



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGÅVE

**Undervisningsopplegg som tek sikte på å
førebyggja seksuelle overgrep mot barn**

School-based education programs for
prevention of child sexual abuse

Bachelor i sosialt arbeid

BSV5-300

**Avdeling for samfunnsfag/Institutt for barnevern, sosialt arbeid og
vernepleie**

26.05.2017

8676 ord

Kandidatnummer: 152

Kathrine Bjordal Eide

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Innhald

Abstract.....	4
1.0 Innleiing	5
1.1 Avgrensing av oppgåva	6
1.2 Omgrepsavklaring.....	6
1.3 Oppbygging av oppgåva.....	7
2.0 Metodisk innfallsvinkel: Litteraturstudie og kvalitativt intervju.....	7
2.1 Innhenting av informasjon via telefon og mail	8
2.2 Litteraturstudie	8
2.2.2 Kritikk av kjelder	9
2.3 Kvalitativt intervju	10
3.0 Litteraturkapittel	11
3.1 Seksuelle overgrep som fenomen i Noreg	11
3.1.1 Former for seksuelle overgrep	13
3.3 Førebyggjing i skulen	13
4.0 Teorikapittel: Kulturelt tabu og utviklingspsykologi	14
4.1 Kulturelle tabu	14
4.2 Utviklingspsykologi.....	15
4.2.1 Mogning	15
4.2.2 Læring	16
5.0 Undervisningsopplegg og førebyggjing av seksuelle overgrep	17
5.1 Metode for gjennomføring av undervisningsopplegg.....	17
5.2 Gode og vonde hemmelegheiter	19
5.3 Grenser for eigen kropp	21
5.4 Repetisjon.....	22
5.5 Effekten av undervisningsopplegg.....	23
6.0 Avslutning.....	26
7.0 Referanseliste.....	28
Vedlegg 1 – intervjuguide	32
Vedlegg 2 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	33

Abstract

In this Bachelor thesis my purpose was to research what school-based education programs, aimed at preventing child sexual abuse, should contain. I studied theory and research on the topic, and based on this I decided on the argument: **"What should school-based education programs that aim at preventing child sex-abuse contain?"**

I chose to conduct a qualitative interview in addition to the literature study, because I wanted to go deeper into one specific school-based program. Therefore, I wanted to interview a professional who teach Norwegian children about sexual abuse. Through the interview, I gained more profound knowledge about the content, the informant`s experience and the effect of the program. Furthermore, I linked the research, the quotes from the informant and the theory I had found.

Many of the findings that appeared in the interview coincided with relevant research. It was clear that the interviewer's organization had used relevant research in the design of the program.

An important finding is that programs, in which the children are more physically active participants, is more effective. The school-based program that my informant worked with, did not focus as much on this matter. Nevertheless, it was noted that her organization desired more capacity, so that the program could become more comprehensive. Longer programs, repetition and involving parents also proved to be key factors for the pupils to keep the knowledge and skills.

The main finding is that children gain and retain knowledge and develop protective behavior skills through school-based prevention programs. Hopefully this makes them able to transfer it to situations later in life. There is disagreement when it comes to whether programs actually lead to disclosure of sexual abuse. Anyway, these results are worth paying attention to for schools, as child sexual abuse is a social problem in the Norwegian society.

1.0 Innleiing

Seksuelle overgrep mot barn er eit tabubelagt tema i samfunnet vårt. Tal frå Bufdir viser at 15 % av norske menn og kvinner fortel at dei har vore utsett for seksuelle overgrep før dei var 18 år (Bufdir, 2015). Me kan ut frå dette seia at seksuelle overgrep mot barn er eit sosialt problem. Likevel snakkar me, slik eg ser det, for lite med barn om korleis dei kan setja grenser for kroppen sin, og kva vaksne har lov til og ikkje. Halvorsen (2006, s. 13) beskriv sosiale problem som sosialt skapte fenomen. Sosiale problem krev at det offentlege grip inn for å få til ei endring. Det er samfunnet som til ei kvar tid definerer kva som vert oppfatta som eit sosialt problem (Halvorsen, 2006, s. 18).

Eit foredrag av Inge Nordhaug vekte mi merksemd for dette temaet. Nordhaug sa blant anna at ein viktig grunn til at barn ikkje fortel om seksuelle overgrep, er at dei ikkje veit at det dei blir utsett for er ulovleg.¹ Dette fekk meg til å tenkja over korleis ein kan bidra til å gjera ei endring, slik at barn kan kjenna igjen slike situasjonar.

Eg vil i denne oppgåva sjå på korleis ein kan bevisstgjera barn og gi dei betre kunnskap om kva seksuelle overgrep er. Det er viktig at barn er godt rusta dersom dei kjem i ein situasjon der nokon trør over grensene deira. På den måten kan ein førebyggja seksuelle overgrep ved at barn får kunnskap, tør å setja grenser og å fortelja om pågåande overgrep. Konteksten for diskusjonen i denne oppgåva er skulen som institusjon. Eg skal ta føre meg kva for sentrale element i slike undervisningsopplegg, som kan bidra til auka kunnskap og kompetanse i forhold til dette temaet. Med utgangspunkt i dette har eg komme fram til problemstillinga:

«Kva bør undervisningsopplegg som tek sikte på førebyggjing av seksuelle overgrep mot barn innehalda?»

Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagogar, sosionomar, vernepleiarar og velferdsvitarar er ein god rettleiar for korleis sosionomar skal utføra etisk rett sosialt arbeid. Eit sentralt poeng i retningslinjene er at me skal ha solidaritet med utsette grupper i samfunnet (FO, 2015, s. 7). Med utsette grupper meinast blant anna dei som ikkje kan ivareta eigne behov og interesser. Ut frå mitt synspunkt er barn ei stor og viktig gruppe i dette arbeidet. Eit anna viktig punkt i retningslinjene er at sosialarbeidarar skal bidra til å kjempa mot vald og tvang. Det går også fram at ein skal kjempa for at brukarane skal få så god livskvalitet som

¹ Inge Nordhaug: Seksuelle overgrep og vald: Barnevernet sitt arbeid, førelesing ved HVL, Avd. Sogndal 12.01.17

mogleg (FO, 2015, s. 6). Undervisningsopplegg kan bidra til å gyldiggjera barn sine opplevingar slik at ein kan førebyggja seksuelle overgrep mot barn, og dermed betra livskvaliteten deira.

Når eg vidare viser til undervisningsopplegg i oppgåva, meiner eg opplegg i skulen som tek sikte på å auka kunnskap og bevisstheit rundt seksuelle overgrep mot barn. Førebyggjing handlar om å hindra at overgrep skjer, og avgrensa skadeomfanget for barnet dersom overgrepa allereie har skjedd.

1.1 Avgrensing av oppgåva

Innanfor temaet eg har valt, er det mykje interessant å skriva om. Eg vil her skildra vinklinga oppgåva har, og kva for avgrensingar eg har gjort.

Eg vil sjå på undervisningsopplegg på barnetrinnet med mål om å forebyggja at overgrep skjer, utvikla beskyttande åtferd hos barna og å avdekkja overgrep som allereie har skjedd. Eg har valt å konstentrera meg om barn i grunnskulen på 1. – 7. trinn. Oppgåva er retta mot alle barn i denne aldersgruppa og ikkje spesifikt mot utsette barn. Oppgåva vil difor ikkje fokusera på avdekkjing av seksuelle overgrep. Fokuset vil vera på kva desse opplegga bør innehalda for å oppnå positive resultat med omsyn til måla som er nemnt over. Reaksjonar hos barn som kan komma i forbindelse med slike opplegg og korleis ein føl opp desse barna er eit spennande tema, men vil ikkje bli diskutert i denne oppgåva.

Eg har valt skulen som institusjon då det er ein unik arena for læring og ein stor del av kvardagen til barna (Søftestad, 2005, s. 97). Barn har både rett og plikt til grunnskuleopplæring, noko som gjer skulen til ein av dei viktigaste arenaane for barnet si sosiale læring (Opplæringslova, 1998).

1.2 Omgrepsavklaring

Eg vil innleiingsvis avklara nokre omgrep, då dei er sentrale i oppgåva og kan ha ulik betydning.

Seksuelle overgrep handlar i denne oppgåva om å bli tvunge, lokka eller lurt til seksuelle handlingar. Det kan til dømes handla om berøring, oralsex eller samleie (Kvello, 2015, s. 275). I denne oppgåva er det seksuelle overgrep mot barn som er fokuset. Slike overgrep fører blant anna til krenkelse av barnet sin seksuelle integritet (Kvello, 2015, s. 275).

