

Vilde Snøfrid Rømo

# Lærerstudenters erfaringer av lærerstudiets fokus på omsorgssvikt

En flermetodisk undersøkelse av hvordan lærerstudenter oppfatter egen kompetanse innenfor omsorgssvikt

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Truls Nilsen Tangen

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden



Vilde Snøfrid Rømo

# Lærerstudenters erfaringer av lærerstudiets fokus på omsorgssvikt

En flermetodisk undersøkelse av hvordan  
lærerstudenter oppfatter egen kompetanse innenfor  
omsorgssvikt

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk  
Veileder: Truls Nilsen Tangen  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

I denne studien har jeg forsket på lærerstudenters syn på egen kompetanse innenfor omsorgssvikt, og deres syn på lærerutdanningens fokus på tematikken.

Hensikten med denne forskningen, har vært å belyse den viktige rollen lærere har ovenfor utsatte barn i skolen, og hvordan lærerutdanningen har lagt til rette for at studentene skal føle seg kompetente nok til å ta på seg et slikt ansvar. Som bakgrunn for denne studien, ligger endringen av lærerutdanningen til en 5-årig integrert master, og endringene som rammeplanen for lærerstudiet har gjort i lys av tiltaksplanen «En god barndom varer livet ut» (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014-2017). Tidligere forskning på temaet, indikerer et ønske om mer kompetanse på omsorgssvikt, både praktisk og teoretisk. Lærerutdanningen har vært igjennom store endringer, og åpner for diskusjoner rundt hvilket fokus som ligger på lærerens rolle ovenfor barn som opplever omsorgssvikt. Studiens problemstilling som ligger til grunn for denne forskningen vil derfor undersøke:

*Hvordan opplever 5. års lærerstudenter sin kompetanse til å ivareta barn som opplever omsorgssvikt?*

Studien har et mixed-methods forskningsdesign, forankret i sosialkonstruktivistiske prinsipper, hvor virkelighetsoppfatningen baseres på en tverrsnittsundersøkelse sendt ut til 5.-årsstudenter på lærerstudiet. Gjennom en halv-strukturert spørreundersøkelse har jeg forsøkt å inkludere studentenes egne meninger, ved å inkludere åpne spørsmål, samtidig som studiens statistiske fokus ligger på generelle oppfatninger framstilt gjennom grafiske modeller. I analysen av dataen, er både deskriptive analyser og Tjoras (2021) SDI- analyse benyttet.

Studiens hovedfunn viser en generelt negativ opplevelse av egen kompetanse på omsorgssvikt og lærerens oppgaver. Det kommer fram et gap mellom hva rammeplanen for lærerutdanningen forventer av ferdigutdannede lærere, og hvilken kunnskap lærerstudentene selv opplever de sitter inne med. Analysen av studentenes ønsker, viser et ønske om mer undervisning i tematikken, mer enn noe annet. Med et blikk på skjevhetene mellom fagområder, kommer det fram at pedagogikk-faget, som har ansvar for tematikken, trenger et økt fokus på den praktiske delen av faget. Enkelte fag skiller seg ut som tryggere i egen kompetanse, selv om kravene gjelder for alle lærerstudenter. Studien retter et ønske om at Instituttet for Lærerutdanning ser på oppbygningen av masterløpet, og skaper en mer balansert integrering av temaet gjennom hele utdanningsløpet. En endring av strukturen som fokuserer temaet omsorgssvikt mer mot slutten av utdanningen, kan derimot skape mer tidsaktuell kunnskap og dermed nyutdannede lærere som er forberedt på deres oppgaver.

## Abstract

In this study, I have explored the views of teacher students regarding their own competence in addressing child maltreatment and their perspectives on how the teacher education has focused on this area. This study aims to enlighten the significance of the teacher role when it comes to vulnerable children in school, and how the teacher education has laid grounds for creating confident teachers who undertakes this responsibility. This research is situated within the context of the teacher education program transitioning into a 5-year integrated master's program, and the changes made to the curriculum in accordance with the action plan "A Good Childhood Last a Lifetime" (Norwegian Ministry of Children, Equality and Social Inclusion, 2014-2017). Prior studies indicate a strong need for more competence on the subject, both theoretical and practical aspects. The changes made within the teacher education prompts discussions regarding teachers' roles concerning children who experience maltreatment. The research question this study aims to answer, therefore explores:

*how 5th-year teacher students perceive their competence in caring for children affected by maltreatment.*

This study follows a mixed-methods research design rooted in social constructivist principles. A cross-sectional survey was administered to 5th-year students that incorporated semi-structured questions to capture both the students' own perspectives, and the general perceptions created by the statistical focus of the survey. Both descriptive analysis and Tjoras' (2021) SDI-analysis were employed in data analysis.

The main findings of the study reveal a generally negative perception of self-competence in addressing child maltreatment and fulfilling teachers' duties in this area. A gap between the expectations set forth by the teacher education curriculum and the perceived knowledge and skills possessed by the students is evident. Further analysis of the students' desires illuminates a predominant need for increased instruction on the topic. Notably, a closer examination of differences across disciplines, calls for a greater emphasis of the topic in the pedagogy subject, which is responsible for teaching the topic. Certain subjects show stronger alignment with the topic compared to the majority, even though the requirements apply to all students. This study suggests the Department of Teacher Education evaluate the structure of the master's program, and implement a more balanced integration of the child maltreatment topic, throughout the entire educational journey. Specifically shifting the focus towards the end of the program, as this could provide more up-to-date knowledge and better equip newly graduated teachers for their future responsibilities.

## Forord

Denne oppgaven markerer slutten på fem år ved lærerstudiet, og presenteres med takknemlighet og vemodighet. Tiden på Kalvskinnet Circampus har vært innholdsrik og gitt meg mye mer enn faglig kompetanse. Jeg vil ta med meg gode minner, venner og erfaringer jeg ikke ville vært foruten, og en lærerik prosess med masterskriving som absolutt har vist seg krevende og frustrerende til tider.

Takk til alle dere som valgte å svare på min spørreundersøkelse, selv om de fleste har vært like opptatte som meg med egen master og egne tidsplaner. Deres tanker og erfaringer styrte veien denne oppgaven tok, og ga meg god innsikt i temaet jeg valgte å undersøke. Uten dere hadde dette ikke vært en studie, og det er jeg veldig takknemlig for.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Truls Nilsen Tangen for mange timer med veiledning og verdifulle innspill underveis. Evnen til å dra meg ned på jorda og ikke la meg gjøre ting mer vanskelig for meg selv enn jeg må, har vært til stor hjelp og settet pris på.

Til sist vil jeg rette oppmerksomheten til alle nære og kjente som har bidratt til god støtte på veien, deres overbevisning om at «dette greier du» har hjulpet stort til å komme over den verste kneika. Takk til studievenner på lesesalen som har bidratt til gode samtaler og gode minner. Den store takhøyden vi skapte ved å kollektivt frese ut frustrasjoner og samtidig bidra med god innsikt og hjelp til å komme seg videre i oppgaven, vil ikke glemmes!

Trondheim, mai 2023

# Innholdsfortegnelse

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 1   | Introduksjon .....   | 12 |
| 1.1 | Bakgrunn for valg av tema .....  | 12 |
| 1.2 | Studiens formål .....  | 12 |
| 2   | Tidligere forskning .....  | 13 |
| 2.1 | Relevant forskning på temaet.....  | 13 |
| 2.2 | Styringsdokumenter .....   | 15 |
| 2.3 | Oppgavens disposisjon .....  | 18 |
| 3   | Teoretisk rammeverk.....   | 19 |
| 3.1 | Goodlads nivåer for læreplanen.....  | 19 |
| 3.2 | Omsorg som begrep .....  | 20 |
| 3.3 | De voksnes ansvar og viktighet rundt barn som har opplevd traumer.....   | 24 |
| 3.4 | Tverrprofesjonelt samarbeid .....  | 27 |
| 4   | Metode .....   | 30 |
| 4.1 | Vitenskapsteoretisk forankring av mitt prosjekt.....   | 30 |
| 4.2 | Forskningsdesign .....   | 31 |
| 4.3 | Utforming av spørreskjema .....  | 32 |
| 4.4 | Gjennomføring av undersøkelsen.....  | 36 |
| 4.5 | Beskrivelse av analysemetoder.....   | 37 |
| 4.6 | Studiens styrker og svakheter.....   | 39 |
| 5   | Presentasjon av resultater .....   | 42 |
| 5.1 | «Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen» ..... | 42 |
| 5.2 | «Jeg opplever meg selv kompetent til å avdekke og identifisere tegn på omsorgssvikt hos barn» .....                                      | 43 |
| 5.3 | «Jeg føler meg kompetent til å ta del i et samarbeid med andre instanser (for eksempel barnevernet)» .....                               | 44 |
| 5.4 | «jeg føler meg klar til å bruke min kunnskap om samtaler med barn som har opplevd traumatiserende hendelser» .....                       | 45 |
| 5.5 | «hvilke tema har du kompetanse i?» .....   | 45 |
| 5.6 | «kan du skrive en bekymringsmelding?» .....  | 47 |
| 5.7 | «Vet du hva opplysningsplikten går ut på?» .....   | 48 |
| 5.8 | «Jeg har fått kompetanse om samarbeid med andre instanser gjennom praksis.» .....  | 48 |
| 5.9 | «Jeg har hatt undervisning om følgende tema» .....   | 50 |



