

Skolens beredskap mot vold i hjemmet – å finne opp kruttet på nytt hver gang

En kvalitativ studie av lærernes opplevelse av skolens beredskap og egen kompetanse om vold i hjemmet

Vilde Eline Thomassen Hem



MASTEROPPGAVE

Master i barnevern

Våren 2022

Det psykologiske fakultet
Institutt for helse, miljø og likeverd (Hemil)

Forord

Jeg avslutter nå mine år på Universitet i Bergen med en fullført mastergrad i barnevern. Å skrive en masteroppgave har både vært en lærerik prosess og en spennende utfordring. Mye av min tid på Universitetet i Bergen bar derimot preg av pandemiens restriksjoner og digital undervisning, noe som til tider var krevende. Jeg er derfor stolt over oppgaven jeg leverer inn og alt jeg har lært.

Da jeg allerede var utdannet lærer, ønsket jeg å fordype meg i noe som kombinerte barnevern og læreryrket. Jeg fikk et brått møte med virkeligheten da jeg innså hvor mange barn som hadde vanskelige hjemmeforhold under mitt første år som lærer. Jeg var frustrert over egen hjelpeløshet og manglende kompetanse. Valg av tema for masteroppgaven falt derfor naturlig på forebygging og avdekking av vold i hjemmet. Jeg takknemlig for at jeg har fått fordypet meg i mange spennende temaer som jeg vil ta med meg videre inn i læreryrket.

Jeg vil gjerne takke mine seks informanter for at de tok seg tid til å delta i mitt forskningsprosjekt. Deres perspektiver har lært meg mye. Jeg vil også takke mine veiledere, Sara Jahnke og Heidi Marie Kirkeng Meling, for all støtte, oppmuntring, ros og konstruktiv kritikk gjennom skriveprosessen. Jeg vil også takke mine foreldre, søsken og venner som alltid er der for meg. Takk for at deres tålmodighet, støtte og oppmuntring når jeg har stått fast. Uten dere hadde denne prosessen vært vanskelig.

Oslo, mai, 2022

Vilde Eline Thomassen Hem

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUKSJON..... | 7 |
| 1.1. <i>Bakgrunn</i> | 7 |
| 1.2. <i>Studiens hensikt</i> | 8 |
| 1.3. <i>Problemstilling</i> | 10 |
| 1.4. <i>Oppgavens oppbygning</i> | 11 |
| 2. TEORETISK RAMMEVERK OG JURIDISKE FØRINGER..... | 12 |
| 2.1. <i>Barnas opplevelse av vold i hjemmet</i> | 12 |
| 2.1.1. <i>Definisjon av vold, fysisk og psykisk vold og vold mellom foreldre</i> | 12 |
| 2.1.2. <i>Konsekvenser av vold i hjemmet</i> | 14 |
| 2.1.3. <i>Forekomst og risikofaktorer av vold i hjemmet</i> | 16 |
| 2.2. <i>Skolens beredskap i håndtering og forebygging av vold i hjemmet</i> | 18 |
| 2.2.1. <i>Juridiske føringer og skolens lovpålagte føringer</i> | 18 |
| 2.2.2. <i>Skolens beredskap i praksis: beredskapsplaner, ROS-analyse og videre tiltak</i> | 20 |
| 2.2.3. <i>Implementering</i> | 27 |
| 2.3. <i>Læreres opplevelse av egen kompetanse</i> | 28 |
| 3. LITTERATURSØK..... | 30 |
| 3.1. <i>Tidligere forskning</i> | 30 |
| 3.1.1. <i>Nasjonal forskning</i> | 30 |
| 3.1.2. <i>Internasjonal forskning</i> | 32 |
| 3.2. <i>Oppsummering</i> | 35 |
| 4. METODE | 36 |
| 4.1. <i>Vitenskapsteori</i> | 36 |
| 4.1.1. <i>Paradigme</i> | 36 |
| 4.1.2. <i>Epistemologisk ståsted</i> | 37 |
| 4.2. <i>Forskningsdesign</i> | 38 |
| 4.2.1. <i>Rekruttering og utvalg</i> | 39 |
| 4.2.2. <i>Datainnsamling</i> | 40 |
| 4.2.3. <i>Bearbeidelse av data</i> | 42 |
| 4.3. <i>Kvalitetskriterier</i> | 45 |
| 4.3.1. <i>Forskerrollen, forforståelse og refleksivitet</i> | 46 |
| 4.3.2. <i>Overførbarhet, troverdighet og gyldighet</i> | 47 |
| 4.4. <i>Forskningsetiske refleksjoner</i> | 50 |
| 4.4.1. <i>Godkjenninger, informert samtykke og konfidensialitet og dataoppbevaring</i> | 50 |
| 5. RESULTATER..... | 52 |
| 5.1. <i>Intuitivt beredskapsarbeid</i> | 53 |
| 5.1.1. <i>Dårlig kjennskap til planen</i> | 53 |
| 5.1.2. <i>De usystematiske rutineene som brukes daglig</i> | 55 |
| 5.1.3. <i>«Som å finne opp kruttet på nytt hver gang»</i> | 57 |
| 5.2. <i>Forskjellen mellom erfaring og kompetanseopplevelse</i> | 59 |

| | | |
|-------------|--|------------|
| 5.2.1. | <i>Variierende erfaringer med vold i hjemmet</i> | 59 |
| 5.2.2. | <i>Ønske om mer kompetanse og en mangelfull lærerutdanning</i> | 61 |
| 5.3. | <i>Beredskapens store forbedringspotensial</i> | 63 |
| 5.3.1. | <i>En omstrukturering til det bedre</i> | 63 |
| 5.3.2. | <i>Å rette fokuset mot relasjonskompetanse</i> | 65 |
| 5.3.3. | <i>Mye tiltak, men dårlig anvendelse</i> | 65 |
| 6. | DISKUSJON | 69 |
| 6.1. | <i>Intuitivt beredskapsarbeid</i> | 70 |
| 6.2. | <i>Forskjellen mellom erfaring og kompetanseopplevelse</i> | 73 |
| 6.3. | <i>Beredskapens store forbedringspotensial</i> | 76 |
| 6.4. | <i>Styrker og svakheter</i> | 81 |
| 7. | KONKLUSJON | 84 |
| 8. | REFERANSER | 87 |
| 9. | VEDLEGG | 100 |
| 9.1. | <i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i> | 100 |
| 9.2. | <i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv</i> | 104 |
| 9.3. | <i>Vedlegg 3: Samtykkeerklæring</i> | 108 |
| 9.4. | <i>Vedlegg 4: Kvittering fra NSD</i> | 109 |

Sammendrag

Masteroppgaven tar for seg hvordan lærere på barneskolen opplever skolens beredskap og egen kompetanse om avdekking og forebygging av vold i hjemmet. Studiens formål er å identifisere og utdype viktige områder hvor skolens beredskap har forbedringspotensial. Gjennom lærernes perspektiver belyses viktigheten av et beredskapsarbeid med fokus på forebygging og avdekking av vold hjemme.

Forskningens tilnærming foregikk ved bruk av kvalitative forskningsintervju. Dette ble gjort innenfor det fortolkende vitenskapsparadigmet, hvor jeg antok en fenomenologisk-hermeneutisk epistemologisk forankring. De seks informantene som danner grunnlaget for dataanalysen, var kontaktlærere på ulike barneskoler i Oslo kommune.

Resultatene deles i tre resultat kategorier; «Intuitivt beredskapsarbeid», «Forskjellen mellom erfaring og kompetanseopplevelse», og «Beredskapens store forbedringspotensial». Fem av seks informanter rapporterte om dårlig kjennskap til skolens beredskapsplan og beredskapsarbeid mot vold i hjemmet. Beredskapsarbeidet beskrives som usystematisk, intuitivt og ubevisst. Informantene viste til mange eksempler på tiltak mot vold i hjemmet. Tiltakene var derimot lite anvendt i praksis, noe som knyttes opp til manglende systematikk. Resultatene viste en mangelfull lærerutdanning om vold. Til tross for at informantenes kompetanse var basert på erfaringer, opplevde de ikke å være kompetente *nok*.

Masteroppgavens diskusjon indikerer at mye beredskapsarbeid foregår uten en fastsatt beredskapsplan. For å systematisere beredskapsarbeidet diskuteres mulige tiltak for å optimalisere planens utforming og praktiske bruk. Skoleledelsen understrekes som en betydningsfull faktor. Utfordringer rundt å systematisere og implementere tiltakene som en aktiv del av skolens beredskapsarbeid drøftes i diskusjonsdelen. Som konklusjon legges frem en 10-punktsplan med forslag på hvordan skolene kan forbedre beredskapsarbeidet og beredskapsplanen mot vold i hjemmet.

Nøkkelord: beredskap, skole, lærer, vold, forebygging, kompetanse, erfaring

Abstract

This study looks at how primary school teachers experience the school's preparedness and their own competence in preventing and uncovering domestic violence. The study's purpose is to help identify important areas where the school has potential for improvement. The importance of emergency preparedness with a focus on prevention and uncovering domestic violence, is emphasized through the teachers' experiences.

The study used qualitative research interviews as a research approach. This was done within the interpretive science paradigm, where I assumed a phenomenological-hermeneutic epistemological foundation. The six informants who formed the basis for the data analysis, worked as teachers at various primary schools in Oslo.

The results are divided into three categories: «Intuitive work with emergency preparedness», «Difference between experience and perception of competence», and «Emergency preparedness' potential of improvement». Five informants reported having poor knowledge about the school's action plan and emergency preparedness against domestic violence. The emergency preparedness is described as unsystematic, intuitive and even subconscious. Numerous examples of measures against domestic violence were presented. These measures were however poorly used in practice, which is linked to deficient systematics. The results indicated a lacking attention of domestic violence in the teacher education program. Even though the informants' competence originated from experience, they did not experience having *enough* competence.

The discussion implies that a lot of emergency preparedness takes place without an established action plan. To systematize this work, possible measures to optimize the plan's design and practical use are considered. School management is highlighted as essential. Challenges around systematizing and implementing measures as an active part of the school's action plan, are discussed. As a conclusion, a 10-point plan is presented with proposals on how the schools can improve their emergency preparedness and measures against domestic violence.

Keywords: preparedness, school, teacher, domestic violence, prevention, competence, experience

1. INTRODUKSJON

1.1. Bakgrunn

Kommunene i Norge har et grunnleggende ansvar for å ivareta tryggheten og sikkerheten til sin befolkning (Beredskapssetaten, 2017). For å gjøre dette på best mulig måte er alle kommuner underlagt en kommunal beredskapsplikt (Sivilbeskyttelsesloven, 2010). I følge §15 skal kommunene utarbeide beredskapsplaner med utgangspunkt i risiko- og sårbarhetsanalyse. Analysen kartlegger hvilke uønskede hendelser som kan inntreffe i kommunen, hvor sannsynlig det er at disse inntreffer og hvordan dette vil påvirke kommunen (Beredskapssetaten, 2017). På samme måte som kommunen skal ivareta tryggheten og sikkerheten til befolkningen, skal skolen ivareta tryggheten og sikkerheten til sine elever. Dette innebærer å utarbeide lokale beredskapsplaner, også kalt handlingsplaner. Beredskapsplanene inneholder klare strategier for hvordan elever og ansatte skal opptre under alvorlige hendelser, presentert i ulike tiltakskort (Utdanningsdirektoratet, 2019). Slike beredskapsplaner må tilpasses den enkelte skole etter skolens bygningsutforming, nødutganger, eller antall elever og lærere. Skolens nærmiljø og elevgruppe må tas hensyn til. Et eksempel på en alvorlig hendelse som kan inntreffe i skolen, er å avdekke at en elev blir utsatt for vold i hjemmet. Tidligere forskning viste at en læreren som er godt kjent med prosedyrene i skolens beredskapsplan, vil kunne bruke planen som et støtteverktøy og sannsynligvis ha en bedre opplevelse av egen beredskap (Olinger Steeves et al., 2017; Sissener, 2015). Det er fordelaktig at læreren er forberedt på mulige kriser, eksempelvis vold i hjemmet, da disse potensielt kan påvirke både elever, lærere og skolemiljøet negativt (Olinger Steeves et al., 2017). Utarbeidelse og oppfølging av en beredskapsplan mot vold i hjemmet, er en del av arbeidet for å styrke skolens beredskap. Et beredskapsarbeid mot vold i hjemmet kan derimot foregå uten en beredskapsplan. Basert på dette vil både begrepet beredskapsplan og beredskapsarbeid brukes i min forskning.

Forebygging og avdekking av vold i hjemmet i skolen kan blant annet begrunnes med barns har rett på beskyttelse og et trygt hjem å vokse opp i (Barnevernloven, 1992). Dessverre er ikke dette realiteten for alle. Meld. St. 15 (2012–2013) viste til at fysisk og psykisk vold i hjemmet og i nære relasjoner har blitt et omfattende samfunnsproblem. Her fremheves skolen som en viktig arena i arbeidet mot dette. Barn tilbringer store deler av sin hverdag på skolen og ofte kan læreren være en av få voksne som barnet kan betro seg til og ha tillit til (Selvik et

al., 2017). Dette setter lærere i en unik posisjon til å fange opp en eventuell omsorgssvikt (Øverlien & Sogn, 2007). Læreren møter elevene fra et tidlig stadium i livet. Et barn som utsettes for vold i hjemmet kan blir spart for mye lidelse dersom dette fanges opp tidlig og barnet får hjelp (Øverlien & Sogn, 2007). I tillegg er lærerens innflytelse mye mer enn kun den faglige og sosiale kunnskapen i skolens kompetansemål. De kan også påvirke barnets familierelasjoner og er i en god posisjon til å forandre barnets livssituasjon (Blaasvær & Bajju, 2019; Meneses et al., 2017).

Bekjempelse av vold og overgrep har blitt et viktig satsingsområde de senere årene i flere sektorer. Økt fokus på forebygging gjennom Stortingsmelding (Meld. St. 15 (2012–2013)), Opplæringslova (1998), samt regjeringens opptrappingsplan mot vold og overgrep fra 2017-2021 (Prop. 12 S (2016–2017)) og regjeringens nye handlingsplan mot vold fra 2021-2024 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021) viser dette. Studien fra NKVTS (Nasjonalt Kunnskapssenter om Vold og Traumatisk Stress) poengterte at kunnskap er avgjørende for muliggjøre forebygging, avdekking og beslutninger som skal lede til forankring (Øverlien & Moen, 2016). Tidligere forskning viste derimot at mange grunnskolelærere opplevde manglende kompetanse om forebygging og avdekking av vold i hjemmet (Røsdal et al., 2019; Øverlien & Sogn, 2007).

1.2. Studiens hensikt

Flere faktorer spiller inn for at det forebyggende og avdekkende arbeidet skal være effektivt i skolen. For det første er det vesentlig at lærerne har tilstrekkelig kompetanse på forebygging og avdekking av vold i hjemmet (Meld. St. 15 (2012–2013)). Mer kompetanse kan blant annet bidra til å lettere kunne oppdage symptomer på vold, og gi lærerne større trygghet på å melde ifra om mistanker (Løkkeberg et al., 2019). For det andre vil et beredskapsarbeid i skolen med fokus på en tydelig beredskapsplan og rutiner bidra til å gi lærere både teoretisk kunnskap og praktisk opplæring (Selvik et al., 2017). Rektor står ansvarlig for utarbeidelsen av beredskapsplanen og opplæring av de ansatte (Bugge, 2008). En tredje faktor er derfor at skoleledelsen prioriterer det forebyggende arbeidet mot vold i hjemmet og tar ansvar gjennom krav, instruksjoner, opplæring og veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Oppmerksomhet på ledelsesnivå vil også gi økt oppmerksomhet nedover i tjenesten (Prop. 12 S (2016–2017)). På den andre siden viste forskning at manglende rutiner og støtte fra ledelsen i håndtering av saker med vold i hjemmet, kan føre til usikkerhet og misnøye blant lærerne (Munger & Markstrom, 2019). På bakgrunn av dette er det viktig med en skoleledelse som fokuserer på å

utvikle gode tiltak, og å skape en kultur for forebygging og avdekking av vold i hjemmet som sprer seg blant de ansatte. En god beredskapsplan mot vold i hjemmet garanterer derimot ikke god beredskap. Den må også implementeres i skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette gjør implementeringsprosessen til en fjerde faktor som kan påvirke effekten av de forebyggende og avdekkende tiltakene mot vold i hjemmet i skolen (Durlak & DuPre, 2008; Sørli et al., 2010).

Lærerne står i en betydningsfull posisjon til å vurdere om beredskapen og tiltakene i skolen er betydningsfulle, da de daglig står i dette praktiske arbeidet. Ved hjelp av lærernes opplevelser søker denne forskningen å belyse viktigheten av beredskapsarbeid med fokus på forebygging og avdekking av vold mot barn. Dette er et område som er aktuelt å belyse på grunn av temaets økte fokus i blant annet regjeringens opptrappingsplan (Prop. 12 S (2016–2017)) og nyeste handlingsplan (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021). Studiens hensikt er å bidra til en bredere innsikt i om dagens forebyggende tiltak og kompetanse om vold i hjemmet oppleves som tilstrekkelig av lærerne, gjennom en dypere forståelse av lærernes opplevelse av skolens beredskap og egen kompetanse. Av den grunn er lærernes perspektiv på hvordan en optimal beredskapsplan bør se ut relevant.

Gjennomførte litteratursøk siktet mot lærernes opplevelse av egen kompetanse på forebygging og avdekking av vold i hjemmet, viste flere studier som understrekte en utilstrekkelig opplevelse av egen kompetanse (Løkken, 2017; Münger & Markström, 2018; Øverlien & Moen, 2016). Studiene manglet derimot kunnskap om lærernes kompetanse om vold i hjemmet i relasjon til en beredskapsplan og beredskapsarbeid. Videre litteratursøk med søkelys på beredskapsarbeid i skolen, fant tidligere forskning som argumenterte for beredskapsarbeidet og forebygging mot vold i hjemmet sin positive effekt i skolen. Eksempelvis undersøkte forskningen fra Young et al. (2008) effekten av et opplæringsprogram om forebygging av vold i hjemmet rettet mot skoleansatte. Resultatene viste at opplæringsprogrammet ga deltakerne en større forståelse for kjennetegn på vold, større selvtillit i å håndtere fremtidige voldssaker på en passende måte, og bedre oversikt over tilgjengelige ressurser. I forskning mer rettet mot beredskapsplaner, argumenterte Selvik et al. (2017) for et behov for tydeligere skoleberedskapsplaner for barn i vanskelige livssituasjoner og mer kontinuerlig utdanning og opplæring av lærere. Resultatet baserte seg på hvordan barn som har rømt fra voldelige hjemmeforhold, følte seg mindre alene dersom lærerne støttet og anerkjente krisesituasjon de stod i. Masteravhandlingene fra Sissener (2015) og Lyng (2021)

støtter opp om påstanden om beredskapsplanens positive betydning. Blant annet fokuserte Sissener (2015) på grunnskolelæreres håndtering av kriser og beredskapsplaners funksjon i generell krisehåndtering, mens Lyng (2021) utforsket hvordan elever og lærere medvirket i beredskapsarbeidet mot *pågående, livstruende vold* (PLIVO) i skolene.

Litteratursøkene ga derimot ingen funn på forskning hvor lærernes opplevelse av forebygging og avdekking av vold i hjemmet sees i sammenheng med skolens beredskapsplan. Denne masteroppgaven har dermed som formål å bidra til økt kunnskap om lærernes opplevelse av skolens beredskap og egen kompetanse om vold i hjemmet, for å identifisere og utdype viktige områder hvor skolen har forbedringspotensial.

1.3. Problemstilling

På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert:

Hvordan opplever lærere på barneskolen skolens beredskap og sin egen kompetanse for å avdekke og forebygge vold i hjemmet?

For å besvare oppgavens problemstilling er tre forskningsspørsmål formulert:

- Hvordan beskriver og vurderer lærerne beredskapsplanen for å avdekke og forebygge vold i hjemmet på sin skole?
- Hvordan beskriver lærerne egen erfaring og kompetanse rundt avdekking og forebygging av vold i hjemmet?
- Hvordan tenker lærere at beredskapsplanen og beredskapsarbeidet bør optimaliseres på sin skole?

For å avgrense problemstillingen vektlegges perspektivene til 6 kontaktlærere gjennom kvalitative forskningsintervju, for å oppnå en dypere forståelse av lærernes opplevelse av skolens beredskap. Gjennom kontaktlærernes beskrivelser avdekkes styrker og svakheter i skolens nåværende beredskapsarbeid, som deretter diskuteres opp mot relevant teori. Valg av å bruke kontaktlærere som informanter begrunnes i at de ser elevene daglig, og kommer dermed tettere på enn en faglærer eller ressurslærer. Dette gir de en bedre relasjon til elevene, noe som er vesentlig for at en elev skal betro seg til en lærer (Øverlien & Sogn, 2007).

Informantene var kontaktlærere i bydeler med ulik sosioøkonomisk status i Oslo kommune.

Informantene og lærerne er to begreper som vil bli brukt om hverandre. For å begrense omfanget av begrepet vold, vil denne forskningen fokusere på fysisk og psykisk vold.

1.4. Oppgavens oppbygning

Oppgaven er organisert i syv kapitler.

Kapittel 2 presenterer relevant teoretisk rammeverk rundt forskningen, spesielt konseptet vold i hjemmet og omfanget av beredskapsplanen i skolen. Her defineres relevante begreper som vold, beredskapsplan, kompetanse og forebygging. Viktige juridiske føringer som Barnekonvensjonen (FNs barnekonvensjon, 2003), Opplæringslova (1998) og Stortingets opptrappingsplan mot vold (Prop. 12 S (2016–2017)) beskrives også her.

Kapittel 3 omhandler litteraturgjennomgang. Her beskrives hvordan litteratursøk til forskningen er utført, samt tidligere gjennomført forskning på forebygging av vold i skolen, læreres kompetanseopplevelse om vold og beredskapsplaner i skolen. Både nasjonal og internasjonal forskning presenteres her.

Gjennom **kapittel 4** beskrives oppgavens metodevalg. Disse presenteres gjennom et fortolkende vitenskapsparadigme, en fenomenologisk-hermeneutisk epistemologisk forankring og et kvalitativt forskningsdesign. Metodiske valg begrunnes og utvalg av informanter og analysemetode gjøres rede for.

I **kapittel 5** vil forskningens resultater legges frem. Disse vil bli diskutert videre i **kapittel 6**. Her vil funnene diskuteres opp mot teori og metode.

Kapittel 7 er oppgavens konklusjon. Den inneholder avsluttende kommentarer og oppsummerer de viktigste funnene. Videre vil forskningens problemstilling og forskningsspørsmål bli forsøkt besvart, før forslag til videre forskning presenteres.

2. TEORETISK RAMMEVERK OG JURIDISKE FØRINGER

Kapitlet ser på en samling av relevant bakgrunn for å kunne besvare forskningens teoretiske hensyn. Som følge av forskningens problemstilling og utarbeidelsen av intervjuguiden, sees det behov for definering av følgende begreper: vold, beredskap, beredskapsplan, forebygging, kompetanse og implementering. Kapitlet innleder med en beskrivelse av barnas opplevelse av vold i hjemmet. Her presenteres blant annet fysisk og psykisk vold og dens konsekvenser for barnet. Videre legges skolens beredskap i håndtering og forebygging av vold frem, startende med relevante juridiske føringer i sammenheng med forebygging av vold. Avslutningsvis beskrives temaet lærernes kompetanse om vold i hjemmet.

2.1. Barnas opplevelse av vold i hjemmet

For å kunne belyse lærernes opplevelse av skolens beredskap for forebygging og avdekking av vold i hjemmet, er det vesentlig med en forståelse av voldens omfang. Derfor blir begrepet vold definert og avgrenset i dette delkapitlet, før konsekvenser og forekomst av vold presenteres.

2.1.1. *Definisjon av vold, fysisk og psykisk vold og vold mellom foreldre*

For å forstå hvorfor vold bør være en del av beredskapsplanen er det hensiktsmessig å definere hva vold er. Denne studien tar utgangspunkt i den internasjonale definisjonen av vold fra Verdens helseorganisasjon (WHO): vold er en bevisst bruk av fysisk makt eller tvang, ved hjelp av trusler, rettet mot enkeltpersoner, grupper, samfunnet eller en selv, som enten resulterer i, eller høyt sannsynlig, resulterer i skade, død, psykisk skade, skade på utviklingen eller deprivasjon (Krug et al., 2002). Vold finnes i mange former og alvorlighetsgrad og kan ofte utarte seg som sinne, aggresjon, mishandling og makt (Isdal, 2018). Disse begrepene kan overlape hverandre. Isdal (2018) skilte også mellom instrumentell og ekspressiv vold. Instrumentell vold handler om en målrettet handling for å oppnå noe annet. Et eksempel er å bruke vold som et instrument for å få viljen sin. Den kan ofte relateres til et behov for vise eller oppnå makt. Ved å bruke fysisk makt for å få viljen sin, oppnår også voldsutøveren et bevisst maktovertak overfor offeret. Den utløsende faktoren for volden er ofte rasjonalitet eller fornuft. På den motsatte siden finnes ekspressiv vold. Den omhandler vold som et uttrykk for følelser, hvor en følelsesreaksjon er den utløsende faktoren. Dette kan være

følelser som redsel, sinne, skremsel eller hjelpeløshet som fører til voldsutøvelsen. En person som utøver vold vil ofte være innom begge disse sidene (Isdal, 2018).

Gilbert et al. (2009) og Cicchetti and Toth (2005) kategoriserte vold mot barn inn i kategoriene fysisk vold, psykisk vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. For å avgrense studiens omfang, vil fysisk og psykisk vold prioriteres. Det er verdt å nevne at de ulike formene for vold ofte overlapper hverandre (MacMillan et al., 2012; May-Chahal & Cawson, 2005; Thoresen & Hjemdal, 2014). Det betyr at en som blir utsatt for fysisk vold også kan oppleve andre former for vold.

Fysisk vold

Fysisk vold handler om å bevisst sette en annen person i en avmaktsposisjon eller utsette personen for skade, sykdom, smerte (Øverlien et al., 2015). Dette likner definisjonen fra Isdal (2018), som beskrev fysisk vold som en makt som smerter, skader, skremmer eller krenker barnet. Dette kan være slag, spark, dytting, klyping, holding eller bruk av våpen. Fysisk vold kan ha ulik alvorlighetsgrad, hvor Isdal (2018) skilte mellom moderat og alvorlig fysisk vold. Alvorlig vold gir høy risiko for fysisk skade, mens moderat vold ikke gir det. Uansett alvorlighetsgrad, opplever en som lever med fysisk vold redsel for egen ødeleggelse eller død, og den fysiske trusselen vil ofte forsterke andre voldsformer. I tillegg er bruk av fysisk vold mot barn en ulovlig krenkelse av barnets integritet uavhengig av hensikten (Løvgren et al., 2017). Dette gjelder både moderat og alvorlig fysisk vold, da barnets subjektive opplevelse av volden varierer.

Psykisk vold

Psykisk vold innebærer at en person «*systematisk og over lengre tid behandler ungdommen på en bevisst nedverdiggende måte gjennom atferd, uttalelser og/eller påfører ham eller henne annen følelsesmessig lidelse*» (Øverlien et al., 2015, p. 47). Gjennom en slik voldsform kan en i tillegg forsøke å styre eller dominere andre personer ved å bruke en bakenforliggende makt eller trussel (Isdal, 2018). Psykisk vold kan for eksempel arte seg som en direkte trussel eller indirekte trussel, degraderende eller ydmykende atferd, kontroll, utagerende sjalusi, terrorisering, isolering, beskyldning eller emosjonell vold (Gilbert et al., 2009; Isdal, 2018). Felles for disse er at de skjer i nære relasjoner, som for eksempel foreldre og barn. Det å være vitne til vold mellom foreldrene kan også oppleves som psykisk vold for barnet (Gilbert et al., 2009).

Psykisk vold kan være vanskelig å oppdage, da den ikke etterlater fysiske merker og smerter (Øverlien & Moen, 2016). Psykisk vold foregår derimot ofte i sammenheng med annen type vold, noe som kan gjøre den lettere å oppdage. Til tross for at psykisk vold ikke etterlater seg fysiske merker, kan den være like så, eller mer skadelig som andre voldsformer. Eksempelvis viste resultatene fra forskningen til Thoresen et al. (2015) at individer som har opplevd psykisk vold opplever mer angst og depresjon sammenliknet med andre voldsformer.

2.1.2. Konsekvenser av vold i hjemmet

Konsekvensene av å leve med vold i hjemmet kan være store for barna, enkeltindivider og for samfunnet (Meld. St. 15 (2012–2013)). Når en snakker om konsekvensene av fysisk og psykisk vold kan de være utfordrende å skille mellom disse, da barn som utsettes for vold ofte utsettes for mer enn én type vold (MacMillan et al., 2012; May-Chahal & Cawson, 2005). Som tidligere nevnt, kan fysisk og psykisk vold også innebære vold mellom foreldre. Kitzmann et al. (2003) fant ikke store forskjeller i det psykososiale utfallet hos barn som har vært vitne til vold og barn som har blitt utsatt for fysisk vold selv i sin forskning. Sannsynligheten for at barn blir utsatt for vold fra en omsorgsperson er derimot høyere i familier der vold mellom de voksne forekommer (Mossige & Stefansen, 2016). Thoresen et al. (2015) understrekte at vold, omsorgssvikt og seksuelle overgrep er blant de mest skadelige risikofaktorene for at barn utvikler helseproblemer og strever i det daglige. Konsekvenser av fysisk og psykisk vold kan derfor ha flere likhetstrekk.

Konsekvensene av fysisk vold er mer betydelig enn kun de fysiske skadene volden gir (Margolin & Gordis, 2000). Eksempelvis kan barn som opplever fysisk eller psykisk vold hjemme ha en mer utagerende og aggressiv atferd enn barn som ikke opplever det (Annerbäck et al., 2012; Margolin & Gordis, 2000). Andre konsekvenser ble diskutert i Cook et al. (2005) sin litteraturstudie om barn som opplever traumatiske hendelser. Forfatterne viste blant annet at barn som opplever traumatiske hendelser, for eksempel fysisk og psykisk vold, kan utvikle tilknytningsproblemer både til eksisterende og fremtidige relasjoner. I tillegg refererte flere studier til en sammenheng mellom eksponering for fysisk eller psykisk vold og utvikling av lidelser som PTSD, depresjon, og angst (Kilpatrick et al., 2003; Schoedl et al., 2014; Spertus et al., 2003; Thoresen et al., 2015). Norman et al. (2012) understrekte gjennom sin systematiske oversikt at både fysisk og psykisk vold også gir betydelige risiko for selvmordsforsøk. Større risiko for narkotikabruk senere i livet er også konsekvens av å

oppleve ulike former for vold hjemme som barn (Kilpatrick et al., 2000; Kilpatrick et al., 2003; Norman et al., 2012).