Kulturelle tabu er eit fenomen innanfor kulturen vår som tyder forbod mot å sjå, høyra og fortelja noko (Leira, 2003, s. 14). At det er tabu å snakka om seksuelle overgrep mot barn, gjer at barnet kan kjenna på skam for det som har skjedd. Det fører altså til ugyldiggjering av det som har skjedd (Leira, 2003, s. 14).

Med **beskyttande åtferd** meinast i denne samanhengen at barnet seier eller gjer noko som kan avgrensa eller stoppa seksuelle overgrep eller overtramp. Eit av hovudmåla med undervisningsopplegga som er beskreve i denne oppgåva, er at barna skal læra seg å utvikla beskyttande åtferd (Folkehelseinstituttet, 2017, s. 8).

1.3 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er delt i seks kapittel. Det fyrste kapittelet inneheld innleiing og avgrensing av oppgåva. I det andre kapittelet grunnjev eg val av metode og skildrar framgangsmåten eg har brukt for å få tak i data om fenomenet. Eg har både gjort ein litteraturstudie og gjennomført eit kvalitativt intervju. Kapittel tre er eit litteraturkapitel, der eg presenterer feltet eg tek føre meg. I kapittel fire kjem den teoretiske forståingsramma for oppgåva mi. Her vil kulturelle tabu og utviklingspsykologi vera sentrale tema. Halldis Leira og Mary Douglas sine syn på kulturelle tabu vil ha ei viktig rolle i første delen av kapittelet. Vidare kjem eg inn på Erik H. Erikson sin teori om utvikling. I kapittel fem kjem eg til å drøfta problemstillinga ved å diskutera mi forskning opp mot funn frå datainnsamlinga. Eg vil anvenda forskning og dei teoretiske omgrepa for å forstå dette. Til slutt kjem eit avsluttande kapittel.

2.0 Metodisk innfallsvinkel: Litteraturstudie og kvalitativt intervju

I dette kapittelet vil eg gjera greie for kva metode er og korleis eg har gått fram.

I oppgåva mi har eg gjort ein litteraturstudie for å få kunnskap og innsikt i kva som finnes av forskning om temaet. Eg har også gjennomført eit kvalitativt intervju for å få fram meir djupnekunnskap om innhaldet og undervisningsmetodar i undervisningsopplegga.

Gjennomgang av litteratur har skaffa til veie både relevant forskning og teoretiske omgrep som er relevant for å drøfta problemstillinga.

Metode fortel oss korleis me bør gå fram for å skaffa ny kunnskap eller etterprøva kunnskap som allereie finns (Dalland, 2012, s. 111). Det er altså ein framgongsmåte for å undersøkje noko i lys av ei problemstilling.

Eg har altså brukt ein kombinasjon av to ulike samfunnsvitskaplege metodar for å best mogleg kunna svara på problemstillinga mi. Eg beskriv fyrst innleiande informasjonsinnhentinga i forbindelse med oppgåva mi.

2.1 Innhenting av informasjon via telefon og mail

For å finna informasjon om undervisningsopplegg i skulen tok eg kontakt med fleire av dei store organisasjonane som jobbar med førebyggjing av seksuelle overgrep mot barn. Eg ringte til Redd barna, Stine Sofies Stiftelse og SMISO. Etter anbefaling frå desse, tok eg også kontakt med RVTS (regionalt resurssenter om vald, traumatisk stress og sjølvmondsforebygging) og Bufdir.

I telefonsamtalen eg hadde med SMISO, kom det fram at dei hadde eit undervisningsopplegg for 6. trinn som dei gjennomfører i skulane. I drøftingsdelen vil eg komma attende til dette opplegget.

2.2 Litteraturstudie

Etter informasjonsinnhenting innleiingsvis, gjorde eg ein litteraturstudie. Det går ut på å bruka eksisterande skriftlege kjelder og forskning for å svara på ei problemstilling (Dalland, 2012, s. 223). Eit viktig reiskap i denne metoden er kjeldekritikk. I søkeprosessen var eg oppteken av å finna primærlitteratur. Dette er litteratur som er basert på data forskaren eller forfattaren sjølv har samla inn. Det viste seg å vera utfordrande å finna primærkjelder, då mange av dei gode studiane som går igjen i andre fagartiklar også er sekundærlitteratur (Folkehelseinstituttet, 2015; Nkvts, 2016; Bufdir, 2015). Eg har difor brukt flest sekundærkjelder, som tyder litteratur som er basert på data som er samla inn av andre (Dalland, 2012, s. 86). I forhold til problemstillinga mi, der eg skulle sjå på kva undervisningsopplegg bør innehalda, fann eg ut at oversiktsstudiar som hadde teke føre seg fleire studiar med forskjellige undervisningsopplegg var mest aktuelle. Gjennom eit systematisk litteratursøk Folkehelseinstituttet (2017) har gjennomført fant eg fleire metaanalysar om temaet mitt. Dei to eg hovudsakleg har brukt er Walsh, Zwi, Woolfenden og Shlonsky (2015) og Kenny, Capri, Thakkar-Kolar, Ryan og Runyon (2008). Sekundærkjelder har hjelpe meg å finna fram til primærlitteratur som eg meiner er relevante å bruka for å setja lys på mi problemstilling.

Eksempel på dette er Mary Douglas (1966) si bok «Purity and danger» og Erik H. Erikson (2000) si bok «Barndomen og samfunnet».

Eg vil no visa nokre av databasane og søkjeorda eg har brukt for å finna fram til relevant litteratur. Dette handlar om reliabilitet, som er kor vidt data er påliteleg (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 40). Eg har brukt ulike databasar; Oria, Google Scholar, Idunn og Fontene forskning. Søkeorda eg byrja med var blant anna «barn AND seksu*», «barn AND kropp AND grenser». Etter kvart oppdaga eg at eg måtte vera meir spesifikk om eg skulle finna noko som var spissa inn mot mi problemstilling. Eg brukte då søkjeord som «undervisningsopplegg seksuelle overgrep», «prevention AND sexual abuse», «school AND education AND sexual AND abuse» «School-based prevention program*» og «forebygging AND seksuelle overgrep AND barn». Desse søkeorda gav treff på fleire forskingsartiklar, som eg gjekk gjennom for å finna ut kva som var relevant for mi problemstilling.

2.2.2 Kritikk av kjelder

Når ein gjer ein litteraturstudie er det viktig å vurdere kjeldene ein har brukt. I følge Dalland (2012, s. 67) er kjeldekritikk blant anna måten ein vurderer om kjelda ein har brukt er truverdig. Dette er essensielt då ein gjennom litteraturstudie brukar forskning som andre har gjort.

Då eg byrja søkeprosessen hadde eg som mål å finna både norsk og utanlandsk litteratur av anerkjende forfattarar. Eg prøvde også å finna litteratur av nyare dato. Etter kvart fann eg ut at det viktigaste kriteriet mitt var at litteraturen, spesielt forskingsartiklane, handla spesifikt om undervisningsopplegg som tek sikte på å førebyggja seksuelle overgrep. Eg har vore oppteken av å finna informasjon om forfattaren, særleg med tanke på tidlegare publikasjonar og omtale i anna fagstoff. Eit godt eksempel er Mary Douglas (1966), som var ein anerkjend sosialantropolog som har gitt ut studiar om reinslegheit og tabu. Fleire av dei nyare kjeldene mine, blant anna Leira (2003), refererer til hennar verk når tabu er temaet.

Det er gjort lite forskning på slike undervisningsopplegg i Noreg. Undersøkingane eg har funne er i hovudsak utanlandske oversiktstudiar som tek føre seg ulike program i skulane. Eg skulle gjerne ha funne meir primærlitteratur av nyare dato som handla om temaet mitt. Dette for å unngå eventuelle feiltolkingar av empirien som sekundærkjelda kan ha gjort. Eg har likevel vurdert studiane som gode utgangspunkt, då dei tek føre seg viktige aspekt ved nettopp innhald i opplegga eg var på jakt etter å vita meir om.

Det har ikkje lukkast meg å finna norsk forskning som går på undervisningsopplegg med mål om å førebyggja seksuelle overgrep. Dette er noko intervjupersonen min også stadfestar. Studiane eg har brukt er altså utanlandske, og dette kan til ein viss grad vera problematisk ved overføring til det norske skulesystemet. Difor ynskte eg å intervju nokon som jobbar med dette i den norske skulen. På den måten kunne eg samanlikna min empiri med utanlandske studiar.