|      |  |    |
|------|--|----|
| 5.10 | «Jeg opplever med selv som kompetent til å avdekke og indentifisere tegn på omsorgssvikt hos barn» .....                                 | 51 |
| 5.11 | «jeg føler meg kompetent til å initiere og ta del i et samarbeid med andre instanser (for eksempel barnevern)» .....                     | 52 |
| 5.12 | «jeg føler meg klar til å bruke min kunnskap om samtaler med barn som har opplevd traumatiserende hendelser» .....                       | 52 |
| 5.13 | «Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen» ..... | 53 |
| 5.14 | «Jeg mener undervisningsmengden er tilstrekkelig» .....  | 56 |
| 5.15 | «Jeg mener undervisningskvaliteten har vært tilstrekkelig» .....   | 57 |
| 5.16 | «jeg ønsker mer teoretisk rettet undervisning» .....   | 59 |
| 5.17 | «jeg ønsker mer undervisning om omsorgssvikt» .....  | 59 |
| 6    | Drøfting.....  | 61 |
| 6.1  | Samsvarer den formelle lærerplanen for lærerutdanningen med hvilken kunnskap studentene føler de sitter igjen med?.....                  | 61 |
| 6.2  | Er det sammenheng mellom masterfag og kompetansen om omsorgssvikt? .....   | 64 |
| 6.3  | Hvilke meninger kommer fram om mengden og kvaliteten på undervisningen? .....  | 65 |
| 6.4  | Hvilke ønsker kommer fram om undervisningen? .....   | 65 |
| 6.5  | Oppsummerende drøfting.....  | 66 |
| 7    | Referanseliste.....  | 69 |
| 8    | Vedlegg.....   | 73 |

## Figurer

|   |    |
|---|----|
| Figur 1 Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen» n=108.....   | 42 |
| Figur 2: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg opplever meg selv som kompetent til å avdekke og identifisere tegn på omsorgssvikt hos barn» n=108 .....  | 43 |
| Figur 3: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg føler meg kompetent til å ta del i et samarbeid med andre instanser (for eksempel barnevernet» n=108 .....  | 44 |
| Figur 4: Framstilling av resultat for utsagnet «jeg føler meg klar til å bruke min kunnskap om samtaler med barn som har opplevd traumatiserende hendelser» n=108 .....   | 45 |
| Figur 5: Framstilling av resultat for utsagnet «hvilke tema har du kompetanse i?» n=108 .....   | 46 |
| Figur 6: Framstilling av resultat for spørsmålet «kan du skrive en bekymringsmelding?» n=108.....   | 47 |
| Figur 7: Framstilling av resultat for spørsmålet «vet du hva opplysningsplikten går ut på?» n=108 .....   | 48 |
| Figur 8: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg har fått kompetanse om samarbeid med andre instanser gjennom praksis» n=108 .....   | 49 |
| Figur 9: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg har hatt undervisning om følgende tema» n=108.....  | 50 |
| Figur 10: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg opplever med selv som kompetent til å avdekke og indentifisere tegn på omsorgssvikt hos barn» n=108.....   | 51 |
| Figur 11: Framstilling av resultat for utsagnet «jeg føler med kompetent til å initiere og ta del i et samarbeid med andre instanser (for eksempel barnevern)» n=108 .....  | 52 |
| Figur 12: Framstilling av resultat for utsagnet «jeg føler meg klar til å bruke min kunnskap om samtaler med barn som har opplevd traumatiserende hendelser» n=108 .....  | 53 |
| Figur 13: Framstilling av resultat fra krysstabellanalysen av «Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen» n=108 .....  | 54 |
| Figur 14: Framstilling av resultat fra krysstabellanalysen av fem utvalgte fag som svarte på utsagnet «Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen» n=108..... | 55 |
| Figur 15: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg mener undervisningsmengden er tilstrekkelig» n=108.....  | 56 |
| Figur 16: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg mener undervisningskvaliteten har vært tilstrekkelig» n=108 .....  | 57 |
| Figur 17: Framstilling av resultat for utsagnet «jeg ønsker mer praktisk rettet undervisning» n=108 .....   | 58 |
| Figur 18 Framstilling av resultat for utsagnet «jeg ønsker mer teoretisk rettet undervisning» n=108 .....   | 59 |
| Figur 19: Framstilling av resultat for utsagnet «jeg ønsker mer undervisning om omsorgssvikt»n=108 .....  | 59 |



# 1 Introduksjon

Denne studien tar for seg lærerstudenters syn på egen kompetanse innenfor omsorgssvikt, samt deres syn på lærerutdanningens fokus på dette. Dette forskningsfeltet vil presenteres i innledningen, inkludert grunnlaget for hvorfor min forskning fokuserer på dette. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål vil presenteres og forklares etter begrunnelse for valg av tema, før tidligere forskning på feltet og juridiske grunnlag for studien gjøres rede for. Til sist vil en beskrivelse av studiens disposisjon forklares kort.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Lærere jobber tett med barn i mange forskjellige livssituasjoner, og barn som sliter hjemme vil være noen av disse. Her vil trygghet i egen rolle være vesentlig for å kunne være der for barnet på den måten barnet trenger det. Når man som lærer møter barn så ofte og regelmessig, fører dette også til at man vil sitte med et ansvar for å ivareta disse barna. Man skal følge opplysningsplikten og melde fra til barnevernet om man mistenker forskjellig grad av omsorgssvikt i hjemmet (Opplæringslova, 1998, §15-3). En slik viktig del av jobben trenger kompetente lærere, likevel opplever lærere ut i jobb at de ikke innehar kompetansen de trenger for å ivareta og/eller oppdage barn som opplever omsorgssvikt (Redd Barna, u.å.). Ifølge rammeplanen for lærerutdanningen, er kunnskap og ferdigheter som studentene skal inneha etter endt utdanning blant annet å kunne se tegn på vold og seksuelle overgrep, iverksette nødvendige tiltak og starte opp samarbeid med andre instanser. Ut ifra kravene som settes til lærere vil jeg derfor se om studenter på lærerutdanninga opplever de blir forberedt og undervist i temaet, og om de har sterkere følelse av egen kompetanse på temaet.

Lærerstudiet er også nylig omgjort til et 5-årig masterstudium i 2017 (Utdanningsforbudet, 2021). Videre er også rammeplanene blitt endret for å sikre at kompetanse på temaene vold og seksuelle overgrep skal være til stede blant lærere og barnehagelærere (Prop. 12 s. (2016–2017), s. 8). Disse endringene skaper muligheter for å utvide lærernes kompetanse på temaet, og er derfor interessant å undersøke videre. Ut ifra en spørreundersøkelse sendt ut til 5.-årsstudenter som fokuserer på utdanningen og deres egen kompetanse innenfor omsorgssvikt, vil jeg kunne se på om det finnes mangler i utdanninga som ikke kommer fram ved å se på dokumenter. Studenters subjektive meninger gir et annet perspektiv, og kan da i sammenheng med annen forskning bidra til å synliggjøre vekstpunkter for lærerutdanninga knyttet til undervisning om omsorgssvikt.

## 1.2 Studiens formål

Med denne studien ønsker jeg å rette lys mot hvordan lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt blir oppfattet av studentene som er ferdige med sitt femårige studieløp. Lærerutdanningen følger en rammeplan som setter spesifikke krav til hvilken kompetanse studentene skal sitte igjen med etter endt utdanning. Funnene som kommer fram her, håper jeg kan bidra til å forbedre studiets tolkninger og utøvelse av kravene som settes igjennom rammeverk og emneplaner for fagene. Problemstillingen for denne studien blir derfor

*Hvordan opplever 5-års lærerstudenter sin kompetanse til å ivareta barn som opplever omsorgssvikt?*

For å berike denne problemstillingen, har jeg også inkludert forskningsspørsmål om selve utdanningen. Med denne studien ønsker jeg å se på om det finnes skjevheter mellom fagene, og om det er enkeltfag som stiller sterkere enn andre. Samtidig vil studien sammenligne studentenes syn på egen kompetanse opp mot rammeplanen for lærerutdanningen. Ved å stille spørsmål om mengde og kvalitet, samt ønsker studentene uttrykker, kan jeg danne et større bilde av utdanningen ut ifra studentenes egne meninger. Fokus på disse aspektene vil kunne bidra til forslag til forbedringer av studiet, og utpeke spesifikke mangler som potensielt er til stede. Ut fra disse fokuspunktene, vil derfor studien svare på følgende forskningsspørsmål:

- *Er det sammenheng mellom masterfag og kompetansen om omsorgssvikt?*
- *Samsvarer den formelle lærerplanen for lærerutdanningen med hvilken kunnskap studentene føler de sitter igjen med?*
- *Hvilke meninger kommer fram om mengden og kvaliteten på undervisningen om omsorgssvikt?*
- *Hvilke ønsker for undervisning om omsorgssvikt kommer til syne?*

## 2 Tidligere forskning

### 2.1 Relevant forskning på temaet

Denne studien har til hensikt å avdekke lærerstudenters kompetanse og viktigheten av å belyse dette temaet i utdanningen. Forskingen beskrevet i dette kapitlet, trekkes i lys av dette fram som høyst relevant for denne studien, og vil beskrive omfanget av vold mot barn, kompetanse på omsorgssvikt og samarbeid med barnevernet blant lærere. Tidligere forskning og styringsdokumenter vil presenteres for å gi en solid bakgrunn til tematikken, samt et grunnlag for drøfting opp mot undersøkelsens funn.