Tidligere forskning drøftet hvordan barn som blir utsatt for vold, har større sannsynlighet for å bli utsatt for vold i voksen alder eller selv utøve vold (Whitfield et al., 2003). Dette ble også tydeliggjort i Thoresen et al. (2015) sin studie om vold mot barn, gjentakende offerrolle og mental helse. Gjennom telefonundersøkelser ble 4527 norske kvinner og menn intervjuet om deres voldeksponering. Resultatene viste at all eksponering for vold i barndommen gir risiko for å bli utsatt for vold i voksen alder. Konsekvensene for barn som opplever vold i hjemmet kan gå langt utover selve voldsepisoden. Dette henviste blant annet Bersvendsen and Hauge (2018) til, hvor voksne beskrev egne opplevelser av volden de ble utsatt for som barn og hvordan dette har påvirket livene deres senere. Informantene beskrev tydelig hvordan volden de opplevde som barn enda var en belastning i hverdagen deres som voksne.

Konsekvensene av vold kan også synes i skolesammenheng. Tidligere forskning viste at barn som har opplevd vold hjemme presterer dårligere på skolen enn barn som ikke har vært utsatt for vold (Fry et al., 2018; Harold et al., 2007; Rea, 2006; Supol et al., 2021). Dette kan måles gjennom score på oppgaver relatert til hukommelse og til læring (Rea, 2006), gjennom fravær eller barn som dropper ut av skolen (Fry et al., 2018). En mulig årsak til dårligere skoleprestasjoner er at barn som lever med et konfliktnivå mellom foreldrene, kan oppleve et mindre samhold i familien (Unger et al., 2000). Dette kan føre til mindre engasjement og interesse for barnets skolerelaterte aktiviteter. I tillegg begrunnet Ratner et al. (2006) hvordan følelsen av trygghet og sikkerhet er vesentlig for utforskning og læring. Det ble påpekt at barn som føler seg trygge, oppnår bedre skoleprestasjoner og opplever mer akseptert fra medelever og lærere. På den andre siden kan barn som opplever vold i hjemmet være mer engstelige og bruke mye mentale ressurser på å overvåke omgivelsene for tegn på aggresjon (Blindheim, 2012). De følelsesmessige faktorer dette fører til, som stress og angst, fører til at barnet er i mindre stand til å ta imot læring (Ratner et al., 2006). Det sees også en sammenheng mellom elever som har opplevd vold og som mottar spesialundervisning (Jonson-Reid et al., 2004). Jonson-Reid et al. (2004) påpekte at denne sammenhengen kan relateres til risikofaktorer som påvirker skoleprestasjonene som helseproblemer, utagerende atferd på skolen og mye fravær.

2.1.3. Forekomst og risikofaktorer av vold i hjemmet

Det er vanskelig å finne nøyaktige tall på forekomsten av vold i nære relasjoner (Meld. St. 15 (2012–2013)). Dette grunner i at det ikke eksisterer en samordnet innsamling av data over tid. Forståelsen av vold i nære relasjoner er i konstant endring og at selve formidlingen av voldsepisoden er ulik (Bersvendsen & Hauge, 2018). I tillegg er det utfordrende å få forskningsbasert kunnskap på forekomsten av vold og overgrep mot mindre barn, da barn under 16 år trenger foreldrenes samtykke for å delta i forskning. En kan dermed anta at foreldre som utøver vold ikke godkjenner barnets deltakelse i undersøkelser om temaet. Helseforskningsloven (2008) gir derimot barn mellom 12 og 16 år rett til å selv samtykke om de vil delta i medisinsk og helsefaglig forskning. Statistikken for barn under 12 år er derimot usikker og mørketallene på forekomsten av vold kan være store (Bersvendsen & Hauge, 2018).

Ulike studier kan gi oss en antakelse av voldens omfang. En undersøkelse av Mossige and Stefansen (2016) forsket på forekomsten av vold og overgrep mot barn samt dens utviklingstrekk fra 2007-2015. Undersøkelsen baserte seg på et landsrepresentativt utvalg på 4530 ungdommer i videregåendealder. Resultatene viste at 21% av ungdommene i undersøkelsen har vært utsatt for fysisk vold fra foreldrene sine i løpet av oppveksten. Isdal (2018) refererte til dette som moderat fysisk vold, som lugging, klyping eller risting. 6% har vært utsatt for grov vold fra foreldrene sine. Dette, som Isdal (2018) beskrev som alvorlig fysisk vold, er vold som potensielt kan gi stor skade som å bli banket opp eller slått med knyttneve. 8% har erfart vold mellom foreldrene sine. Som tidligere vist i forskningen fra Kitzmann et al. (2003), kan det å være vitne til vold også påvirke barnet negativt. I tillegg gir Thoresen and Hjemdal (2014) sin landsomfattende tverrsnittsundersøkelse et inntrykk av forekomsten av psykisk vold mot barn. Her deltok til sammen 4528 kvinner og menn i en selvrapportering av vold og overgrep. Resultatene viste at 13% av deltakerne bekreftet at de ble utsatt for psykisk vold fra foresatte som barn. Flere kvinner enn menn hevdet de ble utsatt for psykisk vold. Rapporten poengterte også at over 70% av kvinnene og 50% av mennene som opplevde alvorlig fysisk vold, også rapporterte om forekomst av psykisk vold. Dette understreker av fysisk og psykisk vold ofte overlapper hverandre.

I følge studien fra Mossige and Stefansen (2016) gikk tallene over barn som ble utsatt for fysisk vold nedover. Studien viste at 25% av ungdommene som deltok i undersøkelsen i 2007 hadde opplevd fysisk vold fra en forelder, i forhold til 21% i 2015. Det var derimot ikke en

nedgang i barn som ble utsatt for grov vold eller barn som har erfart vold mellom foreldrene sine. Folkehelseinstituttet viste også at antall innrapporterte tilfeller av mishandling av barn i flere land har sunket siden covid-19 pandemien brøt ut i mars 2020 (Nøkleby et al., 2021). Rapporten så på 93 ulike studier for å kartlegge hvordan pandemien og nedstengingen av samfunnet påvirket barn og unge. Fire amerikanske studier viste en nedgang i antall innrapporterte barnevernssaker enn før pandemien, mens tre andre studier fant en nedgang i antall nyåpnede barnevernssaker og barn som kom akutt til legevakten. Nøkleby et al. (2021) så blant annet på studier fra Norge, Australia, USA og England. Nedgangen på innrapporterte tilfeller må på den andre siden sees i sammenheng med pandemisituasjonen vi enda lever i. Forskning fra Hafstad and Augusti (2020) viste at en betydelig andel ungdommer opplevde mer vold i hjemmet under nedstengingen våren 2020. Pandemien førte til en nedstenging hvor familier var mer hjemme og hadde mindre sosial kontakt med andre. Dette ga konsekvenser for barn som allerede levde med vold i hjemmet. Skole, fritidsaktiviteter og venner som vanligvis var en pause fra et utrygt hjem forsvant. Rundt 20% av ungdommene som sa de ble utsatt for fysisk eller psykisk vold hjemme fortalte at det skjedde for første gang under nedstengingen (Hafstad & Augusti, 2020). 80% fortalte de også har opplevd det tidligere. En lavere forekomst av voldshendelser må dermed sees i sammenheng med mindre kontakt mellom familie og andre yrkesgrupper som er pliktige til å melde ifra. Med mindre fritidsaktiviteter for barn og mindre sosial kontakt på fritiden, er skolen en enda viktigere arena for avdekking av vold. Læreren må stå klar til å fange opp faresignaler og kunne jobbe forebyggende mot vold der det er mulig. Dette gjør det viktigere for skolen å ha en klar plan på hvordan arbeidet skal skje. Hvordan vold i hjemmet kan håndteres på skolenivå forklares nærmere senere i teorikapitlet.

Enkelte faktorer kan gi større risiko for å oppleve vold i hjemmet (Hafstad et al., 2020). Undersøkelsen fra Hafstad et al. (2020) inkluderte 9240 norske ungdommer i alderen 12-16 år. Både forskningen fra Hafstad et al. (2020) og Mossige and Stefansen (2016) viste at risikofaktorer som lav sosioøkonomisk status, foreldres rusmisbruk, foreldres psykiatriske sykdom og tidligere fengsling, samt foreldres innvandrersstatus, ga en større risiko for vold i hjemmet. Videre forklarte Hafstad et al. (2020) at ungdom med fysisk funksjonshemming rapporterte om flere overgrepsopplevelser sammenlignet med jevnaldrende uten funksjonshemming. I tillegg var ungdom som ikke identifiserer seg som gutter eller jenter mer utsatt for barnemishandling og omsorgssvikt, sammenlignet med jevnaldrende som identifiserer seg som gutt eller jente. Vold mellom foreldrene gir også en økt risiko for at

barnet selv kan utsettes for vold (Mossige & Stefansen, 2016). MacMillan et al. (2012) sin forskning understrekte en økt risiko for å oppleve vold selv dersom barnets søsken utsettes for vold. Slike risikofaktorer er hensiktsmessig for en lærer å vite om. Kunnskap om ulike risikofaktorer kan hjelpe læreren med å avdekke og forebygge vold i hjemmet (Prop. 12 S (2016–2017)).

På bakgrunn av omfanget av voldens forekomst presentert i delkapittelet, kan en anta at det er sannsynlig at en lærer vil møte på elever som opplever vold i hjemmet. Lærerne trenger da kunnskap om hvordan de skal håndtere en slik situasjon. En beredskapsplan med fokus på forebygging og avdekking av vold i hjemmet er derfor hensiktsmessig, i tillegg til å tilegne lærerne den nødvendige kompetansen de vil trenge for å føle seg forberedt.

2.2. Skolens beredskap i håndtering og forebygging av vold i hjemmet

Videre ser teorikapittelet nærmere på skolens beredskap i håndtering og forebygging av vold i hjemmet. Innledningsvis presenteres relevante juridiske føringer, før skolens beredskap i praksis utdypes. Deretter vil implementeringsforskning kort beskrives.

2.2.1. Juridiske føringer og skolens lovpålagte føringer

Norge har forpliktet seg til flere internasjonale avtaler som forplikter staten til å beskytte innbyggerne mot vold og overgrep (Meld. St. 15 (2012–2013)). Her presenteres noen av de mest aktuelle lovbestemmelsene som sikrer barns rettsvern, i tillegg til skolens lovpålagte føringer knyttet til beskyttelse av elevene.

Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen fra 1950 som gjelder både voksne og barn, er inkorporert i norske lover (Meld. St. 15 (2012–2013)). Denne innebærer at staten er pålagt å aktivt hindre at mennesker blir utsatt for umenneskelige og nedverdiggende handlinger, som for eksempel vold. En av de viktigste juridiske føringene som beskytter barn er FNs Barnekonvensjon. Barnekonvensjonen er en internasjonal avtale som er en del av norsk lov. Den skal beskytte alle barns rettigheter uansett etnisitet, religion, eller kultur (Andersland & Mevik, 2017). Her slår artikkel 19 fast at barn har rett til frihet fra fysisk og psykisk vold. Barnekonvensjonen slår også fast at beskyttelsestiltak bør omfatte effektive prosedyrer for utforming av sosiale programmer som gir nødvendig støtte til barnet og andre former for

forebygging, undersøkelse og oppfølging (Prop. 12 S (2016–2017)). I skolesammenheng kan dette omfatte en beredskapsplan med forebyggende tiltak mot vold. Barns rettsvern er siden 2014 også beskyttet gjennom Grunnloven § 104 (Grunnloven, 2020). Et viktig punkt for barns beskyttelse mot vold i § 104 omhandler barnets rett til vern om sin personlige integritet. Integritet referer til en rett til beskyttelse mot alvorlige integritetskrenkelser, for eksempel vold og mishandling. Grunnloven kombinert med barnekonvensjonen bør gi barn i Norge et solid rettsvern mot vold.

Det finnes i tillegg andre juridiske føringer som styrker barnets rettsvern mot vold. Straffeloven er en lov som skal regulere straffbare handlinger (Straffeloven, 2005). Her nevnes det blant annet at det er straffbart å utøve vold, mishandle eller krenke familiemedlemmer eller andre i nær relasjon (Andersland & Mevik, 2017). Straffen for familievold er oppjustert til inntil fire års fengsel. Andersland and Mevik (2017) beskrev beskyttelse av barnet som et argument for oppjusteringen, da barnet ofte er offeret i slike hendelser. I tillegg lever enhver av Norges befolkning under avvergingsplikten (Straffeloven, 2005). Det betyr at alle til enhver tid er pliktet til å avverge et straffbart forhold fra å skje dersom det fortsatt er mulig og en er sikker på at lovbruddet vil bli begått. Dette kan være mishandling i nære relasjoner og seksuelt misbruk av barn. En skal melde ifra til enten barnevernet eller politiet. Dette betyr at barnets nabo, familievenn eller en ansatt i nærbutikken er pliktet til å melde fra dersom de frykter et barn blir mishandlet i nære relasjoner. I tillegg er barneloven og barnevernsloven to sentrale lover som støtter opp under barnets rettsvern mot vold (Andersland & Mevik, 2017). Begge bygger på et grunnleggende prinsipp om at barn skal ha god omsorg og føle seg trygge hjemme. Både barnevernloven og barneloven er sentrale når foreldres omsorgssvikt tas opp for retten. Barnets beste skal alltid komme først.

Som nevnt over, finnes det mange juridiske føringer som skal beskytte barn mot vold i hjemmet. Barne- og familiedepartementet la i 2016 frem en proposisjon på Stortinget om en opptrappingsplan mot vold i nære relasjoner og vold og overgrep mot barn og unge (Prop. 12 S (2016–2017)). Her presiseres det at bekjempelse av vold og overgrep var et satsingsområde for regjeringen og samarbeidspartiene i stortingsperioden 2014-2017. I denne perioden ble en tiltaksplan lagt frem. Her fremmes skolen som en viktig sektor for forebygging. Et av proposisjonens mål er blant annet at «*God og riktig kompetanse om vold og overgrep skal finnes i alle sektorer og tjenester*» (Prop. 12 S (2016–2017), s. 8). Et av tiltakene som nevnes

er at «Rammeplaner for lærerutdanninger er endret for å sikre at lærere/barnehagelærere får kunnskap om vold og overgrep.» (Prop. 12 S (2016–2017), p. 8). Evaluering av opptrappingsplanen er satt til etter en femårig periode, og er derfor ikke ferdig evaluert. Vi er derimot ved slutten av den femårige perioden (2021). I tillegg er en ny handlingsplan underskrevet som skal jobbe videre med tiltak for forebygging av vold i nære relasjoner (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021). Handlingsplanen inneholder 82 tiltak som skal styrke innsatsen mot dette ytterligere, hvor skolen og lærerne nevnes flere ganger. I tillegg har skolen egne føringer for beskyttelse av barnet. Siden skolen er en virksomhet som tilbyr offentlige tiltak, har de et viktig ansvar for forebygging og avdekking av vold (Prop. 12 S (2016–2017)). Dette presiserer viktigheten av god kompetanse og en tydelig beredskapsplan i skolen. En vesentlig føring i lærernes arbeid i forebygging av vold, er opplysningsplikten. Denne innebærer at lærere er pålagt til å melde fra til barnevernet dersom de mistenker at et barn lever med vold i nære relasjoner (Opplæringslova, 1998). Opplysningsplikten står sterkere enn taushetsplikten som både lærere og barnevernsarbeidere er lovmessig underlagt. Taushetsplikten er til for å beskytte barnets personvern og personlige forhold (Forvaltningsloven, 1970).

Vedrørende skolens arbeid med beredskap, er dette regulert i forskrift om miljørettet helsevern i skolen (Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler, 1995). Forskriften har som formål å fremme et godt skolemiljø og forebygge sykdom og skade. Beredskapsarbeid er en del av dette. Skolen er dermed pålagt at et sikkerhets- og beredskapsarbeid for forebygging av ulykker og begrenning av dens konsekvenser skal integreres i den daglige driften. Skoleeier plikter til å vurdere risiko for alvorlige hendelser og planlegge beredskapen utfra dette. Rutinene som utarbeides skal være kjent for alle ansatte og barn (Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler, 1995). Med alt lovverk som skal beskytte barns rettsvern mot vold og skolens plikt til beredskapsarbeid og informering av ansatte, er det interessant å se hvordan lærere opplever dette i praksis.

2.2.2. Skolens beredskap i praksis: beredskapsplaner, ROS-analyse og videre tiltak

Sikkerhetsstyring i skolen er et kontinuerlig arbeid som omhandler å ivareta sikkerheten til barn og unge og bidrar til god dokumentasjon av tilstanden i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Utdanningsdirektoratet (2019) betegnet *risiko- og sårbarhets* (ROS) analyse, tiltak, beredskapsplan og øvelse som viktige faktorer i skolens sikkerhetsstyring. Grunnet studiens omfang vil en kort beskrivelse av ROS-analyse beskrives. Deretter vil beredskapsplan og

tiltak presenteres parallelt, da begge omhandler forebygging og tiltak som er basert på den gjennomførte ROS-analysen.

Risiko- og sårbarhets (ROS) analyse

For å kunne utvikle en beredskapsplan er det essensielt at skolen vet hvilke uønskede hendelser som kan inntreffe. En ROS-analyse er derfor hensiktsmessig for å kartlegge eventuelle hendelser (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2014). Kommunene skal gjennomføre egne ROS-analyser på et kommunalt nivå. Selv om skolene eies av kommunene, skal hver enkelt skole også gjennomføre egne analyser for å bedre kunne kartlegge relevante risikoer og sårbarheter. Det stilles egne krav og forventninger til de kommunale ansvarsområdene som skolene går under. Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2014) definerte risiko som en vurdering av om en hendelse kan skje, hva konsekvensene vil være, og usikkerheten knyttet til hendelsen og konsekvensen av dette. Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2014) beskrev sårbarhet som hvilken evne et system har til å motstå en hendelse, og systemets evne til å tåle hendelsen dersom den inntreffer. I sammenheng med min studie vil systemet som definisjonen refererte til være skolen. Eksempelvis må skolen vurdere sannsynligheten for at en hendelse med voldelige hjemmemforhold kan inntreffe, og hvilke konsekvenser dette vil gi. Skolen må videre vurdere i hvor stor grad denne hendelsen gjør deres system og fungering sårbart.

En ROS-analyse kan variere i omfang, men bør ha en fast struktur (Utdanningsdirektoratet, 2019): vurdering av 1) uønskede hendelser som kan inntreffe, 2) sannsynligheten for at disse inntreffer, 3) sårbarhet ved systemer som vil påvirke sannsynligheten og konsekvensene av de uønskede hendelsene, 4) konsekvensene av de uønskede hendelsene, 5) usikkerhet knyttet til vurderingene (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2014). Punkt fem omhandler hvor god kunnskap en har om fenomenet som vurderes, for eksempel om hendelsen er godt nok forstått. Dette er et viktig punkt for å synliggjøre behovet for kompetanse om forebygging av vold i hjemmet blant lærerne. Uønskede hendelser som analyseres i en ROS-analyse kan være varierende (Utdanningsdirektoratet, 2019). De kan omhandle skoleskyting eller andre typer PLIVO, hvor sekunder kan være avgjørende for konsekvensene av utfallet. På grunn av ROS-analysens omfang fokuserer denne studien på en uønsket hendelse som ikke er like tidspresst; elever som opplever vold i hjemmet.

Skolens beredskap og tiltak

En naturlig oppfølging av ROS-analysen er å utarbeide en beredskapsplan (Utdanningsdirektoratet, 2019). Beredskap defineres som planlagte og forberedte tiltak som gjør oss klare til å håndtere uønskede hendelser slik at konsekvensene blir minst mulig (Kunnskapsdepartementet, 2019). En skoles beredskapsplan er dermed strategier for førstehjelp og oppfølgingshjelp for barn i skolen (Dyregrov, 2008). Tidligere var ikke beredskap i skolen et stort fokusområde (Dyregrov, 2008). Det finnes nå mer kunnskap om hvordan kriser og traumatiske hendelser kan påvirke barn og deres skoleprestasjoner. Selv om et beredskapsarbeid kan foregå uten en beredskapsplan, er skolene nå forpliktet til å utarbeide en beredskapsplan for å håndtere uønskede hendelser (Beredskapsetaten, 2017), som for eksempel tiltak og annet beredskapsarbeid mot vold i hjemmet.

Beredskapsplaner kan ha ulikt utseende og oppsett, men deres overordnede mål er det samme (Dyregrov, 2008). Å lage en beredskapsplan er en krevende prosess. Krisesituasjoner er varierte og individuelle. Planen må derfor ha rom for tilpasning til den enkelte situasjon og både være praktisk og fleksibel. I tillegg må den være konkret nok til at alle berørte parter vet hva som forventes av dem. Bugge (2008) understrekte at skolens ansatte i tillegg må ha et eierforhold til beredskapsplanen og dens betydning. Det ble poengtert at det ikke nok å vite hvor den står plassert på skolen. En må også kjenne til innholdet for at den skal være effektiv. Studien til Olinger Steeves et al. (2017) viste til en kombinasjon av flere faktorer som betydelige for ansattes vurdering av egen beredskap: å lese skolens beredskapsplan, årlig delta på opplæring i planen og mange års erfaring med å jobbe i skolen. Beredskapsplanen skal også oppdateres minimum én gang hvert år (Sivilbeskyttelsesloven, 2010).

Det umulig å forutse hvilke kriser som vil ramme skolen. Beredskapsplanen skal derimot være en hjelp til å forsikre seg om at ingen viktige punkter er utelatt i håndteringen av en krisesituasjon (Brinich, 2019). Skolens ansatte må være forberedt på mulige sannsynlige kriser da de potensielt kan påvirke elever, lærere og skolemiljøet negativt (Olinger Steeves et al., 2017). Mens noen krisesituasjoner sjeldent oppstår, er andre mer sannsynlige. Eksempler på mulig krisesituasjoner i skolen ble presentert i forskningen til Nickerson and Zhe (2004). Her gjennomførte 197 amerikanske skolepsykologer fra tilfeldig utvalgte skoler som var medlem i «National Association of School Psychologists» (NASP) undersøkelsen. Skolepsykologene rapporterte å ha erfaring med krisesituasjoner som fysisk vold mellom elever, alvorlig sykdom eller skade på elever, uventede elevdødsfall, selvmordsforsøk og

våpen på skolen. På bakgrunn av forekomst av vold presentert av Mossige and Stefansen (2016) kan en også anta sannsynligheten for at lærere vil komme i kontakt med elever som opplever vold i hjemmet. Dyregrov (2008) påpekte at å sikre hurtig respons dersom noe skulle skje og sikre en bedre oppfølging hos barnet, kan hindre unødig lidelse. Dette kan gi trygghet til både foreldre og barnet.

Når en beredskapsplan skal utvikles må den enkelte skole se på lokale forhold, potensielle situasjoner som kan ramme nærmiljø ut fra ROS-analysen (Dyregrov, 2008). Hvilke tiltak og scenarioer en beredskapsplan kan gjøre rede for kan variere. Eksempelvis beskrev Brinich (2019) hvordan en *action plan*, handlingsplan, bygges opp vedrørende dødsfall i skolesammenheng. Planen skal hjelpe både lærere og elever med å takle situasjonen, som kan være svært belastende. Den legger blant annet til rette for at det er viktig å snakke om krisen som har skjedd og gi barn rom til å uttrykke egne følelser. Dette kan igjen relateres til mange krisescenarioer.

Beredskapsplanen må inneholde tiltak, ofte presentert som ulike tiltakskort, som er satt inn for å håndtere en uønsket hendelse. Slike tiltak kan være sannsynlighetsreducerende eller konsekvensreducerende (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med sannsynlighetsreducerende tiltak menes det at tiltakene skal redusere sannsynligheten for at en uønsket hendelse skal skje. For eksempel kan informasjonstiltak der elever får kunnskap om vold og egne rettigheter, gjøre de bedre rustet til å si fra om krenkelser (Blaasvær & Baiju, 2019), og dermed tolkes som et sannsynlighetsreducerende tiltak. Med konsekvensreducerende tiltak menes det organisatoriske og fysiske tiltak som skal begrense konsekvensen av en uønsket hendelse mest mulig. Et eksempel på dette er effektive rutiner for å få eleven i samtale med helsesykepleier, læreren eller BUP (Barne og UngdomsPsykiatrien) etter at vold i hjemmet er avdekket. Planen bør også inneholde en evakueringsplan, en plan for informering til medier og foresatte dersom det er nødvendig, og eventuelle tiltak for oppfølging etter hendelsen (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2014). Eksempelvis kan et tiltakskort i en beredskapsplan relatert til barn som opplever vold i nære relasjoner innlede med en ansvarsfordeling vedrørende varsling. Ofte vil dette være kontaktlærer. Videre er det vesentlig å skaffe informasjon om hendelsen, samle relevant personell for videre diskusjon og fordele hvem som er ansvarlig for organisering av tiltak. Deretter må behov for eksterne støtteapparater vurderes. Beredskapsplanen kan eksempelvis foreslå hvordan læreren kan forholde seg til foreldrene, før type tiltak bør vurderes. Slike tiltak kan eksempelvis være

møte med barnevern og elev, hvordan følge opp eleven, hvordan tilpasse skolehverdagen, eller hvordan hendelsen skal håndteres med medelevene. Tiltakene bør stå i prioritert rekkefølge, med både strakstiltak, tidlige-, og langsiktige tiltak. En omfattende beredskapsplan er avgjørende og bør i tillegg inkludere retningslinjer ikke bare for håndtering av selve krisen, men også forebygging og forberedelser (Olinger Steeves et al., 2017).

Vedrørende ansvaret for god beredskap i skolen og forebygging av alvorlige hendelser, er dette fordelt mellom kommunen, virksomhetsleder og nødetaten (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samarbeid er viktig i beredskapsarbeidet. Derfor er det hensiktsmessig at skolene har kunnskap om hvordan samspelet med de øvrige etatene forventes å fungere (Bugge, 2008). Ulike krisesituasjoner som kan oppstå på en skole vil involvere ulike instanser. Dette kan for eksempel være barnevernet eller politiet. Bugge (2008) poengterte at jevnlig øvelser som involverer de ulike instansene for å bedre kunne evaluere effekten av tiltakene, er praktisk. Dette er skolens virksomhetsleder, altså rektor, ansvarlig for. Rektor har også ansvar for å sørge for at skolen utarbeider en beredskapsplan, enten det er å utarbeide den selv eller delegere oppdraget til andre, samt ansvar for opplæring av skolens ansatte. Det er derimot den enkeltes eget ansvar å sikre at de har lest og er kjent med disse prosedyrene, be om avklaringer og å engasjere seg i materialet (Olinger Steeves et al., 2017). Opplevelsen av hvordan planen fungerer i praksis er individuell.

Forebygging i skolen

Videre vil ulike sider ved forebygging og avdekking av vold i hjemmet i skolen legges frem. Delkapittelet innleder med forskning der viktigheten av et fokus på forebygging i skolen understrekes. Deretter presenteres viktige faktorer i forebyggingsarbeidet som undervisning, relasjon, kommunikasjonsferdigheter og skoleledelsens innflytelse. På grunn av den sentrale plassen lærernes kompetanse har i min forskning, trekkes dette frem i kapittel 2.3 som et eget delkapittel.

Forebyggende arbeid referer i denne sammenheng til «*alt arbeid som kan redusere sannsynligheten for at vold og overgrep skjer, og arbeid for å stoppe pågående vold.*» (Prop. 12 S (2016–2017)). Forebygging av vold er et viktig tiltak i beredskapsarbeidet. Gode forebyggende tiltak kan spare enkeltindivider og samfunnet for store menneskelige- eller økonomiske kostander. Tidlig innsats er viktig for å både redusere vold og hindre at den oppstår. Prop. 12 S (2016–2017) konstaterer at det er et behov for forebyggende innsats rettet

mot befolkningen og forebyggende tiltak mot individer eller grupper som lever under økt risiko for vold. Her har skolen en viktig rolle. Dette står i henhold til rapporten fra Folkehelseinstituttet, skrevet av Meneses et al. (2017). Rapporten så på effekten av opplærings- og informasjonstiltak rettet mot elever i Nord-Amerika vedrørende vold og seksuelle overgrep. Resultatene viste at skolen kan spille en viktig rolle i forhold til barns atferd og holdninger til vold gjennom utvikling av elevenes kunnskap om vold og egenbeskyttende atferd. Dette viser hvordan skolen kan være en viktig arena for å intervensere i forebyggingen av barnemishandling. En nyere rapport, også publisert av Folkehelseinstituttet, så på 65 empiriske studier fra flere vestlige land i og utenfor Europa som har forsket på effekten av opplærings- og informasjonstiltak (Blaasvær & Baiju, 2019). Av tiltakene som ble beskrevet i de ulike studiene, gjaldt 80% av dem skolebaserte tiltak. Resultatene viste at barn som mottok tiltak hadde bedre kunnskap om vold, rettigheter og hjelpeapparater enn barn som ikke mottok tiltak. Barna opplevde også at de hadde bedre ferdigheter til å mestre utfordrende situasjoner og relasjoner og å si fra om krenkelser. Dette understreker igjen viktigheten av forebyggende tiltak i skolen.

Mange av de skolebaserte tiltakene som Blaasvær and Baiju (2019) refererte til omhandlet å øke barnas kunnskap om vold, overgrep og krenkelser. I sammenheng med norsk grunnskole skal elever få kunnskap om vold og seksuelle overgrep i undervisningen (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2015). Omtale av vold og seksuell grensesetting ligger inne i flere kompetansemål og skal i utgangspunktet være mye omtalt i skolenes organisering. Det betyr at det skal undervises om vold på lik linje med andre temaer. Skolene kan selv velge metode og virkemidler for undervisning og oppnåelse av disse målene. Det finnes mange frivillige aktører som arbeider med informasjonsarbeid og undervisningsopplegg om vold og overgrep til skolene (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2015; RVTS-Sør, 2015). Dessverre er det store variasjoner i innhold og metode for informasjonsdelingen mellom ulike skoler og kommuner. Det hevdes at arbeidet er usystematisk og avhengig av at ansatte selv melder interesse om økt kunnskap. Et eksempel på en læringsressurs som skal øke barns kunnskap om vold og overgrep er «Jeg vet» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021). Dette er en læringsressurs som skal fremme barns kunnskap om folkehelse og livsmestring og skal videreutvikles i regjeringens nye handlingsplan mot vold i nære relasjoner. I tillegg har regjeringen nylig kommet ut med en handlingsplan som inneholder 82 tiltak for å styrke innsatsen i forebygging av vold i nære relasjoner (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021). Skolen og lærerne nevnes hyppig her.

Videre fremheves hvorfor relasjon mellom lærer og elev påpekes som en viktig faktor i sammenheng med forebygging og avdekking av vold i hjemmet. Relasjon mellom lærer og elev er en dynamisk prosess som omhandler tilknytningen læreren og eleven har (Drugli, 2012). For elever som lever under omsorgssvikt, kan en god lærer-elev-relasjon fungere som en beskyttelsesfaktor mot konsekvensene av vold ved å gi barna emosjonell og sosial basis og trygghet (Baker, 2006; Drugli, 2012). Dette støttes blant annet opp av det svenske studie fra Münger and Markström (2018). Her ble det undersøkt hvordan ansatte i skole og barnehage gjenkjente og identifiserte barn som opplevde vold hjemme. Resultatene poengterte at en god relasjon er avgjørende for at barnet skal tørre å åpne seg om sine problemer til læreren. I tillegg viste artikkelen fra Gilligan (1998) til hvordan relasjonen mellom en støttende lærer og en elev kunne være det som fikk barnet gjennom den vanskelig perioden. Viktigheten av at lærere ikke undervurderer effekten av hva deres daglige forhold med eleven kan gjøre ble påpekt. I rapporten fra Barneombudet (2018) uttrykte flere barn at de ønsket læreren fulgte dem opp fremfor en psykolog. Argumentet for dette var at læreren opplevdes som lettere å snakke med, og ga bedre oppfølging ved å møte dem nesten daglig. Dermed kunne lærerne lettere se hvordan de hadde det.