2.3 Kvalitativt intervju

I samfunnsvitskapleg metode skil ein mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Skilnaden er at kvalitativ metode tek sikte på å forstå og tolka, og kvantitativ på å måla og verifisera (Johannessen et al., 2011, s. 31-32). Mitt føremål har vore å få djupare forståing og betre kunnskap om undervisningsopplegg som tek sikte på å førebyggja seksuelle overgrep, gjennom å intervju ein fagperson som jobbar med slik undervisning. I følge Dalland (2012, s. 156) er hovudmålet med kvalitativt intervju å få fram nyanserte meiningar og skildringar av situasjonen intervjupersonen er i.

Gjennom ein telefonsamtale med ein sentral person i SMISO i det aktuelle fylket, kom eg i kontakt med intervjupersonen min. Målet var å finna nokon som gjennomfører førebyggjande undervisningsopplegg.

Eg byrja med å utforma ein semistrukturert intervjuguide for å få fram informanten sin kunnskap om, og erfaring med, undervisningsopplegga. Kvale og Brinkmann (2009, s. 47) skriv at eit semistrukturert intervju er ein mellomting mellom ein daglegdags samtale og ein lukka spørjeskjemasamtale. Fordelen med denne typen intervju er at ein kan gå i djupna på enkeltspørsmål og hoppa over andre spørsmål undervegs. Dette dersom det er fornuftig i forhold til informasjon ein treng for å få svar på spørsmål rundt problemstillinga.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 118) har delt intervjuprosessen inn i sju fasar. Eg vil no skildra intervjuprosessen min i lys av nokre av desse fasane.

Planleggingsfasen handlar blant anna om å finna ut kven ein ynskjer å intervju, og korleis ein skal gjennomføra dette. Fasen inneheld også ein del praktisk planlegging rundt intervjuet. Ein viktig del av planlegginga var å utforma ein intervjuguide (Vedlegg 1). For å sikra god forskingsetikk brukte eg ein mal til informasjonsskriv og samtykkeerklæring frå Norsk senter for forskingsdata (NSD, u.å.). Eg fekk dette godkjent av rettleiar, og la det fram for informanten i starten av intervjuet (vedlegg 2). Forskingsetikk handlar i følge Johannessen (et

al., 2011, s. 91-92) om prinsipp, reglar og retningslinjer som er viktige for å vurdere om det me tek føre oss i forskinga er rett eller galt.

I sjølve **intervjuet** brukte eg tidlegare erfaring med semistrukturert intervju. Eg var oppteken av å etablere ein god relasjon til intervjupersonen tidleg i samtalen. Eg starta difor med nokre opne spørsmål om informanten sin kompetanse og rolle i organisasjonen. Vidare brukte eg spørsmåla eg hadde utforma i hovuddelen av intervjuguiden. Eg opplevde at intervjupersonen hadde mykje og svært relevant informasjon om temaet. Dette førte til at eg fekk gode og utfyllande svar på spørsmåla mine.

Etter intervjuet **transkriberte eg** lydopptaket frå samtalen. Transkribering er å skriva ned ord for ord det intervjupersonen seier ut frå lydopptaket ein har teke (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 186). Transkriberinga er utgangspunkt for delar av analysen min.

Analysering er ein viktig del av intervjuprosessen. Denne fasen går ut på å henta ut det viktigaste av datamaterialet frå intervjuet. Her brukte eg fargekodar i det transkriberte intervjuet for å streka under kategoriar som var sentrale i oppgåva. Vidare førte eg det eg hadde streka under inn i ei matrise, for å få ei systematisk oversikt over datamaterialet. Slik blei datamengda redusert og dermed meir handterbar.

Gjennom intervjupersonen fekk eg høve til å vera med på undervisningsopplegget som SMISO gjennomfører. Dette kan eg ikkje sjå på som empiri, då me på vårt studium ikkje får samtykke til å observera barn. Eg opplevde det likevel nyttig for forståinga av korleis opplegget vert gjennomført.

3.0 Litteraturkapittel

I dette kapittelet kjem eg til å presentere litteratur eg meiner er relevant for å kunna svara på problemstillinga. Kapittelet inneheld ulike definisjonar på-, og ei beskriving av ulike former for seksuelle overgrep.

3.1 Seksuelle overgrep som fenomen i Noreg

Seksuelle overgrep er i følgje Redd Barna det samfunnsproblemet i Noreg som er mest underkommunisert (Redd Barna, u.å.). Dette fortel oss at me treng å auka fokuset på dette temaet. Det er viktig at barn lærer tidleg at nokre vaksne ynskjer å utføra seksuelle handlingar mot barn, og at dette ikkje er lov.

Verdas helseorganisasjon (WHO) definerer seksuelle overgrep slik: «*The involvement of a child in sexual activity that he or she does not fully comprehend, is unable to give informed consent to, or for which the child is not developmentary prepared and cannot give consent or that violates the laws or social taboos of society*» (WHO, 1999 s. 15).

Definisjonen er delt i tre, der den fyrste delen peikar på at barnet blir involvert i seksuelle handlingar det ikkje kan forstå. Den andre delen handlar om at barnet ikkje kan gi informert samtykke til handlinga det blir utsett for, på grunn av alderen og utviklinga han eller ho har. Den siste delen av definisjonen handlar om at handlinga bryt med lovar og sosiale og kulturelle tabu i samfunnet.

Kvello (2005, s. 300) skriv at seksuelle overgrep er påverka av mange fagdisiplinar, og at dei mest sentrale er medisin og juss. I medisinsk samanheng snakkar ein både om fysiske og psykiske følger etter seksuelle overgrep. I juridisk samanheng snakkar ein fyrst og fremst om straffeloven.

Kvello definerer seksuelle overgrep som upassande seksuell kontakt mellom vaksne og barn (Kvello, 2015, s. 275). Han påpeikar at ein slik seksuell kontakt krenkar barnet sin seksuelle integritet. At barnet sin seksuelle integritet vert krenka er svært alvorleg, og kan påverka seksualiteten til barnet vidare i livet.

I straffelova (2005) kjem den juridiske definisjonen av seksuelle overgrep fram. Seksuelle overgrep blir her skildra som seksuell omgang ved bruk av vald eller tvang, eller dersom den andre ikkje er i stand til å motsetja seg handlinga. Me kan tenkja oss at barn i all hovudsak ikkje er i stand til å motsetja seg seksuelle overgrep. For det fyrste er det ikkje sikkert dei veit at det dei blir utsett for er ulovleg, og for det andre kan den vaksne utnytta posisjonen sin, slik at barnet ikkje vågar å motsetja seg det som skjer. Sjølv om barnet «samtykker» til den seksuelle handlinga, vil det ikkje bli rekna som informert samtykke, og overgriparen vert dømt på same måte som om barnet motset seg handlinga (Straffelova, 2005).

I Sosial- og helsedirektoratet sin rettleiar for hjelpeapparatet (2003, s. 9) vert psykologiske definisjonar av seksuelle overgrep skildra. Denne forklaringa handlar om at handlingane barnet vert utsett for utnyttar barnet sin sårbare posisjon, og ofta er handlingar barnet ikkje er moden til å forstå. Ein anna viktig faktor i dei psykologiske forklaringane er at det barnet blir utsett for bryt med sosiale tabu og er ulovleg. At barnet har vore utsett for vald, tvang, truslar

eller blitt lurt kjem også inn her (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 9). Denne informasjonen viser viktigheita av å tematisera seksuelle overgrep mot barn i skulen.

3.1.1 Former for seksuelle overgrep

Som eg har vore inne på finst det ulike former for seksuelle overgrep. Den mest alvorlege forma er seksuell omgang (Kvello, 2015, s. 275). Seksuell omgang kan til dømes omfatta stimulering av kjønnsorgan eller inntrenging vaginalt eller oralt. Seksuell handling vert beskreve i Sosial- og helsedirektoratet (2003, s. 9), og handlar om beføling. Seksuelt krenkande åtferd omfattar seksuelt språk, onanering, blotting, kikking og liknande. Kva for ein av desse gjerningspersonen blir dømt for, er avgjerande for kor høg straffa blir. Kor gammalt barnet er, og kor vidt barnet er i slekt med gjerningspersonen, har også innverknad på strafferamma (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 9).

3.3 Førebyggjing i skulen

Ein skil mellom tre nivå av førebyggjing (Killén, 2007, s. 21). Når det handlar om å hindra at problem oppstår, kallar vi det universalførebyggjing. Selektiv førebyggjing tek sikte på hindra at overgrep skjer mot barn i risikogrupper. Indikert førebyggking handlar om å avgrensa skadeomfanget for barn som allereie er utsette (Killén, 2007, s. 21-25).