#### 2.1.1 Rapport om omfanget av vold mot barn

Dale et. al (2023) har publisert «Omfang av vold og overgrep i den norske befolkningen», en rapport av en studie utført på over 4000 personer mellom 18-74 år, i perioden juni 2021 – juni 2022. Denne rapporten presenterer et eget kapittel om vold, overgrep og mobbing i barndommen, hvor et av hovedfunnene viser at en fjerdedel av respondentene hadde opplevd minst en type alvorlig barndoms vold i form av seksuelle overgrep før fylte 18 år, inkludert digitale (Dale et al., 2023, s. 119). Et annet viktig funn, er overlappingen på 63% av de som har opplevd og blitt mobbet i barndommen og de som har opplevd vold i hjemmet i form av seksuelle overgrep, fysisk vold eller opplevd vold mellom foreldre, og omsorgssvikt eller psykisk vold (s. 118). Denne overlappingen viser en sterk sammenheng mellom utsatthet i hjemmet og utsatthet blant jevnaldrende, noe som er høyst relevant for lærere i skolen som har som jobb å hjelpe utsatte barn.

### 2.1.2 Kompetanse på faget og verktøy for avdekking av omsorgssvikt

En rapport fra Nasjonalt Kunnskapssenter om Vold og Traumatisk Stress, melder om at lærerutdanningen ikke har fokusert nok på undervisning om vold og overgrep, og etterlyser dette (Øverlien & Moen, 2016). Denne oppfølgingsstudien av resultater fra 2007, er rettet mot barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere. Her sentrerte studien seg rundt fire kunnskapsområder: «1) FNs konvensjon om barnets rettigheter 2) fysiske overgrep mot barn 3) seksuelle overgrep mot barn, og 4) samtalemetodikk med barn» (Øverlien & Moen, 2016, s. 3). En sammenligning mellom resultatene fra spørreskjemaene i 2007 og 2016, viser at til tross for en økt mengde undervisning i samtlige temaer for alle parter, blir undervisningen fortsatt oppfattet som mangelfull (Øverlien & Moen, 2016, s. 9). Studien etterspør et større fokus på tematikken i utdanningen generelt.

Videre har også Redd Barna utført en lignende studie, som omhandler læreres egne tanker om deres kompetanse rundt omsorgssvikt i Norge. Artikkelen baserer seg på en spørreundersøkelse gjort av Opinion på vegne av Redd Barna, sendt ut til 401 lærere i Norge. I undersøkelsen kommer de fram til at «To av tre lærere svarer at de enten ikke har fått, eller bare har fått mangelfull opplæring i hva de skal gjøre om de er bekymret for at elever opplever omsorgssvikt, vold eller overgrep» (Redd Barna, u.å.). I spørreundersøkelsen går de blant annet inn på verktøy de kan bruke, og undervisningsopplegg om vold mot barn de kan holde i klasserommet. I begge temaene kommer lærernes kompetanse fram som mangelfull.

### 2.1.3 Kompetanse på samarbeid mellom instansene skole og barnevern

Bakliens studie (2009) baserer seg på intervju av lærere, barnehageansatte, barnevernstjenesten og helsesykepleiere, og hadde til hensikt å avdekke hvilke problemer som potensielt er i veien for et godt samarbeid mellom instansene (s 237). I denne studien vil jeg trekke fram funn fra intervjuene av barnevernsansatte og lærere, og hvilke problemer som er relevante i deres samarbeid. Funnene som er verdt å se nærmere på, er basert på mangel på tillit fra lærernes side (Baklien, 2009, s. 240). Det var vanskelig for lærere å se hvordan bekymringsmeldinger vil forbedre elevenes situasjoner, og kunne forverre et framtidig samarbeid med foreldre (s. 241). Her trekkes også mangel på informasjon fram som et bekymringspunkt, hvor lærere ikke føler de får nok informasjon i sakene til barna, som vil kunne være verdifullt for lærere å inneha for å kunne ivareta barna på skolen. Taushetsplikten trekkes fram som en av grunnene til dette problemet, hvor lærere kjenner på en nedprioritering av deling av informasjon, på bakgrunn av at barnevernstjenesten arbeider under en strengere taushetsplikt. Dette ses også på som et av grunnlagene til hvorfor det er et lavt antall bekymringsmeldinger som sendes ut fra skoler (Baklien, 2009, s. 237). I sum bunner et vanskelig samarbeidsforhold mellom skole og barnevern i en mangel på informasjon om hvordan et godt samarbeid kan se ut, og mangel på kunnskap om barnevernet som instans (Baklien, 2009, s. 244).

Denne studien er nå 14 år gammel, men nyere studier viser også til en usikkerhet blant samarbeid med instanser og problematiserte ansvarsområder. En nyere studie av Helleve og Selvik (2023) forsket på lærernes tanker og ønsker for å forbedre de utsatte barnas situasjoner på skolen. Viktige funn i studien var at lærere ikke følte de ble prioritert på temaet, og de kjente på vanskeligheter i samarbeidet med andre instanser basert på

taushetsplikten. Lærere er klare over den viktige jobben og ansvaret de har for å avdekke, rapportere og følge opp elever som opplever vold, men uttrykker en usikkerhet basert på flere hold.

«Lærere har et etisk og juridisk ansvar når de møter barn som opplever vold i nære relasjoner. Likevel føler de seg ofte dårlig forberedt til å håndtere slike situasjoner, og at man ikke prioriterer deres behov for informasjon og kompetanseutvikling på dette feltet.» (Helleve & Selvik, 2023)

Usikkerheten de opplever i samarbeid med andre instanser og mangel på informasjon mellom de ulike, fører til en følelse av manglende tillit som påvirker beslutningene som de må ta på vegne av elevene (Helleve & Selvik, 2023). Lærere etterspurte mer tid til å diskutere slike tilfeller med andre lærere, mer tid til å snakke med elevene det gjelder, samt mer kompetanse. De uttrykker at profesjonen deres føles nedprioritert, deres ansvar mer diffust og mindre viktig sammenlignet med andre instanser som får tilbud om kurs og mer ressurser, selv om disse ikke nødvendigvis er i nærkontakt med elevene (Helleve & Selvik, 2023).

#### 2.1.4 Nyutdannede lærere retter kritikk mot lærerutdanningen

En masteroppgave utført av Ådland (2018) i Bergen, fokuserte på nyutdannede læreres opplevelser av egen kompetanse. Denne studiens hovedfunn inkluderte blant annet at disse så på egen kompetanse som for dårlig. En tydelig kritikk er fokusert mot lærerutdanningen som har nedprioritert denne tematikken, og at forelesere vegret seg for å undervise om vold og overgrep (Ådland, 2018, s. 60). Funnene reiser også kritikk mot samarbeidet mellom skolen og barnevernet, hvor det kommer fram at samarbeidet er for dårlig, og informantene har fått for dårlig opplæring i hvordan dette samarbeidet fungerte (Ådland, 2018, s. 63-65).

## 2.2 Styringsdokumenter

Når jeg skal forske på lærerutdanningen og hvilket utbytte studenter har fått, vil det være hensiktsmessig å gjøre rede for styringsdokumenter man må forholde seg til som lærer og læringsinstitusjon. I denne delen vil jeg presentere relevante deler av opplæringsloven og forskriften for lærerutdanning. Dette vil jeg koble opp mot hva man som lærer skal ha kompetanse i etter endt utdanning. Denne informasjonen er hensiktsmessig å se på når jeg skal prøve å finne ut hva masterstudenter i 2023 selv oppfatter at de har kompetanse innenfor og sammenligne opp mot.

### 2.2.1 Opplæringsloven

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen tar for seg hvilke forhold læringsinstitusjonene må rette seg etter. Denne loven sørger for at barns rettigheter blir overholdt, blant annet ved å ha lærere som er oppmerksomme på deres livssituasjon og melder ifra om de mistenker omsorgssvikt (Opplæringslova, 1998, §§15-1 - 15-10). På bakgrunn av dette, vil oppmerksomhetsplikten og opplysningsplikten forklares nærmere.

## 2.2.2 Oppmerksomhetsplikt og opplysningsplikt

Skolen har oppmerksomhetsplikt, hvilket betyr at man skal ha et blikk på barna og deres tilværelse i lys av at man kan oppdage forhold som utløser opplysningsplikten. Denne plikten handler ikke om å melde fra om opplysninger, men om og aktivt være oppmerksomme på slike forhold (Udir- 10-2012 s. 1).

Skolen har også opplysningsplikt som nevnt ovenfor, og er en videreføring fra oppmerksomhetsplikten. Har man vært oppmerksom og oppdaget forhold hvor man mistenker at barnet blir utsatt for en eller annen form for alvorlig omsorgssvikt, skal dette meldes inn til Barnevernstjenesten (Udir-10-2012, s. 1-2). Opplæringslovens § 15-3, sier derfor at uhindret av taushetsplikten, skal ansatte i skolen melde fra til barnevernet om:

- A. «Det er grunn til å tro at et barn blir eller vil bli mishandlet, utsatt for alvorlige mangler ved den daglige omsorgen eller annen alvorlig omsorgssvikt.
- B. Det er grunn til å tro at et barn har en livstruende eller annen alvorlig sykdom eller skade, og ikke kommer til undersøkelse eller behandling.
- C. Det er grunn til å tro at et barn med nedsatt funksjonsevne eller et spesielt hjelpetrengende barn ikke får dekket sitt særskilte behov for behandling eller opplæring.
- D. Et barn har vist alvorlige atferdsvansker i form av alvorlige eller gjentatte lovbrudd, problematisk bruk av rusmidler eller annen form for utpreget normløs atferd.
- E. Det er grunn til å tro at et barn blir eller vil bli utnyttet til menneskehandel.»