Å opprette en god relasjon krever gode kommunikasjonsferdigheter hos læreren (Drugli, 2012). Forskningen fra Selvik et al. (2017) viste til viktigheten av gode ferdigheter hos lærere i kommunikasjon med barn. Artikkelen diskuterte hvordan barn som opplever vold i hjemmet tidlig, lærer å holde dette hemmelig innad i familien og ikke snakke om situasjonen. Dersom læreren heller ikke viser i interesse for barnets livssituasjon, kan dette bidra til å styrke barnets tro på at vold i hjemmet ikke er et tema en diskuterer med andre. Resultatene påpekte at barn har ulik forståelse for hvordan lærere anerkjenner deres opplevelse av vold i hjemmet og ulik forståelse for hva som hindrer kommunikasjon om temaet. Slike hindre kan være tidsbegrensninger i lærerhverdagen, opplevelse av at læreren ikke er interessert eller usikkerhet fra lærerens side. Dermed er å øke lærernes ferdigheter i samtalemetodikk et tiltak i forebygging og avdekking av vold i hjemmet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021). Et eksempel på dette er den digitale opplæringsplattformen «Snakke sammen», utarbeidet av de regionale ressursentrene om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS, 2022). Målet med plattformen er å øke voksnes kompetanse i å ha vanskelige samtaler med barn gjennom simulering av samtaler.

Som tidligere nevnt er det rektor sitt ansvar at en beredskapsplan er utarbeidet og de ansatte er opplært (Bugge, 2008). For at det forebyggende arbeidet på skolen skal være effektivt, viste Sterne et al. (2010) til at lærerne trenger å oppleve støtte fra ledelsen og rektor. Her understrekes det at ledelsen bør være forberedt på informasjon, tiltak og eksterne aktører som bør kobles på når læreren kommer med en bekymring mulig voldelige hjemmeforhold. Eksempelvis viste lærerne i studie fra Munger and Markstrom (2019) misnøye over manglende støtte fra skoleledelsen i håndtering av saker hvor elever opplever vold hjemme. Gjennom fokusgrupper kom det også frem at lærere fra ulike skoler opplevde uklare rutiner og organisering ved fremtredelse av slike saker. Lærerne var også misfornøyde med informasjonsflyten på hva som skjer videre etter en meldt bekymring. Bugge (2008), Munger and Markstrom (2019) og Sterne et al. (2010) viste alle til variasjoner av den viktige rollen ledelsen har i skolens beredskapsarbeid mot vold. Skoleledelsen må kort fortalt utarbeide gode rutiner og tiltak som kan gjennomføres i praksis.

2.2.3. Implementering

Over ble undervisningsopplegg, relasjonsbygging og andre forskningsbaserte tiltak for forebygging og avdekking av vold i hjemmet presentert. Forskningsbaserte tiltak har derimot liten verdi dersom de ikke overensstemmer med praksis eller ikke er til nytte for personene de er tiltenkt (Sørliet et al., 2010). For at beredskapsplanen skal integreres som en del av skolens praktiske rutiner må et grundig implementeringsarbeid utføres. Dersom de iverksatte forebyggende og avdekkende tiltakene mot vold i hjemmet i skolen ikke gir ønskede resultater og virkning, kan dette skyldes en mangelfull implementering (Sørliet et al., 2010). Implementering defineres som spesifikke og planlagte aktiviteter som iverksettes for å gjennomføre en bestemt metode eller behandlingsprogram i praksis (Fixsen et al., 2005). Sørliet et al. (2010) beskrev implementering som å etablere og integrere forskningsbaserte tiltak til vanlig praksis. Viktigheten av god implementering understrekes blant annet i forskningen til Durlak and DuPre (2008). På bakgrunn av resultater fra over 500 kvantitative studier konkluderte Durlak and DuPre (2008) med at effekten av et program eller tiltak vil betydelig påvirkes av dens implementering. Samtidig understrekte Sørliet et al. (2010) at det er viktig å vurdere implementering av tiltakene for å forsikre seg om fullverdig praktisering. Dette beskrives som en vurdering av implementeringskvalitet. Domitrovich et al. (2008, referert i Sørliet et al., 2010) beskrev implementeringskvalitet som samsvaret mellom hvordan tiltakene beskrives i forskningen og hvordan de faktisk ble gjennomført, men med rom for lokale tilpasninger. Å implementere nye tiltak i praksis er en kontinuerlig prosess som krever

individuelle tilpasninger utfra den enkelte intervensjonen (Sørli et al., 2010). I sammenheng med beredskapsarbeidet i skolen kan intervensjonen som implementeres, omhandle tiltak rettet mot et forebyggende og avdekkende arbeid mot vold i hjemmet. Tiltakene kan både være rettet mot lærere, elevene og foresatte.

Tidligere ble viktigheten av en støttende ledelse i det forebyggende arbeidet mot vold i hjemmet understreket (Munger & Markstrom, 2019; Sterne et al., 2010). Ledelsen har også en viktig rolle i implementeringen av det forebyggende arbeidet og identifiseres som en faktor som kan påvirke implementeringsprosessen betydelig (Durlak & DuPre, 2008). Hvor nødvendig skoleledelsen opplever de forebyggende tiltakene, og deres kunnskap om effektive tiltak for deres skole, er eksempler på dette. Dersom ledelsen ser på et forebyggende beredskapsarbeid mot vold i hjemmet som unødvendig, kan dette føre til et dårligere implementeringsarbeid. Videre påpekte Durlak and DuPre (2008) at dersom ledelsen åpner for å la skoleansatte få påvirke avgjørelser i beredskapsarbeidet, vil det ha positiv påvirkning på selve implementeringsprosessen. Dette kan utvikle et større eierforhold til beredskapsplanen hos skolens ansatte, noe Bugge (2008) understrekte som viktig. Hvor godt de implementerende programmene eller tiltakene egner seg på den enkelte skole, fremmes også som viktige faktorer som påvirker implementeringsprosessen (Durlak & DuPre, 2008). Tiltakene må tilpasses den enkelte skole.

2.3. Læreres opplevelse av egen kompetanse

For at forebygging og avdekking av vold i hjemmet skal være effektivt i skolen, er det vesentlig at lærerne har tilstrekkelig kompetanse på området (Meld. St. 15 (2012–2013)). Lærerne må ha kunnskap om hvordan de skal gripe fatt i situasjoner hvor vold i hjemmet forekommer. De trenger kompetanse på symptomer de burde se etter, samtalemetodikk og hvordan de burde forholde seg til barn, foresatte og andre instanser. Vold i nære relasjoner må dermed være en del av grunnutdanningen, samt videre- og etterutdanningen til profesjoner som vil møte på slike utfordringer. Dette er poengtert i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7, 2016). Her er et læringsutbyttekrav at studenten skal ha kunnskap om barn i sorg og krise, overgrep og andre vanskelige livssituasjoner barn kan komme i. Lærere bør ha kunnskap om at vage symptomer på vold i hjemmet kan være spesielt utfordrende (Isdal, 2018). Slike tegn kan være utilstrekkelig påkledning, tegn på angst eller mangel på søvn eller være verbalt

voldelig mot medelever eller. Symptomene er derimot ikke et sikkert bevis på at eleven opplever vold. Mange scenarioer kan gi liknende symptomer uten at vold i hjemmet foregår. Lærere bør også ha kunnskap om hvordan vold i hjemmet vil preget barnets hverdagsliv med utrygghet og uforutsigbarhet, og at det ikke kun gjelder selve voldsepisoden (Bersvendsen & Hauge, 2018). Øverlien and Moen (2016) påpekte at lærere også bør ha kunnskap om tegn på psykisk vold, da disse kan være vanskelig å oppdage.

En relevant konsekvens av manglende kompetanse hos lærere diskuteres i forskningen fra Løkkeberg et al. (2019). Forskningen tok utgangspunkt i at skoler og barnehager unngår å melde fra om tegn på vold i hjemmet, grunnet usikkerhet rundt mistanken. Lærere som ikke meldte fra om vage mistanker om vold, oppfattet dette som betydelig mer alvorlig enn lærere som meldte fra om vage mistanker. Lærere som ikke meldte ifra rapportere også en betydelig høyere intensitet av følelsesmessig ubehag og selvkritiske følelser som underlegenhet, skam eller avvisning. Videre ville lærerens antakelse om hva som skjedde etter at vage mistanker om vold var meldt ifra om, påvirke valget om å melde ifra eller ikke. For eksempel kunne lærerens antakelse om negative reaksjoner på å melde ifra om en vag mistanke, føre til at de unngikk å rapportere. Forskningens resultater antydte et større behov for opplæring av lærere i både vage og sterke symptomer på vold i hjemmet. Dette kan gjøre det lettere for lærerne å oppdage symptomene og gi trygghet på å melde ifra (Løkkeberg et al., 2019).

For at lærere skal oppnå en tilstrekkelig kompetanse, er det hensiktsmessig med et systematisk og bevisst arbeid i forhold til ulike voldstyper barn kan bli utsatt for (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2015). Dette kan gjøres gjennom en tydeliggjøring av ansvarsområder og samarbeidsparter i informasjonsarbeidet om vold. En slik tydeliggjøring kan for eksempel skje gjennom en beredskapsplan. Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2015) viste videre til at kompetansehevingen kan foregå på mange måter. Et godt samarbeid mellom skole og barnevernet trekkes frem. Eksempelvis kan skolen invitere barnevernet eller andre eksterne aktører til å kurse lærerne om forebygging, symptomer og avdekking av vold i hjemmet. I tillegg påpekte Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2015) at tilgang på veiledning og informasjon er essensielt for lærere når de må håndtere hendelser hvor en elev opplever vold i hjemmet. Det understrekes at informasjon om slike hendelser ikke er situasjonsbestemt og kan for eksempel oppstå som en reaksjon på en hendelse i media. Lærerne må derfor trenge kompetanse for å være forberedt på skolehverdagens mange problemstillinger.

3. LITTERATURSØK

3.1. Tidligere forskning

Dette kapitlet vil gjøre rede for tidligere forskning relatert til problemstillingen, med fokus på ulike studier som belyser noe av problemstillingens omfang. Både nasjonale og internasjonale tidligere forskning vil presenteres. Det ble i hovedsak gjennomført kunnskapsbaserte søk i Universitetet i Bergen sin database (BORA), Web of Science og Google scholar. I første omgang ble det gjort både norske og engelske søk på problemstillinger som var identisk til denne forskningen, samt likende problemstillinger med ulike omformuleringer og synonymer til brukte begreper. Søkene ga ingen resultater på studier som undersøkte lærerens opplevelse av skolens beredskap. Deretter ble nasjonale søk gjort. Søkeord som *lærer, skole, barnevern, barn, forebygging, avdekking, vold, beredskapsplan, handlingsplan* og *erfaring/opplevelse* ble brukt i ulike kombinasjoner. For å finne internasjonal litteratur har databasen hos universitetsbiblioteket på UiB blitt brukt, samt Web of Science og Google Scholar. Her har søkeord som *school, teacher, domestic violence, child abuse, readiness, preparedness, og emergency plan* og *action plan* blitt brukt i ulike kombinasjoner. For å begrense søkene og resultatenes aktualitet ble det i hovedsak fokusert på resultater fra det siste tiåret. Litteratursøket fokuserte i første omgang kun på fagfellevurderte artikler. Referanselisten til de aktuelle artiklene og rapportene er også brukt for å finne relevant litteratur. For å få en bredere oversikt over tidligere forskning har også eldre, ikke fagfellevurdert artikler fra referanselistene blitt gjennomgått. I tillegg har Bufdir sitt nettbibliotek www.bufdir.no/Bibliotek/ blitt brukt. Søkernes resultater er vurdert med et kritisk blikk, både artiklenes oppbygning, kildebruk, metodebruk og resultater.

3.1.1. Nasjonal forskning

Under litteratursøkene fant jeg både eksisterende nasjonal forskning om lærernes kompetanse om vold i hjemmet og ulike perspektiver på skolens beredskapsplan og krisehåndtering. Jeg fant derimot ingenting som kombinerer lærernes opplevelse av skolens beredskap og egen kompetanse om vold i hjemmet. Jeg vil derfor videre presentere relevant nasjonal litteratur som belyser deler av problemstillingens omfang. Flere av litteratursøkernes funn viste en klar etterspørsel av mer kompetanse på temaet forebygging og avdekking av barn som opplever vold i hjemmet fra lærerne. Jeg har valgt å presentere tre relevante studier. Røsdal et al. (2019) sin rapport diskuterte kompetansebehov og mangler vedrørende vold og overgrep i

ulike sektorer i forhold til opptrappingsplaner, regelverk og nasjonale føringer. Rapporten er basert på sektorkartlegginger og rapporter fra hvert direktorat. Et av hovedfunnene viste at temaet vold og overgrep i nære relasjoner ofte er omtalt i juridiske føringer i lovverk, mens kompetanse om temaet ikke var mye omtalt. Røsdal et al. (2019) poengterer at kompetanse om vold har fått en tydeligere plass i lærerutdanningens rammeplan enn før. Det argumenteres derimot for at temaet har en lite fremtredende plass i utdanningens læringsutbyttebeskrivelse. Dette understrekes også i den kvantitative studien til Øverlien and Moen (2016). 427 spørreskjemaer ble besvart av barnevernspedagoger, førskolelærere og grunnskolelærere. Resultatene viste at majoriteten av grunnskolelærerstudentene hevdet de ikke har fått tilstrekkelig kunnskap om vold og overgrep, tross tydeligere plass i rammeplanen og betydelig mer undervisning om temaene sammenlignet med 2007. Mer praktisk, teoretisk og metodisk kunnskap for å gi studentene nødvendig kompetanse ble etterspurt (Øverlien & Moen, 2016). Løkken (2017) sin masteroppgave gjennomførte kvalitative forskningsintervjuer med lærere om skolens møte med barn som opplever vold i hjemmet. Funnene viste ulik erfaring og kunnskap blant lærere i sammenheng med lærerens nærmiljø. Resultatene viste at lærerne følte seg kompetente på å melde bekymringsmelding til barnevernet. De ønsket derimot mer kunnskap om håndtering av barna de vet opplever vold i hjemmet, og hvordan en skal oppdage og ivareta disse barna. Lærerne med en bredere erfaringsbakgrunn om vold i nære relasjoner etterspurte mer kunnskap på området enn lærerne med mindre erfaring (Løkken, 2017).

Forskningen fra Selvik et al. (2017) undersøkte opplevelsene til 20 barn i Norge hvor mor og barn har rømt fra voldelige hjemmeforhold med ett eller flere tilfluktshjem. Gjennom intervjuer ble barnas opplevelse av støtte og anerkjennelse av deres situasjon fra lærerne belyst. Forskningen konkluderte med hvor avgjørende lærerens anerkjennelse er for å støtte og hjelpe barn i en slik krisesituasjon. Det argumenteres for at barna vil føle seg mindre alene i krisesituasjonen de står i, dersom de mottar anerkjennelse fra læreren. Forskningen konkluderer videre med at det trengs tydeligere skoleberedskapsplaner for barn i vanskelige livssituasjoner og en mer kontinuerlig utdanning som gir lærere både teoretisk kunnskap og praktisk opplæring. Selvik et al. (2017) begrunner videre at dette vil føre til at lærernes viktige rolle for barn med flyktningbakgrunn som lever med vold i hjemmet tydeliggjøres.

Videre viste litteratursøkene flere interessante masteavhandlinger om beredskapsplaner i skolen. For å begrense oppgaven har jeg plukket ut de to mest relevante, som også støtter opp

forskningen til Selvik et al. (2017). Sissener (2015) har gjennom tre fokusgruppeintervjuer sett på grunnskolelæreres håndtering av kriser og beredskapsplaners funksjon i krisehåndteringen. En krise kan være dødsfall, vold, terrorhendelser eller alvorlige skader på skolen. Resultatene viste at lærerne var positive til håndtering av kriser når de eventuelt inntreffer. Beredskapsplanen fungerte som et støtteverktøy i den enkelte krisesituasjon. Lærerne viste tillit til beredskapsplanen og ledelsens kompetanse i krisehåndtering. Resultatene viste også at deltakerne oppfattet at skolene ikke prioriterte kriseforberedende arbeid og at lærerne ikke fikk tilstrekkelig opplæring i beredskapsplanen. Dette viste et svakt forebyggende arbeid. Studien fokuserte ikke på én eventuell krisesituasjon som kunne oppstå, men et generelt krisearbeidet i helhet. Det vil være interessant å utforske om lærere har andre opplevelser når en går dypere i en enkelt krisesituasjon som vold i nære relasjoner.

Studie av Lyng (2021) utforsket hvordan elever og lærere medvirket i beredskapsarbeidet mot PLIVO (pågående, livstruende vold) i skolene gjennom kvalitative forskningsintervju. Her ble det fokusert på hendelser som skoleskyting og terror i skolen. Selv om studien sees i sammenheng med beredskap mot PLIVO-hendelser, kan en trekke paralleller mot beredskap mot vold i nære relasjoner fordi PLIVO og vold er overlappende konsepter.

Masteravhandlingen påpekte viktigheten av en tydelig beredskapsplan i skolen og på beredskapsplanens forebyggende effekt når lærere og elever var involvert i arbeidet. Det argumenteres for at et økt fokus på beredskap også vil øke bevisstheten rundt temaet. Funnene viste derimot at både lærere eller elever var lite involvert i beredskapsarbeidet. Lærerne opplevde liten deltakelse i både utarbeidelse av planen og generelt beredskapsarbeid. Elevene ønsket ikke en involvering i selve beredskapsarbeidet, men involvering i beredskapsplanens innhold. Det ble understreket at mer involvering i egen hverdag ville føre til økt trygghet for elevene, til tross for at det innebar å diskutere ubehagelige temaer.

3.1.2. Internasjonal forskning

Litteratursøkene viste et bredere felt på læreres opplevelse av forebygging og avdekking av vold i hjemmet i internasjonal forskning. Et eksempel er studie fra Canada hvor en vurdering av læreres behov for opplæring i avdekking og respondering på barnemishandling var gjennomført (Weegar & Romano, 2019). Studien viste til at lite er gjort for å utvikle læreres opplæring og støtte. Weegar and Romano (2019) intervjuet tre ulike informantgrupper; 19 sosiallærere, 9 barnevernsarbeidere og 21 fosterhjemsforeldre, hvor ulike erfaringer om et støttende samarbeid med lærerne ble beskrevet. Funnene viste en enighet i alle tre gruppene

om at læreres opplæring i barnemishandling og vold opplevdes som utilstrekkelig. Videre fremhevet studien faktorer på både på skole- og lærernivå som ifølge informantene kunne påvirke lærernes handlinger i det forebyggende og avdekkende arbeidet. Studien diskuterte blant annet anbefalinger av implementerende strategier mot vold for skolestaben og andre fagpersoner. Informantene pekte på å tilby opplæring i forebygging og avdekking av vold som en implementerende strategi. Slik opplæring kunne vært fokus fra ledelsen, praktiske aktiviteter som rollespill eller caser eller halve dager med kursing. Informantene poengterte viktigheten av å implementere tiltakene tidlig i skoleåret. Artikkelen viste også til mulige faktorer som kan påvirke lærerens deltakelse i opplæring og bruk av forebyggende strategier i praksis. Eksempler på utfordringer var andre temaer som konkurrerer om å bli prioritert av skoleledelsen, begrensninger på utdanningsressurser, eller lærerens allerede store arbeidsbelastning. I tillegg viste resultatene til skoleledelsens prioriteringer som betydningsfull for læreres opplæring og fremtidig arbeid med forebygging av barnemishandling. Nedprioritering fra skoleledelsen kunne ifølge informantene påvirke lærernes oppmerksomhet og motivasjon til å søke opplæring og mer kunnskap.

En studie fra Australia undersøkte læreres rapporteringsatferd når det gjelder barn som opplever mishandling eller vold (Goebbels et al., 2008). Gjennom kvantitativ selvrapporteringsdata deltok 296 lærere i studie. Resultatene viste at lærere med mindre arbeidserfaring, lavere utdanningskvalifikasjoner og mindre selvtillit mistenkte og rapporterte mindre mistanker om barnemishandling og vold til barnevernet (Goebbels et al., 2008). Resultatene påpekte at læreres selvtillit i å avdekke mulig barnemishandling økte med deres arbeidserfaring. Tilstrekkelig opplæring og kompetanse kan dermed antas å være viktig til lærere med mindre erfaring. Studie viste at lærere med mer velformulerte handlingsplaner angående avdekking og rapportering av barnemishandling og vold, var mer sannsynlig til å innrapportere mulige mistanker. Det understrekes ikke om handlingsplanen var formulert av skolen som helhet eller hver enkelt lærer. Goebbels et al. (2008) påpekte også at en ikke kan utelukke den alternative tolkningen om at innrapportering påvirker lærernes vurdering av deres ferdigheter og utvikling av klare handlingsplaner. Mer forskning på området etterspørres.

Et eksempel på et studie som undersøkte lærere og barnehageansattes identifisering og gjenkjenning av barn som opplever vold i hjemmet er et svensk studie av (Münger & Markström, 2018). Gjennom bruk av fokusgrupper ble det funnet resultater på at lærere og

barnehagelærere ikke opplevde nok kunnskap om vold i hjemmet eller hvordan en skulle gjenkjenne og identifisere dette. Enkelte informanter hevdet også at det var vanskelig å knytte tegn på vold i hjemmet til faktisk omsorgssvikt, selv om de opplevde det som viktig å støtte og hjelpe barna. Informantene var derimot klar over hvilket ansvar de har i å hjelpe barna som opplever vold i hjemmet. De argumenterte også for at lang arbeidserfaring i skoler og barnehager var en avgjørende faktor i å løse saker der de mistenker at et barn opplever vold i hjemmet.

Young et al. (2008) vurderte effekten av et opplæringsprogram om forebygging av vold i hjemmet for skoleansatte. 644 skoleansatte fra vestlige New York besvarte spørreskjemaene. I likhet med overnevnte studier fra Norge, fant også Young et al. (2008) kunnskapshull i arbeidet med forebygging og avdekking av vold hos skolens ansatte. Omtrent halvparten av deltakerne indikerte at de ikke visste hvilke ressurser som var tilgjengelige eller hvordan de skulle håndtere ofre for vold i hjemmet i deres lokalsamfunn. Studien viste også til de ansattes egne forståelser av skolens prosedyrer for forebygging av vold i hjemmet som et stort informasjonshull (Young et al., 2008). Over en tredel av forskningens informanter indikerte at de ikke var klar over skolens retningslinjer og prosedyrer knyttet til vold i hjemmet. Skolens beredskapsplan og intervensjonsplaner var eksempler på slike retningslinjer. Effekten av opplæringsprogrammet viste viktigheten av kompetanseheving av skolens ansatte og forebyggende planer innad i skolen. Opplæringsprogrammet ga deltakerne en klarere forståelse av kjennetegn på vold i hjemmet, større selvtillit i å håndtere fremtidige voldssaker på en passende måte og bedre oversikt over tilgjengelige ressurser. Et studien som også så på effekten av et opplæringskurs relevant til beredskapsarbeid på skolen var den amerikanske forskningen fra Nanassy et al. (2020). Her ble skolers beredskap for ukontrollert blødning undersøkt. Dette er en krisesituasjon som kan forekomme i skolen. Resultatene viste blant annet at lærerne savnet tydeligere retningslinjer fra skolen. Gjennom et opplæringskurs i å håndtere kraftig blødninger og tydeligere planer for hvordan situasjonen skulle håndteres, ble skolens beredskap betydelig hevet og lærere opplevde mer trygghet på området. Selv om forskningen tar for seg beredskap for ukontrollert blødning, kan paralleller trekkes fra effekten av opplæringskurset mot tilsvarende kurs for forebygging av vold i hjemmet.

3.2. Oppsummering

Skolens rolle og lærernes kompetanse i forebygging av vold er styrket gjennom blant annet tydeliggjøring av kompetansemål og endringer i rammeplanen for lærerutdanningen (Prop. 12 S (2016–2017)). Da lærerne møter elevene hver dag, står de i en unik posisjon for å avdekke potensielle voldelige hjemmeforhold. Flere av litteratursøkernes funn viste derimot at mange lærere opplevde manglende kompetanse og usikkerhet i det forebyggende og avdekkende arbeidet (Løkken, 2017; Münger & Markström, 2018; Røsdal et al., 2019; Øverlien & Moen, 2016). Når lærere opplever utilstrekkelig kunnskap gjennom lærerutdanning og arbeidslivet, er tydelig beredskap fra skoleledelsen vesentlig for å bygge kompetanse og trygghet hos lærerne. Litteratursøkene fant flere studier som la søkelyset på manglende kunnskap om beredskap og retningslinjer om forebygging av vold i skolen (Goebbels et al., 2008; Selvik et al., 2017; Sissener, 2015; Young et al., 2008). For å positivt påvirke lærernes handlinger i det forebyggende og avdekkende arbeidet mot vold i hjemmet, diskuteres blant annet opplæring av lærerne og tydeligere beredskapsarbeid i skolen som implementerende strategier (Weegar & Romano, 2019). Her understrekes viktigheten av prioritering fra skoleledelsen for å påvirke lærernes oppmerksomhet. En god beredskapsplan garanterer ikke god beredskap. For at en beredskapsplan skal være optimal, må den oppleves hensiktsmessig av de som bruker den i praksis. Det trengs mer forskning på skolens beredskapsarbeid når det kommer til forebygging av vold i nære relasjoner. Denne studien søker derfor en dypere forståelse om hvordan skolens forebyggende og avdekkende tiltak og beredskapsarbeid mot vold oppleves av lærerne.

4. METODE

Metode referer til de konkrete fremgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av vitenskapelig studier (Grønmo, 2016). Gjennom dette kapitlet vil jeg belyse forskningsprosjektets vitenskapsteoretiske perspektiv og forskningsprosess. Videre vil jeg redegjøre for overveide kvalitetskriterier og forskningsetiske refleksjoner.

4.1. Vitenskapsteori

Vår vitenskapsteoretiske forankring danner et utgangspunkt for forståelsen vi utvikler og vil ha betydning for hva vi søker informasjon om (Thagaard, 2018). Forståelsen en utvikler av data gjennom forskningsprosessen må sees i sammenheng med forforståelsen en medbringer samt forskerens bakenforliggende vitenskapsteoretiske antakelser. For å belyse dette vil jeg beskrive forskningsprosjektets vitenskapsparadigme og epistemologiske ståsted.

4.1.1. Paradigme

Begrepet paradigme ble kjent gjennom Thomas Kuhn og omhandler rammeverket for teori og forskning (Neuman, 2014). Paradigme inkluderer grunnleggende forutsetninger, sentrale problemstillinger, modeller for kvalitetsforskning og metoder for å søke svar. Generelt er et vitenskapelig paradigme et helhetlig tankesystem. Dette forskningsprosjektet tok utgangspunkt i et fortolkende vitenskapsparadigme.

Gjennom et fortolkende vitenskapsparadigme vektlegges meningsfull sosial handling og sosialt konstruerte meninger (Neuman, 2014). Forskere med en slik tilnærming analyserer sosial meningsfull handling gjennom direkte detaljerte observasjoner av mennesker i naturlige omgivelser. Slik finner forskeren en dypere forståelse og tolkning av hvordan mennesker skaper og vedlikeholder sosiale verdener (Neuman, 2014). I dette forskningsprosjektet søkte jeg en dypere forståelse av lærernes opplevelse av skolens beredskap og egen kompetanse om forebygging av vold i hjemmet; en problemstilling jeg vurderte kunne best belyses innenfor et fortolkende vitenskapsparadigme. Jeg ønsket en innsikt i hvordan lærerne opplevde hverdagen og hva som var meningsfylt og relevant for dem da det kom til fenomenet. Deres perspektiv på fenomenet ble fokus for prosjektet.

4.1.2. Epistemologisk ståsted

Epistemologisk ståsted omhandler strategier i forskningsdesignet som bidrar til struktur i forskningen som påvirker forskningens tolkninger, datainnsamling og analyse (Creswell, 1998). Innenfor det fortolkende vitenskapsparadigmet antok jeg en fenomenologisk-hermeneutisk epistemologisk forankring. En slik tilnærming er inspirert av både fenomenologi og hermeneutikk. Dette var en hensiktsmessig tilnærming for min problemstilling fordi både det subjektive og det fortolkende ble ivaretatt (Thagaard, 2018). Forståelsen og betydningen av lærernes opplevelse av skolens beredskap var fenomenet som ble beskrevet. Subjektenes opplevelse av fenomenet ble fortolket i lys av teori og eksisterende kunnskap.

Fenomenologien fokuserer på subjektets opplevelse og forsøker å oppnå en forståelse av den dypere meningen av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Kjernen i fenomenologien er å beskrive omverdenen slik subjektet erfarer den. Dette gjøres ved å utforske subjektenes forståelser og erfaringer av et fenomen, i dette tilfelle lærernes opplevelse av skolens beredskap i forebygging og avdekking av vold i hjemmet. Lærere på barneskole var subjektene og opplevelse av fenomenet var essensen som ble beskrevet. Essensen av informantenes opplevelse er høydepunktet ved fenomenologiske studier (Creswell & Poth, 2018). For å få en enda dypere forståelse av fenomenet, ble informantenes ulike perspektiver og virkeligheter sammenlignet. Dette dannet grunnlaget for utviklingen av en generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Dette prosjektet søkte å beskrive lærernes opplevelse så presist som mulig.

Gjennom en fenomenologisk analyse er det vesentlig å unngå at forskerens egne personlige erfaringer blir dominerende. Hermeneutikken legger derimot større vekt på forskerens forforståelse og egne erfaringer før forskningen (Grønmo, 2016). Hermeneutisk retning ser på betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom et fokus på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart opplagt (Thagaard, 2018). Fenomener kan nemlig tolkes på flere måter og det finnes ikke en egentlig sannhet. Gjennom hermeneutisk retning må en forstå delene i lys av helheten. Dette betyr at for å forstå ulike fenomener i sammenheng, må vi se delene i lys av helheten av det en studerer. Den hermeneutiske fortolkningen foregår i lys av en større sammenheng og på et bredere grunnlag enn den fenomenologiske fortolkningen (Grønmo, 2016, p. 393). All forståelse bygger på en forforståelse. Dermed vektlegges også forskerens fortolkning av subjektenes synspunkter

gjennom god argumentering. Opprinnelig handlet hermeneutikken om å gjøre en detaljert og nær *lesing av en tekst* for å finne en dypere mening (Neuman, 2014). I denne sammenhengen var teksten intervjuene av informantene. Hver leser har med seg sin egen subjektive erfaring når de leser en tekst. Da datamaterialet ble analysert forsøkte jeg som forsker å dykke ned i hvordan tekstens perspektiv presenterte en helhet. Datamaterialets beskrivelse måtte inneholde informantenes perspektiver, hvilke fortolkninger disse ga og fortolkningen til meg som forsker (Thagaard, 2018). Deretter ble en dypere forståelse av hvordan de ulike delene relaterte til helheten utviklet.