Førebyggjing av seksuelle overgrep som tema i undervisning ser for meg ut til å vera eit felt som har fått forholdsvis lite merksemd i den norske skulen fram til nyleg. I 2011 skreiv Barneombudet eit brev til Helse- og Omsorgsdepartementet og Kunnskapsdepartementet der dei oppfordra til å integrera obligatorisk undervisning om seksuelle overgrep i læreplanen. Dei skriv at barn må læra seg å kjenna igjen seksuelle overgrep og vonde berøringar. Slik vil dei vera betre rusta dersom dei eller nokon dei kjenner vert utsett for overgrep (Barneombudet, 2011).

Det har likevel vore vanskeleg å finna eit eintydig svar på kva konkret som er skulen sitt ansvar med tanke på førebyggjing av seksuelle overgrep mot barn. Trass i dette har eg funne nokre kjelder som i alle fall indikerer viktigheita av at dette vert tematisert i skulen.

Eit ressurshefte for lærarar i grunnskulen som handlar om seksualitet og kjønn, seier at det er eit generelt mål at undervisninga skal gjera elevane i stand til til å forsvara seg mot overgrep. Vidare står det at seksuelle overgrep som tema bør setjast fokus på i undervisninga på barnetrinnet. Heftet viser til artikkel 19 i FN sin barnekonvensjon, som mellom anna seier at alle barn skal beskyttast mot psykisk eller fysisk vald og misbruk (Barnekonvensjonen 2003).

Temaet er likevel ikkje nevnt i nokon av kompetansemåla for dei ulike faga (Utdanningsdirektoraret, 2011, s. 8). Det at det ikkje ligg meir tydelige føringar på at dette er eit tema som alle barn skal få undervisning om, kan vera grunnen til at fleire skular og lærarar ikkje har fokus på det i undervisninga.

4.0 Teorikapittel: Kulturelt tabu og utviklingspsykologi

I dette kapittelet vil eg gjera greie for kva kulturelt tabu vil seia, og kvifor dette er viktig kunnskap å ta med seg i undervisningsopplegga. Eg vil også gjera greie for utviklingspsykologi, som kan fortelja oss noko om stadie i utviklinga til barn. Denne kunnskapen kan hjelpa oss å finna ut kva for faktorar som er viktig å ta omsyn til i undervisningsopplegga.

4.1 Kulturelle tabu

Seksuelle overgrep er eit tabubelagt tema både i den norske kulturen, og i dei fleste andre kjende kulturar (Søftestad, 2005, s. 25). I følge Leira (1990) tyder tabu noko som er sosialt forbode å snakka, høyra og fortelja om. Ho beskriv tabu som eit kulturelt fenomen. Med dette meinast eit tema som ikkje er vanleg eller akseptert å snakka om innanfor den kulturen ein tilhøyrer (Leira, 1990, s. 17).

Mary Douglas er ein anerkjent sosialantropolog som har studert ureinheit og tabu i ulike kulturar. I boka hennar «Purity and danger» (1966, s. 1 - 2) skriv ho om at menneske i alle samfunn har eit behov for å søkja reinheit og orden. Douglas peikar på at korleis forskjellige kulturar ser på reinheit og ureinheit, er med på å skapa kategoriar i samfunnet og dermed sosialt press i forhold til kva som er akseptert og ikkje. Det som er ureint kan ikkje kategoriserast og blir difor eit tabu i det aktuelle samfunnet. Ho beskriv at det er knytt stor frykt for å bli avvist og utstøytt i forhold til å kryssa slike grenser for kva som er akseptert i eit samfunn (Douglas, 1966, s. 1 – 2).

I følge Leira får slike kulturelle tabu psykologiske konsekvensar for oss menneske. Ho skriv at slik tabuisering blant anna fører til at opplevingar og erfaringar blir ugyldiggjorte. På denne måten sluttar dei å eksistera i medvitet vårt (Leira, 2003, s. 153). Det er nettopp difor det er så viktig at tabuet rundt seksuelle overgrep blir brote ned.

For å vita noko om korleis ein kan bevisstgjera barn på barnetrinnet på ein god måte, er det nyttig å vita noko om kva utviklingsstadium barn i denne alderen er på.

4.2 Utviklingspsykologi

Kunnskap om utvikling kan hjelpa oss å forstå korleis barn på best mogleg måte kan forstå, hugsa og overføra kunnskapen me ynskjer å gi dei, ut frå den alderen dei er i (Håkonsen, 2014, s. 43).

4.2.1 Mogning

Mogning handlar om utvikling av eigenskapar og psykiske ferdigheiter. Mogninga vår er bestemt av genetiske prosessar, og er dermed relativt uavhengig av påverknadar frå miljøet. (Håkonsen, 2014, s. 43). Det som er mest sentralt i denne oppgåva er den psykologiske mogninga, som handlar om utvikling av barnet sin hjerne og sanseapparat. Håkonsen peikar på at på grunn av dette, vil barnet sine kognitive ferdigheiter også vera avhengige av slike mogningsprossessar. Korleis barn tenkjer, forstår, hugsar og evnar å bruka språket, er også ein del av mogninga (Håkonsen, 2014, s. 43). Dette er viktig kunnskap å ta med seg når ein skal undervisa barn om seksuelle overgrep.

For å setja lys på utviklinga til elevar på barnetrinnet, vil eg trekkja fram Erik Erikson, som er ein av verdas fremste utviklingspsykologar (Håkonsen, 2014). Erikson var den fyrste som beskreib personlegdomsutviklinga som ein livslang prosess (Tetzchner, 2012, s. 717). Han har utvikla ein teori som han kallar ulike psykososiale fasar, eller krisar, i menneske sitt liv (Håkonsen, 2014, s. 53). Kvar av krisane har to alternativ til løysing, der ein av dei er god utvikling og den andre er negativ utvikling. Utfallet av dei ulike krisane har mykje å seia for den vidare utviklinga til barnet.

Barn som går på barnetrinnet er i ein livskrise som Erikson kallar for «arbeidsevne versus mindreverdskjensle» (Erikson, 2000, s. 252-254). I dette stadiet er læring ein stor del av barnet si utvikling. Den sentrale konflikta i denne fasen er mellom det å vera skapande og det å vera underlegen. Dette handlar mykje om kor vidt ein utviklar seg til å bli eit sjølvstendig individ som kan stå for egne meiningar eller om ein ofte lar seg styra av andre (Erikson, 2000, s. 252-254). Dersom utfallet av fasen vert negativt, kan barnet i følge Erikson kjenna seg utilstrekkeleg og mindreverdig. Dette kan påverka korleis dei evnar å stå imot i situasjonar der nokon trør over grensene deira.

Når eg no har sett på barnet sitt mogningsnivå, handlar dette i hovudsak om arv. Me treng også å vita noko om korleis miljøfaktorar påverkar barnet.

4.2.2 Læring

Miljøfaktorane viser seg gjennom læring frå omgivnadene, og vil dermed vera svært ulike frå barn til barn. Håkonsen (2014, s. 136) definerer læring som relativt varige endringar i åtferd og kjensler. Han seier vidare at denne prosessen er eit resultat av dei erfaringane me gjer, og miljøet rundt oss. Dette gjer at me lettare er førebudd på å møte ulike situasjonar seinare i livet.

Håkonsen (2014) peikar på at mogning og læring heng tett saman, og påverkar kvarandre gjensidig. Til dømes krev læring eit visst nivå i mogningsprosessen. Læring er altså heilt avgjerande for at barnet skal utvikla seg på ein god måte. Resultatet av dei to viser seg i den totale utviklinga til barnet. Dette er sentralt å ta i betraktning når ein skal undervisa barn.

Hukommelse er ein viktig del av utviklinga vår, både i forhold til korleis me lærer og korleis me kan halda på kunnskapen over lengre tid. I følge Kvello (2015) har me ulike typar hukommelse. Langtidshukommelsen er ein av dei, og er eit viktig utgangspunkt for å behalda kunnskap me har lært over relativt lang tid (Kvello, 2015, s. 291). Barn sin hukommelse er hovudsakleg resultat av arv (Tetzchner, 2012, s. 262). Grunnen til at barn på same alderstrinn har ulike prestasjonar i skulesamanheng, kan blant anna vera at nokre barn er flinkare til å anvenda hukommelsesstrategiar (Tetzchner, 2012, s. 263).

Viktige kjenslemessige faktorar som fremmar læring, er blant anna lyst, interesse og motivasjon. Negative kjenslemessige opplevingar kan hemma læring. Tema som er skremmande vil også kunna hindra god læring (Håkonsen, 2014, s. 137). Seksuelle overgrep kan vera eit skremmande tema for barn.