(Opplæringslova, 1998, § 15-3).

For lærere vil dette si at det er forventet å ha kompetanse nok til å avdekke tegn på omsorgssvikt, og forventes å initiere et samarbeid mellom instansene ved å melde fra. Det fremheves også at opplysningsplikten faller på de individuelle personene i et personale på skolen, ikke skolen som helhet. Man kan diskutere situasjonen å melde fra igjennom overordnede, men ansvaret for at opplysningene blir sendt inn til barnevernet ligger på den enkelte som oppdager forholdet. Som lærer vil dette bety at om skolen/rektor bestemmer seg for at dette ikke trenger å meldes fra om, vil ansvaret for å melde fra fortsatt være på læreren (Udir-10-2012, s. 3).

## 2.2.3 Emneplaner/rammeplaner i lærerutdanningen

Rammeplaner for høyere utdanning, inkludert lærerutdanningen, fastsettes av Kunnskapsdepartementet og er forskrifter til loven (Kunnskapsdepartementet, 2020). Disse planene danner grunnlaget for hva som skal læres og undervises i alle utdanninger. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 og 5-10 vil danne grunnlaget for lærerutdanningen for alle som vil bli lærere innenfor disse trinnene i 2023. Planen krever at alle lærere har kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner, inkludert kunnskap om mobbing, vold og seksuelle overgrep mot barn og unge, gjeldende lovverk om barn og unges rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Videre skal de kunne identifisere tegn på vold og seksuelle overgrep,



iverksette nødvendige tiltak, og etablere samarbeid med relevante faginstanser (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10, 2016, § 2 ; Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016, § 2). Dette er en følge av tiltaksplanen «En god barndom varer livet ut», som har påvirket lærerutdanningene i Norge (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014-2017, s. 37). Endringene som følger av denne planen, har ført til spesifikke krav til kunnskap og ferdigheter forventet av ferdigutdannede lærere knyttet til vold og seksuelle overgrep for både 1-7. og 5-10. trinn. Det er verdt å merke seg at ordlyden på 5-10 nevner «barn og unge» i forskjell til trinn 1-7, som kun nevner «barn». Likevel vil dette bety at læringsutbyttet for begge utdanningene vil baseres på likt grunnlag, og trinn 5-10 vil utvide denne kompetansen til «unge» i tillegg til «barn». Dette vises tydelig på NTNU sine nettsider, hvor det forventes at studentene har oppnådd likt læringsutbytte rundt dette temaet etter å ha fullført lærerstudiet for både 1-7 og 5-10 trinn (NTNU, 2021 ; NTNU, 2021). Relevant til dette, dannet Kunnskapsdepartementet i 2023 et utvalg som skal se på rammeplanene for høyere utdanning. Dette utvalget har som oppgave å komme med forslag til forenklinger i styringsdokumentet med fokus på mindre styring på detaljnivået hos de ulike instituttene. Det er foreslått endringer blant annet i praksisfaget, hvor studentene ikke nødvendigvis må ha praksisen sin ute i skoler, men også i andre relevante instanser (Kunnskapsdepartementet, 2023). Det er verdt å merke seg at endringer i rammeplanene kan ha stor betydning for lærerutdanningene og deres innhold, og det vil være viktig å følge med på hvordan disse endringene blir implementert og påvirker lærerutdanningene i praksis.

Tiltaksplanen "En god barndom varer livet ut" har hatt en betydelig innvirkning på lærerutdanningene i Norge. Som en del av tiltak 36a i planen kreves det at kunnskap om vold og seksuelle overgrep inngår og vektlegges i barnehage- og grunnskolelærerutdanningene (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014-2017, s. 37). Dette har satt Kunnskapsdepartementet som ansvarlig for å sikre at tiltaket blir etterfulgt, og har resultert i endringer i rammeplanen som gjelder fra og med 2016. Endringene inkluderer spesifikke krav til kunnskap og ferdigheter forventet av ferdigutdannede lærere knyttet til vold og seksuelle overgrep for både 1-7. og 5-10. trinn (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10, 2016; §2, & Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016; §2). Disse endringene gjenspeiler seg også i nasjonale retningslinjer for pedagogikk-fagene, som er obligatoriske for både 1-7. og 5-10.

De nasjonale retningslinjene for lærerutdanningen har klare krav til læringsinstitusjonenes ansvar for studentenes kunnskap om barn i sorg og krise, overgrep mot barn og vanskelige livssituasjoner som barn kan komme i. Videre pålegges hver enkelt læringsinstitusjon å inkludere læringskompetanse som går under det psykososiale læringsmiljøet, med fokus på å kunne iverksette nødvendige tiltak og samarbeide med relevante faginstanser om vold mot barn oppdages (Munthe & Melting, 2016). Emneplanene for pedagogikk 1-4 i både studieløp 1-7 og 5-10 hos NTNU, har likt fokus på tematikken, med noen mindre forskjeller. Studentene skal kunne begrunne, formidle og bruke dokumenter om menneskerettigheter og barns rettigheter, identifisere tegn på vold og seksuelle overgrep og iverksette nødvendige tiltak til barnets beste, og ha kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner (Norges Tekniskvitenskapelige universitet, u.å.a.). Imidlertid inkluderer 1-7 studieløpet også kunnskap om krenkede barn, deres rettigheter og tiltak som skal gjøres, noe som ikke gjelder for 5-10 studieløpet. Etter tredje året på lærerutdanningen, skal begge studieløp kunne kritisk

analysere og handle på bakgrunn av skolens verdigrunnlag og forpliktelser med hensyn til ivaretagelse av barn og unges rettigheter. Etter fjerde året på studiet, skal begge studieløp ha kunnskap om skolen som organisasjon, dens rammefaktorer og samarbeid med andre aktører (Norges tekniskvitenskapelige universitet, u.å.a.: Norges tekniskvitenskapelige universitet, u.å.b.).

De nasjonale retningslinjene inneholder også føringer for praksisen lærerstudenter skal gå igjennom. Her fremhever de at studentene skal etter endt praksis i syklus 1, kunne samhandle med blant annet eksterne aktører i skolesammenheng. I denne syklusen er også «skolen som organisasjon og samarbeid med andre institusjoner» et av hovedtemaene (Munthe & Melting, 2016, s. 14- 15 ; Munthe & Melting, 2016, s. 15). I emneplanene for praksis i lærerstudiet, kommer dette fokuset fram i de to siste praksisperiodene, 3. og 4. studieår (Norges tekniskvitenskapelige universitet, u.å.a.). Det fremheves at studentene i 1-7 forventes å møte med eksterne samarbeidspartnere om mulig, og både 1-7 og 5-10 forventes å gå fra grunnleggende, til bred kunnskap om samarbeidet mellom lærer og andre samarbeidspartnere (Norges tekniskvitenskapelige universitet, u.å.a.): Norges tekniskvitenskapelige universitet, u.å.b.). Disse læringskravene fokuserer derimot mer på tverrprofesjonelt samarbeid og mindre på hvordan man arbeider med barn som opplever traumatiske hendelser i praksis.

De endrede kravene til kunnskap og ferdigheter i lærerutdanningen er et viktig skritt i å sikre at lærere har de nødvendige verktøyene til å håndtere situasjoner knyttet til vold og seksuelle overgrep blant barn og unge. Dette er en viktig del av å sikre en trygg og god barndom, og en investering i å skape en bedre fremtid for de kommende generasjonene. Derfor vil denne studien se nøyere på disse målene, og hvilken kompetanse studentene selv føler de innehar. Dette vil bidra til å vise hvordan disse endringene har blitt gjennomført i praksis.

## 2.3 Oppgavens disposisjon

I denne oppgaven vil først studiens teoretiske rammeverk gjøres rede for, før jeg forklarer og begrunner valg av innsamlingsmetode og analyse i oppgavens methodedel. Påfølgende vil resultatene av empiriens analyser presenteres, før oppgavens drøftkapittel tar for seg undersøkelsenes funn mot oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Til sist vil oppgaven avrundes med en oppsummerende drøfting før jeg gir forslag til videre forskning på tematikken.

## 3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil oppgavens teoretiske rammeverk presenteres. Studiens teoretiske rammeverk vil forklares grundig, og skape grunnlaget for undersøkelsens drøfting. Først presenteres Goodlads læreplannivåer, før kapitlet beveger seg mot omsorg som begrep. For å kunne analysere om studentene føler de har nok kompetanse i omsorgssvikt til å bruke dette i skolen, må omsorgssvikt som begrep defineres, samt de forskjellige underkategoriene forklares. For å definere omsorgssvikt, vil også «god nok omsorg» forklares, og hvorfor det er problematisk å finne en god nok definisjon på dette, i motsetning til omsorgssvikt. Det er også viktig å forstå hvorfor dette er en vital del av lærerutdanningen, og konsekvensene av å ikke få god nok omsorg i barndommen. På bakgrunn av dette vil kapitlet vise de mulige konsekvensene barn kan oppleve om deres grunnleggende behov ikke blir møtt. Etter disse konsekvensene er belyst, vil de forskjellige oppgavene til læreren forklares, og viktigheten av dette. Fokuset vil ligge på samtaleteknikker, og hvordan ivareta barn som har opplevd traumer. Til sist vil viktigheten av et samarbeid på tvers av instanser påpekes, og hvilke muligheter dette vil skape.

