016-2017*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f53d8d6717d84613b9f0fc87deab516f/no/pdfs/prp201620170012000dddpdfs.pdf>
- Barneombudet. (2018). «*Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes*»: *Erfaringer fra barn og unge utsatt for vold og overgrep – 2018*.  
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Hadde-vi-fatt-hjelp-tidligere-hadde-alt-vaert-annerledes.pdf>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019, 16. januar). *Taushetsplikt, meldeplikt og opplysningsplikt*. Bufdir.  
[https://bufdir.no/Familie/Fattigdom/Veileder/Samarbeid\\_pa\\_tvers\\_av\\_sektorer/Taushetsplikt\\_meldeplikt\\_og\\_opplysningsplikt/](https://bufdir.no/Familie/Fattigdom/Veileder/Samarbeid_pa_tvers_av_sektorer/Taushetsplikt_meldeplikt_og_opplysningsplikt/)
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Cappelen Damm Akademisk.
- Borge, A. I. H. (2019). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal.
- Bovbjerg, K. M. (2006). Teams and Collegiality in Educational Culture. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 244–253.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eeerj.2006.5.3.244>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://folk.ntnu.no/baldurk/skolearbeid/Kvalitative%20metoder%20PSYPRO4318/thematicanalysis.pdf>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningemetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Forente nasjoner. (2020, 21. desember). *Barnekonvensjonen*. FN.  
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>
- Hafstad, G. S., & Augusti, E.-M. (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år* (NKVTS Rapport nr. 4/2019).  
[https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport\\_4\\_19\\_UEVO.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf)
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Hauge, M.-I., Schultz, J.-H., & Øverlien, C. (2016). Møter med barn i utsatte livssituasjoner: Fra forskning til praktiske tiltak. I M.-I. Hauge, J.-H. Schultz, & C. Øverlien (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Heltne, U., & Steinsvåg, P. Ø. (2011). Samarbeid: en forutsetning for god hjelp. I U. Heltne, & P. Ø. Steinsvåg (Red.), *Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og hjelp* (s. 234–253). Universitetsforlaget.
- Inges, E. K., & Kleive, H. (2011). *I møte med unge overgripere*. Gyldendal Akademisk.
- Isdal, P. (2020). *Meningen med volden* (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Jensen, T. (2021, 12. april). *Barn og traumer*. Norsk psykologforening.  
<https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-psykiske-lidelser/barn-og-traumer>
- Jørgensen, T. W., & Lillevik, O. G. (2016). Traumebevisst omsorg i arbeid med voldsutsatte barn. I K. Mevis, O. G. Lillevik, & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn: Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s. 186–206). Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langballe, Å., & Schultz, J.-H. (2016). Elever utsatt for vold og seksuelle overgrep - samtalen som redskap for å oppdage og hjelpe. I K. Mevik, O. G. Lillevik, & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn: Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s. 117-134). Gyldendal.

- Moen, L. H., Bergman, S., & Øverlien, C. (2018). *Forebyggende tiltak mot vold i nære relasjoner: Kartlegging av kunnskap for veien videre* (NKVTS Rapport nr. 2/2018). [https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/06/Rapport\\_2-18\\_Forebyggende-tiltak.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/06/Rapport_2-18_Forebyggende-tiltak.pdf)
- Mossige, S., & Stefansen, K. (Red.). (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge: Omfang og utviklingstrekk 2007–2015* (NOVA Rapport 5/16). <https://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2016/07/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-ung-NOVA-Rapport-5-16-web.pdf>
- Myhre, A. K. (2016). Hvordan se det vi ikke ønsker å se - fysiske og psykososiale symptomer. I K. Mevik, O. G. Lillevik, & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn: Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s. 100-116). Gyldendal.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt og psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2017:12. (2017). *Svikt og svik: Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a44ef6e251cd443396588483e97402ab/no/pdfs/nou201720170012000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Raundalen, M. (2011). Vi må snakke med barna om volden. I U. Heltne, & P. Ø. Steinsvåg (Red.), *Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og hjelp* (s. 174-183). Universitetsforlaget.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2016). *Seksuelle overgrep og vold: Forebyggende undervisning i skolen*. Universitetsforlaget.
- Redd Barna. (u.å.). *5 tips for å snakke med barn om vold*. <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/vold-og-overgrep/vold-mot-barn/5-tips-for-a-snakke-med-barn-om-vold/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Sanner, M. (Red.). (2020). *Klokhhet om vold og overgrep*. Universitetsforlaget.