Motivasjon blir brukt for å forklara kva som fører til aktivitet og vedlikehald av aktivitet hos enkeltmenneske (Imsen, 2014, s. 294). Vidare inneber omgrepet kor mykje innsats som vert sett inn og kva som gir motivasjonen mål og meining. Som me ser heng motivasjon tett saman med læring. I Maslow sitt behovshierarki blir det skildra at nivået etter det mest grunnleggjande; «fysiologiske behov» er behov for «tryggleik og sikkerheit» (Imsen, 2014, 304-308). Dersom desse behova ikkje er oppfylt, kan ein tenkja seg at det er ei hindring for læring.

Det er viktig å tenkja på at sjølv om det finst ulike teoriar for normal utvikling, så vil det alltid vera avvik frå dette. Nokre barn har ei seinare utvikling, medan andre er utvikla raskare. Ut

frå dette er det viktig at me brukar dei ulike teoriane berre som ein rettleiar i arbeidet, og ikkje som ein fasit (Øvreeide, 2009, s. 119).

5.0 Undervisningsopplegg og førebyggjing av seksuelle overgrep

I dette kapittelet vil eg drøfta problemstillinga mi som handlar om **kva undervisningsopplegg som tek sikte på førebyggjing av seksuelle overgrep mot barn bør innehalda**. Eg skal gjera det i lys av relevant teori og forskning. Eg kjem mellom anna til å bruka moment som er presentert i dei tidlegare kapitla som reiskap til å drøfta problemstillinga. Hovudfokuset i drøftinga vil altså vera kva slike opplegg bør innehalda for at dei skal ha best mogleg effekt. Ut frå dette har eg formulert fem ulike tema: metode for gjennomføring av undervisningsopplegg, gode og vonde hemmelegheiter, grenser for eigen kropp, repetisjon og til slutt effekten av slike undervisningsopplegg. Temaa er konstruert på bakgrunn av forskinga eg har studert og det kvalitative intervjuet eg har gjort.

5.1 Metode for gjennomføring av undervisningsopplegg

For å få meir innblikk i kva undervisningsopplegga inneheld, er det sentralt å sjå på kva undervisningsmetodar ein brukar og kva tema som blir presentert. I undervisningsopplegget til SMISO byggjer dei opp undervisninga med samtale og diskusjon om forskjellige tema i denne rekkefølga; gode og vonde berøringar og kjensler, forelsking, kroppen, grenser for eigen kropp, seksuell utvikling, samleie, maktforhold mellom to som har sex, tre reglar for seksualitet, seksuelle overgrep, lovverk, historiar frå verkelegheita, gode og vonde hemmelegheiter og trygge vaksne.

I fleire studiar (Blumberg, 1991; Snyder, 1986; Tutty, 1997; Cecen-Erogul, 2013) finn ein tema som til dømes gode og vonde berøringar og hemmelegheiter, beskyttande reglar, kven ein kan fortelja til og at ein sjølv bestemmer over eigen kropp (sitert i Walsh et al., 2015 s. 18). I uttalelsar frå intervjupersonen min ser me at innhaldet i opplegget til SMISO samsvarar med dette;

Vi begynner å snakke om berøringer. Hva som er gode og vonde berøringer.

(...) at vi alle er født med en kropp og at den bestemmer vi over selv.

Og så har vi en oppsummering: tre regler for dette med seksualitet.

(...) snakker vi om gode og vonde hemmeligheter.

Ja, vi snakker litt om hvem/hva en trygg voksen er.

Informanten snakkar her om tema som er viktige for å gje barna språk for kjensler og opplevingar som menneske har, men som gjerne ikkje blir snakka så mykje om. For at barna skal få ein idé om kva for konkrete situasjonar det er snakk om, brukar dei handsopprekking der elevane fortel om kva som er trygge vaksne og gode og vonde kjensler og hemmelegheiter.

Studiar i ein anna metaanalyse (Davis og Gidycz, 2000) viser at undervisningsøktar der elvane blei fysisk involvert har størst effekt. Sjølv om opplegga med størst fokus på aktivitet har vore retta mot barnehagebarn, peikar forfattarane på at dette kan ha ein effekt på barn i alle aldrar (sitert i Folkehelseinstituttet, 2017, s. 16).

Metaanalysen til Walsh et al. (2015, s. 7) konkluderer også med at jo meir aktive barn er i undervisningsopplegget jo meir effekt har det. Det er interessante funn, då dette i liten grad er fokus på i opplegget som informanten min underviser i. Eg tenkjer at dette kan ha med omfanget av undervisningsopplegget å gjera. Om dette seier informanten min:

Det varer to timer, en time først og så et kvarter pause og så en time til. Eller i underkant av en time.

Informanten min fortel i intervjuet at kapasitet er grunnen til at dei ikkje har meir tid i kvar klasse. Sjølv om dette ikkje kom eintydig fram i mine funn, kan ein anta at ein innanfor dette opplegget, både ynskjer meir tid og kanskje også meir variasjon i gjennomføringa.

Ein del av undervisningsopplegga i studiane som blir beskrivne i Walsh et al. (2015 s. 18) inneheldt multimedia presentasjonar, songar, teikneseriar og diskusjon. Ein nyare studie (Scholes, Jones, Stieler-Hunt & Rolfe (2014) har studert korleis gode spel-baserte opplegg, med temaet seksuelle overgrep mot barn, er og bør utformast (sitert i Folkehelseinstituttet, 2017 s. 49 – 50). Ein annan studie (Fryda og Hulme, 2014) peikar på at film, teater, dokketeater og rollespel er gode måtar å involvera elevane på (sitert i Folkehelseinstituttet s. 46). Ein studie av Wurtele, Marrs og Miller-Perrin (1987 s. 599 – 601) hadde som mål å undersøka om det gav betre læring at barna ikkje berre får sjå eit rollespel, men også

dramatisera sjølve. Då føregår det slik at dei får øva på situasjonar, får rettleiing og deretter gjennomfører rollespel. Dette er det delte meiningar om, då ein studie (Mossige, 2001) føreslår det motsette, altså å tona ned fokuset på korleis barnet skal handla i ein overgrepssituasjon (sitert i Glad, Øverlien og Dyb, 2010, s. 27).

Når eg no har sett på kva for tema og metodar som er sentrale i ulike undervisningsopplegg, vil eg setja fokus på kva for føresetnadar som bidreg til god læring. Ein kan tenkja seg at barn som allereie opplev seksuelle overgrep eller på andre måtar vert forsømt ikkje får dekkja behovet for tryggleik og sikkerheit på nivå to i Maslow sitt behovshierarki. Dei vil gjerne ha angst og frykt i seg som krev så mykje tankeverksemd at det hindrar for læring. Eg har reflektert over at dette gjerne er ein av grunnane til at SMISO sitt opplegg er så grundig, og at dei som gjennomfører det føl eit fast manus. Eg trur det at frykt og angst kan komma i vegen for læring, gjer at det også er viktig at opplegget inneheld varierte læremåtar og at barna får vera i aktivitet. I tillegg gjer det at det er forskjell på korleis barn lærer best, at det er viktig med varierte undervisningsmetodar (Imsen, 2014, s. 262-263).

5.2 Gode og vonde hemmelegheiter

Gode og vonde hemmelegheiter er i følge (RVTS, 2016; Snyder, 1986) eit godt verktøy å bruka (sitert i Walsh et al., 2015 s. 18). Vonde hemmelegheiter er noko som gjer vondt å tenkja på, eller som ein kjenner tvil om er rett å vera med på. Både Stine Sofies Stiftelse og SMISO er opptekne av å skapa arenaer for at barn kan snakka om vonde hemmelegheiter. I sistnemnte opplegg forklarar ein barna at gode hemmelegheiter er fine å halda for seg sjølve, men at vonde hemmelegheiter er viktig å fortelja:

(...) snakker vi om gode og vonde hemmeligheter og hvordan det er vanskelig å si det til noen. Vi snakker om vennskap og at hemmeligheten ofte stopper opp i fortrolighet mellom venner.

(...) at venner kan hjelpe med masse, de kan trøste litt og støtte og sånt. Men noen ting er så alvorlig at barn alene ikke kan hjelpe barn.

Intervjupersonen viser her korleis dei forklarar barna at det ikkje er nok å fortelja vonde hemmelegheiter til ei venninne eller ein kamerat. Dette for at barna skal forstå viktigheita av å også fortelja til ein vaksen dei stolar på. I undervisningsopplegget som intervjupersonen min snakkar om, er trygge vaksne eit viktig tema. Lippert, Cross, Jones og Walsh (2009) har gjort

ei undersøking som viser at ein viktig føresetnad for at barn fortel om seksuelle overgrep er at primær omsorgsgivar trur på, og er støttande ovanfor dei (sitert i Kvello, 2015, s. 286-287).