4.2. Forskningsdesign

Forskningsdesign omhandler forskningsarbeidets totale opplegg (Befring, 2015). Det vises til det forskningsmetodiske hovedmønsteret for en undersøkelse. Det utgjør forskningens helhet og påvirker både formål, problemstilling, datainnsamlingsmetode, dataanalyse og konklusjon. Jeg tok utgangspunkt i kvalitativ metode for å studere lærernes opplevelse av skolens beredskap i forebygging og avdekking av vold i hjemmet. Creswell (1998) beskriver kvalitativ metode som en undersøkende og fleksibel forskningsmetode hvor et sosialt problem belyses fra ulike perspektiver for å søke forståelse av meningen bak problemet. Kvalitative metoder anvendes for å studere livet fra innsiden og oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Slik dannes et komplekst og helhetlig bilde av fenomenet som undersøkes (Creswell, 1998). Bildet kan dannes ved å direkte snakke med mennesker og la de utfolde sine perspektiver uten påvirkning fra forskerens egne forventninger og meninger. I dette prosjektet var det lærernes opplevelse av skolens beredskap og egen kompetanse som ble undersøkt.

Dataen en undersøker i kvalitative metoder er ofte i form av ord og setninger og bruker ofte færre informanter enn kvantitative metoder. Jeg valgte kvalitativ metode til dette forskningsprosjektet fordi den var fleksibel og egnet seg godt til forskning av personlige temaer (Grønmo, 2016). Anvendelse av kvalitativ metode åpnet for mer nærhet og utdypning av et mer sensitivt innhold enn kvantitativ metode. For å besvare problemstillingen ble forskningsintervju benyttet for datainnsamling. Et forskningsintervju er en profesjonell samtale med en hensikt og en struktur (Brinkmann & Kvale, 2015). Forskeren søker å forstå verden fra subjektet sitt perspektiv og tolke betydningen av deres erfaringer gjennom forskningsintervjuet. Dette forskningsprosjektet brukte forskningsintervju grunnet dets

egnethet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). Grundigere redegjøring av forskningsintervjuene beskrives i kapittel 4.2.2. om datainnsamling.

4.2.1. Rekruttering og utvalg

4.2.1.1. Utvalg

For å kunne besvare prosjektets forskningsspørsmål var det viktig å vurdere utvalget av informanter (Grønmo, 2016). Da mitt forskningsprosjekt søkte en dypere forståelse av lærernes opplevelse, var det hensiktsmessig at utvalget bestod av barneskolelærere. Jeg tok i bruk en kombinasjon av strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg. Strategisk utvelgelse baserer seg på å systematisk velge informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategisk i forhold til forskningens problemstilling (Thagaard, 2018). Den formelle rekrutteringen førte ikke alltid frem, noe som resulterte i at et tilgjengelighetsutvalg også ble brukt. Det kan ofte være vanskelig å finne informanter til kvalitative studier (Thagaard, 2018). Når dette forekommer, beskriver Thagaard (2018) at forskere da bruker en seleksjonsmåte som sikrer et utvalg av personer som kan delta i forskningen. Utvalget av informanter blir strategisk, men fremgangsmåten for å velge informanter er basert på dem som er tilgjengelige for forskerne.

Utvalg av informanter er en viktig del av kvalitative forskningsprosjekt som vil påvirke forskningens resultater (Brinkmann & Kvale, 2015). Jeg intervjuet 6 lærere som arbeidet i ulike bydeler i Oslo. Utvalget var relativt lite. Det var derfor viktig at det ble utarbeidet en utvelgelsesprosess som var hensiktsmessig for problemstillingen slik at dataanalysen belyste fenomenet som ble studert (Thagaard, 2018). Utvalget var ikke representativ for alle kontaktlærerne i Oslo. Lærerne jobbet på skoler i bydeler med både høy og lav sosioøkonomisk status. Deres sosioøkonomiske status var basert på Oslo kommune (2021) oversikt over bydelenes levekårsindikator. Statistikken viste at bydeler i Oslo øst og sentrum mottok flere bekymringsmeldinger til barnevernet enn Oslo vest (Statistisk sentralbyrå, 2020). I tillegg var skolen og lærerne blant de instansene som sendte inn flest bekymringsmeldinger til barnevernet (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2021). Det var derfor interessant å se om lærere fra bydeler med forskjellige sosioøkonomiske utgangspunkt viste ulik bredde i erfaringer fra barn som opplever vold i hjemmet. Kriteriet til mine informanter var at lærerne måtte jobbe i Oslo kommune. På grunn av informantenes anonymitet ble ikke bydelene presisert nærmere enn om det var en bydel fra Oslo øst og Oslo vest, eller om det var en bydel

med høy eller lav sosioøkonomisk status basert på Oslo kommune (2021) sin levekårsindikator. De presenteres som informant 1-6 i resultatene. Informantene måtte i tillegg være kontaktlærere, basert på at kontaktlærere ser elevene daglig. Dermed kommer de tettere på elevene i klassen enn en faglærer og ressurslærer. Jeg ønsket både å intervjuere lærere med lang arbeidserfaring og nyutdannede lærere. På denne måten fikk jeg en variasjon i erfaringer av lærerens opplevelse av fenomenet.

4.2.1.2. Rekruttering

For å finne aktuelle informanter ble et informasjonsskriv sendt ut til ulike skoler i Oslo, se vedlegg 2. Informasjonsskrivet ble sendt til skolenes administrasjon, rektor, sosiallærer eller annen ledelse på e-post, med en forespørsel om skrivet kunne videresendes til skolens ansatte. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektet samt min kontaktinformasjon. På denne måten tok to informanter frivillig kontakt med interesse om deltakelse i forskningen. Jeg strevde derimot med å få rekruttert flere informanter, da få lærere responderte på e-posten som ble sendt ut. Jeg fikk også flere negative svar fra rektorer. Her ble det påpekt at skolene hadde høyt sykefravær grunnet covid-19 og de kunne av den grunn ikke hjelpe meg. Det ble dermed bestemt å benytte snøballmetoden (Thagaard, 2018). Snøballmetoden innebærer at forskeren får kontaktinformasjon om aktuelle informanter fra informantene en allerede har. Dette innebar for meg at lærerne fra skolene som takket ja til deltakelse, satte meg i kontakt med andre lærere som møtte inklusjonskriteriene. Slik fikk jeg kontakt med flere lærere fra ulike bydeler. En negativ side ved snøballmetoden kan være at informantene kommer fra samme nettverk eller miljø (Thagaard, 2018). Basert på at informantene arbeidet på ulike skoler, hadde de ulike utgangspunkt for beredskapsarbeidet. Jeg anså derfor ikke snøballmetoden som en ulempe for forskningen. På bakgrunn av etiske problemer rundt snøballmetoden, måtte alle potensielle deltakerne som informantene foreslo gi godkjenning om at deres kontaktinformasjon kunne videreformidles til meg. Nærmere etiske vurderinger om snøballmetoden beskrives i kapittel 4.4 om forskningsetikk.

4.2.2. Datainnsamling

Som tidligere nevnt tok jeg i bruk forskningsintervju til datainnsamlingen. For å belyse lærerens opplevelse av skolens beredskap ble individuelle semistrukturerte intervjuer gjennomført. Formålet til et semistrukturert intervju er å skaffe beskrivelser av intervjuobjektets livsverden, før betydningen av de beskrevne fenomenene tolkes (Brinkmann

& Kvale, 2015). Ved å ta i bruk en slik intervjuform fulgte jeg en intervjuguide med foreslåtte spørsmål og temaer som skulle dekkes. I tillegg ble det gitt rom for å modifisere den originalt oppsatte strukturen. Slike modifiseringer var oppfølgingsspørsmål eller omformulering av spørsmål. Dette gjorde at jeg som intervjuer kunne tilpasse meg informantene og oppnå en bedre forståelse av fenomenet (Kvale, 1996). Individuelle intervjuer ble brukt fremfor gruppeintervjuer. Slik fikk jeg bedre kjennskap til informantenes opplevelse av fenomenet uten påvirkning fra andre individer.

4.2.2.1. Planlegging

Utforming av intervjuguide er en viktig del av forberedelsene til datainnsamlingen (Grønmo, 2016). Intervjuguiden fungerte som et utgangspunkt og rettesnor for intervjuprosessen. I følge Grønmo (2016) kan det være utfordrende å utarbeide en god intervjuguide. Det beskrives at den skal være så enkel og generell at alle intervjuene kan gjennomføres med samme guide, men samtidig omfattende og spesifikk nok til at den innhenter dataen som forskningen trenger. Ved benyttelsen av semistrukturerte intervjuer, ble intervjuguiden utformet etter hva jeg vurderte som forskningens informasjonsbehov. I henhold til Brinkmann and Kvale (2015) lå fokuset på å formulere korte og enkle spørsmål. Spørsmålene måtte være åpne og ikke-ledende. Spørsmålene hadde dermed ikke faste svaralternativer og skulle ikke gi et inntrykk av at bestemte svar var forventet fra informanten (Grønmo, 2016). Gjennom ikke-ledende spørsmål fikk dermed informantene mulighet til å utrykke seg friere. For å få et så autentisk svar som mulig, var jeg observant på dette under utarbeidelsen av intervjuguiden.

Intervjuguiden ble innledet med spørsmål designet for å bli mer kjent med informantene, se vedlegg 1. Deretter ble tre overordnede temaer utarbeidet basert på forskningens problemstilling. Disse temaene omhandlet skolens informering og beredskap, lærerens erfaring og skolens beredskap og rutiner i praksis, og opplevelse av egen kompetanse på området. Deretter ble spørsmål knyttet til hvert tema formulert. Selv om spørsmålene var spesifikt formulert, avgjorde intervjusituasjonen hvordan spørsmålene ble stilt i praksis. Dette var fordi den menneskelige interaksjonen mellom informant og intervjuer var viktig for intervjuenes resultater (Brinkmann & Kvale, 2015). Det ble også utarbeidet forslag på mulige oppfølgingsspørsmål for å være forberedt på mulige veier intervjuet kunne gå.

4.2.2.2. Gjennomføring av intervju

I henhold til teorien fra Dalen (2004), ble et prøveintervju gjennomført for å teste ut intervjuguiden og meg selv som intervjuer. Etter prøveintervjuet ble enkelte spørsmål omformulert og intervjuguidens oppsett endret for å få en mer naturlig flyt. Lydopptak ble også testet ut. Før intervjuene ble tidspunkt for gjennomføring planlagt i samarbeid med informantene. Jeg som forsker var bevisst på å vise fleksibilitet og åpenhet for å skape en betryggende atmosfære i intervjusituasjonen. Informantene fikk selv velge hvor de ønsket å gjennomføre intervjuene. Alle intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass. En fordel med å være på et område som var kjent for informanten var at det skapte en mer tillitsfull atmosfære og tryggere rammer. Dette kunne igjen føre til at informanten turte å dele mer personlige erfaringer (Dalen, 2004). En mulig ulempe ved at intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, var at det kunne bli vanskeligere å kritisere egen arbeidsplass hvis en befant seg der. Dersom informantene var kritiske til skolens beredskap, kunne derfor dette blitt holdt igjen.

Det ble tatt i bruk digitale lydopptak under alle intervjuene, som varte fra 30 til 50 minutter. Jeg som intervjuer fokuserte på å være åpen for informantenes ulike erfaringer og å stille åpne, ikke-ledende spørsmål. Intervjuene startet med signering av samtykkeskjema, se vedlegg 3. Deretter ble informasjon om intervjuformen og meg selv presentert, før formål og bakgrunn for prosjektet ble repetert. Det ble videre presisert at dersom jeg avbrøt, var hensikten å styre intervjuet tilbake på mer relevante temaer. Tross dette var det viktig at jeg som intervjuer ikke styrte for mye. Da kunne en miste en dypere forståelse av fenomenet (Dalen, 2004). Under intervjuene fikk informantene tid til å reflektere og tenke. Stillheter ble ikke avbrutt. Dette var fordi det var deres tid til å snakke. Jeg gjorde notater underveis. Etter intervjuene ble egne inntrykk nedskrevet. Disse hadde et analytisk formål og ga nyttige innspill for resultattolkningen (Thagaard, 2018). Sammen la notatene fra intervjuene, informantenes framtoning og de transkriberte intervjuene grunnlaget for analysen. Opptak og transkripsjoner var lagret på en passordbeskyttet PC. Opptakene slettes ved utløp av masteroppgavens klagefrist.

4.2.3. Bearbeidelse av data

Dette forskningsprosjektet tok utgangspunkt i en induktiv overordnet tilnærming. En slik tilnærming tar sikte på å bygge opp en bestemt teoretisk forståelse ut fra de empiriske analysene som er gjort (Grønmo, 2016). Induktiv tilnærming ble valgt fordi den la vekt på

fortolkning, noe som samsvarer med forskningens vitenskapelige forankring. Materialet var det som leverte nye begreper for å klassifisere fenomener (Malterud, 2003). Induktiv tilnærming var i tillegg hensiktsmessig i undersøkelser av fenomener som ikke var mye forsket på tidligere.

4.2.3.1. Transkribering

Transkribering omhandler et utskrifts- og struktureringsarbeid av de gjennomførte intervjuene (Thagaard, 2018). Her ble en samlet tekst av intervjuene og notatene skrevet ned. Intervjuene ble gjort lydopptak av. Transkriberingen ble gjennomført raskt etter intervjuet slik at samtalen lå friskt i minnet og nye koblinger som ikke ble sett under selve intervjuet kunne oppdages. For å bli godt kjent med datamaterialet kan det være nyttig for forskeren selv å gjennomføre transkriberingsarbeidet (Dalen, 2004). Jeg valgte derfor å transkribere samtlige intervjuer, noe som ga meg god oversikt over datamaterialet. I transkriberingen unngikk jeg å inkludere irrelevante fyllord og lyder som «ehm», «ja» og «mhm». Lange pauser ble markert med «...». Etter endt transkribering ble intervjuene hørt gjennom sammen med den ferdigproduserte transkripsjonen. Slik ble transkriberingen kontrollsjekket samtidig som nye vinklinger og temaer som ikke var oppdaget før kom frem. For å opprettholde en anonymisering av informantene ble mulig sensitiv informasjon fra intervjuene utelatt i transkriberingsprosessen.

4.2.3.2. Analyse av tekstmaterialet

Valg av analysemetode må vurderes utfra forskningens problemstilling, metode for undersøkelse og studiens kontekst (Grønmo, 2016). Datamaterialet som ble analysert her var den transkriberte teksten av intervjuene. Hensikten med å analysere er å organisere, strukturere og få frem mening av datamaterialet. Jeg tok utgangspunkt i Malterud (2012) sin systematiske tekstkondensering som analysemetode for å belyse informantenes opplevelse og erfaringer. Systematisk tekstkondensering (STC) er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse. Gjennom et begrenset antall informanter søkte jeg å presentere viktige eksempler fra deres perspektiver og ikke dekke et helt spekter av mulige fenomener. Metoden ble valgt fordi den i henhold til Malterud (2012), innebar en oversiktlig og lett gjennomførbar prosedyre og var dermed passende for en nybegynnerforsker. STC er både beskrivende og tverrgående. Metoden anvendes for å presentere informantenes erfaring uttrykt av dem selv, i motsetning til å utforske mulige underliggende betydninger av det som ble sagt (Malterud, 2012).

STC deles opp i fire faser. Den første fasen omhandlet å få et helhetsinntrykk, fra kaos til temaer (Malterud, 2012). Målet i fasen var å få et fugleperspektiv av det innsamlede datamaterialet. Dette ble gjennomført ved å først lese gjennom transkriberingen uten videre refleksjon. All trang til å systematisere innholdet ble lagt vekk. Deretter ble transkripsjonene grundigere gjennomlest, samtidig som notater ble tatt underveis og mulige overordnede temaer knyttet til læreres opplevelse av skolens beredskap ble vurdert. Her ble seks overordnede temaer basert på forskningens problemstilling formulert; kjennskap til beredskapsplanen, opplevelse av egen kompetanse, erfaring om vold i hjemmet, skolens varierende rutiner og fokus på temaet, læreres personlige fremgangsmåter i håndtering av vold i hjemmet, og forbedring av skolens beredskap.

Den andre fasen omhandlet å identifisere meningsbærende enheter, fra temaer til koder (Malterud, 2012). Transkriberingsmaterialet ble gjennomgått linje for linje på jakt etter meningsbærende enheter. En meningsbærende enhet var et tekstfragment som inneholder informasjon relevant mot prosjektets forskningsspørsmål (Malterud, 2012). Ikke alle delene av teksten var relevant, og det var viktig å identifisere de kontekstuelle elementene. Temaene funnet i første trinn ble brukt som utgangspunkt, før de ble tatt ut av kontekst og omdannet til koder. De meningsbærende enhetene ble sortert i kodegruppene basert på forskningens problemstilling og forskningsspørsmål. For å systematisere dette valgte jeg å ta utskrift av transkripsjonene, klippe ut meningsbærende enheter og fordele de i konvolutter. Dette ga meg en bedre oversikt. Justeringer ble gjort underveis og enkelte koder ble utvidet. Forslag på kodenavn ble notert underveis for å huske mulige dekkende navn. All tekst ble bevart i sin opprinnelige form. Etter endt prosess satt jeg igjen med fem kodegrupper.

Fase tre dreide seg om kondensering, fra kode til mening (Malterud, 2012). De ulike meningsbærende enhetene fra kodegruppene i trinn to ble vurdert på nytt og innholdet ble kondensert. Jeg tok utgangspunkt i én kodegruppe av gangen og sorterte enhetene som tematiske undergrupper, eller subgrupper, på tvers av de individuelle informantene. For eksempel gikk jeg gjennom teksten som var kodet under «lærenes kompetanse». Her kom det frem at flere informanter uttrykte en manglende opplæring om vold i hjemmet under lærerutdanningen og at mye deres kunnskap var basert på erfaring. På grunnlag av dette ble det opprettet en subgruppe kalt *utilstrekkelig lærerutdanning*, og en subgruppe kalt *erfaring gir kunnskap*. Slik arbeidet jeg meg gjennom hver kode. Dermed ble rundt 80 sider med transkribert datamateriell omgjort til få kodegrupper med subgrupper basert på

meningsbærende enheter med kapasitet til å gi en dypere forståelse av lærernes opplevelse av skolens beredskap. Hver kode fikk to til tre subgrupper.

Videre skulle kondensater lages. Dette var et kunstig sitat hvor den originale terminologien informantene brukte opprettholdes så langt det er mulig (Malterud, 2012). De meningsbærende enhetene ble transformert til et mer abstrakt format skrevet i førsteperson. I henhold til Malterud (2012) fungerte bruken av kunstige sitater i jeg-form som en påminnelse om å representere hver informant som ga informasjon om et spesifikt problem. Da kondensatene skulle utarbeides tok jeg utgangspunkt i de meningsbærende enhetene jeg fant mest verdifulle. Deretter ble tekst fra de andre meningsbærende enhetene i samme subgruppe brukt for å skape så utfyllende og virkelighetsnære kondensater som mulig. De kunstige notatene ga et godt utgangspunkt for resultatgjennomgangen på fjerde trinn (Malterud, 2012).

Den fjerde og siste fasen omhandlet syntetisering, fra kondensering til beskrivelser og begreper (Malterud, 2012). Her ble analysen rekonseptualisert, hvor de ulike enhetene ble satt sammen igjen for å utvikle beskrivelser og begreper. Denne fasen tok utgangspunkt i de kunstige sitatene (kondensatene) fra subgruppene i forrige fase. Herfra ble en historie om fenomenet i form av en analytisk tekst utviklet ut fra de empiriske dataene som var innsamlet. Resultatene skulle fortsatt gjenspeile gyldigheten og helheten i den opprinnelige konteksten. Gullsitatene ble brukt for å illustrere hovedfunnene, til tross for de resterende resultatene var skrevet i tredjepersonsformat. Dermed ble en analytisk avstand opprettholdt. I henhold til Malterud (2012) skulle forskeren kun være en gjenforteller.

STC sine mulige svakheter ble vurdert under dataanalysen. Eksempler på slike svakheter var ikke å miste viktige meningsbærende enheter under de-kontekstualiseringen av dataen (Malterud, 2012). Noe informasjon går likevel alltid tapt, da dataen måtte gjennom flere trinn for å reduseres. Jeg som forsker identifiserte i tillegg egne forutsetninger slik at jeg unngikk å påvirke de fenomenologiske perspektivene under analysen.

4.3. Kvalitetskriterier

Når datamaterialet skal kvalitetssikres er det viktig at det vurderes i hvilken sammenheng det skal brukes, altså forskningens problemstilling (Grønmo, 2016). En slik vurdering av kvalitetssikringen omhandler at forskningen er troverdig, korrekt og riktig (Creswell, 1998).

Troverdigheten baserer seg på en grundig beskrivelse av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Dette gir et utgangspunkt til hvordan deltakere og lesere kan vurdere forskningens fremgangsmåte og resultater.

4.3.1. Forskerrollen, forforståelse og refleksivitet

En forsker vil alltid påvirke forskningsprosessen og dens resultater, uansett forskningsmetode (Malterud, 2003). Det handler derfor ikke *om* forskeren påvirker prosessen, men *hvordan*. Jeg som forsker vil alltid komme inn i en forskningsprosess med egne erfaringer, forforståelser og refleksjoner. Målet med forskningsprosjektet var derimot at materialet skulle reflektere informantenes erfaringer og meninger. Selv om jeg som forsker holdt meg i bakgrunnen, ville jeg aldri kunne bli usynlig. Egen forforståelse, refleksivitet og forskerrolle er viktige elementer i kvalitativ forskning for at ny kunnskap skal vokse frem (Malterud, 2003). Det var derfor relevant å reflektere rundt disse for å styrke forskningens troverdighet.

Refleksivitet kan beskrives som en aktiv holdning som forskeren må oppsøke og vedlikeholde (Malterud, 2003). Det omhandler at forskeren både kan og vil sette spørsmåltegn ved fremgangsmåte og konklusjoner i eget prosjekt i form av tvil og ettertanke. I henhold til Dalen (2004) ble egen forforståelse forsøkt trukket inn på en måte slik at den åpnet for forståelse av informantenes opplevelser i størst mulig grad, uten å påvirke autenticiteten i informantenes svar. Egen forforståelse av at lærernes kompetanse og opplevelse av skolens beredskap var utilfredsstillende var utfordring i mitt forskningsprosjekt. Som utdannet lærer hadde jeg egne erfaringer og opplevelser av skolens beredskapsplan som mangelfull i forhold til forebygging av vold. Jeg opplevde også egen kompetanse på temaet som svak. Jeg hadde dermed gjort meg tanker om hvilke resultater jeg ville finne på forhånd. Jeg jobbet aktivt med egen refleksivitet gjennom hele forskningsprosessen for å ikke la egne erfaringer styre resultatene. Dette ble gjort gjennom å ha et åpent sinn, utfordre fordommer og stille spørsmål rundt egne observasjoner og tolkninger. I tillegg var jeg forberedt på muligheten for å forandre resultater og konklusjoner jeg trodde jeg hadde.

Forforståelse beskriver Malterud (2003) som den ryggsekken vi bringer med oss inn i et forskningsprosjekt. Innholdet i ryggsekken kan være erfaringer, hypoteser og faglige perspektiver som vil påvirke hvordan vi samler og leser egen data. Forforståelse var blant annet en av de viktigste motivasjonsfaktorene for oppstart av dette forskningsprosjektet.

Det er viktig å ha et bevisst forhold til egen forforståelse for kunne se det store bilde og unngå en manglende evne til å lære av materialet (Dalen, 2004). En positiv side ved forforståelse er at det driver frem nysgjerrighet (Malterud, 2003). Dette merket jeg selv ved at nysgjerrighet fungerte som en motivasjon for innhenting av kunnskap. Jeg var derimot hele tiden observant på at egen forforståelse ikke skulle overdøve kunnskapen som det empiriske materialet kunne ha levert. Fortolkning av resultatene var basert på informantenes svar, til tross for at de ofte ikke samsvarte med egen forforståelse.

Formålet med å tydeliggjøre egen forskerrolle omhandler blant annet å kunne motvirke kritikk om subjektivitet i tolkningen av intervjumaterialet (Dalen, 2004). Eksempelvis kan forskerens deltakelse under intervjuene påvirke intervjusituasjonen, og dermed også dataen (Thagaard, 2018). Derfor var egen forskerrolle og fremtoning gjennomtenkt på forhånd. Jeg var forberedt på hvordan egen reaksjon på informantenes svar under intervjuene skulle være nøytrale. Jeg fokuserte videre på å ikke virke konfronterende eller belærende under oppfølgingsspørsmålene. Fremdriften av intervjuene ble forsøkt styrt slik at de både var relevante og informative, uten å virke kontrollerende. I tillegg ble fylllyder som «ja» og «mhm» strategisk brukt for å gi informantene en opplevelse av støtte og å bli hørt. Jeg var bevisst på eget kroppsspråk under intervjuene. Et negativt kroppsspråk kan virke uinteressert eller sint og kan påvirke informantenes svar i en negativ retning (Dalen, 2004). For at egen fremtoning ikke skulle påvirke svarene, var selvinnsikt viktig. I forhold til etiske hensyn omhandler forskerrollen forskernes følsomhet og forpliktelse til moralske spørsmål og handling (Kvale, 1996). Jeg var hele tiden bevisst på mitt ansvar for at forskningens ikke skal være til skade for individer.

4.3.2. Overførbarhet, troverdighet og gyldighet

Kvalitetsmåling i kvalitativ og kvantitativ forskning kan ikke gjennomføres likt (Dalen, 2004). Kvalitetsmåling i kvantitativ forskning innebærer at samme metoder vil kunne etterprøves på nøyaktig måte. Dette er ikke mulig i kvalitativ forskning, da forskerens rolle utformes i samspill med informantene. Dette vil ifølge Dalen (2004) påvirke resultatene. For å måle kvalitet på forskningsprosjektet valgte jeg å fokusere på tre kriterier formulert av forfatteren Guba (referert i Shenton, 2004); gyldighet (credibility), pålitelighet (dependability), og overførbarhet (transferability). Begrepene er tilpasset til kvalitetsmåling av kvalitativ forskning, og representerer begrepene validitet og reliabilitet innenfor kvantitativ forskning.

4.3.2.1. Gyldighet

Gyldighet omhandler hvor kongruente forskningens resultater og dataens tolkninger er med virkeligheten (Shenton, 2004). Ved å stille spørsmål om de tolkningene jeg kom frem til var gyldige med virkeligheten som var studert, styrkes forskningens gyldighet (Thagaard, 2018). En del av forskningens gyldighet gir leserne den nødvendige informasjonen de trenger for å kunne forstå valg, tolkninger og resultater gjennom forskningsprosjektet. Derfor var mitt teoretiske ståsted, metodevalg og tolkninger grundig beskrevet. Som beskrevet i Malterud (2003), vil ikke en leser nødvendigvis tatt samme forskningsvalg som meg. Jeg søkte dog ikke enighet, men heller innsikt og forståelse.

Forskerens egen tilknytning til forskningsområde kan virke både hemmende og styrkende på forskningens gyldighet (Thagaard, 2018). I eget tilfelle gjaldt dette tilknytning og erfaring til skolars beredskapsplaner og kompetanse om vold i hjemmet. Av den grunn var forforståelse og refleksjoner rundt forskerrollen beskrevet. Dermed kunne leseren vurdere tolkningene på bakgrunn av forskningens utgangspunkt. Som tidligere nevnt, vil forskerens forforståelse aldri bli usynlig, men holdt i bakgrunnen. Det er hensiktsmessig å forsikre seg om at forskerens oppfatning av informantenes beskrivelser er riktig (Malterud, 2003). Det ble derfor regelmessig stilt oppfølgingsspørsmål som «Har jeg forstått deg riktig når du sier...?». I tillegg vil en redegjørelse av bevisstheten rundt informantutvalget bidra til å styrke forskningens gyldighet. Rekrutteringsprosessen av lærere foregikk på ulike skoler jeg ikke har tilknytning til. Da ble muligheten for personlig påvirkning av informantene redusert.

Som tidligere nevnt, inneholdt intervjuene åpne og ikke-ledende spørsmål for å ikke påvirke informantenes svar. Forskningens gyldighet påvirkes av graden informantenes svar samsvarer med virkeligheten uten påvirkning fra intervjueren (Brinkmann & Kvale, 2015).

Informantene var derfor godt informert om forskningstema. Jeg valgte derimot å kun informere om prosjektets bakgrunn og formål, og sendte ikke ut intervju spørsmål på forhånd. Dermed fikk ikke informantene mulighet til å planlegge svarene på forhånd, da dette kunne resultere i mer tilrettelagte svar. Dette kunne igjen påvirke kvaliteten på resultatene.

Resultater fra intervjuene ble også diskutert med en veileder, som igjen styrker forskningens gyldighet (Shenton, 2004).

4.3.2.2. Pålitelighet

Forskningens pålitelighet omhandler en redegjøring for hvordan vi utvikler data (Thagaard, 2018). Den bidrar til å gi leseren en grundig forståelse av forskningens metode og dens effektivitet (Shenton, 2004). Datainnsamling er en interaktiv prosess plassert i en kontekst som ikke kan bli gjenskapt. Dette betyr at en annen forsker kan følge samme intervjuguide og intervju samme informanter som meg, men få ulike resultater (Dalen, 2004). For at forskningen skulle være pålitelig ble derfor datamaterialets fremstilling grundig tydeliggjort i metodedelene. Et forskningsintervju er en prosess som er ustabil over tid. Dalen (2004) beskriver hvordan forskerens og informantens relasjon er en viktig og verdifull prosess som kan endres og utvikles. Siden forskningsresultatene oppnås gjennom informantenes tolkninger, må det sikres at tilnærminger som brukes er etiske og profesjonelle. Videre kan forskningens fremtoning og forskerens respons påvirke resultatenes pålitelighet (Thagaard, 2018). Da jeg benyttet semistrukturerte intervjuer, ble det tilrettelagt for oppfølgingsspørsmål og mulighet for at informantene fikk snakke utenfor samtaletema (Kvale, 1996). Dette ga rom for mer variasjoner i informantenes svar. Resultater som gjentok seg selv hos flere informanter styrker resultatenes pålitelighet (Shenton, 2004). Vedrørende min problemstilling, vil resultatenes pålitelighet om et tydeligere fokus på beredskapsarbeidet styrkes dersom samtlige informanter viser lite kjennskap til beredskapsplanen. Resultatenes mangfold i kvalitativ forskning må derimot godtas, da vil varieres utfra hvem forskeren og informantene er.