- Schultz, J.-H., & Langballe, Å. (2016). Læringsamtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 220–236). Universitetsforlaget.
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skjørten, K., Bakketeig, E., Bjørnholt, M., & Mossige, S. (2019). Vold i nære relasjoner: et felt i bevegelse. I K. Skjørten, E. Bakketeig, M. Bjørnholt, & S. Mossige (Red.), *Vold i nære relasjoner: Forståelser, konsekvenser og tiltak* (s. 13-29). Universitetsforlaget.
- Skjørten, K., Hauge, M.-I., Langballe, Å., Schultz, J.-H., & Øverlien, C. (2016). Å se det utsatte barnet. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, J.-H. Schultz, C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. (s. 94–107). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorkildsen, I. M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det: Et kampskrift for barns rettigheter*. Vigmostad & Bjørke.
- Thorkildsen, I. M. (2016). Voksnes holdninger - vi tror ikke, vi ser ikke, og vi spør ikke. I K. Mevik, O. G. Lillevik, & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn: Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s. 225-234). Gyldendal.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Skolemiljø Udir-3-2017: Hva skal skolen gjøre? (aktivitetsplikten)*. Udir.  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/>
- Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet - barns strategier*. Universitetsforlaget.
- Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep - skolen som forebygger og hjelper*. Universitetsforlaget.
- Øverlien, C. & Moen, L. H. (2016). «Takk for av du spør»: En oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og overgrep blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere. (NKVTS Rapport 3/2016).  
[https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport\\_NKVTS\\_3\\_2016\\_nettpdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_nettpdf)

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Intervjuguide

**Vedlegg 2:** Informasjons- og samtykkeskjema

**Vedlegg 3:** Personopplysnings skjema

**Vedlegg 4:** NSDs vurdering av prosjektet

## Vedlegg 1: Intervjuguide

# Intervjuguide

Tentativ problemstilling: *Hvilke tegn fører til bekymring om at en elev opplever vold i nære relasjoner, og hvilke erfaringer har lærere med å være til støtte for elever som har opplevd slik vold?*

### Vold i nære relasjoner

- Med *vold* mener vi fysisk og/eller psykisk vold, og/eller seksuelle overgrep.
- *Nære relasjoner* kan innebefatte alle som har en betydningsfull rolle i barnets liv, men vi spisser det inn mot å omhandle mennesker i nær familie, slik Moen et al. (2018, s. 37). har definert det: "*Vold i nære relasjoner defineres ofte som vold mot partner, barn, søsken, foreldre, besteforeldre og andre i rett opp- eller nedadstigende linje samt adoptiv-, foster- og steforhold.*"

### Hva vekker bekymring?

1. Hvilke tegn gjør dere oppmerksomme på at en elev kan være utsatt for vold i nære relasjoner?
2. Hvilke tanker har dere om atferdsmønstre(ne) til barna dere er bekymret for?
  - a. Hvordan kan dette påvirke elevens relasjon til jevnaldrende?
3. Er det noen atferdsmønstre som gjør dere ekstra oppmerksomme? Hvilke og hvorfor?
4. Kan dere si noe om hvordan dere går frem dersom dere er bekymret for at et barn opplever vold i nære relasjoner?
5. Hvis dere undrer på om en elev opplever vold i nære relasjoner, før det er grunn til sterk mistanke, hvordan går dere frem for å undersøke saken nærmere?
6. Når er mistanken sterk nok for å melde fra til barnevernet?
7. Kan dere si noe om når dere mener det er et godt grunnlag for å melde fra til barnevernet?

### Vekt på tematikken i skolen

8. Hvordan snakker dere med elevene om temaet «vold i nære relasjoner» eller beslektet tematikk?
  - a. Brukes for eksempel TV-program eller barnebøker om tematikken i undervisning? I så fall, hvordan planlegger dere slik undervisning?
  - b. Benyttes andre instanser for å undervise om dette? I så fall hvilke?
9. Hva lærer elevene om instanser som barnevern, politi, helsesykepleier og lignende, og deres oppgaver?
10. Hvordan vektlegger ledelsen på skolen kompetanseheving av de ansatte på dette området?