Forsking som Snyder (1986) har gjort tar for seg at det er viktig å snakka med barn om kven dei kan fortelja vonde hemmelegheiter til (sitert i Walsh et al., 2015 s. 18). Dette understrekar også Ullmann (2003), som har gjennomgått ei rekkje studiar om kvifor overgrepsutsette teier om overgrepserfaringane sine. Det viste seg at ein viktig grunn var at dei var redd for å ikkje bli trudd (sitert i Sjøftestad, 2008, s. 31). Informanten fortel at:

(...) så snakker vi om dette, at hvis du forteller det til en trygg voksen og de ikke hører på deg og tror på deg og hjelper deg, så må du ikke slutte å fortelle. Da må du gå til neste og neste og neste, helt til du treffer en som hører på deg, tror på deg og hjelper deg.

Dette fortel oss at det er viktig å formidla tydeleg til barna at dei må fortsetja å fortelja heilt til nokon tar dei på alvor. Slik sikrar ein seg at barnet ikkje gir seg om dei først fortel til personar som ikkje trur dei, eller av andre grunnar ikkje utforskar vidare det barnet fortel. På denne måten kan ein forhåpentlegvis få fleire avdekkingar av seksuelle overgrep, og barnet kan få hjelp til å bearbeida opplevingane sine på eit tidleg stadie.

Når me snakkar om gode og vonde hemmelegheiter, er det relevant å kopla inn teoriane til Leira (2003) og Douglas (1966) om kulturelle tabu. Kva som er ein vond hemmelegheit, blir i stor grad styrt av kva som er tabu i kulturen vår. Ein vond hemmelegheit er noko som er vondt å halda på og som kjennes forbode å fortelja. Informanten min seier at:

(...) det at dette er noe de kan snakke om med foreldrene og at foreldrene åpner opp, og de har et språk for det med foreldrene hjemme, gjør jo at de kan gyldiggjøre en slik opplevelse. (...) de har kanskje ikke ord for det og språk for det. Og de voksne rundt de ikke fanger opp de gulltrådene, så blir etter hvert den opplevelsen ugyldiggjort, fordi at de har ikke noe sted å plassere det i sitt minne eller i sin forståelse av verden.

Intervjupersonen set her fokus på å gyldiggjera vonde og tabubelagde opplevingar hos barn. Dette er i tråd med teorien til Leira (2003, s. 153) om kulturelle tabu, som seier at ting som er tabubelagde etter kvart sluttar subjektivt å eksistera. I følge Douglas (1966, s. 1-2) blir noko som ikkje kan kategoriserast «ureint» og dermed eit tabu i samfunnet. Det blir, som intervjupersonen seier, ikkje ein del av barnet si verkelegheitsoppfatning og dermed ikkje noko dei kan snakka om.

5.3 Grenser for eigen kropp

I arbeidet for å førebyggja seksuelle overgrep, er det viktig at barn lærer seg at det er dei som bestemmer over sin eigen kropp. Fleire studiar (bl.a. Blumberg, 1991; Church, 1983) omhandlar undervisningsopplegg der det å setja grenser for eigen kropp er sentralt (sitert i Walsh et al., 2015, s. 18 og Kenny et al. 2008, s. 40).

Då eg spurte intervjupersonen min om kva ho tenkjer er viktig for at barn skal læra å setja grenser over eigen kropp, fekk eg eit interessant svar:

(...) det er veldig viktig å si til barn at det ikke er barnas ansvar likevel, å sette grenser for egen kropp. Det er de voksnes ansvar å ta hensyn til barnas grenser.

Dette utsegnet gjorde at eg fekk ny forståing for temaet mitt. Tidlegare hadde eg hatt fokus på korleis ein kunne læra barn å setja grenser og utvikla beskyttande åtferd. Dette er også svært viktig, men det mest sentrale her er, som intervjupersonen påpeikar, at dette er vaksne sitt ansvar. Intervjupersonen peikar på eit døme frå kvardagen, som mange gjerne ikkje tenkjer over:

Jeg er sikker på vi alle har gjort den tabben når vi har små barn selv, at når barnet sier at; - Nei, jeg vil ikke sitte på fanget til bestemor! Og så sier vi; - Å joda. Bestemor blir lei seg. Du må jo sitte på fanget. For hver gang vi gjør dette, lærer vi barna at de har ikke rett til å sette grenser for egen kropp. Lærer vi barna at det er vi voksne som styrer det.

Informanten peikar her på viktigheita av at me vaksne lærer barna, heilt frå dei er små, at det er deira fulle rett å setja grenser for sin kropp. Og at det er viktig at me lærer barna dette gjennom handlingar, ikkje berre gjennom ord. Informanten seier vidare at det er betre at bestemor eller mamma blir lei seg, enn at barnet skal gi klemmar, kyss og sitja på fanget når det ikkje har lyst. Sjølv om dette som regel handlar om at barnet er trøtt og lei, og den vaksne berre er snill med barnet, er dette viktig læring for situasjonar seinare i livet. Dette visar viktigheita av å involvera foreldre i samband med undervisningsopplegga, som eg kjem attende til under neste tema.

For at barn skal læra å kjenna igjen ubehagelege situasjonar i denne samanhengen er eit viktig samtaleemne gode og vonde berøringar. Oversiktsstudien til Kenny et al. (2008 s. 36) peikar

på at eit suksessfullt undervisningsopplegg bør innehald å læra barn å identifisera og avvisa upassande berøring. Informanten min seier at:

Vi begynner å snakke om berøringer og hva som er gode og vonde berøringer.

For at barn skal forstå kva gode og vonde berøringar er, kan ein god måte vera å opna for idémyldring i klassen. Barna må på denne måten reflektera over kva dei opplev som gode og mindre gode berøringar.

I teorien til Erikson (2000, s. 252), som eg tidlegare har presentert, såg me at utviklingsstadiet for barn på barnetrinnet heiter «arbeidsevne versus mindreverdskjensle». Dette stadiet handlar nettopp om kor vidt barnet lærer å utfolda seg fritt og bestemma over seg sjølv, eller om det lærer å underleggja seg andre. Erikson beskriv negativ utvikling i denne fasen med at barnet kan utvikla ein tendens til å la seg utnytta av andre (Erikson, 2000, s. 252). At barnet lærer å stå støtt og trygt i seg sjølve, gjer at dei har større moglegheit for å stå i mot slike situasjonar og utvikla seg positivt.

5.4 Repetisjon

Fleire studiar peikar på at repetisjon av temaet hjelper elevane til å halda på kunnskapen dei har lært om seksuelle overgrep og beskyttande åtferd. Walsh et al. (2015, s. 3) sin metaanalyse viser at elevar som fekk repetisjon av det dei hadde lært, fortsatt hadde god kunnskap om temaet 6 månadar etter undervisninga var blitt avslutta. Macintyre og Carr (2000) understrekar også dette (sitert i Folkehelseinstituttet, 2017 s.7). I ein telefonsamtale med Stine Sofies Stiftelse fortel dei at dei er opptekne av at barna skal få repetisjon av det dei lærer i undervisningsopplegga deira. Informanten min fortel dette om repetisjon i deira opplegg:

Vi er jo ikke ute mange ganger slik vi kunne ønske, fordi at vi vet jo at repetisjon er bra for barn. Ideelt sett skulle vi hatt de i 2., 4., og 6. Det har jo Vestfold, men det er jo snakk om kapasitet.

Intervjupersonen får fram at dei skulle ynskja at dei hadde moglegheit til å komma fleire gonger i same klasse for å sikra repetisjon. Diverre gjer manglande kapasitet i det aktuelle fylket dette vanskeleg. Ho peikar vidare på at skulane og helsesøstrene også har eit ansvar, men at dette ikkje er sett i system endå:

Men vi vet jo at en del helsesøstre følger det opp i ettertid, men vi har ikke noe system for repetisjon på det. Rett og slett.

Intervjupersonen peikar også på forskning som har vist at det å involvera foreldra har ein effekt i forhold til at barnet bevarer kunnskap over tid:

(...) de barna som foreldrene hadde vert med, de hadde høyere kunnskap og de hadde bevart mer av kunnskapen, ervervet kunnskap over tid, enn de barna som ikke hadde foreldre som deltok. Så jeg tror det er et viktig element.