### 3.1 Goodlads nivåer for læreplanen

Goodlad presenterer fem nivåer for læreplaner som handler om ulike aspekter av læreplaner i en utdanningskontekst, og hvordan disse kan påvirke hva som faktisk blir undervist og lært (Lyngnes & Rismark, 2020, s. 243). Å forstå disse nivåene og deres påvirkninger kan bidra til å forbedre kvaliteten på utdanningen i syn av at man kan finne forskjellene mellom det man prøver å formidle, med det som faktisk blir oppfattet av studentene. Den ideologiske læreplanen er knyttet til verdier og ideer som styrer utdanningssystemet, den formelle læreplanen definerer hva som skal læres og undervises, den oppfattede læreplanen handler om hva lærere og elever oppfatter som faktisk undervises og læres, den gjennomførte læreplanen beskriver hva som faktisk blir undervist om i klasserommet, og den erfarte læreplanen handler om hva elevene faktisk har lært og erfart i løpet av sin skolegang. Disse nivåene er dynamiske, og vil alltid kunne påvirke og bli påvirket av hverandre (Lyngnes & Rismark, 2020, s. 243-144).

Den ideologiske læreplanen er det teoretiske grunnlaget for hva som bør læres og hvorfor det bør læres. Dette nivået består av de overordnede politiske og kulturelle verdiene som påvirker læreplanutviklingen (Garmannslund & Andresen et al, 2012, s. 9). Denne formen for læreplan vil også inkludere hva Goodland ser på som «sunn fornuft». Dette vil si at de enkelte personers verdier og ståsted vil kunne ha innvirkning på den ideologiske lærerplanen (Lyngnes & Rismark, 2020, s. 143). Læreplanene som lærerstudiet baseres på, kan derfor ses på som et resultat av ideene som presenteres gjennom tiltaksplanen «En god barndom varer livet ut».

Den formelle læreplanen refererer til de offisielle dokumentene og retningslinjene som beskriver hva som skal læres på ulike trinn i utdanningssystemet. Dette nivået omfatter læreplaner, kompetansemål, standarder og andre formelle dokumenter som er utviklet av myndighetene og andre offentlige organer (Garmannslund & Andresen et al, 2012, s. 9). Dette dokumentet vil bestå av en rekke kompromisser som gjøres på bakgrunn av de forskjellige meningene som man sitter med under formuleringen av læreplanen, noe som vil åpne for forskjellige tolkninger (Lyngnes & Rismark, 2020, s. 143). Lærerutdanningen følger forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen, som inneholder alle

kravene til hva lærere skal kunne om omsorgssvikt og vold mot barn. På NTNU sine nettsider, kommer dette fram som «læringsutbytte» på de respektive sidene til lærerutdanningen for 1-7 og 5-10 (NTNU, 2023). Dette kan tolkes som en kontrakt mellom studiestedet og studentene som studerer, hvor de forventes å kunne dette når de er ferdige, og studiet skal sørge for at dette skjer (Garmannslund & Andresen et al, 2012, s. 9)

Den oppfattede læreplanen er lærernes og elevenes oppfatninger av hva som faktisk skal læres. Dette nivået handler om hvordan lærere og elever tolker og implementerer den formelle læreplanen i praksis. På grunn av dens kompromissbaserte innhold, vil dette skape rom for forskjellige tolkninger (Lyngnes & Rismark, 2020, s. 143). Den oppfattede læreplanen kan variere betydelig mellom studiesteder da hver enkelt forelesers og studenters tolkning av læreplanen og hvordan undervisningen skal foregå, styrer hva som blir oppfattet (Garmannslund & Andresen et al, 2012, s. 9).

Den gjennomførte læreplanen er den faktiske undervisningen som foregår i klasserommet som gjenspeiles av hvordan hver enkelt lærer har oppfattet læreplanen (Lyngnes & Rismark, 2020, s. 144). Dette nivået handler om hvordan lærere og elever samhandler i undervisningen, og hvordan de ulike elementene i læreplanen blir realisert i praksis (Garmannslund & Andresen et al, 2012, s. 9). Her vil den gjennomførte læreplanen være påvirket av en rekke faktorer, inkludert lærernes faglige og pedagogiske kompetanse, elevenes evner og behov, og tilgjengelige ressurser og teknologi (Lyngnes & Rismark, 2020, s. 144). Lærerutdanningens fokus vil derfor også variere fra klasse til klasse på NTNU, da det er mange lærere med forskjellig kompetanse, og forskjellig fagfokus som vil naturligvis fokusere på forskjellige aspekter av læreplanmålene.

Den erfarte læreplanen er den faktiske kunnskapen og kompetansen som elevene tilegner seg gjennom utdanningen. Dette nivået handler om hva elevene faktisk lærer, og hvordan de bruker denne kunnskapen i ulike sammenhenger (Garmannslund & Andresen et al, 2012, s. 9). Den erfarte læreplanen kan variere betydelig mellom ulike elever og grupper, og at den kan påvirkes av faktorer som elevenes bakgrunn, motivasjon og lærestil, samt samfunnsmessige og økonomiske forhold (Lyngnes & Rismark, 2020, s. 144). Den erfarte læreplanen er hva denne studien har samlet inn empiri om og vil fokusere mest på, da undersøkelsen spør om de faktiske erfaringene og kunnskapene studentene sier de sitter igjen med etter utdanningen.

## 3.2 Omsorg som begrep

Prinsippet om barnets beste er gjennomgående for arbeidet med barn i skolen og eksterne samarbeidspartnere som barnevernets hovedfokus. I dette avsnittet, vil barnets beste i form av omsorg presenteres, og hvorfor dette er viktig. Deretter vil de forskjellige definisjonene rundt omsorgssvikt og vold mot barn forklares dypere, da dette vil motstride hva barnets beste går ut på. Det finnes en rekke begreper og definisjoner av omsorg som ikke er god nok, og en rekke eksempler på hva som kan være skadelig for barnet (Kvillo, 2010, s. 32). God omsorg derimot, er noe vanskeligere å definere. Barnets beste vil være noe som varierer fra barn til barn, og ut ifra kontekst. Derfor er det vanskelig og nesten umulig å fastsette innholdet i et slikt prinsipp, som vil være påvirket av kulturer og verdier, like mye som hvert enkelt individ (Kvillo, 2010, s. 20). Dette er viktig å ha i mente når man jobber med barn, da man alltid skal ha barnets

beste som grunnleggende hensyn, om man tar beslutninger som vil påvirke barnet (Barnekonvensjonen, 1989, art 3). Barnekonvensjonen beskytter barnets sikkerhet samt dets rett på å bli hørt, og sier med andre ord at for å sikre barnets beste, må man snakke med barnet selv (Barnekonvensjonen, 1989, art 12). Likevel er det viktig å ha grunnpunkter å gå ut ifra for å sikre barnets beste, og er noe som kan fungere som et utgangspunkt for vurderingen av barnets omsorgssituasjon.

### 3.2.1 Å være «god nok»

Killén (2004) viser til hvordan det å være «gode nok» foreldre, vil forutsette at man klarer å dekke barnets grunnleggende behov som «kjærlighet, trygghet, og kontinuitet som til sammen gir trygg tilknytning» (s 154). Videre påpeker hun behovet for stabilitet for barna. Dette betyr voksne som er med på å strukturere livet, setter grenser og løser problemer på en måte som ikke skaper skyld hos barnet. Det er også viktig at barnet kan knytte seg til disse voksenpersonene og identifisere seg med dem (Killén 2004, s. 154). Hun trekker fram syv foreldrefunksjoner som bør være til stede for å kunne sørge for god nok omsorg. Disse funksjonene kaller hun (1) «Evnen til å oppfatte barnet realistisk», som refererer til å ha en forståelse av barnets individuelle egenskaper, evner og utfordringer, og å kunne se barnet som det er, ikke som man ønsker det skal være. (2) «Evnen til realistiske forventninger om de avhengighets- og følelsesmessige behov barnet kan dekke», handler om å ha realistiske forventninger til hva et barn kan klare å gi, og å gi det støtte og oppmuntring i prosessen. (3) «Evnen til realistiske forventninger til barnets mestring», betyr å ha realistiske forventninger til hva barnet kan mestre og utvikle seg på, og å gi det støtte og veiledning for å nå disse målene. (4) «Evnen til å engasjere seg positivt i samspill med barnet», handler om å være oppmerksom og til stede i interaksjon med barnet, og å gi positive tilbakemeldinger og oppmuntring i samspill. (5) «Evnen til empati med barnet», handler om å kunne sette seg i barnets sted og forstå dets følelser og perspektiv (6) «Evnen til å prioritere barnets mest grunnleggende behov framfor egne», betyr å sette barnets behov først og gi det den omsorg og støtte det trenger, selv om det kan gå på bekostning av egne ønsker og behov. (7) «Evnen til å bære egen smerte og frustrasjon uten å måtte avreagere på barnet». Denne foreldrefunksjonen handler om å ikke la egne negative følelser gå ut over barnet, men heller å håndtere dem på en sunn måte (Killén, 2004, s. 188 – 190). Disse forskjellige funksjonene som er hovedsakelig fokusert rundt kognitive ressurser hos foreldrene, vil være viktige for å vurdere deres omsorgsevne.