4.3.2.3. Overførbarhet

Vedrørende forskningens overførbarhet omhandler dette i hvilken grad funnene i en studie kan brukes på andre situasjoner og hvilken verdi forskningen kan ha for andre (Shenton, 2004). Overførbarhet argumenterer for om forståelsen en har kommet frem til er relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Dette kan for eksempel omhandle hvorvidt mine resultater kan relateres til hvordan lærere utenfor Oslo opplever beredskapsarbeidet på sin arbeidsplass. Forskningens overførbarhet ble blant annet styrket gjennom tydelig informasjon i teoridelen hvor forskningens kontekst ble bygd opp. Utvelgelsen av relevant teori ble grundig vurdert. Lærernes opplevelser av skolens beredskap og egen kompetanse ble tydelig beskrevet slik at forekomster av fenomenet kunne sammenlignes med liknende fenomener i liknende kontekster. Da mitt forskningsprosjekt tok utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming hvor forskerens forforståelse ikke kunne utelukkes, kunne ikke forskningens overførbarhet garanteres. Dette baserte seg på at jeg som forsker var en aktivt

deltaker i utviklingen av kunnskap (Malterud, 2003). Dataene kunne likevel belyse en variasjon i erfaringer, selv om en universell sannhet ikke kunne argumenteres for (Thagaard, 2018). Resultatene ble drøftet ut fra teori om hvordan skolens beredskapsplan mot vold og læreres kompetanse burde være, noe som underbygget dens overførbarhet.

4.4. Forskningsetiske refleksjoner

Etikk omhandler hva som er bra, riktig eller gode handlinger (Punch, 2014). Forskningsetikk er en retning innen etikk som søker å regulere forskningen med fokus på planlegging, gjennomføring, kommunikasjon og oppfølging. En kan se på forskningsetikk som moralske retningslinjer innen forskning. Et forskningsprosjekt kan møte på etiske utfordringer på alle nivåer. I følge Punch (2014) må en forsker være klar over disse for å få en mer forsvarlig forskning. Ulike etiske prinsipper er utarbeidet for å hjelpe forskeren gjennom prosjektet. Disse vil presenteres her.

4.4.1. Godkjenninger, informert samtykke og konfidensialitet og dataoppbevaring

Godkjent vurdering om behandling av personopplysninger i min forskning ble gitt av Norsk senter for forskningsdata (NSD), se vedlegg 4. NSD hjelper forskeren med å gjennomføre en høykvalitets, empirisk forskning, og samtidig ivareta personvern (Norsk senter for datainnsamling, u.å.). Ved å bruke en slik tjeneste kan tilliten mellom forsker og informant styrkes. Det samme gjelder forskningens pålitelighet.

Et etisk prinsipp omhandler informert samtykke som skal informere informantene om formålet med undersøkelsene, hovedtrekkene i designet, og mulige risikoer og fordeler ved å ta del i forskningsprosjektet (Kvale, 1996). Et informasjonsskriv ble derfor sendt ut til skolens ledelse, og ikke direkte til lærerne. Et relevant punkt ved deltakelsens frivillighet var at informantene ikke skulle føle seg presset av meg eller skoleledelsen til å delta. Jeg tok som nevnt i bruk snøballmetoden i utvelgelsen av informanter. Her var det viktig at informantene godkjente at deres kontaktopplysninger ble videreformidlet til meg, og at de ikke opplevde et press fra sine bekjente for å delta i forskningen. Det kan være verdifullt å utnytte informantenes egne vurderinger av potensielle informanter til forskningsintervju (Grønmo, 2016). Informantene fikk derfor frihet til å foreslå lærere de mente kunne passe til forskningsprosjektet. Som nevnt tidligere, kunne dette tolkes som en ulempe på grunn av

informanter med nære relasjoner. Videre ble informantene tidlig orientert om at deltakelsen var frivillig og at det var mulig å trekke seg fra prosjektet uten videre spørsmål.

Samtykkeskjemaet som ble signert før intervjuene, ble brukt som bekreftelse på at informantene forstod hva det innebar å delta i prosjektet. Alle informantene var myndige og ga selv samtykke. I tillegg ga samtykkeskjemaet informasjon om anonymitet og konfidensialitet. Dette omhandler informantenes personvern (Kvale, 1996). Lesere av masteroppgaven skal ikke kunne identifisere informantene, hvor de jobbet eller hvilke barn de snakket om. Som nevnt tidligere ble sensitiv informasjon fra intervjuene utelatt i transkriberingen. Informantene ble informert om at jeg var innerforstått med taushetsplikten de var underlagt i tråd med barnets krav på beskyttelse. Barnets krav på beskyttelse er et annet etisk som var prinsipp relevant for min forskning (Dalen, 2004). Selv om jeg ikke intervjuet barn direkte, omhandlet samtale barn som informantene hadde en relasjon til. Kjennskap til barn som lever under skadelige forhold kunne vært en påkjennelse for enkelte. Det ble derfor utarbeidet en intervjuguide som forsøkte å unngå for belastende spørsmål. Hva som betegnes som et belastende spørsmål, var et dilemma jeg som forsker vurderte kontinuerlig. Informantene var derimot forberedt på samtaletemaet gjennom informasjonsskrivet, selv om de ikke kjente til spørsmålene.

5. RESULTATER

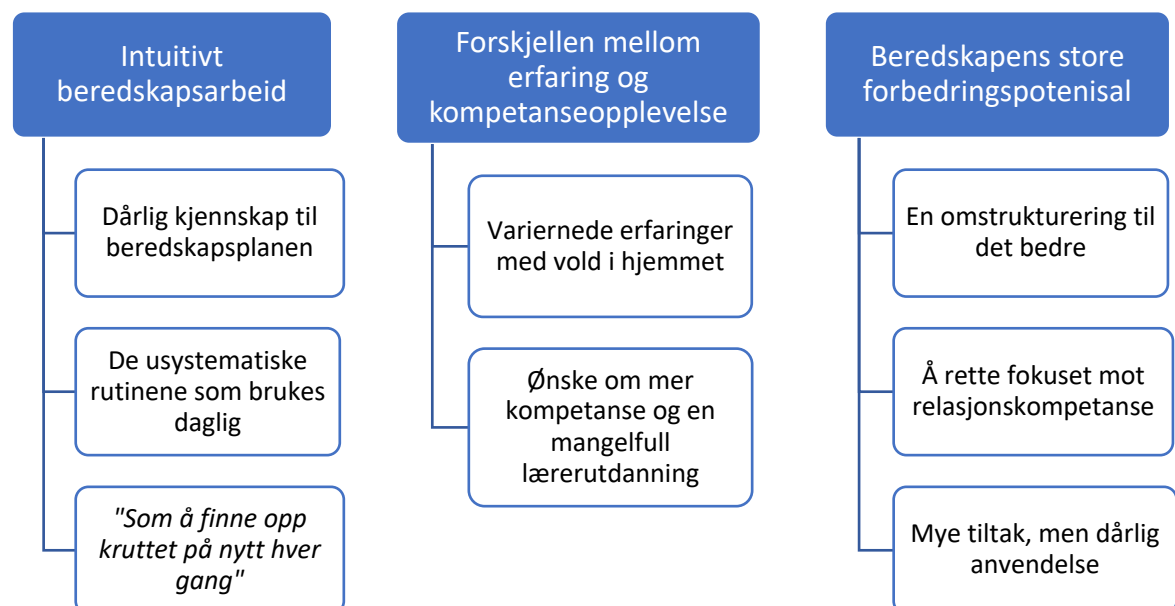
I følgende kapittel vil jeg presentere resultatene som fremkom i de analytiske tekstene, utarbeidet under fjerde trinn i analyseprosessen. Resultatene belyser problemstillingen: *Hvordan opplever lærere på barneskolen skolens beredskap og sin egen kompetanse for å avdekke og forebygge vold i hjemmet?* Dette gjøres ved å besvare følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver og vurderer lærerne beredskapsplanen for å avdekke og forebygge vold i hjemmet på sin skole?
- Hvordan beskriver lærerne egen erfaring og kompetanse rundt avdekking og forebygging av vold i hjemmet?
- Hvordan tenker lærere at beredskapsplanen og beredskapsarbeidet bør optimaliseres på sin skole?

Funnene valgte jeg å presentere i tre resultat kategorier med tilhørende subgrupper, se figur 1. Funnene presenteres for seg selv, for så å bli drøfte opp mot teori, lovverk og forskning i kapittel 6. Jeg intervjuet seks lærere fra seks forskjellige skoler om temaer relatert til forskningsspørsmålene. Deltakerne var både kvinner og menn. Til tross for at alle var utdannede lærere, varierte deres utdanningsbakgrunn mellom fireårig lærerutdanning, ulike masterutdanninger og videreutdanninger eller bachelor med praktisk pedagogisk utdanning i tillegg. Deltakerne presenteres videre som informant 1-6.

Figur 1

Oversikt over resultat kategorier og subgrupper



5.1. Intuitivt beredskapsarbeid

Resultatkategorien «Intuitivt beredskapsarbeid» belyser forskningsspørsmålet «Hvordan beskriver og vurderer lærerne beredskapsplanen for å avdekke og forebygge vold i hjemmet på sin skole?» gjennom tre subgrupper. Som tidligere nevnt skal alle skoler ha en beredskapsplan, noe alle informanter var klar over. Det som derimot varierte var informantenes kunnskap og praksis ved bruk av denne. Skolens beredskap handler allikevel ikke kun om en beredskapsplan, men også det forebyggende arbeidet på skolen. Resultatene av intervjuene viste at lærerne i dette forskningsprosjektet opplevde varierende fokus og rutiner på skolene i arbeidet mot vold i hjemmet. Flere informanter opplevde beredskapsarbeidet som et intuitivt arbeid, fremfor et systematisk arbeid.

5.1.1. Dårlig kjennskap til planen

Under intervjuene uttrykte fem av seks informanter at de hadde dårlig kjennskap til deres skoles beredskapsplan. Til tross for at alle informantene var klar over at deres skole hadde en beredskapsplan, var kunnskapen om beredskapsplanens innhold begrenset. Som informant 2 beskrev:

Jeg vet at vi har en beredskapsplan, jeg vet hvor den står og at vi må lese den hver høst. Men det er ikke prioritet. Jeg husker veldig lite om hva som står i den. Utenom brannrutiner, føler jeg at jeg kan for lite. Den burde nok vært grundigere informert om.

Den sjettede informanten var verneombud på sin skole og hadde dermed gode kunnskaper om gjennomført ROS-analyse og hva planen inneholdt. Hun var delaktig i å utarbeide beredskapsplanen, noe som gjenspeilte seg i kunnskapene hun hadde om den. Hun var derimot den eneste som sa hun kjente til planen godt.

Alle informantene informerte om at de gikk gjennom beredskapsplanen i skolens planleggingsuke hver høst og deretter signerte at den var lest. Tre informanter innrømte derimot at de ikke leste den nøye, da de ikke opplevde det som verken nødvendig eller nyttig. Med tanke på at flere informanter ikke hadde gode kunnskaper om hva beredskapsplanen inneholdt, kan sannsynligvis også gjelde flere lærere. Ifølge informant 2 var hovedprioriteten i beredskapsplanen hvilke rutiner skolen har dersom brannalarmen skulle gå. Tre andre

informanter gav også dette tiltakskortet som eksempel i intervjuene da det var snakk om beredskapsplanens innhold. Brannberedskap var også det ene området i planen informantene opplevde de hadde kontroll på. Foruten dette tiltakskortet var samtlige informanter enige om at beredskapsplanen ble brukt i svært liten grad i praksis. Informant 1 forklarte:

Altså jeg opplever at det er et dokument som er der fordi det må være der. Det er ikke et levende dokument som aktivt brukes slik det kanskje var tiltenkt. Som lærer begynner man jo å tenke om hvor viktig den er på en måte. Og det er jo en farlig tanke når det er så lite fokus rundt det.

Informantene uttrykte en oppgitt holdning til at de måtte lese gjennom beredskapsplanen hvert år, i og med planen ble lite brukt i praksis. Utsagnet over understøttet fire andre informantene som også opplevde at beredskapsplanen ikke ble brukt med den hensikten den var tiltenkt.

Hva gjaldt informasjon om forebygging og avdekking av vold i hjemmet i beredskapsplanen, hadde samtlige av informantene vansker med å resonnerer rundt dette grunnet dårlig kjennskap til planen. Fire informanter var usikre på beredskapsplanens innhold, da de ikke husket planens ulike tiltakskort. Informant 3 forklarte at hun trodde beredskapsplanen sa noe om hva en skal gjøre når en mistenker vold, men visste ikke hva. To andre informanter var sikre på at planen ikke inneholdt informasjon om vold i hjemmet. Dette gjaldt blant annet informanten som også jobber som verneombud. Informant 5 svarte:

Jeg føler den handler mer om hva som fysisk skjer på skolen. Jeg tror faktisk ikke den sier noen ting om forebygging eller avdekking av vold i hjemmet. Da husker jeg det hvert fall ikke.

Da fire av informantene var usikre på om deres skoles beredskapsplan inneholdt et tiltakskort om vold i hjemmet, kunne det ikke nektes for at det ikke eksisterte. Lærerne hadde derimot ikke inntrykk om dette, noe som samsvarte med informantenes dårlige kjennskap til beredskapsplanen. Eksempelvis forklarte informant 4 at de jobbet med symptomer og kjennetegn på vold i hjemmet under skolens fellestid. Han kunne derimot ikke si noe om dette er var del av beredskapsarbeidet eller ikke.

5.1.2. De usystematiske rutinene som brukes daglig

Selv om informantene hadde dårlig kjennskap til beredskapsplanen, handler beredskapsarbeidet om mer enn kun en beredskapsplan. Det praktiske arbeidet med forebygging og avdekking av vold i hjemmet kan foregå uten å være nedfelt i en beredskapsplan. Informant 5 beskrev hvordan hun opplevde at praktisk bruk av beredskapsplanen egentlig omhandlet skolens rutiner:

Beredskapsplanen handler jo egentlig mer om de rutinene skolen har innarbeidet seg fra før. Vi gjør jo mye av det som står der. Så ting som står det blir jo brukt, men at mye av det er intuitivt.

Hun forklarte videre hvordan lærerne ikke var bevisste på at flere av beslutningene som tas kunne vært nedfelt i beredskapsplanen. Slike beslutninger burde derimot ifølge informanten vært nedfelt i en beredskapsplan, da valg som er intuitivt for en ikke nødvendigvis er intuitivt for en annen. I tillegg burde valgene som allerede var en del av skolens rutiner bevisstgjøres mer. Informant 5 beskrev intuitive valg som et bevis på manglende systematikk i beredskapsarbeidet mot vold i hjemmet. Mangelen på systematikk og bevisst jobbing mot vold i hjemmet ble nevnt av samtlige informanter. Tidligere i kapittelet forklarte en informant at arbeidsplassen jobbet med symptomer og kjennetegn på vold i hjemmet i fellestiden. Han kunne derimot ikke si noe om dette var en del av beredskapsarbeidet eller ikke. Liknende scenarioer ble skissert av flere informanter. De opplevde at skolen var innom temaet i ulik grad, men at det var opp til den enkelte lærer hvordan temaet skulle vektlegges. Da det kom til jobbing rundt forebygging og avdekking av vold i hjemmet forklarte informant 6 at:

Jeg føler at folk [andre lærere] er bevisst på det de driver med når de gjør det. Men jeg føler ikke det er noe fast rutine eller noe systematisk jobbing rundt dette. Det kommer litt sånn her og der.

Informanten uttrykte en tristhet rundt at det var opp til den enkelte lærer hvordan det jobbes med forebygging og avdekking av vold i hjemmet. Informanten mente dette til syvende og sist ville gå utover elevene. Hun savnet en struktur som sikret alle elevers utgangspunkt til å tilegne seg samme kompetanse. Dette relaterte flere av informantene seg til, som forklarte at tiltakene og fremgangsmåtene de brukte ofte var hentet ut fra eget skjønn.

Informantene hadde ulike erfaringer med forebyggende og avdekkende tiltak mot vold i hjemmet. Informant 3 hadde erfaring fra både «Snakke med»-programmet hvor en jobber med samtalemotodikk, og læringsressursen «Jeg vet». Informanten beskrev dog mangelen på systematisk jobbing var tydelig på dette området, da programmene sjeldent ble brukt. Hun var også den eneste informant med erfaring fra programmer og nettressurser som jobber med vold i hjemmet. Informant 4 nevnte at de nylig hadde fått miljøterapeuter på skolen. Disse hadde ansvar med å jobbe med elever med ulike utfordringer, både hjemmeforhold og på skolen. Miljøterapeutene hadde samme funksjon som sosiallærere på skolene til andre informanter. Informanten forklarte at han ikke visste hvordan miljøterapeutene jobbet eller i hvilken grad de var en del av beredskapsarbeidet mot vold i hjemmet. I tillegg nevnte fem lærere at skolen har hatt besøk av barnevernet som informerte om vold i hjemmet eller at vold i hjemmet har blitt tatt opp i en fellestid. Her hadde samtaler og informering mellom ansatte vært hovedfokuset. Det var derimot ikke noe systematikk i hvordan dette arbeidet foregikk og det opplevdes nokså tilfeldig. Informant 1 forklarte at:

Vi har hatt litt jobbing med temaet og eksterne på besøk. Stort sett når vi har noe sånt, så er det det som skjer, også skjer det ikke noe mere etterpå.

En rutine som derimot var innarbeidet hos alle lærerne var hvordan ledelsen ble brukt. Samtlige lærere nevnte at dersom de mistenkte vold i hjemmet hos en elev, drøftet de saken først med nærmeste leder, rektor eller sosiallærer. Informant 4 opplevde dette som en fin ordning, da slike saker krevde individuelle tilpasninger. Han forklarte hvordan diskusjon og informering med nærmeste leder kunne være et effektivt tiltak som burde vært nedfelt i beredskapsplanen på egen skole, om det ikke allerede var det. Informant 1 påpekte videre at det å føle seg anerkjent og sett i form av en debrief var avgjørende for hvilken belastning voldssaken ville ha. Ved spørsmål om hva som gjorde oppfølgingen bra, svarte flere informanter at ledelsen hadde jevnlig samtaler med både lærer og eleven, fulgte opp elevens foresatte, og stilte opp dersom læreren trengte hjelp. Tross manglende rutiner og systematikk viste informant stor tillit til ledelsen. Informant 2 var en av flere informanter som derimot opplevde samarbeidet mellom lærer, rektor, sosiallærer og nærmeste leder som uoversiktlig, samt en mangelfull kontroll over hvem som hadde ansvar for hva. Informanten uttrykte:

Også synes jeg når det blir tatt opp en bekymring, så blir det ikke tatt seriøst nok. At kanskje ledelsen også er litt redd for konsekvensene av å varsle. At det kanskje er lettere å bare la hele saken gli under enn stol.

Informanten beskrev en frustrasjon rundt en manglende grad av alvor fra ledelsen sin side. Han fortsatte med at en slik holdning gjorde samarbeidet utfordrende og terskelen ble høyere for å melde ifra. Tre andre informanter opplevde også utfordringer ved å melde fra til ledelsen gjennom manglende rutiner på videre oppfølging av voldssaker etter at bekymringer var diskutert. Tre informanter opplevde en følelse av å stå alene, og at ledelsen ikke visste hva som skulle til for å hjelpe verken lærer eller elev. Informant 3 fortalte:

Jeg føler det er mest ansvar på meg egentlig. At skolen ser på det som en elev, men uten ansikt. De har ikke noe kjennskap til eleven eller saken. Samtidig føler jeg meg ivaretatt, mens mine kollegaer gjør ikke det. Vi er veldig frustrert på systemet.

Her ble forskjellene mellom lærernes ulike opplevelser igjen synliggjort. En sak som ikke var belastende for en lærer, kunne kjennes tungt for en annen. Debriefen som enkelte informanter var avhengig av, ble beskrevet som en nødvendig samtale for at ledelsen også skulle ta vare på sine ansatte.

I tillegg understreke flere informanter hvilken påvirkning covid-19 pandemien har hatt for fellestid og kompetanseutvikling. Mye av skolens utviklingsplaner ble satt på pause. Selv om flertallet av informantene hadde få og uregelmessige tiltak i forebygging og avdekking av vold i hjemmet, var de likevel fornøyde med tiltakene de hadde erfart. Tiltakene ble opplevd som nyttige og som en påminnelse om viktigheten av temaet. Samtlige informanter beskrev at de derimot ønsket seg flere og tydeligere tiltak.

5.1.3. «Som å finne opp kruttet på nytt hver gang»

Da flere av skolene til informantene ikke hadde faste rutiner på å håndtere saker der elever opplevde vold i hjemmet, beskrev informantene deres individuelle fremgangsmåter for forebygging og avdekking av vold i hjemmet. Informant 6 forklarte:

Altså, vi gjør jo noe når vi mistenker vold i hjemmet. Vi står jo ikke bare og ser på. Det er bare et mer intuitivt arbeid kanskje. Hadde det eksitert et tiltakskort eller en

plan på hvordan jeg skal gå frem, hadde jeg jo brukt det. Det er jo mye lettere og mye tryggere. Og dette tiltakskortet hadde jo blitt en innøvd rutine til slutt. Men det finnes ikke på min skole, så da prøver jeg meg heller frem.

Dette relaterte flere av informantene seg til, som forklarte at tiltakene og fremgangsmåtene de brukte ofte var hentet ut fra eget skjønn. Informant 1 beskrev det som å finne opp kruttet på nytt for hver ny sak. Dette opplevde hun som både slitsomt og lite effektivt. Tre informanter erfarte et samarbeid med helsesøster eller sosiallærer som nyttig. De hevdet at helsesøster og sosiallærer bedre kunne følge opp eleven med jevnlig samtaler. Et annet hyppig nevnt tiltak var å samarbeide med lærerne til elevens søsken. Her ble det argumentert for tiltakene ble mer samkjørte, og elevene kunne føle seg mindre alene i krisesituasjonen. I tillegg påpekte to informanter lærernes rolle som en trygg voksen med vekt på forståelse og omsorg. Det å ta høyde for individuelle tilpasninger ble beskrevet som viktig, da elevene sannsynligvis ikke vil ha samme behov. Videre omtalte tre informanter fysiske tegn som en lettere la merke til som kunne vekke mistanke. Dette omhandlet blåmerker uten en logisk forklaring på kroppen til barnet, mangel på matpakke eller skitne eller hullede klær. Alle informantene nevnte elevenes atferd som den viktigste faktoren for mistanke om både fysisk og psykisk vold. Her ble det lagt vekt på atferdsendringer hos eleven, svingende humør, unormal oppførsel eller om barnet var redd eller reagerte annerledes enn andre barn. Informant 6 beskrev:

Nå har ikke jeg noen klare knagger til å henge mistankene på da. Men elevens atferd er vel den viktigste tingen å følge med på. Jeg tenker jo på om eleven ikke er vant til kjærlighet, altså nærhet og sånn. Det er jo forskjell på å ikke ville ha en klem hele tiden og å spenne hele kroppen eller rykke unna når noen kommer nær deg på en måte.

Her understrekte informant 4 at alle elever kunne ha en dårlig dag, og at én dag med atferdsendring ikke nødvendigvis antydte en alvorlig hendelse. Han påpekte at det derfor var viktig å observere barnets atferd over lengre tid. Informant 3 opplevde det å mistenke vold i hjemmet som utfordrende. Hun refererte spesielt til å observere elever i klasserommet eller å vite hva en skal se etter. Hun foretrakk derfor til å observere samspillet mellom foreldre og barn. For eksempel så hun på barnets reaksjon på foreldrenes utspill og handlinger eller om foreldrene prater mye negativt om barnet. I tillegg nevnte fire informanter at samtalen med eleven var en god plattform for å plukke opp mulige tegn. For tre av informantene førte

samtalen i sammenheng med en god lærer-elev-relasjon, til at elever åpnet seg om sine hjemmeforhold. Mer om relasjonskompetanse beskrives i subgruppe 5.3.2. Informant 5 påpekte at hun i tillegg var mer observant på elever innenfor enkelte grupper med høyere risiko for å oppleve vold i hjemmet. Informanten trakk frem elever med flykningsbakgrunn eller elever som allerede er i barnevernet av andre grunner enn vold, for eksempel rusproblemer som eksempler. Videre påpekte en informant en faktor hun opplevde som vesentlig; at mistanke om vold var subjektivt. Med andre ord kunne de samme tegnene skape mistanke om vold i hjemmet for en lærer, men ikke for en annen.

5.2. Forskjellen mellom erfaring og kompetanseopplevelse

Denne resultat kategorien tok utgangspunkt i forskningsspørsmålet «Hvordan beskriver lærerne egen erfaring og kompetanse rundt avdekking og forebygging av vold i hjemmet?». Et interessant funn i resultat kategorien omhandlet informantenes opplevelse av mye erfaring, men liten kompetanse. For å belyse forskningsspørsmålet presenteres informantenes erfaringer med elever som har opplevd vold i hjemmet først. Deretter beskrives lærernes opplevelse av egen kompetanse om temaet.

5.2.1. Varierende erfaringer med vold i hjemmet

Vedrørende informantenes egne erfaringer med elever som hadde opplevd vold hjemme, hadde fem av seks informanter fra bydeler med både lav og høy sosioøkonomisk status erfaringer av ulike alvorlighetsgrader. Dette gjaldt både hendelser hvor informantene avdekket volden selv, og saker hvor de overtok klasser med allerede avdekkede voldssaker. Andre hadde vært delaktig i barnevernssaker som ikke omhandlet egne kontaktelever. Fire av fem overnevnte informanter hadde også opplevd elever som ble sendt til Statens barnehus, som var et tilbud til barn som møtte rettsvesenet etter å ha blitt utsatt for vold eller seksuelle overgrep. Informantene erfaringer virket å ha ulik grad av alvorlighet i henhold til lærernes egne beskrivelser. Tre informanter beskrev erfaringer fra saker med liknende trekk, hvor alle hadde en elev som uttrykte at mor eller far slo. Dette viste seg ifølge lærerne å være oppdragervold og kulturelle forskjeller. Informantene beskrev derimot et godt samarbeid med foreldrene og barnevernet, og stor forbedring på oppdragelsesstrategier uten fysisk vold. Ingen informanter hadde erfart elever som kun ble utsatt for psykisk vold alene. For de fem

informantene med erfaring med elever som har opplevd fysisk vold, forekom i tillegg psykisk vold i ulik grad.

Flere av informantene hadde i tillegg opplevd saker med det de beskrev som høy alvorlighetsgrad. Tre informanter gjennomgikk saker der eleven ble tvangsfjernet fra hjemmet. Informant 2 var lærer til en elev som ble utsatt for seksuelle overgrep fra far, samtidig som både fysisk og psykisk vold foregikk. Informant 1 hadde en elev med store traumer og atferdsproblemer på grunn av voldelige hjemmeforhold. Dette resulterte i at eleven videre utførte vold mot både lærer og medelever, hvor saken endte med at læreren vitnet i retten mot far. Tre av seks informanter erfarte saker hvor en mistenkte vold i hjemmet hos søsknene til egne kontaktelever, men hvor det ikke var direkte mistanke mot deres elev. Andre informanter opplevde det som utfordrende å følge opp enkelte saker. Informant 4 beskrev en hendelse der han overtok en klasse med en allerede avdekket voldssak:

Jeg fikk på en måte bare casen kastet i fanget mitt da jeg begynte her. Det var en sak om vold hjemme også ... Saken ble ganske raskt avsluttet egentlig. Jeg visste så lite rundt saken på en måte, også visste jeg ikke når ting var ferdig. Plutselig sa det bare stopp.

Informanten var ikke alene om å føle at sakene tok en brå slutt. Informant 1 forklarte hvordan barnevernet hadde fjernet hennes kontaktelever fra hjemmet. Saken endte med rettssak, hvor far sa unnskyld og barnet fikk komme hjem igjen. Dette opplevde læreren som en påkjennelse for både seg selv og eleven. Samtidig opplevde hun at eleven som åpnet seg om det vanskelige hjemmeforholdet, oppfattet rettsakens resultat som et tillitsbrudd i relasjonen med læreren. Videre opplevde flere informanter frustrasjon rundt manglende informasjon etter at en sak var meldt inn. Dette gjaldt både fra barnevernet og fra ledelsen. Informant 2 beskrev at han følte han ga alt av informasjon og jobbet hardt med en elev, men møtte en vegg tilbake. Informant 6 forsterket dette med en liknende situasjon. Hun hadde en sprudlende elev som en dag trakk seg tilbake og ble innesluttet. Etter flere dager fikk læreren informasjon om at familien var meldt inn til barnevernet gjennom elevens eldre søsken. Frustrasjonen over manglende informasjon var stor hos læreren. Informantene understrekte deres forståelse for at barnevernet hadde taushetsplikt. Taushetsplikten opplevdes likevel som et hinder for deres videre avdekkende og forebyggende arbeid med elevene. I forbindelse med beredskapsarbeidet hevdet flere informanter at en bedre kommunikasjon mellom skole og

barnevern var nødvendig for å unngå slike situasjoner som lærerne opplevde som frustrerende.

Erfaringene til informantene var med andre ord mange og varierte. De fem informantene med egne erfaringer hevdet derfor at de selv hadde bred erfaring om elever med vold i hjemmet. Informantene påpekte videre viktigheten av å ha kunnskap om mulige scenarioer hvor vold i hjemmet kan mistenkes. Informant 6 forklarte:

Jeg tror alle kommer til å ha elever som lever med vold i hjemmet en eller annen gang i lærerkarrieren sin. Jeg har bare jobbet som kontaktlærer i tre år og har allerede hatt to forskjellige slike saker. Det sier jo litt om hvor aktuelt det er.

Dette samsvarte med informant 3, som ikke hadde egne erfaringer med elever med voldelige hjemmeforhold. Hun trodde derimot det eksisterte mørketall på området grunnet hendelser som ikke var avdekket enda. Informanten understrekte at hun forventet å måtte håndtere voldssaker i fremtiden, og at disse erfaringene sannsynligvis var «rett rundt hjørnet».

5.2.2. Ønske om mer kompetanse og en mangelfull lærerutdanning

Til tross for at fem av seks informanter beskrev egne erfaringer med elever i voldelige hjem som store, opplevde alle informantene at egen kompetanse på forebygging og avdekking av vold i hjemmet var dårlig eller utilstrekkelig. Fire informanter uttrykte en manglende kompetanse om informasjon og kjennetegn på vold i hjemmet. I tillegg beskrev to informanter at de ønsket mer kunnskap om hvordan en går frem i samtaler med elever, altså samtalemotodikk. Flertallet av informantene opplevde å ikke ha kunnskap om hva som skjer når en sak er meldt til barnevernet. Det ble spesielt referert til informasjon om hvordan barnevernet håndterer saken og videre handlingsforløp. To informanter hevdet at manglende kompetanse førte til at avgjørelsene de tok, grunnet i hva som følte riktig for dem. Dette baserte seg på deres subjektive opplevelse av sunn fornuft, samt det intuitive arbeidet som ble nevnt tidligere. Informant 5 forklarte hvor kompetent hun følte seg i møte med en elev:

Jeg hadde en elev som kom med blåmerker etter fingre på armen. Og dette måtte jo jeg ta tak i. Da kjente jeg at jeg skulle ønske noen andre kunne tatt den samtalen. Fordi da visste jeg ikke hva jeg skulle spørre om. Jeg manglet tryggheten og kompetansen i meg selv da.