- a. Tas det opp på kursdager/planleggingsdager? Hvordan arbeides det i så fall med?
11. Kan dere fortelle om eventuelle beredskapsplaner som skolen har, som tar for seg vold i nære relasjoner?
  12. Vektlegges slik tematikk i for eksempel lokale læreplaner, og hvordan er dette eventuelt utformet?

### **Læreren i møte med eleven**

13. Hva tenker dere er sentrale oppgaver for læreren når det gjelder å ivareta elever som
  - a. Vekker bekymring?
  - b. Er utsatt for/har opplevd vold i nære relasjoner?
14. Hvilken betydning kan lærer-elev-relasjonen ha i slike saker?
15. På hvilke måter tenker dere at læreren kan være til støtte for elever som vekker bekymring/er utsatt for vold i nære relasjoner?
16. Hvilke tiltak iverksetter dere for at eleven som vekker bekymring/er utsatt for vold i nære relasjoner, skal oppleve skolen som et trygt sted å være?
17. Hvordan kan læreren bidra til at eleven opplever trygg tilknytning utenfor hjemmet?
18. Hvordan kan læreren tilrettelegge for at en elev som har opplevd vold i nære relasjoner mestrer utfordringer, og hvilken betydning tror dere mestring har for eleven?
19. Hva skal til for at en elev som har opplevd vold i nære relasjoner skal fortelle om det?

## **Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **“Vold i nære relasjoner”?**

Dette er et spørsmål til deg/dere om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer lærere sitter på når det kommer til elever som opplever/har opplevd/mistenkes å oppleve vold i nære relasjoner. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Gjennom dette prosjektet ønsker vi å bli mer forberedt på å møte vanskelige saker som venter i læreryrket gjennom å høre læreres erfaringer med å være til støtte for elever som har opplevd/opplever vold i nære relasjoner, og håper at prosjektet kan være til hjelp for andre studenter og lærere som ønsker å lære mer om temaet. Med “vold i nære relasjoner” mener vi både fysisk vold, psykisk vold og seksuelle overgrep, utført av nær familie – som en elev har vært vitne til eller direkte utsatt for. Vi ønsker å understreke at vi ikke er ute etter tredjepartsopplysninger eller noe informasjon som kan utfordre taushetsplikten. Prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk gjennom Institutt for Pedagogikk og Livslang læring (IPL) ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet - NTNU.

Oppgavens problemstilling er: *Hvilke tegn fører til bekymring om at en elev opplever vold i nære relasjoner, og hvilke erfaringer har lærere med å være til støtte for elever som har opplevd slik vold?*

Vi ønsker å gjennomføre fokusgruppeintervju da dette kan føre til rike diskusjoner og refleksjoner rundt temaet, og fordi det kan være betryggende å være flere når man snakker om et såpass ømfintlig tema som dette.

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

Institutt for Pedagogikk og Livslang læring ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Vi, Halldis Austad Opsal og Aina Ustad, er ansvarlige for gjennomføring av mastergradsprosjektet, mens prosjektansvarlig er vår hovedveileder Anders Aasgaard Madsen.

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

Grunnen til at dere blir forespurt om å delta i dette prosjektet, kan betraktes å være tilfeldig. Ut av flere forespurte skoler (via rektor), er deres skole en av de som stilte seg positive til å delta. Videre oppfylder du/dere kriterier for å delta. Satte kriterier er at man har relevant utdanning, arbeider på barneskole, og at man har erfaring med saker som omhandler vold i nære relasjoner på de nederste klassetrinnene (1.-4. årstrinn).

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

For å innhente informasjon om deres erfaringer, ønsker vi å gjennomføre et fokusgruppeintervju. Intervjuet vil trolig ta rundt 60 minutter. Vi vil benytte semistrukturert intervju som metode, der vi ankommer intervjuet med noen forberedte spørsmål, men som åpner for oppfølgingsspørsmål og lignende. Intervjuguiden vil bli sendt til dere på forhånd, slik at dere har mulighet til å tenke gjennom noen av punktene før gjennomføring av intervjuet. Spørsmålene vil rette seg mot hvilke *erfaringer* dere har når det gjelder temaet "vold i nære relasjoner", og vi ønsker igjen å presisere at vi ikke er ute etter opplysninger som medfører brudd på taushetsplikt.