### 3.2.2 Omsorgssvikt

Omsorgssvikt beskrives av Myhre (2020) som noe som skjer når «omsorgsgiverne ikke dekker barnets basale fysiske og psykiske behov i en slik grad at barnet utsettes for skade eller fare» (s 176). Her legges det vekt på at barnet ikke får de grunnleggende behovene på grunn av deres omsorgspersoner, grunnet mangelen av handlinger, i motsetning til handlinger rettet mot barnet. NKVTS sin studie fant at av underkant av 10 000 barn, har omtrent 1/5 opplevd fysisk vold fra foreldre, og 1/20 har opplevd seksuelle overgrep av voksne, hvorav ¼ oppnevnte foreldre som overgriper (Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress, 2019, s. 15). På bakgrunn av at barn kan oppleve mer enn fravær av handlinger vil denne studien inkludere vold mot barn som en del av omsorgssvikten barn kan oppleve. For å definere de forskjellige formene for vold og omsorgssvikt, vil Verdens Helseorganisasjons (WHO) fire forskjellige former for vold mot barn brukes og defineres. WHO definerer vold mot barn som «fysisk mishandling,

psykisk mishandling, seksuelle overgrep og generell omsorgssvikt» (Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress, 2018). Dette er en inndeling som brukes av de fleste fagpersoner, og vil brukes som et bilde av hva barn kan oppleve. Det presiseres at selv om vi deler opp ulike former for vold i undergrupper, vil ikke disse virke ekskluderende fra hverandre (Aakvaag & Thoresen, et al., 2016, s. 269). Alle kategoriene vil mest sannsynlig overlappe hverandre, og må derfor ses på som elementer av en større handling. En slik kategorisering vil fungere som et verktøy for kartlegging av barnets opplevelser, og må sees i lys av hverandre (Aakvaag & Thoresen, et al. 2016, s. 278).

### 3.2.3 Fysisk mishandling

Når vi snakker om fysisk mishandling, innebærer det fysisk skade på barnet av en voksen i form av smerte, skade eller sykdom, samt disiplineringsmetoder som innebærer fysisk avstraffelse (Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress, 2018). Herunder inkluderes også handlinger hvor man kan bli potensielt fysisk skadet. CDC (Centers for Disease Control and Prevention) har inkludert ordet «villet» i definisjonen av fysisk mishandling, dette for å forsterke at det er omsorgspersonens handling med hensikt å skade barnet som gjelder. Her vil derfor «uhell» ikke være inkludert i definisjonen, hvor man kan komme til å skade barnet uten hensikt til å skade det. For eksempel ved å falle på barnet eller dytte det over ende fordi man ikke så barnet. Det vil også forsterkes at det er handlingen man ser på som mishandlingen, ikke utfallet av dette (Aakvaag & Thoresen, et al., 2016, s. 268).

Å være vitne til fysisk mishandling er også skadelig for et barn i form av at de samme reaksjonene utfoldes i hjernen, og sees på som tilsvarende skadelig som om barnet hadde blitt utsatt for vold selv (Kvillo, 2010, s. 285; Aakvaag & Thoresen, et al., 2016, s. 277). Derfor vil barn som opplever vold i form av å være vitne til voldsutøvelser klassifiseres som fysisk vold i denne studien.

### 3.2.4 Psykisk mishandling

NKVTS beskriver psykisk vold som handlinger som «ødelegger for eller forhindrer utvikling av et positivt selvilde hos barnet.» (NKVTS, 2018). Eksempler på dette kan være å gi trusler, ignorering, ødeleggelse av ting eller dyr som barnet er glad i, nedsettende ord og mer. Her vil avisning av barnet fysisk eller følelsesmessig også falle under samme kategori (Killén, 2004, s. 44-45). Aakvaag og Thoresen, et al. (2016) fremhever også at denne formen for mishandling og vold, skjer i et mønster av gjentatte handlinger og at dette derfor kan kalles psykologisk eller psykisk vold. Engangshendelser faller ikke under denne definisjonen. Kombinasjonen av psykisk/psykologisk vold over tid og mangelen av vern fører til omsorgssvikt (s. 274). Denne formen for omsorgssvikt kommer ofte sammen med andre hendelser, da man ser at ved barn som opplever vold og fysisk avstraffelse ofte lever under trusler og andre former for psykisk vold samtidig (Killén, 2004, s. 45).

### 3.2.5 Seksuelle overgrep

Barn som opplever seksuelle overgrep av omsorgspersoner er en mindre, men sårbar gruppe. I Norge fant en studie av Hafstad & Augusti (2019) at 6% av barna de spurte hadde opplevd seksuelle overgrep en gang i oppveksten (s. 84). Spørreskjemaet var

besvart av over 9000 respondenter i en alder mellom 12-16 år (Hafstad & Augusti, 2019, s. 39). WHO definerer seksuelle overgrep som

«Enhver seksuell handling, forsøk på å oppnå seksuell handling, uønskede seksuelle kommentarer eller fremstilt, eller handlinger som trafficking, rettet mot en persons seksualitet bed bruk av tvang fra en annen person, uavhengig av den persons relasjon til offeret, i en hvilken som helst setting, inkludert med ikke begrenset til, hjem og arbeid» (Aakvaag & Thoresen, et al. 2016, s. 271)

Incest faller også under denne kategorien, hvor et familiemedlem utnytter et barn seksuelt. Barn som opplever incest i ung alder, opplever dette ofte uten trusler eller tvang, men ved manipulasjon bygget under relasjonen personen har til barnet. Slik kan det oppfattes av barnet som handlinger utført i bakgrunn av omsorg, kjærlighet, eller barnets eget ønske (Redd Barna u.å). Derfor er viktig å tenke over straffelovens § 304, som poengterer at «All seksuell handling med barn under 16 år straffes med fengsel [...]». Om barnet er yngre enn 14, er fengselsstraffen strengere (Straffeloven – str, 2015, § 299 & 304). Med dette i grunn, vil ikke tvang være et kriterium som må oppfylles når man diskuterer seksuell vold mot barn.

### 3.2.6 Generell omsorgssvikt

Å bli utsatt for generell omsorgssvikt betyr at de grunnleggende behovene som sørger for at barnet ikke utsettes for psykisk/fysisk skade eller fare, ikke blir etterfulgt. Denne formen for omsorgssvikt regnes også som den mest utbredte (Killén, 2004, s. 36). Det er viktig å huske at barn kan oppleve omsorgssvikt uten at deres omsorgsperson(er) nødvendigvis har mulighet til å påvirke, her kan oppvekstmiljø påvirke, eks. en voldelig partner som de ikke kommer seg bort fra. Dette viser kompleksiteten i de forskjellige sakene, hvor man må hele tiden nyansere og se opplevelser og handlinger i lys av hverandre (Aakvaag & Thoresen, et al. 2016, s. 276 - 277).

Myhre (2020) poengterer at det er mangelen av handlinger som skaper omsorgssvikten, samtidig som hun påpeker at dette kan være både tilsiktet og utilsiktet (s 176). Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet spesifiserer at begrepet omsorgssvikt er et vidt begrep som kan knyttes til flere forhold, og inneholder en uendelig liste over forhold som er potensielt skadelige for barn (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021). Dette viser til at omsorgssvikt er et vidt begrep som inneholder flere komponenter. Denne studien har derfor delt opp de forskjellige aspektene av vold og overgrep som egne definisjoner, og bruker derfor begrepet «generell omsorgssvikt» som eget begrep. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2018) sin definisjon vil derfor spesifisere denne formen for omsorgssvikt, da denne fokuserer på mangelen av handlinger, i henhold til Myhres (2020) utsagn (s. 176). Derfor vil studiens syn på generell omsorgssvikt være «en vedvarende manglende evne eller vilje hos omsorgspersonene til å møte barnets grunnleggende fysiske, emosjonelle, psykiske og/eller medisinske behov» (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018).

### 3.2.7 Konsekvenser av omsorgssvikt

Barn som opplever omsorgssvikt, vil kunne få reaksjoner på det de har opplevd raskt, eller utvikle seg gradvis (Dyp & Stensland, 2020, s. 45). Når det kommer til vold mot barn, vil det mest åpenbare tegnet være å se etter kroppslige smerter og skader. Det

som man bør være obs på her, er at barn ofte prøver å skjule skadene for andre, i en form av lojalitet til de som utøver volden, eller i frykt av konsekvensene.

Omsorgspersoner som utøver vold mot barnet sitt, vil også ofte prøve å gjemme skadene, eller bortforklare disse på forskjellige måter (Myhre, 2020, s. 171-172). Det er vanlig med kroppslige reaksjoner som søvnevansker, hodepine og magesmerter. Andre vanlige utfordringer kan være adferdsendringer i form av sinne og frustrasjon (Dyp & Stensland, 2020, s. 45). Mobbing er et eksempel på adferd som er blitt knyttet mot barn som har opplevd vold i hjemmet. Disse barna viser seg å være mer utsatt for mobbing, eller oftere mobber andre barn, hvorav jenter er spesielt representert (Øverlien, 2012, s. 33-34). Barn som opplever en form for omsorgssvikt, vil også kunne utøve en mer problematisk seksuell adferd, som resultat av et hjem hvor man ikke får nok oppfølging, eller blir utsatt for seksuelle overgrep selv (Vorland & Selvik, et. Al, 2017, s. 24).