Til tross for at informantene beskrev egen kompetanse som mangelfull, viste de bred kunnskap i hva som vekket mistanke på vold i hjemmet for dem. Samtlige informanter opplevde fysisk vold som lettere å avdekke enn psykisk vold. Tre informanter hevdet at fysiske tegn på kroppen var lettere å legge merke til og dermed ga raskere mistanke. Disse ble beskrevet nærmere i kapittel 5.1.3. Informantenes kunnskap kom derimot ikke fra lærerutdanningen. Samtlige informanter hadde tilnærmet like inntrykk lærerutdanningens manglende bidrag til kompetanse og kunnskap om vold i hjemmet. Ingen av informantene kunne resonnerer seg tilbake til en konkret forelesning eller tilfelle hvor de lærte om forebygging og avdekking av vold i hjemmet. Informant 1 antok de var innom temaet på en forelesning, men husket ingenting fra dette. Dermed ble hun usikker. To informanter uttrykte et ønske om «flere knagger» til å henge realistiske, praktiske situasjoner på. Med dette refererte informantene til at kompetansen de fikk gjennom lærerutdanningen, burde dannet et bedre grunnlag for hvordan ulike sannsynlige problemstillinger i lærerhverdagen kunne håndteres. En fortalte:

Jeg synes det norske lærerutdanningen bør revolusjoneres. Den er ikke god nok. Jeg synes man lærer alt for lite om hva som faktisk møter deg i den virkelige verden. Ikke lærte jeg noe om vold, og jeg kunne ikke engang skrive en barnevernsmelding.

Informantene hadde ulike utdanningsbakgrunner. Fem av seks gikk fireårig lærerutdanning på forskjellige høyskoler og universiteter, hvor fire av disse bygget på med masterutdanning eller videreutdanning i ulike retninger. Den siste informanten gikk praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Ingen av disse retningene ga informantene kunnskaper om vold i hjemmet.

Samtlige informanter mente bakgrunnen for deres kompetanse om vold i hjemmet stammet fra kunnskap basert på erfaring. De henviste til erfaringer fra egne elevsaker eller gjennom diskusjoner og samtaler med kolleger. Erfaringene hadde skapt en større trygghet hos flere informanter. Selv om kompetansen var høyere enn tidligere, nevnte samtlige lærere at de ikke følte seg trygge og kompetente *nok*. Informant 4 oppfattet seg selv som mer observant etter alle erfaringene han hadde tilegnet seg, men fortsatt ikke trygg. Informant 1 opplevde hun kunne mye om utagerende atferd etter å ha skrevet en masteroppgave om dette. Hun beskrev derimot erfaringer fra læreryrket som vel så viktig som kunnskapen hun hadde:

Jeg trodde jo jeg kunne alt etter masteren. Men så stod jeg der som nyutdannet lærer med eleven som utagerte. Jeg prøvde jo enda å forstå hvordan læreryrket fungerte og jeg opplevde dette som overveldende. Men den kompetansen jeg hadde, med erfaringer, det tror jeg er min styrke i læreryrket da. Jeg hadde ikke klart å håndtere sånne situasjoner så bra uten teorien jeg hadde bak.

Informanten fortalte om situasjoner med elever som opplevde vold i hjemmet og hvordan hun ville håndtert sakene annerledes etter som hun fikk mer erfaring. Hun påpekte at dette baserte seg mye på trygghet i egen rolle.

5.3. Beredskapens store forbedringspotensial

I hvilken grad informantene var fornøyde med egen skoles beredskap og beredskapsplan varierte. En informant mente beredskapsplanen fungerte greit til formålet, mens en annen informant påpekte beredskapsplanens utforming som et hovedproblem. En fellesfaktor blant samtlige informanter var oppfatningen om at skolens beredskap ikke var optimal og hadde et stort forbedringspotensial. For å besvare forskningsspørsmålet «Hvordan tenker lærere at beredskapsplanen og beredskapsarbeidet bør optimaliseres på sin skole?» viste resultat kategorien til lærernes tanker og erfaringer om hvordan beredskapsplanen kunne forbedres. Resultatkategorien ble delt i tre subgrupper med fokus på å omstrukturere beredskapsplanen, relasjonskompetanse, og anvendelse av tiltak mot vold.

5.3.1. En omstrukturering til det bedre

For å forbedre skolens beredskap mente samtlige informanter at skolens beredskapsplan måtte optimaliseres. En fellesfaktor blant informantenes ideer var at beredskapsplanen bør kortes ned dersom den skulle brukes mer effektivt. Samtlige argumenterte for beredskapsplanens lengde som en hovedårsak til at den ikke ble brukt i praksis. Argumentet grunnet i at lengden gjorde at en gjennomlesing ble tidkrevende, det ble utfordrende å memorere alle tiltakskortene, og det ble lite effektivt å lete gjennom planen etter riktig tiltak. Informant 2 forklarte:

Da tenker jeg at planen må være så kort som mulig. Det er 30-40 sider med tettpakka skrift, og det blir for mye for meg. Jeg synes jo alt som står der er viktig, men når det

er alt for mange sider og alt for mange tiltakskort, så er det ikke noe man bruker. Kanskje man burde kategorisert tiltakskortene helt annerledes.

Informanten nevnte at en kunne kategorisere beredskapsplanen annerledes for å gjøre den mindre omfattende, uten å miste viktig informasjon. Eksempelvis hevdet informanten at planen kunne deles i to. Den første delen kunne omhandle akutte saker som brann eller PLIVO. Dette var saker hvor en umiddelbart må vite hvordan en skal reagere dersom de skulle oppstå. Deretter kunne tiltakskort med hendelser som ikke krevde umiddelbar handling komme. Dette var saker hvor læreren fikk tid til å gå i beredskapsplanen og lese gjennom skolens rutiner. Eksempler på dette var elevrelaterte tiltak eller vold og trusler. Dette ble støttet opp av to andre informanter, som også utpekte en omstrukturering av beredskapsplanen. En foreslo å ha to beredskapsplaner for å korte ned mengden med lesing. Her ble også en beredskapsplan med akutte saker, og en beredskapsplan en kan lese seg opp på ved behov trukket frem. Videre beskrev fire informanter at beredskapsplanen burde inneholde trinnvise punkter som en oppskrift i tiltakskortene. De argumenterte for at dette ville gjøre planen mer oversiktlig, lettere å innarbeide en felles rutine for skolen og lettere å finne ut hvor i punktene en eventuelt befant seg og hva var videre tiltak.

Videre ble å bruke beredskapsplanen mer i praksis hyppig nevnt i samtalen å forbedre skolens beredskap. Fem informanter ønsket at beredskapsplanen ble løftet mer frem av ledelsen for å aktualisere den mer på arbeidsplassen. Informant 4 trakk fram vold i hjemmet som et eksempel på tema som ledelsen burde fokusere mer på i skolens fellestid. Han viste til å bruke tiltakskortene i beredskapsplanen mer praktisk for en bedre opplæring av rutinene. Informant 5 forklarte at beredskapsplanen burde brukes til casejobbing for å få bedre kjennskap til den, samtidig som det burde stilles flere krav fra ledelsen. Samtlige informanter mente at beredskapsplanen burde gås igjennom mer enn en gang i året. To informanter forklarte at å jobbe hyppigere med beredskapsplanen i skolen, bidro til at oppskriftene beskrevet i tiltakskortene gradvis kunne innarbeides som en felles rutine for skolens ansatte. En av nevnte informanter poengterte relevansen av at disse tiltakene også inneholdt rutiner for hva som skjer etter en inntruffet hendelse, altså debriefen. Hun opplevde ikke et tiltakskort som optimalt før den sa noe om rutiner før, under og etter en inntruffet hendelse.

5.3.2. Å rette fokuset mot relasjonskompetanse

Et større fokus på relasjonskompetanse var et punkt som flere informanter oppgav som viktig for et forbedret beredskap mot vold. De poengterte at en god relasjon mellom lærer og elev var essensielt for å kunne avdekke vold i hjemmet. Informant 1 påpekte at lærerne måtte tørre å være personlige med barna for å kunne bygge en relasjon. Det ble videre understreket at det var et skille mellom personlig og privat. Hun forklarte videre:

Relasjon er det aller viktigste i hele lærerlivet. Barn vil jo ikke snakke med deg om vold som de opplever hjemme hvis de ikke er trygge på deg. Fordi det kan jo være barn som kommer til deg som lærer og sier sånn «Vi har en stor hemmelighet hjemme», bare fordi de er trygge på deg. Uten den relasjonen er du heldig om du klarer å avdekke noen ting.

I og med at relasjonskompetanse var såpass viktig i det forebyggende og avdekkende arbeidet mot vold i hjemmet, hevdet tre informanter at det burde jobbes mer med dette på skolen. Dette gjaldt både blant kollegaene og blant elevene. Informant 5 forklarte at mange lærere allerede jobbet mye med relasjonskompetanse blant egne kontaktelevene. Hun viste derimot til at å diskutere temaet mer i fellestiden eller å planfeste arbeidet med relasjonskompetanse, førte til en større bevissthet rundt arbeidet en gjør. For å gi et eksempel på viktigheten av relasjon, viste informant 6 til da hun ga sitt personlige telefonnummer til en elev før en juleferie. Dermed kunne eleven, som hadde utfordrende hjemmeforhold, kontakte læreren ved behov. Både informant og elev hadde opparbeidet en tillit til hverandre hvor dette ble mulig. To informanter forklarte i tillegg at relasjonskompetanse omhandler ikke kun relasjon til barnet, men også relasjon til foreldrene. De omtalte en god relasjon til foreldrene som en fordel ved en mistanke vold i hjemmet, da dette kan påvirke et eventuelt fremtidig samarbeid mellom foreldre og lærer positivt.

5.3.3. Mye tiltak, men dårlig anvendelse

Samlet hadde informantene mangfoldige forslag til tiltak for en forbedret beredskap i skolen. For å gjøre resultatene mer oversiktlige, presenteres de som tiltak rettet mot lærerne selv, tiltak rettet mot elevene og tiltak mot foreldrene. En fellesfaktor blant samtlige informanter omhandlet et ønske om så konkrete tiltak som mulig på alle områder. Informant 6 beskrev at mengden tiltak ikke opplevdes som en utfordring. Derimot var anvendelsen av tiltakene mer utfordrende. Hun uttrykte samtidig at det var lettere å utforme tiltak for avdekking av vold i

hjemmet, i motsetning til forebyggende tiltak. Konkrete og presise tiltak ble derfor påpekt som viktig. Samlet hadde informantene flest forslag til tiltak rettet mot lærerne. Et tiltak som samtlige informanter omtalte som viktigst, omhandlet bedre informering og arbeid med temaet blant skolens kollegium. Informant 2 utdypet at lærerne kunne opparbeidet seg mer kunnskap om vold i hjemmet ved å utnytte fellestiden mer effektivt. Informantene presiserte at mer kunnskap om symptomer og risikofaktorer på vold i hjemmet burde være fokusområder i fellestiden.

Det er så vanskelig tema siden det ikke finnes noe fasit. Men jeg tenker jo at de viktigste temaene må presenteres med en gang på starten av skoleåret. Da blir man kanskje litt mer obs og undrende og ser faretegn med en gang. At det ikke går tre måneder før man blir presentert for det her i det hele tatt, og så ser man da at disse symptomene så jeg allerede i august liksom.

Flere informanter beskrev lærerhverdagen som hektisk, hvor å lese gjennom en beredskapsplan fort ble tidkrevende. Derfor foreslo tre informanter å jobbe med caseoppgaver i fellestiden som en mer effektiv arbeidsmetode for å forbedre lærernes kunnskaper om temaet. Casene kunne både være fiktive og fra ekte hendelser og erfaringer fra kolleger. De tre informantene beskrev slik erfaringsdeling som svært nyttig.

Videre påpekte fire informanter at de ønsket mer kunnskap om samtalemetodikk. Informant 5 kom med et eksempel fra eget klasserom, der en elev kort nevnte at hun mislikte at far kløp hun i armen. Da læreren forsøkte å følge opp bemerkningen, lukket eleven seg og ønsket ikke si mer. I dette tilfelle forklarte informanten at hun savnet mer kunnskap og teknikker for hvordan en kan starte samtalen opp igjen. Informant 6 forklarte i tillegg at samtalemetodikk ikke kun var relevant ved mistanke om vold i hjemmet, men også i mer hverdagslige situasjoner som elever med utagerende atferd eller elever i venninnekonflikter.

Et annet konkret tiltak som fem av informantene etterspurte, omhandlet besøk fra eksterne aktører. Barnevernet trekkes frem som relevant her. En av informantene oppfattet barnevernet som skummelt og opplevde et stort gap mellom barnevern og skole. Hun hevdet at besøk og informering kunne bidra til å gi barnevernet et mer vennlig ansikt, som igjen kunne gjøre terskelen for å kontakte dem lavere. Hun forklarte at dersom en bedre kjent med barnevernets tilbud, var det vært lettere å ta det i bruk. I tillegg påpekte tre informanter at deres skole har

ansatt helsesykepleiere og miljøterapeuter, som satt på mye kunnskap. Deres kompetanse kunne brukes til både opplæring av lærerne, i tillegg til tettere oppfølging av elevene hvor vold i hjemmet mistenkes. Informantene uttrykte videre et behov for bedre rutiner for kunnskapsdeling i skolene.

Det er jo bedre å ha litt utdanning i fellestiden på jobb enn å etterutdanne alle senere. Så heller gå gjennom problematikken én gang for mye enn én gang for lite.

Mange av informantene foreslo på tiltak omhandlet opplæring og kursing av lærerne. Som informant 4 siterte over, opplevde flere informanter at det var bedre med én gjennomgang for mye enn én for lite. Informant 6 forklarte videre at mange av nevnte tiltak vedrørende økt kompetanse, også omhandlet en systematisering av skolens rutiner. Det ble påpekt at å systematisere og planfeste casejobbing, erfaringsdeling, eksterne besøk og informering om beredskapsplanen i for eksempel en årskalender, vil gjøre det lettere å implementere tiltakene som en del av skolens faste rutiner. I tillegg utpekte flere informanter debriefen som vesentlig for å unngå en følelse av finne opp kruttet på nytt for hver sak. Dette omhandler samtaler med ledelsen som forsikrer lærerens ivaretagelse og oppfølging. Informantene var samstemte om at å ha en kontaktelev som opplever vold i hjemmet, både kunne være en påkjennelse for læreren og kreve mye tid og energi. Ikke alle lærere ville trenge tilrettelegging og tett oppfølging etter en slik opplevelse, men som informantene påpekte, var det viktig at ledelsen stod klar ved behov. Å føle en står alene i situasjonen kan oppleves som tungt. I hvilken grad ledelsen fulgte opp de ulike informantenes egne erfaringer med elever i voldelige hjem varierte.

Rutiner var også en faktor for flere informanter vedrørende tiltak rettet mot elevene for å forbedre skolens beredskap mot vold i hjemmet. Tre informanter nevnte at de ønsket tydeligere rutiner og undervisningsopplegg for hvordan lærerne kan jobbe med temaet i klasserommet. Informant 1 påpekte at en ting var å snakke om hva som var greit og hva som ikke var greit. En annen ting var å bedre systematisere arbeidet slik at alle klasser jobbet med temaet. Hun forklarte at læreplanen inneholdt mye om barnas rettigheter og liknende temaer, men at det var opp til den enkelte lærer hvordan dette ble vektlagt. En annen informant hevdet at et gjennomtenkt opplegg kunne gjøre læreren mer forberedt på vanskelige spørsmål eller negative kommentarer som eventuelt kunne fremkomme.

Dersom skolen faktisk fulgte et undervisningsopplegg om fysisk og psykisk vold hvor elevene lærer om dette, og i kombinasjon med en god relasjon mellom lærer og elev, synes jeg dette må være effektiv oppskrift på både forebygging og avdekking av vold hjemme.

Tre informanter understrekte at tiltak også burde rettes mot foreldrene. Et eksempel på dette fra informant 2 omhandlet informering om kurs, barnevern og foreldrerollen på foreldremøter og utviklingssamtaler, hjelpe foreldrene til å komme i kontakt med andre aktører, og oppfordre foreldregruppen til sosiale sammenkomster. Dersom det var aktuelt for foreldregruppen, kunne læreren eventuelt informere om den norske kulturen. En informant opplevde at en bedre relasjon og kjennskap til elevens familie, gjorde det lettere å oppdage eventuelle endringer fra vanlig atferd eller hverdagsrutiner. Han poengterte at en atferdsendring i seg selv ikke innebar vold i hjemmet, men heller skapte en undring en muligens ikke hadde opparbeidet uten relasjonen til familien.

Samlet kom informantene med mangfoldige tiltak for å optimalisere beredskapsarbeidet mot vold i hjemmet. For å få systematisert dette arbeidet, trakk fire informanter frem betydningen av en tydelig ledelse og bedre oppfølging. En god beredskapsplan garanterer ikke god beredskap. Informantene poengterte at en tydelig ledelse som prioriterer å innarbeide rutiner og tiltak hos de ansatte var avgjørende. I tillegg forklarte tre informanter at de savnet en beredskapsplan hvor ledelsens oppfølging av både lærer og elev var fastsatt. Informant 3 beskrev:

En del av de rutinene burde vært at leder tar det opp på ukesmøter, følger opp saken og holder det varmt helt til den er lukket på en måte. For jeg føler at det som skjer når man melder fra om noe, da blir man enige om å se det an. Også plutselig har det gått et halvt år og gått rett i glemmeboka. Mer faste rutiner på oppfølging.

To andre informanter som også opplevde manglende oppfølging av saker de drøftet med ledelsen understøttet sitatet. Eksempelvis ble råd, samtaler og et tettere samarbeid med sin nærmeste leder i arbeidet mot vold i hjemmet etterspurt. Informant 6 forklarte at god informasjonsflyt og oppfølging kunne ha positiv påvirkning på egen trygghet, noe hun opplevde hun manglet i sammenheng med beredskapsarbeidet mot vold i hjemmet.

6. DISKUSJON

I dette kapitlet vil hovedfunnene fra resultatkapittelet diskuteres i lys av forskningens problemstilling. Studiens problemstilling er vinklet mot hvordan lærere på barneskolen opplever skolens beredskap og egen kompetanse for å avdekke og forebygge vold i hjemmet. Formålet er å belyse beredskapssituasjonen mot vold i hjemmet i skolen og blant lærerne, for å bedre kunne avdekke områder med forbedringspotensial. Et videre mål blir dermed å mer konkret kunne utdype hvordan forebygging og avdekking av vold i hjemmet kan forbedres i skolen. Dette gjøres med hensikt om å legge til rette for at flere barn som opplever vold i hjemmet skal kunne få hjelp av lærerne, samt å belyse hvorfor lærerne bør oppleve trygghet og kompetanse på området. Resultatene ble delt opp i tre resultat kategorier basert på studiens tre forskningsspørsmål. Diskusjonskapitlet vil derfor ta utgangspunkt i overskriftene fra resultatkategoriene, for å utdype forskningsspørsmålene i lys av teori og juridiske føringer. Hvert delkapittel innledes med å presentere hvilket forskningsspørsmål som skal belyses. Deretter diskuteres forskningens styrker og begrensninger. Avslutningsvis presenteres forslag for videre forsknings.

Jeg vil nå gi en kort oppsummering av forskningens viktigste funn. Forskningens resultater viste at informantene hadde dårlig kjennskap til skolens beredskapsplan. De opplevde at beredskapsarbeidet var usystematisk og basert på intuitive valg. Informantene opplevde egen kompetanse som utilstrekkelig og etterspør et kompetanseløft om vold i hjemmet. Samtidig hadde et flertall av informantene flere erfaringer hvor elever har opplevd vold i hjemmet eller annen omsorgssvikt. Informantene opplevde disse erfaringene som bakgrunnen for deres kompetanse om vold i hjemmet, og ikke fra lærerutdanningen. Det ble videre hevdet at lærerutdanningen må revolusjoneres. Samtlige var enige i at beredskapsplanen trengte en optimalisering. Forebygging og avdekking av vold i hjemmet ble sett på som et aktuelt tema for alle lærere, hvor særlig relasjonskompetanse ble trukket frem som grunnleggende. Informantene kom samlet frem til mange tiltak mot vold i hjemmet. Utfordringen lå derimot i hvordan tiltakene ble anvendt. Informantene ønsket derfor at beredskapsplanen ble mer aktivt brukt og innarbeidet som en del av skolens praksis og rutiner mot vold i hjemmet. Her ble det påpekt at ledelsen må ta ansvar.

6.1. Intuitivt beredskapsarbeid

Den første resultatkategori beskrev lærerens kjennskap til beredskapsplanen og deres opplevelse av skolens praktiske beredskapsarbeid. Funnenes første resultatkategori bidro til å belyse forskningsspørsmålet om hvordan lærerne beskriver beredskapen og beredskapsplanen for å avdekke og forebygge vold i hjemmet på sin skole. Basert på at beredskapsarbeidet kan foregå uten en aktiv beredskapsplan, diskuteres lærernes erfaring med beredskapsplanen og lærernes opplevelse av skolens og eget beredskapsarbeid separat.

Beredskapsplan

I henhold til informasjonen fra Utdanningsdirektoratet (2019), var alle informantene klar over at skolen hadde en beredskapsplan, og at beredskapsplanen inneholdt tiltak for å forberede skolen for uønskede hendelser som kan inntreffe. Samtlige informanter hadde også lest planen og visste hvor på skolen den befant seg. Tross dette hadde fem av seks informanter dårlig kjennskap til innholdet i skolens beredskapsplan. Resultatene samsvarer med studiene fra Young et al. (2008), som fant dårlige kunnskaper om skolens retningslinjer blant skoleansatte. I tillegg samsvarer informantenes manglende kjennskap til beredskapsplanen med forskningen fra Sissener (2015). I likhet med Sissener (2015), opplevde ikke mine informanter at skolene prioriterte kriseforberedende arbeid og tilstrekkelig opplæring i beredskapsplanen

I likhet med forskningen fra Lyng (2021), var også mine informanter lite involvert i skolens beredskapsarbeid. Ingen av informantene kunne bekrefte om deres beredskapsplan inneholdt informasjon om forebygging av vold i hjemmet. Denne usikkerheten bekrefter at kjennskapen til beredskapsplanen ikke er tilstrekkelig. Barnet er beskyttet mot vold i hjemmet gjennom blant annet Grunnloven (2020), Barnekonvensjonen (Andersland & Mevik, 2017) og Opplæringslova (1998). I tillegg er skolen pålagt et sikkerhets- og beredskapsarbeid hvor alle ansatte skal være kjent med de utarbeidede rutineene gjennom forskrift om miljørettet helsevern i skolen (Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler, 1995). På bakgrunn av dette er det overraskende at flertallet av informantene hadde dårlig kjennskap til skolens beredskapsplan.

Beredskapsarbeid

Som nevnt tidligere handler beredskapsarbeid om mer enn kun en beredskapsplan. Det praktiske arbeidet med forebygging og avdekking av vold i hjemmet kan foregå uten å være

nedfelt i en beredskapsplan. Til tross for at informantene hadde dårlig kjennskap til skolens beredskapsplan og var usikre på dens innhold, jobbet fortsatt samtlige informanter med et beredskapsarbeid på egen skole. Jeg vil derfor diskutere deres opplevelse av beredskapsarbeidet, uavhengig om det var planfestet eller ikke i skolen. Først diskuteres informantenes opplevelse av et usystematisk og intuitivt beredskapsarbeid. Deretter drøftes hvordan informasjonstiltak rettet mot elevene ble brukt. Videre omtales informantenes strategier med mistanke om vold i hjemmet og risikofaktorer. Avslutningsvis diskuteres informantenes daværende bruk av ledelsen i beredskapsarbeidet.

I likhet med rapporten fra Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2015), beskrev mine informanter beredskapsarbeidet som både usystematisk og ubevisst. På bakgrunn av at rapporter fra blant annet Meneses et al. (2017), Young et al. (2008), Nøkleby et al. (2021) og Blaasvær and Baiju (2019) viste gode resultater på forebyggende og avdekkende tiltak i skolen, var det overraskende at samtlige informanter opplevde manglende og usystematiske rutiner i beredskapsarbeidet på egen skole. En informant beskrev at skolens beredskapsarbeid opplevdes som intuitivt. Med dette mente hun et ubevisst arbeid med forebygging og avdekking av vold i hjemmet, hvor læreren brukte skjønn mer enn rutiner. Dette kan ha en uheldig effekt, da valg som er intuitivt for en, ikke nødvendigvis er intuitivt for en annen. Eksempelvis kan det føre til at en lærer ikke arbeider forebyggende eller ikke legger merke til symptomer på vold i hjemmet, da dette ikke er intuitivt for han. Motsatt kan det også resultere i at lærere blir for sensitive og mistenker vold, selv om barnet viser normal atferd. En informant beskrev intuitive valg som et bevis på manglende systematikk i beredskapsarbeidet mot vold i hjemmet. Flere informanter påpekte også at tross manglende rutiner på skolen, jobbet de fortsatt med forebygging og avdekking av vold i hjemmet i ulik grad. Slik Øverlien and Sogn (2007) poengterte, var informantene også klar over hvilken viktig posisjon de stod i vedrørende å fange opp eventuell omsorgssvikt.

Til tross for at informasjonstiltak rettet mot elevene både er nedfelt i skolens kompetansemål (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2015) og er blant tiltakene som beskrives som effektive (Blaasvær & Baiju, 2019; Meneses et al., 2017), opplevde ingen informanter et systematiske undervisningsopplegg for å øke elevenes kunnskaper på sin skole. Kun en informant hadde erfaring med læringsressursen «Jeg vet» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021) og den digitale opplæringsplattformen «Snakke sammen» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021). Informanten hadde derimot positive opplevelser

med begge ressursene, tross sporadisk bruk av dem. Videre opplevde samtlige informanter at det var opp til den enkelte lærer hvor mye informasjonstiltak mot elever skulle vektlegges. En mulighet kan derfor være å stille større krav til hvilke metode og virkemidler skolene må bruke i opplæring om vold og overgrep. Basert på at skolene per dags dato selv kan velge prioriteringsnivå (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2015), kan en anta at kompetanseområdet blir nedprioritert. Basert på manglende rutiner rundt bruk av faste undervisningsopplegg, kan en også diskutere om dagens ferdige undervisningsopplegg er tilstrekkelig for oppnåelse av kompetansemålene. Dette styrker videre resultatet fra RVTS-Sør (2015), som hevdet at de ulike ferdige undervisningsoppleggene ikke tilfredsstiller kravene for beskrivelsen av undervisningsopplegget.

Informantene viste mye kunnskap gjennom beskrivelser av mulige symptomer på vold i hjemmet. Tre informanter nevnte fysiske tegn som blåmerker uten en logisk forklaring på kroppen til barnet, mangel på matpakke eller skitne eller hullede klær. Selv om mistanke om vold i hjemmet er subjektivt, beskrev alle informantene at en tydelig atferdsendring, svingende humør, unormal oppførsel eller om barnet er redd eller reagerer annerledes enn andre barn, vekket mistanke for både fysisk og psykisk vold. Samtlige symptomer støttes av tidligere forskning (Annerbäck et al., 2012; Blindheim, 2012; Isdal, 2018; Margolin & Gordis, 2000). I likhet med Isdal (2018), påpekte informant 4 at det var viktig å ikke konkludere med vold i hjemmet basert på én dag med atferdsendring. Grunnet barn kan ha dårlige dager, er det hensiktsmessig å heller observere barnet over lengre tid ved mistanke om vold i hjemmet. Dersom en mistanke bekreftes, forklarte flere informanter at de fokuserte på å være en trygg og omsorgsfull voksen i det videre beredskapsarbeidet. Informantene understrekte at et barn som er utsatt for vold mangler trygghet og stabilitet rundt seg. Her kan læreren være en beskyttelsesfaktor for barnet gjennom å gi trygghet og støtte. Dette støttes opp av Drugli (2012) og Münger and Markström (2018). Da informantene ikke har faste rutiner på mistanke og avdekking, spilte skjønn og sunn fornuft en stor rolle. I tillegg forklarte en informant at hun var spesielt observant på elever med flyktningbakgrunn, elever som allerede er i barnevernet og elever der foreldre har rusproblemer. I henhold til Prop. 12 S (2016–2017) og Hafstad et al. (2020), opplevde informanten dette som mulige risikofaktorer for vold i hjemmet. Hun var derimot den eneste informanten som var bevisst på slike risikofaktorer i sin lærerhverdag.

En rutine som var innarbeidet hos alle informantene var bruk av skoleledelsen. Ved mistanke om vold i hjemmet ville samtlige informanter umiddelbart drøfte dette med nærmeste leder, rektor eller sosiallærer. Gjennom drøftingen ønsket lærerne både informasjon, støtte og tiltak for å kunne håndtere saken, noe som samsvarer med forskningen fra Sterne et al. (2010). Enkelte informanter viste derimot en frustrasjon rundt manglende alvorlighetsgrad og rutiner fra ledelsens side. I likhet med Weegar and Romano (2019), opplevde informantene at ledelsens manglende grad av respons, resulterte i at fremtidige bekymringer ikke ble diskutert med ledelsen. Dette kan føre til at voldssaker ikke blir oppdaget, og at læreren opplever å stå alene. Informantenes opplevelse av manglende rutiner fra ledelsen, poengteres også i forskningen fra Munger and Markstrom (2019). For enkelte lærere kan manglende rutiner vise til dårlig kontroll, noe som kan gå på bekostning av tillit til ledelsen. Som informant 3 forklarte, opplevde hun at ansvaret ved mistanke om vold mot en elev, stod på henne. Dette opplevdes som frustrerende og demotiverende. En beredskapsplan med rutiner på oppfølging av ansatte kunne forhindre dette, noe som understreker rutinens viktighet.

Mye av nevnt beredskapsarbeid baserer seg på informantenes individuelle fremgangsmåter. Disse er derimot lite hensiktsmessig, da de kan virke ustabile over tid og være av ulik kvalitet. Informantene var derimot ubevisst på at mange av framgangsmåtene de brukte i praksis, kan være potensielle tiltak i en beredskapsplan. Av den grunn vil jeg beskrive mye av deres beredskapsarbeid som både usystematisk, intuitivt og ubevisst. Lærerne må bevisstgjøres på hvilken betydning valgene de allerede tar i lærerhverdagen har for vold i hjemmet. Dette kan gi positiv effekt beredskapsarbeidet (Lyng, 2021). En informant opplevde å måtte finne opp kruttet på nytt ved hver ny mistanke om vold. En beredskapsplan som er innarbeidet som en del av skolens forebyggende og avdekkende rutiner kan redusere sannsynlig for slike opplevelser. Dette er fordi en kombinasjon av å lese skolens beredskapsplan, bli opplært i planen og mange års erfaring med å jobbe i skolen, er faktorer som vil påvirke ansattes vurdering av egen beredskap positivt (Olinger Steeves et al., 2017). Oversiktlige og klare rutiner vil også være lettere å kvalitetssikre.