Studiar i metaanalysen til Kenny et al. (Roberts og Miltenberger; 1999; Wurtele et al., 1992b) viser til at det å involvera foreldra blant anna vil gjera at barna får repetisjon i form av at dei og foreldra no har eit felles språk rundt temaet (sitert i Kenny et al., 2008 s. 44). Ein nyare studie (Wurtele, 2009) peikar på viktigheita av at foreldre får god informasjon om opplegget, tips om teikn og på korleis dei bør reagere om barn fortel om overgrep (sitert i Glad et al. 2010 s. 22).

Teorien om kognitive evner og hukommelse spelar ei stor rolle her når det er snakk om å bevare kunnskap og overføra det til situasjonar som kan oppstå i livet. Som eg tidlegare har vist, er langtidshukommelse viktig for å behalda kunnskap over tid. For at elevane skal hugsa det dei har lært betre, og kunna overføra det til relevante situasjonar tenkjer eg at det er det viktig med repetisjon. Håkonsen (2014, s. 53-55) påpeikar at ein blir meir avansert i forhold til korleis ein hugsar og forstår jo eldre ein blir. Som forskning peikar på, og som intervjupersonen min er inne på, er det dermed rimeleg å tenkja at repetisjon er viktig for at barn skal bevare kunnskapen om temaet.

5.5 Effekten av undervisningsopplegg

Hovudmåla med undervisningsopplegga eg har undersøkt er førebyggjing av seksuelle overgrep på ulike nivå. Det vil seia at barn tileignar seg kunnskap om kva seksuelle overgrep er, utviklar beskyttande åtferd og at dei som er utsette for overgrep skal våga å seia i frå. Killén (2007, s. 21) skriv at førebyggjing blant anna handlar om å styrka motstandskrafta til barn, og å hindra at dei teier om kjenslene sine.

Fleire studiar i Walsh-analysen (Blumberg, 1991; Del Campo Sanchez; 2006; Hazzard; 1991; Kolko, 1989; Oldfield, 1996) viser at det å delta på førebyggjande undervisningsopplegg aukar sjansen for at barna fortel om over seksuelle overgrep (sitert i Walsh, 2015, s. 20). I

studien til Davis og Gidycz (2000) blei det konkludert med at undervisningsopplegga førte til auka kunnskap og auka ferdighetar som kunne førebyggja seksuelle overgrep (Sitert i Folkehelseinstituttet, 2017, s. 16). I motsetnad til dette viser ein norsk artikkel til studiar som meiner at ein manglar bevis for at undervisningsopplegg faktisk avgrensar seksuelle overgrep. Ein av desse peikar på at det er stor ueinigheit i forskinga om både bruk og nytte av slike undervisningsopplegg (Wurtele, 2009 sitert i Glad et al., 2010 s. 22).

Om effekten av opplegget seier informantene:

Vi får noen avdekkinger direkte. Vi vet også at det skjer en del avdekkinger i kjølevannet av at vi har vært der.

Jeg tror jo at det er en veldig viktig del av den sekundærforebyggende effekten, altså det at du kan stoppe pågående overgrep. Absolutt.

Her formidlar intervjupersonen stor tru på at undervisningsopplegget deira har ein effekt i høve til avdekking av seksuelle overtramp/overgrep. Det er tydeleg at ho vore med på at det har skjedd og fått vita at det har skjedd etter at dei har vore i klassen.

Eg trur at mange barn som opplev overgrep kjenner frykt og skyld rundt det som har skjedd, kanskje fordi dei føler at dei på eit vis har «vore med på det» sjølve. Dermed går det ut over sjølvoppfatninga til barnet, at dei føler skam og ikkje våga å fortelja. Ifølge Douglas (1966, s. 1-2) ugyldiggjer kulturen ein lev i slike hendingar ved å tabuleggja dei. Leira (2003, s. 15) peikar på at tabu kan føra til utvikling av sjølvforakt. Det er difor viktig å skapa anledning til å snakka om slike ting, og dermed bryta ned tabu.

I metaanalysen til Walsh et al. (2015) fann ein forbetring av både kunnskap og beskyttande åtferd blant barn som deltok i undervisningsopplegg, uansett type opplegg. Ein kan spørja seg om dette er eit teikn på at det ikkje er så viktig korleis opplegget er lagt opp, så lenge elevane får kunnskap om kva seksuelle overgrep er og å setja grenser for eigen kropp? I ein uttalelse frå intervjuet mitt fekk eg ein kommentar som kan sjå ut til å vera motstridande med dette:

(...) den måten det blir undervist på er enormt viktig for om det blir negativ eller positiv effekt. Og vi er jo veldig strenge på det. Vi har et manus som vi nesten følger ordrett, for det at det ikke skal være rom for feiltolkninger og å trække feil og å si ting som ikke er bra.

Eit anna svar på spørsmålet mitt over kan vera at slike undervisningsopplegg i regelen er veldig gjennomtenkte. I arbeidet med dette temaet, har eg reflektert over om lærarar og foreldre unngår å prata med barn om seksuelle overgrep fordi dei opplev at dei ikkje har nok kunnskap om det, eller er redd for å sei noko feil. Ein anna uttalelse frå intervjuobjektet mitt seier noko om dette:

Men i det at du begynner å snakke om det og gir det et språk og et innhold, så er du med på å gyldiggjøre det, og de kan på en måte kunne klare å erkjenne sine historier og sine opplevelser.

Fleire studiar (Wurtele et al., 1992c; Wurtele; 2009) viser at involvering av føresette og familie i det førebyggjande arbeidet kan virka preventivt (sitert i Kenny et al., 2008 s. 44 og i Glad et al., 2010 s. 22-23). Dette fordi foreldra blir meir merksame på openheit rundt temaet. Dei blir gjerne også meir merksame på personar som kanskje ikkje burde vera åleine med barnet og sikker bruk av internett. Informanten seier at:

Ideelt sett så tror jeg foreldrene skulle hatt et undervisningsopplegg.

Intervjupersonen støttar altså dette med å gjera føresette delaktige i temaet om seksuelle overgrep mot barn. Teoriar om læring kan vera med å støtta opp under dette. Håkonsen (2014, s. 136) seier at læring er eit resultat av påverknadar frå miljøet barnet lev i, og at desse ytre påverknadane verkar sterkt inn på utviklinga til barnet (Håkonsen, 2014, s. 136).

Studiane i metaanalysen til Davis og Gidycz (2000) viste at dess eldre barna var, jo betre effekt hadde undervisningsopplegga (sitert i Folkehelseinstituttet, 2017, s 16). Uttalelsar frå intervjupersonen min viser at dei har teke omsyn til dette i sitt opplegg som er for 6. trinn:

(...) i slutten av barneskolen, så bevarer de kunnskap over tid bedre enn de gjør tidlig på barneskolen.

Som eg tidlegare har vist, utviklar barnet sine mentale prosessar seg mykje gjennom tida på barnetrinnet. Kognitive evner og hukommelse spelar ei stor rolle når det er snakk om å bevare kunnskap og overføra det til situasjonar som kan oppstå i livet Håkonsen (2014, s. 43) påpeikar at korleis ein hugsar og forstår utviklar seg jo eldre ein blir.

Eg vil til slutt oppsummera det som har komme fram i arbeidet med oppgåva mi.

6.0 Avslutning

Med utgangspunkt i det eg har funne ut, ser det ut som det har vore lite fokus på undervisning om seksuelle overgrep i den norske skulen. Eg har difor ynskt å setja fokus på dette. I oppgåva mi har eg lagt særleg vekt på kva slike undervisningsopplegg bør innehalda for å oppnå gode førebyggjande resultat. Ved å analysere funn i mitt eige intervju saman med relevant forskning og litteratur, har eg teke føre meg problemstillinga «**Kva bør undervisningsopplegg som tek sikte på å førebyggja seksuelle overgrep innehalda?**».

Mykje av det som kom fram i intervjuet mitt samsvarar med element som kjem fram i forskning. Dette tydar på at SMISO har brukt relevant forskning i utforminga av undervisningsopplegget sitt. Ut frå mine funn kom eg fram til at innhaldet i samtalen er viktig for å oppnå gode resultat.

Eit sentralt funn er at dersom elevane vert involverte i opplegga gjennom aktivitet, har det større effekt. Som eg har peika på, er det nærliggjande å tru at SMISO ideelt ynskjer å ha eit opplegg som er meir omfattande enn det dei har i dag. I så fall tenkjer eg at det kan vera ein ide å bruka varierte metodar der barna er meir aktive i opplegget. På den måten er det rimeleg å tru at elevane blir meir motiverte og dermed lærer betre.

Eit viktig føremål med undervisningsopplegga som vert presentert i denne oppgåva er å bryta ned tabuet rundt seksuelle overgrep. Slik vert det større openheit rundt dette, og barn kan få eit språk for overgrep og vonde berøringar.