Omsorgssvikt kan ha en negativ innvirkning på flere områder av barns utvikling. Det kan føre til vansker med skoleprestasjoner, emosjonell kompetanse, og sosial aksept. Ifølge Kvello (2010) kan barn som opplever omsorgssvikt ha vanskeligheter med å forstå og regulere egne følelser, noe som kan påvirke deres evne til å håndtere stressende situasjoner og skape problemer i relasjoner med andre barn. Dette kan også føre til psykiske lidelser som depresjon, angstlidelser, og PTSD, samt øke risikoen for selvskading og selvmordstanker (s. 208 – 210). Barn som opplever omsorgssvikt kan også oppleve negativ kognitiv utvikling, noe som kan komme til syne i skoleprestasjoner. Den negative utviklingen kan påvirke barns læreevne og deres evne til å huske informasjon. Dette viser en kobling mellom omsorgssvikt og ulike former for læringsvansker, lav skolemotivasjon og svake skolefaglige prestasjoner (Kvello, 2010, s. 208). Konsekvensen av omsorgssvikt kan også vise vanskeligheter med å utvikle sosiale ferdigheter, noe som kan føre til lavere sosial aksept blant jevnaldrende. Dette kan være relatert til problemer med lekekompetanse og selvregulering i frilek, samt vansker med å forstå andre barns følelser og behov. Slike barn kan derfor føle seg mer komfortable i lek med yngre barn, hvor de kan dominere mer i leken (Kvello, 2010, s. 209).

Det kommer fram i studier at den kognitive funksjonen kan bli svekket som resultat av å være traumatisert, og dette kan komme fram i form av nedsatt oppmerksomhetsspann og konsentrasjon (Schultz & Langballe, 2020, s. 222). Dette viser viktigheten av lærerrollen, hvor man vil stille med nærhet og kjennskap til eleven, samtidig som man kan legge det pedagogiske løpet til deres evner. Dette viser også viktigheten av kompetanse i hvordan man skal starte slike avdekkingsamtaler, samt videre arbeid med eleven som kan ha blitt utsatt for traumatiserende handlinger.

### 3.3 De voksnes ansvar og viktighet rundt barn som har opplevd traumer

I Barneombudets rapport, «Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes: Erfaringer fra barn og unge utsatt for vold og overgrep» (2018), siteres et barn som forteller: «Det er lettere å snakke med læreren enn psykologen. Man får bedre oppfølging, for læreren ser deg hver dag og hver uke, den vet og kan se hvordan du har det» (Barneombudet, 2018, s. 26). Som lærer stilles det krav til hva man skal kunne av kunnskaper i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep. Alle som fullfører masterutdanningen i 2023 og svarer på spørreundersøkelsen rettet mot denne studien, har fått undervisning i henhold til rammeplanens krav utarbeidet fra «en god barndom varer livet ut». De skal derfor kunne tilpasse



undervisningen og skolehverdagen til barn som opplever omsorgssvikt. Disse kravene omhandler blant annet barn i vanskelige livssituasjoner, omsorgssvikt og barns rettigheter. I tillegg til dette, skal man kjenne igjen tegn på omsorgssvikt, sette inn tiltak og samarbeide med barnevernet om dette blir aktuelt (kunnskapsdepartementet, 2016). Dette vil blant annet være gjennom samtaler og omsorgen lærere kan gi i skolesammenheng, og viser viktigheten av kompetanse i samtaledidaktikk og traumer hos barn.

### 3.3.1 Hvordan legge til rette for samtale med barn som har opplevd traumer

Barn har rett i å bli hørt i saker som er viktige for dem (Barnekonvensjonen, 1989, art 3). Dette viser viktigheten av kompetansen lærere må inneha for å kunne møte barnets følelser og hjelpe de med å åpne seg nok til å fortelle. Steine et al. (2016) peker på viktigheten av samtalemetoder man kan bruke for å legge til rette for at barn skal fortelle, slik at lærere kan avdekke og stanse overgrep av yngre barn (s. 896). Steine et al. (2016) har identifisert tre måter å legge til rette for at barn skal føle seg trygge og komfortable nok til å åpne seg om eventuelle overgrep der har opplevd. Disse tre tilnærmingene inkluderer anledning, hensikt og en tematisk forbindelse (Jensen et al., ; Steine et al. S. 896).

I den første tilnærmingen, viser de til at voksne rundt barnet som kjenner barnet godt må legge til rette for en samtale hvor barnet får lov til å fortelle på en naturlig og uformell måte. Ved å stille spørsmål som ikke er pressende eller ledende, og sørge for at barnet føler seg hørt og tatt på alvor, kan dette øke sjansen for at man avdekker et mulig overgrep (Jensen et al, 2005, s. 1409). Dette kan også blant annet gjøres igjennom en aktivitet man gjør sammen eller lek, hvor barnet kan føle seg avslappet.

Videre vil det være vesentlig for barnet å føle på en hensikt i å fortelle om det de opplever. Konsekvensene som vil komme etter en slik avsløring vil kunne demotivere eller motivere barnet, da de kan utrykke frykt for at dette vil påvirke familie eller venner negativt, eller dem selv (Jensen et al., 2005, s. 1409). Her vil den voksnes rolle i å betrygge barnet kunne spille en stor rolle, blant annet ved å forklare en eventuell prosess hvis noen har gjort noe mot barnet. Dette viser at man tar barnet på alvor, og vil være der for støtte og omsorg for barnet.

Til sist er den tematiske forbindelsen en faktor som kan skape et felles grunnlag mellom barnet og den voksne som er til stede. Barnet må få en sammenheng mellom det han/hun opplever, og om dette er riktig eller galt. Ved å fokusere på temaer som respekt, tillit og grenser, samt hvor viktig det er å fortelle en voksen, kan dette øke barnets forståelse. Barn kan oppleve at det som skjer kan være deres egen feil, og trenger derfor hjelp til å forstå at dette ikke er tilfelle, og at man må snakke om dette med en voksen. Et eksempel på en tematisk forbindelse kan være videoundervisning som tar opp overgrep som tema. Om barnet relaterer til dette, vil det kunne skape et enklere scenario for å fortelle om det man selv opplever til en voksen. Dette kan skje ettersom man allerede er inne på temaet og barnet kan få fram det de vil, uten nødvendigvis å utdype mer enn man føler for (Jensen et al., 2005, s. 1410).

Ved å bruke disse tre metodene kan voksne hjelpe barn til å åpne seg om eventuelle overgrep de har opplevd. Det er viktig å huske på at hvert barn er forskjellig, og at noen

vil føle seg mer komfortable med å åpne seg enn andre. Det er derfor viktig å tilpasse tilnærmingen til barnets behov og respektere deres grenser og ønsker. Når barnet har fortalt om hva man opplever, vil det neste steget for læreren å ivareta barnet. Barnet vil fortsatt være på skolen, derfor vil kompetanse i ivaretagelse av barn som har opplevd traumatiserende hendelser være relevant og viktig.

### 3.3.2 Hvordan vise omsorg for et barn som har opplevd traumer

Lærerens rolle når det kommer til barn som opplever traumatiserende hendelser og krisehåndtering, er ikke tydelig avklart. Dette kan føre til lærere som sidestiller seg selv, og «melder seg ut» av oppfølgingen, noe som vil frarøve barna den oppfølgingen som de kanskje trenger mest: av noen som kjenner dem og tilrettelegge skolehverdagen deres (Schultz & Langballe, 2020, s. 221). Lærere har likevel et stadfestet pedagogisk oppdrag når det kommer til barn generelt, men også barn som har opplevd traumatiske hendelser. Lærere skal vite hvordan man skal legge til rette for at barn fortsatt kan lære på skolen på best mulig måte. Derfor vil kompetanse om elevens livssituasjon og omsorgssvikt generelt være vesentlig for å kunne tilrettelegge undervisningen (Schultz & Langballe, 2020, s. 226-227). Andersen (2014) fremhever tre pilarer for traumebevisst omsorg som man må ha på plass for å kunne sørge for barnets velvære etter en traumatisk hendelse. Disse pilarene kaller hun «trygghet», «relasjon» og «affektregulering» (s.58). I likhet med dette, vil jeg inkludere Brantzæg et al. (2017) sitt syn på omsorgsoppgaven i skolen i form av lærerens evne til mentalisering, som viser til evnen man har til å forstå andres mentale tilstand ut ifra samtaler og observering (s 63).

#### 3.3.2.1 Trygghet

Etter barnet opplever at personene de har hatt en trygg og god relasjon til, bryter med denne tilliten og utsetter barnet for skade eller traumatiserende hendelser, vil dette påvirke relasjonen barnet har til andre (Andersen, 2014, s. 58). Barnet har opplevd at det som en gang var trygt og godt, er blitt snudd på hodet og vil ofte bruke lang tid på å evaluere andre som vil komme inn i livet deres. Mentalisering innebærer blant annet å anerkjenne at elevens syn på situasjonen, kan avvike stort fra lærerens oppfatning (Brantzæg et al, 2017, s. 13). Elevene blir tryggere når de ser et ønske om å bli forstått og anerkjent, derfor er det avgjørende at voksen person tenker over hvilke situasjoner som kan være triggere for barnet og lar barnet kjenne på å føle seg trygg (Brantzæg et al., 2017, s. 13; Andresen, 2014, s. 59). Dette vil si at man må se bort fra hva man selv ser på som definisjoner på trygghet, og se dette i lys av hva det enkelte barnet kjenner på som trygt (Andersen, 2014, s. 59).