6.2. Forskjellen mellom erfaring og kompetanseopplevelse

Den andre resultat kategorien beskrev lærernes opplevelse av egen erfaring og kompetanse på forebygging og avdekking av vold i hjemmet. Dette delkapittelet vil derfor belyse

forskningsspørsmålet om hvordan lærerne beskriver egen kompetanse og erfaring rundt avdekking og forebygging av vold i hjemmet. Informantenes opplevelse av egen kompetanse diskuteres først, før deres egne erfaringer drøftes.

Kompetanseopplevelse

Viktigheten av lærere med god kompetanse om forebygging og avdekking av vold i hjemmet poengteres blant annet i Meld. St. 15 (2012–2013), Løkkeberg et al. (2019) og Røsdal et al. (2019). Samtlige informanter var enige i at kompetanse var viktig for et effektivt beredskapsarbeid mot vold. Til tross for dette, og at informantene viste betydningsfull kunnskap om symptomer på vold i hjemmet, opplevde de egen kompetanse som dårlig eller utilstrekkelig. Her er det viktig å påpeke at ingen informanter betegnet seg selv som inkompetente. Flere hevdet at de hadde opparbeidet seg betydelig kompetanse gjennom erfaring, men at kompetansen fortsatt ikke var tilstrekkelig nok. Tidligere forskning om læreres kompetanseopplevelse viste også liknende resultater (Løkken, 2017; Münger & Markström, 2018; Røsdal et al., 2019; Øverlien & Moen, 2016). Det er viktig å huske at kompetanse er en subjektiv opplevelse. Det betyr at lærere kan besitte mye kunnskap, men samtidig undervurdere seg selv. Motsatt kan en lærer oppleve å ha høy kompetanse og at hun kan alt, selv om dette ikke er realiteten. Ser en dette i sammenheng med informantenes opplevelse av eget beredskapsarbeid som intuitivt og basert på skjønn, kan deres subjektive kompetanseopplevelse påvirke forebyggingen av vold i hjemmet både positivt og negativt. Eksempelvis kan lærere som ikke opplever en tilstrekkelig kompetanse mangle trygghet i rollen med avdekking av elever i voldelige hjem. Dette kan ha negativ effekt både for elev og for læreren selv. I følge Meld. St. 15 (2012–2013), Münger and Markström (2018) og Øverlien and Moen (2016) bør lærere ha kunnskap om kjennetegn på fysisk og psykisk vold i hjemmet, samtalemotodikk og kunnskap om hvordan de kan forholde seg til involverte parter. Dette er kompetanse flere informanter etterspurte, der fire informanter spesifikt påpekte kompetanse om kjennetegn på vold. I tillegg etterspurte to informanter mer kunnskap om samtalemotodikk. For at lærere skal oppnå en tilstrekkelig kompetanse, argumenterte Barne- og familiedirektoratet (2015) for betydningen av at skolen arbeider systematisk og bevisst mot vold i hjemmet. Dette arbeidet kan for eksempel skje gjennom en tydeliggjøring i form av en beredskapsplan. Videre tiltak for økt kompetanse i beredskapsarbeidet mot vold i hjemmet diskuteres i kapittel 6.3.

Samtlige informanter uttrykte at lærerutdanningen ikke har bidratt til kompetanse om vold i hjemmet og at den trengte å revolusjoneres. Dette på tross for at forebygging av vold er poengtert i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7, 2016). Prop. 12 S (2016–2017) beskrev i tillegg at rammeplanen for lærerutdanningen ble endret for å sikre lærere mer kunnskap om vold, som et tiltak for å øke læreres kompetanse. To av informantene studerte lærerutdanning ett og to år etter at Prop. 12 S (2016–2017) sine tiltaket skulle vært iverksatt. De opplevde fortsatt et manglende fokus på temaet i utdanningen. Dette samsvarer med Røsdal et al. (2019) og Øverlien and Moen (2016) sine argumentasjoner vedrørende vold i hjemmet sin lite fremtredende plass i utdanningens læringsutbyttebeskrivelse. Basert på analysens resultater, kan en anta at Prop. 12 S (2016–2017) sine mål om at god og riktig kompetanse om vold og overgrep skal finnes i alle sektorer, ikke er nådd. Evaluering av opptrappingsplanen er derimot enda ikke ferdigstilt (Prop. 12 S (2016–2017)). Informantene var enstemmig om at kunnskapen de hadde om temaet, var tilegnet gjennom erfaringer fra elevsaker og diskusjoner i jobbsammenheng. Dette samsvarer med tidligere forskning som understreker at lang arbeidserfaring har god effekt på å løse saker hvor en mistenker vold (Münger & Markström, 2018). Dette er derimot uheldig for nyutdannede lærere uten lang arbeidserfaring (Goebbels et al., 2008). Da disse ikke har erfaringer å støtte seg på, er de mer avhengig av tydelig beredskap og rutiner for å kunne oppleve en større trygghet i slike situasjoner.

Erfaring

Resultatene viste at fem av seks informanter hadde erfaring med elever som har opplevd vold i hjemmet. Dette var både saker hvor informanten avdekket volden selv, og allerede avdekkede saker som ble overtatt ved overtakelse av ny klasse. Informanten som ikke hadde egne erfaringer med elever som har opplevd vold i hjemmet, poengterte at hun hadde mange kolleger med disse erfaringene. Hun antok derimot at hendelser der elever opplever vold i hjemmet sannsynligvis ville inntreffe i nær fremtid. Siden vi antar at 21% av ungdommene fra forskningen til Mossige and Stefansen (2016) opplevde moderat fysisk vold, og 13% av deltakerne fra Thoresen and Hjemdal (2014) opplevde psykisk vold i barndommen, er det ikke forunderlig at mange lærere hadde egne erfaringer med elever med voldelig hjemmeforhold. Lærernes erfaringer kombinert med en opplevelse av utilstrekkelige kompetanse, indikerer at tydeligere rutiner og større fokus på vold i hjemmet kan være hensiktsmessig.

Informanten som uten personlige erfaringer med elever som opplever vold i hjemmet, mistenkte derimot mørketall vedrørende tilfeller som ikke er avdekket. Mistanken samsvarer med forskningen fra Bersvendsen and Hauge (2018). Her indikeres det at store mørketall må sees i sammenheng med at barn under 12 år trenger foreldres samtykke for deltakelse i forskning. I tillegg ga ikke informantenes erfaringer inntrykk av å variere ut fra skoleområdets sosioøkonomiske bakgrunn, i motsetning til funnene fra Hafstad et al. (2020). Selv om bydeler i Oslo øst og sentrum mottar flere bekymringsmeldinger enn Oslo vest (Statistisk sentralbyrå, 2020), hadde informantene fra bydeler med høyere sosioøkonomisk status erfaringer med like alvorlige voldssaker. Da min forskning og informantenes erfaringer ikke kan danne et grunnlag for sammenligning mellom bydel og vold i hjemmet, ser jeg på dette som et interessant utgangspunkt for videre forskning.

6.3. Beredskapens store forbedringspotensial

Den tredje resultat kategorien omhandlet informantenes tanker om å forbedre skolens beredskapsplan og beredskap. Her belyses forskningsspørsmålet om hvordan lærere tenker beredskapsplanen og beredskapsarbeidet bør optimaliseres på sin skole.

Forrige delkapittel beskrev informantenes opplevelse av å ikke føle seg kompetente *nok* i beredskapsarbeidet mot vold i hjemmet, tross mye erfaring med temaet. Når en skal vurdere egen beredskap, understrekte Olinger Steeves et al. (2017) betydningen av en kombinasjon mellom å lese skolens beredskapsplan, bli opplært i beredskapsplanen og egne erfaringer. Informantene innrømte derimot at de ikke hadde god kjennskap til skolens beredskapsplan. Dette kan være en faktor for deres opplevelse utilstrekkelig kompetanse. Samtlige informanter var derimot innforstått med viktigheten av en beredskapsplan i skolen, i henhold til tidligere forskning (Beredskapssetaten, 2017; Lyng, 2021; Olinger Steeves et al., 2017). Informantene var blant annet enige i at et økt fokus på beredskapsplanen, vil føre til en økt bevissthet rundt beredskapsarbeidet. Dette gjelder ikke kun forebygging og avdekking av vold i hjemmet, men også med hensyn til andre sannsynlige krisesituasjoner. Behovet for en optimalisering av beredskapsplanen mot vold i hjemmet i skolen, fremheves gjennom lærernes opplevelse av utilstrekkelige kompetanse og dårlig kjennskap til beredskapsplanen. Dette behovet var samtlige informanter enige i.

For å bedre fremstille hvordan beredskapsplanen kan optimaliseres, er kapittelet delt i to deler. Først diskuteres informantenes tanker om hvordan beredskapsplanen kan utformes bedre. Deretter drøftes hvordan beredskapsplanen kan optimaliseres i forhold til en praktisk bruk av lærerne. Skoleledelsen trekkes frem som avgjørende for å optimalisere og implementere en beredskapsplan og tiltak. Begrepene beredskap og beredskapsarbeid brukes nå videre som en integrert del av beredskapsplanen.

Utforming av beredskapsplanen

Som Olinger Steeves et al. (2017) beskrev, er det den enkeltes ansvar å sikre at de har lest beredskapsplanen og er kjent med prosedyrene. En informant påpekte derimot at lærere har store arbeidsmengder. Dette resulterte i at lesing av beredskapsplanen ble nedprioritert. I tillegg var beredskapsplanenes lengde og kompakte innhold en vesentlig faktor for nedprioriteringen. Brinich (2019) påpekte at beredskapsplanen skal være en hjelp til å forsikre seg om at ingen mulige krisesituasjoner er utelatt. En grundig utredning av alle mulige krisesituasjoner, kan være en årsak til at informantene opplevde beredskapsplanen som for lang. Dette resulterte videre i at planen ikke ble lest, eller at planens innhold ble for omfattende og dermed glemt. Informantenes løsning på dette var å dele beredskapsplanen i to deler; en del for akutte saker som alle må kjenne til, og en del for mindre akutte saker. Denne delen kan en lese i beredskapsplanen dersom en mindre akutt sak oppstår. Selv om både beredskapsplanen for akutte og mindre akutte saker må leses og gjennomgås hvert år, kan det virke mer overkommelige å kun memorere de akutte sakene. For at skolens ansatte skal få et eierforhold til beredskapsplanen, som Bugge (2008) påpekte, kan ansatte være med på å avgjøre hvilke saker som betraktes som akutte og mindre akutte. Slik kan de i tillegg bli kjent med de ulike tiltakskortene og planens innhold. Eksempelvis vil forebygging og avdekking av vold i hjemmet kategoriseres som en mindre akutt sak. Dersom en lærer mistenker vold i hjemmet hos en elev, kan læreren gå i beredskapsplanen for å oppdatere seg på skolens rutiner ved slike saker. Skolen burde allikevel jobbe videre med de mindre akutte sakene gjennom casejobbing utover skoleåret, for å gradvis innarbeide rutinene hos skolens ansatte.

Flere informanter refererte til å endre tiltakskortenes oppsett for å forbedre brukervennligheten. De mente at dersom tiltakene var plassert i trinnvise punkter, var det lettere å finne ut hvor i prosessen en befinner seg og hva ens neste steg burde være. I tillegg mente informantene at punkter var lettere å lese enn tettpakket skrift. I henhold til Utdanningsdirektoratet (2019) bør disse punktene deles inn i sannsynlighetsreduserende og

konsekvensreduserende tiltak. Sannsynlighetsreduserende tiltak vil ligge først i listen, da disse for eksempel omhandler forebygging gjennom relasjonsbygging. Som Sterne et al. (2010) påpekte, må skolen være forberedt på tiltak og mulige eksterne aktører som kobles på når læreren lufter en mistanke. Dette omhandler konsekvensreduserende tiltak, altså hva som skjer etter at krisesituasjonen først har inntruffet.

Beredskapsplanen som en del av det praktiske beredskapsarbeidet

Da det ikke finnes noe fasitsvar for hvordan en beredskapsplan burde se ut, må den tilpasses hver enkelt skole for å effektivisere planens praktiske bruk (Durlak & DuPre, 2008; Dyregrov, 2008). Informantene trakk ofte frem skoleledelsen som en viktig faktor for å innarbeide beredskapsplanen som en aktiv del i beredskapsarbeidet mot vold i hjemmet. Derfor vil informantenes opplevelse av ledelsens rolle diskuteres først opp mot teori. Deretter drøftes ulike tiltak mot vold i hjemmet. I samtalen om å optimalisere beredskapsplanen mot vold, kom informantene frem til flere sannsynlighetsreduserende- og konsekvensreduserende tiltak. Tiltakene var både rettet mot elever, lærere og foresatte. På grunn av tiltakenes omfang, vil kun noen eksempler diskuteres videre.

Gjennom intervjuene trakk samtlige informanter frem skoleledelsen som den viktigste faktoren for å generelt optimalisere og implementere beredskapsplanen som en del av skolens praksis. I henhold til Utdanningsdirektoratet (2019), var informantene bevisst på skoleledelsens ansvar for hva som skal prioriteres som skolens fokusområde for kompetanseheving. Fokusområder som får oppmerksomhet på ledelsesnivå, får også økt oppmerksomhet nedover i tjenesten (Prop. 12 S (2016–2017)). I likhet med Weegar and Romano (2019), følte informantene på hvordan ledelsens nedprioritering kunne føre til mindre oppmerksomhet og manglende motivasjon i å søke mer kunnskap om vold i hjemmet. Fire informanter understrekte derfor at skoleledelsen som prioriterte å utarbeide en beredskapsplan med tiltak og rutiner mot vold i hjemmet hos skolens ansatte, som avgjørende. Det anbefales at ledelsen inkluderer skolens ansatte i utarbeidelsen av beredskapsplanen. Dette har både positiv påvirkning på implementeringsprosessen og de ansattes eierforhold til beredskapsplanen (Bugge, 2008; Durlak & DuPre, 2008). Fem av seks informanter var derimot ikke involvert i utarbeidelsen, i likhet med resultatene til Lyng (2021). En detaljert og grundig beredskapsplan garanterer derimot ikke god beredskap. Derfor er skoleledelsens implementeringsarbeid en vesentlig faktor for beredskapsplanens praktiske bruk (Durlak & DuPre, 2008). Et eksempel omhandler informantens refleksjoner av anvendte tiltak i skolen

sammenlignet med tiltak som burde få plass i beredskapsplanen. Informantene konkluderte med at utfordringen ikke lå på mengden tiltak, men på anvendelsen av disse. En bedre anvendelse av tiltak omhandler skolens implementeringsarbeid, hvor uønskede resultater på tiltak kan begrunnes i mangelfull implementering (Sørli et al., 2010). I tillegg understrekte Weegar and Romano (2019) nytten av å implementere tiltakene tidlig i skoleåret. Intervjuene avslørte at informantene i min forskning leste gjennom beredskapsplanen i planleggingsuken i oppstarten av skoleåret. Dette er et godt utgangspunkt for et grundigere arbeid med rutiner og tiltak mot vold i hjemmet.

Videre vil eksempler på tiltak som informantene opplevde som relevante for en beredskapsplan mot vold i hjemmet diskuteres. Tidligere ble viktigheten av en støttende ledelse i det forebyggende arbeidet mot vold i hjemmet understreket (Munger & Markstrom, 2019; Sterne et al., 2010). Flere informanter beskrev tiltak som debrief og oppfølging som viktige ledd fra ledelsen for å minke belastningsgraden av en voldssak. Her kan lærerne diskutere om krisesituasjonen var håndtert riktig, noe som er praktisk for fremtidige situasjoner. Informantene hadde ulike erfaringer med hvor god oppfølging de fikk. I samtale rundt støtte, påpekte en informant fordelene med å samarbeide med lærerne til søsknene til hennes kontaktelever. Hun poengterte at dette bidro til å samkjøre tiltak og minket følelsen av å stå alene med en voldssak. Dette er også nyttig i forhold til risikofaktorer, da søsken av barn som opplever vold hjemme har større risiko for å oppleve vold selv (MacMillan et al., 2012).

I henhold til Weegar and Romano (2019) kan opplæring i forebygging og avdekking av vold, fungere som en implementerende strategi i beredskapsarbeidet. Opplæring om vold i hjemmet var i tillegg tiltaket som ble hyppigst nevnt av informantene. Informantene refererte til bedre informering, og et praktisk og kollektivt arbeid med forebygging og avdekking av vold i hjemmet blant skolens ansatte. Dette viste tidligere forskning positiv effekt på (Nanassy et al., 2020; Young et al., 2008). Flere informanter opplevde forebygging og avdekking av vold i hjemmet som vanskelig, da det ikke finnes en fasitløsning. I likhet med Weegar and Romano (2019), ble opplæring gjennom casejobbing, erfaringsdeling og andre praktiske aktiviteter fremhevet for å forberede og trygge lærerne i håndtering av fremtidige saker. Her vil jeg trekke frem et eksempel fra resultatkapitlet, hvor informant 5 opplevde at en elev hadde blåmerker etter fingre på armen. Hun beskrev en følelse av usikkerhet i selve situasjonen. I en slik situasjon kunne bedre opplæring bidratt til en større bevissthet og trygghet hos læreren.

Opplæring i forebygging og avdekking av vold i hjemmet omhandler å styrke lærernes kompetanse. I samsvar med Øverlien and Moen (2016), erfarte flere informanter at det var vanskeligere å avdekke psykisk vold enn fysisk vold. Derfor ønsket de mer kompetanse på mulige symptomer for begge. I tillegg var kun én informant bevisst på mulige risikofaktorer for vold i hjemmet. Basert på at dette, kan en anta at mer kunnskap om risikofaktorer vil være fordelaktig for lærere for kunne arbeide forebyggende og avdekkende.

(Hafstad et al., 2020; Prop. 12 S (2016–2017)). Som nevnt i Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2015) kan kompetanseheving skje på flere måter. Bedre kommunikasjon og samarbeid med barnevernet var nevnt som tiltak hos flere informanter. I tillegg til at et bedre samarbeid kan bidra til økt kompetanse hos lærerne, vil hyppigere besøk også ufarliggjøre barnevernet. Dette kan i tillegg ha en smittende effekt på foresatte og elever, som ifølge informantene også kan oppleve barnevernet som «skummelt». Eksempelvis kan barnevernet dele sin kunnskap om vold i hjemmet gjennom kurs, noe flere informanter hadde gode erfaringer fra tidligere. Her får både lærere og barnevernsarbeidere også muligheten til å presisere hva som forventes fra de ulike partene. Dette skaper forutsigbarhet og trygghet, noe Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2015) påpekte som hensiktsmessig.

Til tross for at informantene erfarte opplæringskurs fra barnevernet og andre eksterne aktører som nyttig, ble det også opplevd som lite meningsfylt grunnet manglende oppfølging og videre jobbing med temaet. Dette understreker igjen hvorfor et systematisk beredskapsarbeid og en godt utarbeidet beredskapsplan er hensiktsmessig. For eksempel kan casejobbing, erfaringsdeling, eksterne besøk og jobbing med beredskapsplanen sorteres og planfestes i en årskalender. Dette bidrar til å gjøre arbeidet oversiktlig og mindre sannsynlig for å bli nedprioritert. I tillegg får skolen mulighet til å opprettholde en progresjon gjennom flere år, noe som kan påvirke implementeringsarbeidet positivt (Fixsen et al., 2005). Dermed vil lærerne unngå følelsen av at dette er noe som gjennomgås fordi de er pålagt det, for så å glemme det like etterpå. I tillegg bør systematisering av beredskapsplanen inneholde tydelige retningslinjer for miljøterapeuter og helsesykepleiere. Dette er basert på uttalelsen der en informant fremhevet at han ikke visste hvordan skolens miljøterapeuter og helsesykepleiere jobbet mot vold i hjemmet. Dette omhandler igjen å bevisstgjøre skolens ansatte om beredskapsarbeidet.

Avslutningsvis vil jeg rette fokuset mot relasjonskompetanse, noe flere informanter påpekte som en viktig faktor i arbeidet mot vold i hjemmet. I henhold til Münger and Markström

(2018) og Gilligan (1998), understrekte informantene at en god relasjon mellom lærer og elev kan oppleves som en beskyttelsesfaktor for elever under omsorgssvikt. Lærerens beskyttelsesfaktor kan være avgjørende for å få barnet gjennom den alvorlige hendelsen. Samtlige informanter bekreftet gjennom erfaring at relasjon ikke kommer av seg selv, men må opparbeides gjennom tid. Tre informanter forklarte at de ønsket et større fokus på relasjonskompetanse på deres skole, både rettet mot elever og foresatte. Til tross for at relasjonsarbeid ikke nødvendigvis er konkret nedfelt i en beredskapsplan, er det likevel en forutsetning for at elever skal tørre å åpne opp til læreren (Münger & Markström, 2018). Dette gjør relasjonsarbeid relevant i forhold til en beredskapsplan om vold i hjemmet. I henhold til Drugli (2012) og Selvik et al. (2017) var flere informanter enige i at kommunikasjonsferdigheter var viktig i relasjonsarbeidet. For å styrke lærernes kompetanse rundt relasjonsarbeidet kan samtalemotodikk anses som et tiltak i beredskapsplanen. Eksempelvis kan læreres kommunikasjonsferdigheter bidra til å øke deres bevissthet rundt effekten av samtaler og anerkjennelse. Som vist i forskningen fra Selvik et al. (2017), vil det å vise interesse i barnet, anerkjenne barnas opplevelse av vold i hjemmet og være bevisst på hva som kan hindre kommunikasjon, øke lærerens kommunikasjonsferdigheter. Et annet eksempel er å ta i bruk den digitale opplæringsplattformen «Snakke sammen» fra Justis- og beredskapsdepartementet (2021), noe en informant hadde erfaring med.

6.4. Styrker og svakheter

Som alle forskningsprosjekt har også dette sine styrker og svakheter. Forskningens styrker kan blant annet rettes mot dens aktualitet og relevans. Dette synes både gjennom ulik lovgivning, nye opptrappings- og handlingsplaner og gjennom informantenes brede erfaring fra elever som har opplevd vold i hjemmet. Temaet har i tillegg blitt mer relevant på bakgrunn av covid-19 pandemien, hvor hendelser der barn opplevde vold i hjemmet økte (Hafstad & Augusti, 2020). En kan dermed anta sannsynligheten av at vold i hjemmet er en krisesituasjon mange lærere kan møte. Skolens beredskap mot vold i hjemmet og beredskapsplaner er derimot et lite forsket område. Dette danner grunnlag for fremtidig forskning og teoriutvikling. Forskningen gir en indikator for mulige viktige momenter for hva skolen kan arbeide etter med henhold beredskapsarbeidet mot vold i hjemmet. Videre vurderes informantenes ulike roller på arbeidsplassen som en styrke. Én informant var verneombud på sin skole og ansvarlig for å skrive beredskapsplanen. Dette ga en innsikt i den praktiske

utarbeidelsen av en beredskapsplan, hvor vold i hjemmet var ekskludert. Alle informantene jobbet også på ulike skoler i Oslo kommune. Dette ga studien perspektiver fra seks ulike skoler sin praktiske bruk av beredskapsplanen, noe jeg anser som en styrke. Videre kan lærernes ulike utdanningsbakgrunner også tolkes som en styrke. Dette baseres på at de ulike bakgrunnene bidrar til å understreke et manglende fokus på vold i hjemmet i flere lærerutdanninger. En begrensning her er at ingen av informantene var helt nyutdannet. Forskningen har dermed liten innsikt i om dagens studenter opplever et større fokus på temaet enn tidligere studenter. Informantene ble i tillegg intervjuet hver for seg, og ikke gjennom gruppeintervju. Jeg vurderer dette som en styrke i studien, da informantene fikk mulighet til å uttrykke seg fritt uten ytre påvirkninger fra andre informanter (Thagaard, 2018).

Basert på at utvalget kun bestod av seks informanter, kan utvalgsstørrelsen betraktes som en av forskningens begrensninger. Et større utvalg kunne belyst problemstillingen med flere erfaringer og opplevelser. Det er viktig å presisere at denne forskningen kun baserer seg på informantenes subjektive meninger, og kan dermed kun utdype deres opplevelse av situasjonen. Selv om flertallet av informantene hadde dårlig kjennskap til beredskapsplanen på egen skole, vil ikke nødvendigvis en annen lærer fra samme skole oppleve det samme. Forskningen kan dermed ikke representere et større omfang av kontaktlærere i Oslo kommune. Målet var derimot ikke å finne en konklusjon som kan generaliseres, men heller gi et innblikk og dypere forståelse av lærernes opplevelse av skolens beredskap. Tross utvalgsstørrelsen, opplever jeg at analysens resultater oppfyller formålet med forskningen. En begrunnelse for dette er blant annet at forskeren får en større nærhet til forskningsfeltet gjennom kvalitativ forskning i forhold til kvantitativ (Thagaard, 2018).

Da utvalget kun bestod av lærere uten innspill fra ledelsen, kan dette også anses som en begrensning. Ved å intervjuer ledelsen i tillegg kunne forskningen fått et bredere perspektiv på skolens beredskapsarbeid mot vold i hjemmet. På bakgrunn av at lærere og ledelsen har forskjellige ansvarsområder i beredskapsarbeidet, kan en anta at de også har ulik opplevelse av det. Jeg valgte derimot å forholde meg til lærernes perspektiv. Dette omhandlet blant annet forskningens tidsbegrensning, hvor et for stort utvalg ikke ble ansett som hensiktsmessig. I tillegg var mange skoler i Oslo hardt rammet av pandemien i perioden intervjuene ble gjennomført. Jeg fikk derfor mange tilbakemeldinger om høyt sykefravær på skolene, og at lærerne derfor ikke hadde anledning til å stille til intervju. Dette var også en årsak til at enkelte informanter ble rekruttert gjennom snøballmetoden.

Det er per dags dato gjort få norske studier om lærernes opplevelse av skolens beredskap og beredskapsplan (Lyng, 2021; Sissener, 2015). Internasjonale litteratursøk viste et mer utforsket forskningsfelt om lærernes kompetanseopplevelse, forebygging av vold i hjemmet og skolens beredskap (Goebbels et al., 2008; Münger & Markström, 2018; Nanassy et al., 2020; Weegar & Romano, 2019; Young et al., 2008). Verken nasjonal eller internasjonal forskning fokuserte derimot spesifikt på beredskapsplan og beredskapsarbeidet mot vold i hjemmet i skolen. Min studie bidrar til ny forskning på feltet ved å belyse beredskapsplanen forbedringspotensial og et beredskapsarbeid mot vold i hjemmet i skolen, basert på lærernes perspektiv og kompetanseopplevelse. Forskningens resultater viste en mengde innspill fra lærerne om hvordan beredskapsplanen burde optimaliseres. Min forskning kan derimot ikke dokumentere for hvordan optimaliseringen vil påvirke skolens beredskap og lærernes kompetanseopplevelse i praksis. Som et forslag til videre forskning vil derfor skolens effekt av å implementere en beredskapsplan mot vold i hjemmet, være interessant. Videre kan lærernes intuitive valg vedrørende forebygging og avdekking av vold i hjemmet, og hvordan lærernes ulike intuisjon påvirker arbeidet, danne et grunnlag for videre forskning. Et annet forslag kan være å undersøke hvordan lærerutdanningen bør revolusjoneres for å bedre passe lærernes praktiske hverdag.

7. KONKLUSJON

Formålet med studien har vært å bidra til økt kunnskap om lærernes opplevelse av skolens beredskap og egen kompetanse om vold i hjemmet, med hensikt om å identifisere og utdype viktige områder hvor skolen har forbedringspotensial. Valg om å belyse lærernes perspektiv baserte seg på deres unike posisjon til å fange opp elever som opplever vold i hjemmet. Temaets aktualitet belyses blant annet gjennom informantenes erfaringer med elever som har opplevd vold i hjemmet. Basert på statistikken over barn som har opplevd fysisk og psykisk vold i hjemmet (Mossige & Stefansen, 2016; Thoresen & Hjemdal, 2014), kombinert med at fem av seks informanter hadde erfaringer med flere elever med voldelige hjemmeforhold, kan en anta at problematikken også vil være høyst aktuell i nærmeste fremtid. I henhold til tidligere forskning opplevde også alle informantene en utilstrekkelig kompetanse på forebygging og avdekking av vold i hjemmet (Løkken, 2017; Münger & Markström, 2018; Røsdal et al., 2019; Øverlien & Moen, 2016). Informantene hevdet at deres kompetanse om vold i hjemmet stammet fra erfaringer, med minimalt bidrag fra lærerutdanningen. På bakgrunn av dette hevdet informantene at lærerutdanningen trenger å revolusjoneres, med et større fokus på relevant problematikk en faktisk møter i lærerhverdagen. Her trekkes vold i hjemmet frem som aktuelt. Lærernes erfaringer kombinert med en opplevelse av utilstrekkelige kompetanse, indikerer at tydeligere rutiner og større fokus på vold i hjemmet kan være hensiktsmessig.

Flere studier som viste fordelene av en beredskapsplan, gode rutiner og økt kompetanse (Goebbels et al., 2008; Nanassy et al., 2020; Selvik et al., 2017; Sissener, 2015; Young et al., 2008), gir gode argumenter til hvorfor skolene burde ha et større søkelys på forebygging og avdekking av vold i hjemmet. Studiens resultater viste derimot at informantene hadde dårlig kjennskap til skolens beredskapsplan. Beredskapsplanen ble heller ikke praktisert optimalt på informantenes arbeidsplasser. Beredskapsarbeidet ble fremstilt som usystematisk, intuitivt og ubevisst, hvor lærerne opplevde å måtte finne opp kruttet på nytt for hver voldssak. Intuitivt beredskapsarbeid oppfattes ikke som effektivt, da det skaper ujevnheter mellom hvilke tiltak og muligheter de ulike klassene får. Derfor var informantene positive til et grundigere beredskapsarbeid mot vold i hjemmet og etterspurte mer kompetanse på området. Jeg vil derfor anbefale et økt fokus på en systematisk beredskapsplan med tiltak som kan brukes i praksis for å forebygge og avdekke vold i hjemmet.

Som konklusjon legges derfor frem en 10-punktsplan, hvor forslag på hvordan skolene kan forbedre beredskapsarbeidet og implementering av tiltak vil presenteres. Punktene er basert på informantenes perspektiv i lys av teori, juridiske føringer og tidligere forskning.