Resultata viste at dei skulebaserte tiltaka førte til auka kunnskap og forbetra beskyttande åtferd. I forskinga finn eg motstridande meiningar i høve til om opplegga faktisk reduserer seksuelle overgrep. I min empiri fann eg at undervisningsopplegga i alle fall fører til fleire avdekkjingar.

Eg håpar at desse effektane gjer at alle skular i framtida kjem til å nytta seg av undervisningsopplegg som tek sikte på førebyggjing av seksuelle overgrep. Til slutt tenkjer eg at seksuelle overgrep mot barn som sosialt problem er ei omfattande utfordring i det norske samfunnet. Det er difor viktig at det også arbeidast systematisk med førebyggjing på andre område.

7.0 Referanseliste

- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barneombudet. (2011). *Undervisning i skolen om incest og seksuelle overgrep*. Henta frå <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/07-01146-8-undervisning-i-skolen-om-seksuelle-overgrep-229251.pdf>
- Buudir. (2015, 11. mars). *Seksuelle overgrep mot barn*. Henta 28. mars 2017 frå https://www.buudir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/Seksuelle_overgrep_mot_barn/
- Buudir. (2015). *Gjennomgang av kurs- og informasjonsvirksomhet om vold og seksuelle overgrep i barnehage og skole: En supplerende kartlegging*. Henta frå https://www.buudir.no/global/Gjennomgang_av_kurs_og_infovirkosomhet_vold_og_seksuelle_overgrep.pdf
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. New York: Routledge.
- Eriksson, E. H. (2000). *Barndommen og samfunnet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- FO. (2015). *Yrkesetisk grunnlagsdokument: For barnevernspedagogar, sosionomar, vernepleiarar og velferdsvitarar*. Henta 18. mai 2017 frå https://www.fo.no/getfile.php/1329211/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/yrkesetisk%20grunnlagsdokument_NYNORSK.pdf
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Undervisning om seksuelle overgrep virker trolig forebyggende*. Henta 4. mai 2017 frå <https://www.fhi.no/publ/2015/undervisning-om-seksuelle-overgrep-virker-trolig-forebyggende/>
- Folkehelseinstituttet (2017). *Forskning om effekt av opplærings- og informasjonstiltak om vold og seksuelle overgrep for barn og unge*. Henta 1. april 2017 frå

<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/opplarings--og-informasjonstiltak-om-vold-og-seksuelle-overgrep-for-barn-og-unge-rapport-2017.pdf>

Glad, K. A., Øverlien, C. & Dyb, G. (2010). *Forebygging av fysiske og seksuelle overgrep mot barn: En kunnskapsoversikt 2010*. Henta frå https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/forebyggingavfysiskeogseksuelleovergrepmotbarn_kunnskapsoversikt3.pdf

Grenness, T. (2004). *Hvordan kan du vite om noe er sant?: Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister*. Oslo: Cappelen akademisk

Halvorsen, K. (2006). *Sosiale problemer: En sosiologisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Håkonsen, K. M. (2014). *Psykologi og psykiske lidelser* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kenny, M. C., Capri, V., Thakkar-Kolar, R. R., Ryan, E. E. & Runyon, M. K. Child sexual abuse: From prevention to self protection. (2008). *Wiley interscience*, 17, 36-54. doi: 10.1002/car.1012

Killén, K. (2007). *Barndommen varer i generasjoner: Forebygging er alles ansvar* (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

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

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

<http://www.nb.no/nbsok/nb/6525dd0e70bd08fb06b07bbfb1d6bd9b?index=1#17>

- Leira, H. K. (2003). *Det gode nærvær: Kulturens psykologiske betydning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Informasjon og samtykke*. Henta 19. april 2017 frå http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta 7.april 2017 frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Redd barna (u.å.). *Vold og overgrep*. Henta 1. april frå <https://www.reddbarna.no/forstyr>
- RVTS Vest. (2016). *Korleis samtale med barn om vanskelege ting*. Henta 10. mai 2017 frå <http://www.rvtsvest.no/korleis-samtale-med-barn-om-vanskelege-ting/>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sosial- og helsedirektoratet. (2003). *Seksuelle overgrep mot barn: En veileder for hjelpeapparatet*. Henta frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2003/0017/ddd/pdfv/286825-seksuelle_overgrep_mot_barn.pdf
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff*. Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Søftestad S. (2005). *Seksuelle overgrep: Fra privat avmakt til tverretattlig handlekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søftestad, S. (2008). *Avdekking av seksuelle overgrep: Veier ut av fortielsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. von (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Seksualitet og kjønn: Et ressurshefte for lærere i grunnskolen* [Brosjyre]. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden S., & Shlonsky A. (2015). Schoolbased education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane database of systematic Reviews 2015, issue 4*. Art. No.: CD 004380. doi: 10.1002/14651858.CD004380.pub3.

World Health Organization (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention.*

Henta frå file:///C:/Users/Kathrine/Downloads/WHO_HSC_PVI_99.1.pdf

Wurtele, S. K., Scott, R. M. & Miller-Perrin, C. L. (1986). Practice makes perfect? The role of participant modeling in sexual abuse prevention. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55(4), 599-602

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1 – intervjuguide

Innleiing

- Kor lenge har du jobba i SMISO?
- Kva gjorde du før du jobba i SMISO?
- Kva er utdannelsen din ?
- Samtykkeerklæring og opptak

Hovuddel

1. Kan du fortelja om undervisningsopplegget de har for barnetrinnet?
2. Kva tenkjer du er viktig for at elevane skal læra å setja grenser for eigen kropp?
3. Kva for reaksjonar frå borna har du erfaring med kan komma under opplegget?
 - Korleis handterer dykk disse reaksjonane i situasjonen?
4. Kan du fortelja om kva de gjer for å følgja opp barna etter opplegget
5. Korleis arbeidar de for at barna skal få repetisjon av det dei lærer i opplegga?
6. Kva rådar de barna til å gjera dersom dei opplev at noko trakkar over grensa?
7. I kva grad trur du undervisningsopplegget dykkar kan avgrensa seksuelle overgrep/overtramp som allereie pågår?
8. I kva grad trur du undervisningsopplegget dykkar kan hjelpa born til å håndtera forsøk på overgrep i framtida?
9. ((I kva grad tenkjer du at føresette bør informerast og involverast i undervisningsopplegget?))
 - (Foreldremøte, informasjonsskriv, lekser)
10. ((Kan eit slikt opplegg tenkast å ha nokon negative konsekvensar?))

Avslutning

- Er det noko du vil tilføya?
- Takk for at du tok deg tid til dette intervjuet

Vedlegg 2 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Førespurnad om deltaking i forskningsprosjekt

”Undervisningsopplegg i skulen som kan bidra til å forebyggja seksuelle overgrep”

Bakgrunn og føremål

Føremålet med denne oppgåva er å auka fokuset på forebygging av seksuelle overgrep mot barn. Eg ynskjer å finna ut meir om undervisningsopplegg på barnetrinnet som bidreg til å bevisstgjera barn om grenser for eigen kropp. Prosjektet er ei bacheloroppgåve i forbindelse med studiet sosialt arbeid ved Høgskulen På Vestlandet, avd. Sogndal.

Utval

Du har blitt spurt om å delta i prosjektet etter telefonsamtale den 3.4, og på grunnlag av dette tenkjer eg at du kan svara på relevante spørsmål i forbindelse med mi problemstilling.

Kva inneber deltaking i studien?

Studien er eit kvalitativt intervju, og opplysningane som vert henta inn vert brukt som data i bacheloroppgåva. Intervjuet vil innehalda spørsmål rundt undervisningsopplegget og erfaringar som har blitt gjort i den forbindelse. Eg ynskjer å ta opp intervjuet på lydopptak, dersom dette er greitt for deg.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandlet konfidensielt. Det er berre rettleiar Sollaug Burkeland og eg, Kathrine Bjordal Eide, som vil ha tilgang til dei personopplysningane som vert gjort kjend gjennom intervjuet.

Du som deltakar vil ikkje kunna gjenkjennast i intervjuet, men eg ynskjer gjerne å få fram organisasjonen SMISO dersom dette er greitt.

Prosjektet skal etter planen avsluttas **26. mai 2017**. Alt av personopplysningar og lydopptak vil då bli sletta.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan kva tid som helst trekkja ditt samtykke utan å oppgje nokon grunn. Dersom du trekkjer deg, vil alle opplysningar om deg og organisasjonen bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Kathrine Bjordal Eide

Tlf.: 97 19 45 23

Rettleiar:

Sollaug Burkeland

Tlf.: 41 22 24 16

Samtykke til deltaking i studien

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)