En av oss vil være hovedansvarlig for gjennomføring av intervjuet, mens den andre vil fungere som sekretær og føre håndskrevne notater. Disse notatene vil bli anonymisert, og de opprinnelige notatene blir makulert kort tid etter intervjuet. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet med båndopptaker lånt fra NTNU som blir forsvarlig oppbevart og kun være tilgjengelig for oss.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Under arbeidet med oppgaven, er det kun vi og veiledere som har tilgang til opplysningene som fremkommer. Hovedveileder er universitetslektor Anders Aasgaard Madsen, og sekundærveileder er professor i pedagogikk Halvor Hoveid. Begge ansatt ved institutt for lærerutdanning, NTNU.

Informanters identitet vil anonymiseres, og deltakere vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen. Navn og andre personopplysninger skal ikke tas opp på båndopptaker, men skrives ned på eget ark som lagres på trygt sted. Det eneste av personlige opplysninger som vil fremkomme i publikasjonen er utdanning, yrkestittel og et anslag av antall år med relevant arbeidserfaring. Enkelte utsagn kan bli sitert i publikasjonen, men det vil anonymiseres gjennom at du/dere får fiktive navn. I løpet av kort tid etter gjennomført intervju transkriberer vi (skriver av) lydopptaket, og allerede i transkripsjonen vil alle deltakere bli anonymisert. Heller ikke den anonymiserte transkripsjonen vil publiseres, men våre to veiledere ved NTNU vil ha tilgang til den. Både skole og kommune blir også anonymisert.

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

Opplysningene anonymiseres fortløpende i prosjektet så snart vi har behandlet materialet. Prosjektet blir avsluttet i løpet av mai måned 2021, og da vil lydopptak og opplysninger slettes og makuleres.

## **Dine rettigheter**

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

Student Halldis Austad Opsal på telefon: 90915203 / epost: [halldis\\_ao@hotmail.com](mailto:halldis_ao@hotmail.com)

Student Aina Ustad på telefon: 41410837 / epost: [ainaustad@live.no](mailto:ainaustad@live.no)

NTNU ved hovedveileder Anders Aasgaard Madsen på telefon: 97144808 / epost: [anders.madsen@ntnu.no](mailto:anders.madsen@ntnu.no)

NTNU ved sekundærveileder Halvor Hoveid på telefon: 99491807 / epost: [halvor.hoveid@ntnu.no](mailto:halvor.hoveid@ntnu.no)

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på telefon: 93079038 / epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55582117.

Med vennlig hilsen

Anders Aasgaard Madsen  
(Prosjektansvarlig/hovedveileder)

Halldis Austad Opsal, Aina Ustad  
(Masterstudenter)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Vold i nære relasjoner", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i intervju

At anonymiserte sitater kan benyttes i publikasjonen

At anonymisert informasjon om min utdanning, yrkestittel og antall år relevant arbeidserfaring fremkommer i publikasjonen

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## **Vedlegg 3: Personopplysningskjema**

### **Personopplysninger**

Navn:

Utdanning:

Yrkestittel:

Relevant erfaring (antall år):

I publikasjonen vil du bli anonymisert, og det vil ikke være mulig å spore informasjonen du gir tilbake til deg. Du kan når som helst trekke deg fra studien, og det vil ikke medføre noen ulemper for deg.

## Vedlegg 4: NSDs vurdering av prosjektet

### NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Vold i nære relasjoner - lærerteams erfaringer

Referansenummer

727714

Registrert

11.01.2021 av Aina Ustad - ainabu@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anders Aasgaard Madsen, anders.madsen@ntnu.no, tlf: 97144808

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Aina Ustad, ainastad@live.no, tlf: 41410837

Prosjektperiode

11.01.2021 - 15.05.2021

Status

08.02.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

---

08.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 8.02.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.02.2021. Behandlingen kan fortsette.

ENDRING: Intervjuguide og informasjonsskriv er oppdatert. NSD understreker at deltagerne er underlagt taushetsplikt, og at intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger om elever.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

13.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