1. *Prioritering fra skoleledelsen*: skoleledelsen er antakeligvis en avgjørende faktor for å optimalisere og implementere beredskapsplanen som en del av skolens praksis. Ledelsen må derfor ta ansvar for en endring.
2. *Forbedre beredskapsplanens utforming*: det oppfattes som positivt å korte ned beredskapsplanen ved å dele den inn i akutte saker og mindre akutte saker. Slik kan skolens ansatte lettere memorere beredskapstiltakene for akutte saker, mens en kan se til de mindre akutte sakene ved behov. Tiltakene kan også plasseres i trinnvise punkter i tiltakskortene for en bedre brukervennlighet.
3. *Utarbeidelse av beredskapsplanen*: en ledelse som inkluderer skolens ansatte i utarbeidelse eller oppdatering av beredskapsplanen, er antakeligvis fordelaktig. Da får skolens ansatte et bedre eierforhold til planen, samtidig som de blir bedre kjent med planens innhold.
4. *Implementeringens rolle*: en grundig beredskapsplan og en mengde tiltak har sannsynligvis lite verdi uten et implementeringsarbeid. Skoleledelsen har igjen et ansvar for at tiltakene mot vold i hjemmet som implementeres, tilpasses deres formål og skolens lokale forhold.
5. *Systematisere gjennom å planfeste*: manglende oppfølging av beredskapsarbeidet fra ledelsen oppleves av lærerne som lite meningsfylt. For å gi ansatte og ledelsen bedre oversikt, beskrives fordelene av å planfeste kurs, opplæring og videre utvikling av beredskapsarbeidet i en årskalender. I tillegg trekkes ledelsens oppfølging i form av debrief og støtte frem, for å minke belastningsgraden av en voldssak hos lærerne. Planfesting omhandler dermed både oppfølging av den praktiske beredskapsutviklingen, og rutiner for oppfølging av ansatte.
6. *Kompetanseheving og opplæring*: økt kompetanse om forebygging og avdekking av vold i hjemmet etterspørres av lærerne, spesielt om symptomer og risikofaktorer. Dersom skolen prioriterer opplæring gjennom casejobbing, erfaringsdeling og andre praktiske aktiviteter, kan lærerne forberedes og trygges i håndtering av fremtidige saker.
7. *Bevisstgjøring*: lærerne bør bevisstgjøres på hvordan valgene de allerede tar i lærerhverdagen påvirker forebygging og avdekking av vold i hjemmet. Bevisstgjøring

kan knyttes til økt kompetanse hos lærere, som igjen kan øke lærernes trygghet i sin forebyggende rolle mot vold i hjemmet.

8. *Relasjonskompetanse*: relasjonskompetanse anses som en relevant faktor i arbeidet mot vold i hjemmet og en beskyttelsesfaktor for elever under omsorgsvikt. For å øke lærernes relasjonskompetanse kan styrking av kommunikasjonsferdigheter og samtalemotodikk være hensiktsmessig.
9. *Samarbeid med barnevernet*: et tettere samarbeid med barnevernet vil antakeligvis ha positiv effekt for skolen og lærerne. Bedre kommunikasjon, informering av barnevernets tilbud og besøk fra barnevernet trekkes frem. Videre kan mer kunnskap og kommunikasjon om hvordan de ulike aktørene arbeider med voldssaker, bidra til økt forståelse fra begge parter.
10. *Informasjonstiltak mot elevene*: innebærer å bevisstgjøre barna om deres rettigheter og øke kunnskapen om vold, overgrep og krenkelser gjennom undervisning. Informasjonstiltakene kan gi elevene bedre ferdigheter til å mestre utfordrende situasjoner og relasjoner, og for å si fra om krenkelser.

8. REFERANSER

- Andersland, G. K., & Mevik, K. (2017). Barns rettsvern ved mistanke og avdekking av vold - er lovverket godt nok? In K. Mevik, O. G. Lillevik, & O. Edvardsen (Eds.), *Vold mot barn. Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (2. ed., pp. 38-51). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Annerbäck, E. M., Sahlqvist, L., Svedin, C. G., Wingren, G., & Gustafsson, P. A. (2012). Child physical abuse and concurrence of other types of child abuse in Sweden— Associations with health and risk behaviors. *Child Abuse & Neglect*, *36*(7), 585-595. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.05.006>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, *44*(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2015). *Gjennomgang av kurs- og informasjonsvirksomhet om vold og seksuelle overgrep i barnehage og skole. En supplerende kartlegging* (978-82-8286-263-9). Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Gjennomgang_av_kurs_og_infovirkosomhet_vold_og_seksuelle_overgrep.pdf
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2021). *Bekymringsmeldinger til barnevernet*. Bufdir. Retrieved 20.10.2021 from https://www.bufdir.no/statistikk_og_analyse/barnevern/bekymringsmeldinger/#heading87391
- Barneombudet. (2018). «Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes». *Erfaringer fra barn og unge utsatt for vold og overgrep – 2018*. (978-82-7987-053-1). Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Hadde-vi-fatt-hjelp-tidligere-hadde-alt-vaert-annerledes.pdf>

- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100)*. Retrieved 31.08.19 from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Beredskapssetaten. (2017). *Kommunalt risikobilde 2017. Kortversjon*. Oslo kommune. Retrieved 30.10.21 from <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13262149-1513684471/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Etater%2C%20foretak%20og%20ombud/Beredskapssetaten/Kommunalt%20risikobilde%202017%20-%20kortversjon.pdf>
- Bersvendsen, A., & Hauge, M.-I. (2018). «Da skjønnte jeg at nå smeller det snart»: Voksne som opplevde vold i barndommen ser tilbake. *Tidsskriftet Norges Barnevern* (2-03), 96-109. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2018-02-03-03>
- Blindheim, A. (2012). Eftervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 89(3), 168-195. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2012-03-05>
- Blaasvær, N., & Baiju, N. (2019). *Opplærings- og informasjonstiltak for barn og unge for å forebygge og avdekke vold, overgrep og krenkelser: en systematisk kartleggingsoversikt* (978-82-8082-989-4). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2019/opplarings--og-informasjonstiltak-for-barn-og-unge-for-a-forebygge-og-avdekke-vold-overgrep-og-krenkelser-rapport-2019.pdf>
- Brinich, P. M. (2019). Death and the Schools: A Psychological Plan of Action. *The Psychoanalytic study of the child*, 72(1), 228-240. <https://doi.org/10.1080/00797308.2019.1557481>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications Inc.

- Bugge, R. G. (2008). Når krisen rammer barn og unge. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 6(4), 372-373. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2009-04-14>
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 409-438. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144029>
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., DeRosa, R., Hubbard, R., Kagan, R., Liautaud, J., Mallah, K., Olafson, E., & van der Kolk, B. (2005). Complex Trauma in Children and Adolescents. *Psychiatric annals*, 35(5), 390-398. <https://doi.org/10.3928/00485713-20050501-05>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five traditions*. SAGE Publications Inc.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4th ed., international student ed. ed.). Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2014). *Veileder til helhetlig risiko- og sårbarhetsanalyse i kommunen* (978-82-7768-344-7). <https://www.dsb.no/globalassets/dokumenter/veiledere-handboker-og-informasjonsmaterieill/veiledere/veileder-til-helhetlig-risiko-og-sarbarhetsanalyse-i-kommunen.pdf>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Fagbokforlaget.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005).

Implementation research : a synthesis of the literature (Vol. 231). University of South Florida.

FNs barnekonvensjon. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av De Forente Nasjoner den 20.november 1989. Ratifisert av Norge den 8.januar 1991*. Barne- og familiedepartementet.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler. (1995). *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler*, (FOR-1977-04-29-9) Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>

Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn* (FOR-2016-06-07-860) Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>

Forvaltningsloven. (1970). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10)

Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#§13

Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L., & McCluskey, G.

(2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 75, 6-28.

<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>

Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*,

373(9657), 68-81. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61706-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61706-7)

Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, 3(1), 13-25. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.1998.00068.x>

- Goebbels, A. F. G., Nicholson, J. M., Walsh, K., & De Vries, H. (2008). Teachers' reporting of suspected child abuse and neglect: behaviour and determinants. *Health Education Research, 23*(6), 941-951. <https://doi.org/10.1093/her/cyn030>
- Grunnloven. (2020). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17) <https://grunnloven.lovdato.no>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. ed.). Fagbokforlaget.
- Hafstad, G. S., & Augusti, E.-M. (2020). *Barn, ungdom og koronakrisen. En landsomfattende undersøkelse av vold, overgrep og psykisk helse blant ungdom i Norge våren 2020: Delrapport 1 av 3*. (Rapport 2/2020). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. https://www.nkvts.no/content/uploads/2020/12/Rapport_2-20.pdf
- Hafstad, G. S., Sætren, S. S., Myhre, M. C., Bergerud-Wichstrøm, M., & Augusti, E.-M. (2020). Cohort profile: Norwegian youth study on child maltreatment (the UEVO study). *BMJ Open, 10*(8), e038655. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-038655>
- Harold, G. T., Aitken, J. J., & Shelton, K. H. (2007). Inter-parental conflict and children's academic attainment: a longitudinal analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(12), 1223-1232. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01793.x>
- Helseforskningsloven. (2008). *Lov om medisinsk og helsefaglig forskning (helseforskningsloven)* (LOV-2008-06-20-44) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-20-44>
- Isdal, P. (2018). *Meningen med volden* (2. ed.). Kommuneforlaget.
- Jonson-Reid, M., Drake, B., Kim, J., Porterfield, S., & Han, L. (2004). A Prospective Analysis of the Relationship Between Reported Child Maltreatment and Special Education Eligibility Among Poor Children. *Child Maltreatment, 9*(4), 382-394. <https://doi.org/10.1177/1077559504269192>

Justis- og beredskapsdepartementet. (2021). *Frihet fra vold. Regjeringens handlingsplan for å forebygge og bekjempe vold i nære relasjoner 2021–2024*. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/2dda3b36640d4dfbbbac11598a1dc792/209755-jd-frihetfravold-web.pdf>

Kilpatrick, D. G., Acierno, R., Saunders, B., Resnick, H. S., Best, C. L., & Schnurr, P. P. (2000). Risk Factors for Adolescent Substance Abuse and Dependence: Data From a National Sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(1), 19-30.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.1.19>

Kilpatrick, D. G., Ruggiero, K. J., Acierno, R., Saunders, B. E., Resnick, H. S., & Best, C. L. (2003). Violence and Risk of PTSD, Major Depression, Substance Abuse/Dependence, and Comorbidity: Results From the National Survey of Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(4), 692-700.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.4.692>

Kitzmann, K. M., Gaylord, N. K., Holt, A. R., & Kenny, E. D. (2003). Child Witnesses to Domestic Violence: A Meta-Analytic Review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 339-352. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.2.339>

Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet*, 360, 1083-1088. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)11133-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)11133-0)

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Styringsdokument for arbeidet med samfunnssikkerhet i Kunnskapsdepartementets sektor*. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/48beea7da45f4918bfaef82f411b7cb3/no/pdfs/dokumentet-i-pdf-format.pdf>

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.

- Lyng, D. (2021). *Beredskap i skolen - Beredskap, forebygging, medvirkning og skolemiljø* [Masteroppgave, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet].
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2733574>
- Løkkeberg, S. E. T., Balabanian, A., Økland, S., & Aaseng, A.-B. Ø. (2019). Emotional discomfort among school staff and student teachers when they had to 'tell' or 'not tell' about vague suspicions of domestic violence. *Heliyon*, 5(7), e02043.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02043>
- Løkken, M. B. (2017). *Skolens møte med barn som opplever vold i hjemmet* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58015/Masteroppgave-2017--Marthe-Brun-L-kken.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Løvgren, M., Mossige, S., Smette, I., & Stefansen, K. (2017). Barn og unges utsatthet for fysisk vold fra foreldre. Endringer i mild og grov vold fra 2007 til 2015. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 94(2), 110-124. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2017-02-04>
- MacMillan, H. L., Tanaka, M., Duku, E., Vaillancourt, T., & Boyle, M. H. (2012). Child physical and sexual abuse in a community sample of young adults: Results from the Ontario Child Health Study. *Child Abuse & Neglect*, 37(1), 14-21.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.06.005>
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (2. ed.). Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795-805.
<https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Margolin, G., & Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 445-479.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.445>

- May-Chahal, C., & Cawson, P. (2005). Measuring child maltreatment in the United Kingdom: A study of the prevalence of child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 29(9), 969-984. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.05.009>
- Meld. St. 15 (2012–2013). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/1cea841363e2436b8eb91aa6b3b2d48e/no/pdfs/stm201220130015000dddpdfs.pdf>
- Meneses, J. F., Munthe-Kaas, H. M., Nguyen, L., & Berg, R. C. (2017). *Forskning om effekt av opplærings- og informasjonstiltak om vold og seksuelle overgrep for barn og unge: systematisk litteratursøk med sortering* (978-82-8082-807-1). Folkehelseinstituttet Avdeling for kunnskapsoppsummering i Kunnskapssenteret. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/opplarings--og-informasjonstiltak-om-vold-og-seksuelle-overgrep-for-barn-og-unge-rapport-2017.pdf>
- Mossige, S., & Stefansen, K. (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015* (NOVA Rapport 5/16, 2016). Norsk institutt for forskning om Oppvekst Velferd og Aldring (NOVA). <https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/5104/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-ung-NOVA-Rapport-5-16-web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Munger, A.-C., & Markstrom, A.-M. (2019). School and Child Protection Services Professionals' Views on the school's Mission and Responsibilities for Children Living with Domestic Violence – Tensions and Gaps. *Journal of Family Violence* 34(5), 385-398. <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00035-5>
- Münger, A.-C., & Markström, A.-M. (2018). "Recognition and identification of children in preschool and school who are exposed to domestic violence". *Education Inquiry*, 9(3), 299-315. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1394133>
- Nanassy, A. D., Graf, R. L., Budziszewski, R., Thompson, R., Zwislewski, A., Meyer, L., & Grewal, H. (2020). Stop the Bleed: The Impact of a Basic Bleeding Control Course on

- High School Personnel's Perceptions of Self-Efficacy and School Preparedness. *Workplace health & safety*, 68(12), 552-559.
<https://doi.org/10.1177/2165079920930730>
- Neuman, W. L. (2014). The Meanings of Methodology. In W. L. Neuman (Ed.), *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (7 ed., pp. 91-124). Pearson Education Limited.
- Nickerson, A. B., & Zhe, E. J. (2004). Crisis prevention and intervention: A survey of school psychologists. *Psychology in the schools*, 41(7), 777-788.
<https://doi.org/10.1002/pits.20017>
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: a systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine*, 9(11), e1001349.
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001349>
- Norsk senter for datainnsamling. (u.å.). *Oppslagsverk for personvern i forskning*. NSD. Retrieved 10.03.21 from <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning>
- Nøkleby, H., Berg, R., Muller, A. E., & Ames, H. M. R. (2021). *Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt* (978-82-8406-149-8). Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2021/konsekvenser-av-covid-19-pa-barn-og-unges-liv-og-helse-rapport-2021.pdf>
- Olinger Steeves, R. M., Metallo, S. A., Byrd, S. M., Erickson, M. R., & Gresham, F. M. (2017). CRISIS PREPAREDNESS IN SCHOOLS: EVALUATING STAFF PERSPECTIVES AND PROVIDING RECOMMENDATIONS FOR BEST PRACTICE. *Psychology in the schools*, 54(6), 563-580.
<https://doi.org/10.1002/pits.22017>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_17
- Oslo kommune. (2021). *Levekårsindikatorer*. Oslo kommune. Retrieved 10.02.2022 from <https://bydelsfakta.oslo.kommune.no/bydel/alle/levekaar>
- Prop. 12 S (2016–2017). *Opptappingsplan mot vold og overgrep (2017–2021)*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-12-s-20162017/id2517407/>
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Ratner, H. H., Chiodo, L., Covington, C., Sokol, R. J., Ager, J., & Delaney-Black, V. (2006). Violence Exposure, IQ, Academic Performance, and Children's Perception of Safety: Evidence of Protective Effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(2), 264-287. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0017>
- Rea, J. G. (2006). *Learning, memory, and physiological arousal in children exposed to domestic violence* [Doktoravhandling, University of Denver]. <https://www.proquest.com/docview/305328203?pq-origsite=primo>
- RVTS. (2022). *Snakke sammen*. Snakkemedbarn.no. Retrieved 30.04.2022 from <https://www.snakkemedbarn.no>
- RVTS-Sør. (2015). *Kartlegging, vurdering og anbefalinger vedrørende undervisningsopplegg i barnehage og skole om vold og seksuelle overgrep*. Regionalt ressurscenter om vold traumatisk stress og selvmordsforebygging Region sør Sørlandet Kunnskapspark. https://bibliotek.buudir.no/BUF/101/RVTS_Sor_Kartlegging_vurdering_anbefalinger_undervisningsopplegg_vold_seksuelle_overgrep.pdf
- Røsdal, T., Madsen, A. Å., Næss, T., & Larsen, E. H. (2019). *Kompetanse om vold og overgrep i nære relasjoner: innledende kartlegging av føringer, opplæringsstrukturer*

og kompetansebehov (2019:26). Nordisk institutt for studier av innovasjon forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2649896/NIFUrapport2019-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Schoedl, A. F., Costa, M. P., Fossaluza, V., Mari, J. J., & Mello, M. F. (2014). Specific traumatic events during childhood as risk factors for posttraumatic stress disorder development in adults. *Journal of Health Psychology, 19*(7), 847-857. <https://doi.org/10.1177/1359105313481074>

Selvik, S., Raaheim, A., & Averlien, C. (2017). Children with multiple stays at refuges for abused women and their experiences of teacher recognition. *European journal of psychology of education, 32*(3), 463-481. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0302-0>

Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *International Journal of Clinical Pharmacy, 38*(3), 641-646. <https://doi.org/10.1007/s11096-015-0237-6>

Sissener, E. (2015). *Kriseberedskap i grunnskolen: Læreres oppfattelser av å håndtere kriser*. [Masteroppgave Høgskolen i Bergen]. https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481602/Masterthesis_Sissener.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sivilbeskyttelsesloven. (2010). *Lov om kommunal beredskapsplikt, sivile beskyttelsestiltak og Sivilforsvaret* (LOV-2010-06-25-45) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2010-06-25-45?q=Sivilbeskyttelsesloven>

Spertus, I. L., Yehuda, R., Wong, C. M., Halligan, S., & Seremetis, S. V. (2003). Childhood emotional abuse and neglect as predictors of psychological and physical symptoms in women presenting to a primary care practice. *Child Abuse & Neglect, 27*(11), 1247-1258. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.05.001>

- Statistisk sentralbyrå. (2020). 12489: Meldingar til barnevernet, bydel, etter region, konklusjon på meldinga, handsamingstid av meldinga, statistikkvariabel og år [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12489/tableViewLayout1/>
- Sterne, A., Poole, L., Chadwick, D., Lawler, C., & Dodd, L. W. (2010). *Domestic violence and children : a handbook for schools and early years settings*. Routledge.
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff (Straffeloven)* (LOV-2005-05-20-28) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/*
- Supol, M., Satyen, L., Ghayour-Minaie, M., & Toumbourou, J. W. (2021). Effects of Family Violence Exposure on Adolescent Academic Achievement: A Systematic Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1042-1056. <https://doi.org/10.1177/1524838019899486>
- Sørli, M.-A., Ogden, T., Solholm, R., & Olseth, A. R. (2010). Implementeringskvalitet - om å få tiltak til å virke ; en oversikt. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47, 315-321. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2010/04/implementeringskvalitet-om-fa-tiltak-til-virke-en-oversikt>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. ed.). Fagbokforlaget.
- Thoresen, S., & Hjemdal, O. K. (2014). *Vold og voldtekt i Norge: en nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv* (Rapport 1/2014). Nasjonalt Kunnskapscenter om Vold og Traumatisk Stress. <https://www.nkvts.no/rapport/vold-og-voldtekt-i-norge-en-nasjonal-forekomststudie-av-vold-i-et-livsløpsperspektiv/>
- Thoresen, S., Myhre, M., Wentzel-Larsen, T., Aakvaag, H. F., & Hjemdal, O. K. (2015). Violence against children, later victimisation, and mental health: a cross-sectional study of the general Norwegian population. *European Journal of Psychotraumatology*, 6(1), 26259. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v6.26259>

- Unger, D. G., McLeod, L. E., Brown, M. B., & Tressell, P. A. (2000). The Role of Family Support in Interparental Conflict and Adolescent Academic Achievement. *Journal of child and family studies*, 9(2), 191-202. <https://doi.org/10.1023/A:1009419005136>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hvordan forebygge og håndtere alvorlige hendelser i barnehage og skole?* Utdanningsdirektoratet. Retrieved 05.11.2021 from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/veileder-i-beredskapsplanlegging/#a147380>
- Weegar, K., & Romano, E. (2019). Child Maltreatment Knowledge and Responses Among Teachers: A Training Needs Assessment. *School mental health*, 11(4), 741-753. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09317-1>
- Whitfield, C. L., Anda, R. F., Dube, S. R., & Felitti, V. J. (2003). Violent Childhood Experiences and the Risk of Intimate Partner Violence in Adults: Assessment in a Large Health Maintenance Organization. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 166-185. <https://doi.org/10.1177/0886260502238733>
- Young, H. L., Mancuso, A. F., Faherty, E., Dorman, S. A., & Umbrell, J. R. (2008). Helping Child Victims of Family Violence through School Personnel: An Evaluation of a Training Program. *Journal of aggression, maltreatment & trauma*, 16(2), 144-163. <https://doi.org/10.1080/10926770801921386>
- Øverlien, C., & Moen, L. H. (2016). «Takk for at du spør!» - En oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere (Rapport nr 3/2016). Nasjonalt Kunnskapscenter om Vold og Traumatisk Stress. https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_net.pdf
- Øverlien, C., & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle* (Vol. nr. 3/2007). Nasjonalt Kunnskapscenter om Vold og Traumatisk Stress,.
- Øverlien, C., Solli, M., & Johnsen, H. (2015). *Ungdom, vold og overgrep: skolen som forebygger og hjelper*. Universitetsforlaget.

9. VEDLEGG

9.1. Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Informering:

Bakgrunn og formål med studien:

Hei! Takk for at du ønsker å være en del av dette forskningsprosjektet. Mitt navn er Vilde og jeg er barnevernsmasterstudent ved Universitet i Bergen. Det jeg skal forske på i mitt prosjekt er hvordan dere som lærere opplever skolens beredskap og egen kompetanse for å forebygge og avdekke vold i hjemmet.

Som du sikkert kjenner til, skal alle skoler i Oslo kommune ha lokale beredskapsplaner. Men hvor vidt disse omhandler forebygging og avdekking av vold i hjemmet er ulikt. En god beredskapsplan garanterer heller ikke god beredskap. Jeg har derfor lyst å vite mer om dine opplevelser og erfaringer på dette området.

Relevant informasjon:

Du har fått utlevert et samtykkeskjema som er underskrevet. Her finnes informasjon om prosjektet, dine rettigheter og kontaktinformasjonen min.

Du kan trekke deg når helst uten spørsmål fra meg. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet slik at jeg får med meg alt som blir sagt. Det kan også hende jeg tar små notater underveis. Samtalen blir transkribert i ettertid. Samtalen er konfidensiell, og all informasjon anonymiseres og selve lydopptakene slettes ved prosjektets slutt.

Jeg vet jo at du har taushetsplikt, så det kan være greit å unngå navn på elever. Men dersom navn på elever kommer frem, vil jeg alltid endre til fiktive navn. Ditt navn, arbeidsplass eller annen privat informasjon vil også anonymiseres.

Selve intervjuet vil vare i 45-60 minutter. Vi kommer til å gå innom tre overordnede temaer, hvor jeg stiller spørsmål knyttet til hvert tema. Snakk gjerne fritt rundt disse spørsmålene, så følger jeg opp dersom ytterligere informasjon ønskes.

Da begynner jeg lydopptaket, så starter vi.

Introduksjon:

- Hvilket trinn jobber du på nå?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hva slags utdanning har du?

Tema 1: Skolens informering og beredskap – formulere flere spørsmål?

I det første temaet skal vi snakke om skolens informering og beredskap. Derfor er det fint om du snakker om skolen du jobber på i dag. Du har jo masse erfaring og det skal vi snakke om senere.

1. Skoler skal ha beredskapsplaner rundt ulike scenarioer. Har din skole en beredskapsplan om forebygging og avdekking av vold i hjemmet?
 - a. Kan du fortelle meg litt om denne planen?
 - b. Hvordan ble du kjent med denne planen?
 - c. Hvordan opplever du skolens beredskap? God? Dårlig?
 - d. Hva er dine kunnskaper om prosedyrene før beredskapsplanen blir utarbeidet?
(eks. ROS-analyse)
2. Dersom du ikke er kjent med en beredskapsplan, hvordan informerer skoleledelsen om hvordan du som lærer skal håndtere elever som opplever vold hjemme?
3. Hvordan passer arbeidsplassen på at nyansatte også er innforstått med skolens rutiner?
4. På hvilken måte opplever du at beredskapsplanen har fokus på temaet om vold i hjemmet?
 - a. Dersom ikke beredskapsplanen har fokus på vold i hjemmet: På hvilken måte opplever du at *skolen* har fokus på temaet om vold i hjemmet?
 - i. Siden du ikke kjenner til en beredskapsplan, hvordan jobber din skole systematisk med forebygging av vold?

Tema 2: Lærernes erfaring og skoles beredskap og rutiner i praksis

Nå har vi snakket litt om skolens beredskap når det kommer til forebygging og avdekking. En ting er jo planer, men en annen ting er hvordan disse planene faktisk fungerer.

1. Hvordan synes du beredskapsplanen / beredskapen brukes i praksis?
 - a. Eventuelt: Hvordan synes du det forebyggende arbeidet mot vold fungerer i praksis på din skole?
2. Hvilken erfaring har du med elever som opplever vold i hjemmet?
 - a. Hvordan opplevde du dette møte med eleven?
 - b. Hvordan avdekket dere situasjonen?
 - c. Hvordan jobbet dere videre med forebygging?
3. Skolen skal jo ha en beredskapsplan og spesifikke rutiner. Men har du noen egne personlige fremgangsmåter når du mistenker vold i hjemmet som kanskje ikke beskrives i disse planene?
 - a. Hva er det som gjør at du mistenker at et barn lever med vold i hjemmet?
4. Hvem på skolen er involvert når det avdekkes at et barn lever med vold i hjemmet?
5. Hvordan vil du som lærer ivareta eleven som opplever vold i hjemmet? Faglig og sosialt?
6. Hvordan ivaretar skolen deg som lærer når en elev av deg lever med vold i hjemmet?
 - a. Dersom de ikke følger opp: hvordan skulle du ønsket de hadde fulgt deg opp?

Tema 3: Opplevelse av egen kompetanse på område

1. Hvordan opplever du din egen kompetanse når det kommer til å avdekke og forebygge elever som lever med vold i hjemmet?
2. Hvordan synes du lærerutdanningen har bidratt til opplæring om forebygging og avdekking av barn som lever med vold i hjemmet?
3. Har du tatt noe videreutdanning eller kurs for å lære mer om området? Eventuelt hva? Fått tilbud om det? Fått tilbud om andre kurs?
 - Hvis ikke spurt tidligere: Hvordan opplever du din arbeidsplass sin opplæring av forebygging og avdekking av barn som lever med vold i hjemmet?
 - Hvordan går du frem dersom du ønsker mer info om temaet?
4. Hva slags kompetanse er viktig for deg når det kommer til forebygging og avdekking av barn som lever med vold i hjemmet?
5. Hvordan ser en optimal beredskapsplan/handlingsplan på din skole ut for deg?
 - Hva skal til for at du vil bruke beredskapsplanen mer i praksis?
6. Hvilke forebyggende tiltak synes du er viktig å ha?
7. Hva slags kompetanse er viktig for deg i denne forebyggingen og avdekkingen?

Avslutning

1. Noe du synes mangler som ikke er sagt?

Tusen takk for av du deltok i studien. Jeg setter pris på at du tok deg tid til dette.

9.2. Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan opplever lærere på barneskolen skolens beredskap og sin egen kompetanse for å avdekke og forebygge vold i hjemmet?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en dypere forståelse av lærernes opplevelse av skolens beredskap og egen kompetanse om vold. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masterstudie i barnevern ved Universitetet i Bergen. Formålet med studien er å belyse hvilken opplevelse lærere har av skolens beredskap for, og egen kompetanse av forebygging og avdekking av barn som lever med vold i hjemmet. Alle skoler i Oslo kommune skal ha lokale beredskapsplaner. Hvor vidt disse omhandler forebygging og avdekking av vold i hjemmet er ulikt. Ved hjelp av lærernes opplevelser ønsker jeg en dypere innsikt i skolens forebygging og avdekking av barn som opplever vold i hjemmet.

Barn tilbringer mange timer i uka på skolen, noe som setter lærere en unik posisjon til å fange opp eventuell omsorgssvikt. Til tross for at lærerne er de som omgås med elevene, er det skolens ledelse som er ansvarlig for alt arbeid på skolen. Lærernes arbeid gjenspeiler skolens lederskap. Det er derfor viktig at skoleledelsen har et tydelig beredskap i arbeidet mot vold. En god beredskapsplan garanterer derimot ikke god beredskap. Skoleledelsen må sørge for at deres ansatte er kompetente på det forebyggende og avdekkende arbeidet dette innebærer. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert: *«Hvordan opplever lærere på barneskolen skolens beredskap og sin egen kompetanse for å avdekke og forebygge vold i hjemmet?»*. For å besvare problemstillingen ønsker dette forskningsprosjektet din erfaring på området.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å belyse temaet ønsker jeg å intervjuere lærere fra to ulike bydeler i Oslo, en bydel i Oslo øst og en i vest. Du blir spurt om å delta i prosjektet fordi du jobber som lærer på en barneskole i en av bydelene denne prosjektet skal finne sted. Informasjonsskrivet har blitt sendt ut kontoret, sosiallærer eller ledelsen til ulike skoler i de aktuelle bydelene med en forespørsel om å videresende informasjonsskrivet til deres lærere. Det ideelle er at informantene som kunne tenke seg å delta frivillig tar kontakt med meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet vil bruke et semi-strukturert intervju som metode. Som deltaker i studien vil du bli intervjuet. Selve intervjuet vil vare i 45-60 minutter og vil basere seg på tre overordnede temaer. Lydopptak vil bli brukt under intervjuet for at ingen uttalelser skal bli utelatt. Jeg vil også ta notater under intervjuet. Taushetsplikt gjelder, noe som betyr at ingen elever skal kunne identifiseres. Jeg kommer gjerne til din arbeidsplass og gjennomfører intervjuet en tid som passer for deg.

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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptaket fra intervjuet vil bli transkribert. Hvilken bydel informantene jobber i vil komme frem i intervjuet. Navn, arbeidsplass eller alder vil ikke komme nevnes. Det transkriberte datamaterialet er kun tilgjengelig for student og veileder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. All data vil anonymiseres og nummerert før lydopptaket slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student Vilde Eline Thomassen Hem ved Universitet i Bergen: vhe026@uib.no
- Veileder Sara Jahnke ved Universitetet i Bergen: sara.jahnke@uib.no
- Vårt personvernombud: Universitet i Bergen sitt personvernombud Janecke Helene Veim: personvernombud@uib.no

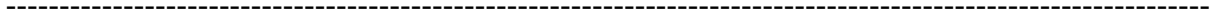
Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sara Jahnke
(Forsker/veileder)

Vilde Eline Thomassen Hem
Student



9.3. Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan opplever lærere på barneskolen skolens beredskap og sin egen kompetanse for å avdekke og forebygge vold i hjemmet?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til mai 2022

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.4. Vedlegg 4: Kvittering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

04.04.2022, 15:33

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

610571

Prosjektittel

Hva er lærere på barneskole sin opplevelse av skolens beredskap for å avdekke og forebygge vold i hjemmet?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Hemil-senteret

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sara Jahnke, sara.jahnke@uib.no, tlf: +4755588613

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vilde Eline Thomassen Hem, vhe026@uib.no, tlf: 90253553

Prosjektperiode

09.08.2021 - 31.05.2022

Vurdering (1)

24.09.2021 - 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 24.09.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.