#### 3.3.2.2 Relasjon

Barnets følelse av trygghet er avhengig av dets relasjon til andre (Andresen, 2014, s. 60). Om barnet utsettes for traumatiserende hendelser fra personer de ser på som omsorgspersoner, vil dette kunne være negativt for relasjonsbyggingen barnet gjør med andre og ødelegge for trygghetsfølelsen (Andresen, 2014, s. 60). Man er avhengig av å kunne snakke med andre om tanker og vansker man har, samt få trøst hos noen man stoler på, for følelsesmessig støtte, anerkjennelse og bearbeiding. Denne prosessen vil barn miste om man ikke har trygge og gode nok relasjoner til å snakke om eventuelle overgrep som de utsettes for. Muligheten for at man utvikler usunne forsvarsmekanismer for å bearbeide hendelsene, vil kunne påvirke barnet negativt i lang tid (Andresen, 2014,

s. 61). Lærerens omsorgsoppgave i skolen er å sørge for gode nok relasjoner slik at eleven føler den kan få støtte hos læreren. En del av mentaliseringsoppgavene til læreren, vil derfor være å se forbi eventuell adferd, å prøve å få fram grunnen som ligger bak, å se eleven innenfra. En lærer som oppleves nysgjerrig og innstilt på å forstå, vil skape grunnlag for gode relasjoner (Brantzæg, 2017, s. 13).

### 3.3.2.3 Affektregulering

Som vi kan lese ut ifra barns avhengighet av relasjoner og trygghetsfølelser for å kunne utvikle gode mekanismer for å prosessere det som har skjedd, vil også selvregulering av følelser og handlinger kunne bli negativt påvirket av traumer (Andersen, 2014, s. 58-61). Affektregulering er viktig å bistå med da barn som har opplevd overgrep fra personer de vanligvis ville sett på som en omsorgspersoner, vil kunne ha problemer med å regulere sine følelser (Andresen, 2014, s. 61). I slike situasjoner er det viktig for læreren å vise at man forstår følelsene eleven sitter inne med, og viser at man vil hjelpe med å forstå dette sammen. Dette kan blant annet gjøres ved endring av stemmeleie og ansiktsuttrykk hvor man «speiler» elevens følelser i en mer kontrollert form som viser forståelse, men også i en regulerende tone. Dette viser at man forstår følelsen, samtidig som man oppfattes som en trygg og regulerende voksenrolle (Brantzæg et al, 2017, s. 61). Om barnet ikke får hjelp til slik regulering av noen barnet stoler på, kan dette videre føre til selvdestruktive mekanismer (Andersen, 2014, s. 61). Som lærer vil det derfor være viktig å legge til rette for lek hvor man kan ta pauser, få hjelp til å regulere seg av en voksen og trygge rammer.

Som lærer skal man derimot aldri føle på at man står alene med denne jobben som innebærer samtaler og omsorg. I læreryrket vil man ha flere samarbeidspartnere i form av andre instanser som er i kontakt med skolen. Det som vil være viktig, er derfor å ha kunnskap om de samarbeidsmulighetene man har hos de forskjellige etatene og instansene. Hvis man som lærer er bekymret for et barn, og må tilpasse skolehverdagen for det barnet, vil et tverrprofesjonelt samarbeid kunne styrke hjelpen barnet får vesentlig.

## 3.4 Tverrprofesjonelt samarbeid

Skolen som organisasjon har flere profesjoner ansatt under samme tak. Dette skaper muligheter for et godt internt samarbeid som kan dra nytte av de ulike yrkesgruppens kompetanse til å tilrettelegge for barnets beste. Selv om et slikt internt samarbeid er viktig, er det likevel avgjørende å samarbeide med eksterne tjenester som PPT, barnevern, politi og BUP for å utvide skolens kompetanseområde og heve kvaliteten på tjenestene som tilbys. Dette samarbeidet er også med på å støtte den enkelte lærer, og gi dem en større grad av trygghet i sin posisjon (Johannesen & Skotheim, 2020, s. 23-25). Forskningsstudier har også vist at det å ha kontakt med barnevernet utenom skolen kan ha stor påvirkning på barnets livskvalitet senere i livet. Derfor er det spesielt viktig å ha et tett samarbeid med barnevernet for å sikre at barnet får den støtten og hjelpen det trenger (Kvaran, 2019, s. 249).

Ifølge Opplæringslovens § 15-8 (1998) har skolen plikt til å samarbeide med eksterne tjenester som barnevern, politi og BUP for å sikre best mulig tilbud for barna. Dette

samarbeidet fører til at all kompetanse fra ulike yrkesgrupper samles og fokuseres på en sak, som igjen vil gi positivt utbytte for elevene. Samarbeidet vil føre til at elevene får bedre oppfølging og støtte basert på flere faglige vurderinger fra ulike instanser (Johannesen & Skotheim, 2020, s.29). Dette samarbeidet vil også ha positiv innvirkning på andre instanser som jobber med barn. Skolen fungerer som en av barnevernets viktigste samarbeidsarenaer og er avgjørende for at barnevernet skal kunne utføre arbeidsoppgavene sine. Skolen fungerer som et "hverdagsbarnevern" i Norge, hvor ansatte må være oppmerksomme og kunnskapsrike nok til å gi god nok oppfølging, støtte og dokumentasjon for å sikre barnas velferd (Kvaran, 2019, s. 233-234). Imidlertid kan dette samarbeidet være utfordrende på grunn av problemer med kommunikasjon og taushetsplikt, som kan føre til at samarbeidet ikke fungerer optimalt (Baklien, 2009). Dette kan likevel arbeides rundt gjennom § 6-7, tredje ledd i barnevernsloven, hvor loven tilrettelegger for deling av informasjon fra barnevern til skole om dette er nødvendig for god nok ivaretagelse av barnet (barnevernloven, 1992). Denne lover trer særlig i kraft om barn som bor i institusjoner eller fosterhjem må flytte og bytte skoler eller lignende (Kvaran, 2019, s. 251). En vanlig form for samarbeid mellom ulike aktører er å opprette team bestående av representanter fra de ulike tjenestene, også kalt "samarbeidsteam".

### 3.4.1 Samarbeidsteam

Samarbeid for barnets beste, vil ofte bestå av flere instanser enn kun barnevern. Her vil man skape større team med flere aktører, inkludert lærere, barnevern, rektor, spesialpedagoger/PP-tjenesten, miljøarbeidere, skolehelsetjenesten, sosialpedagoger og andre relevante roller. I slike team vil foreldre og barnet også kunne være til stede. Det vil imidlertid kun være mulighet for å diskutere saker anonymt, om ikke samtykke innhentes fra foresatte for barnet det gjelder (Kvaran, 2019, s. 250). I slike team vil skolen kunne få mer innsikt fra andre etater om hvilke tiltak man kan sette inn i skolen, som er tilpasset den enkelte eleven. Det kan også føre til tiltak fra barnevernets side, som vil gå på hjemmefronten. Denne formen for samarbeid styrker muligheten for at barnet får den oppfølgingen det trenger, samt skolens kunnskap om barnevernets arbeid og motsatt (Kvaran, 2019, s. 250). Denne formen for samarbeid er utfordrende delvis grunnet taushetsplikten som treffer forskjellig mellom instansene. Dette kan skape hindringer i deling av viktig informasjon om barnets omsorgssituasjon, og er derfor viktig at man kan jobbe rundt for å sikre både barnets og familiens sensitive opplysninger samtidig som man har nok kunnskap om situasjonen til å sette inn riktige tiltak i hjem og skole (Kvaran, 2019, s. 251).

### 3.4.2 Å skrive en bekymringsmelding

Skolens rolle som et hverdagsbarnevern bidrar til at barnevernet får oppfylt deres oppgave, men dette krever kompetanse nok blant de ansatte på skolen til å sette i gang prosessen med å melde fra om man mistenker omsorgssvikt av noe slag. Lærere i dag skal ha kompetanse i å innføre tiltak og starte prosesser om man ser noe, derfor vil bekymringsmeldingen være viktig kunnskap å inneha. Oppmerksomhets og opplysningsplikten som lærere arbeider under, vil kunne føre til at man må skrive en bekymringsmelding til barnevernet en eller annen gang under arbeidstiden (Opplæringslova, 1998, §§15-3 – 15-4). Som lærer vil dette si at man ikke skal melde fra om man kun har en vag mistanke, men om en eller flere på skolen som man kan diskutere saken anonymt med, er enige om at her er det «grunn til å tro» at barnet

opplever omsorgssvikt. Ansvarer faller på læreren, dens faglige grunnlag og skjønn, og de opplysningene læreren har om barnet (Driscoll, 2020, s. 165).

#### *3.4.2.1 Dilemmaet i en bekymringsmelding*

Som nevnt i tidligere forskning, kommer det svært få bekymringsmeldinger fra skolen. Tallene viser at 11% av bekymringsmeldingene i perioden mellom 1997 – 2006 som ble undersøkt av barnevernet, kom fra skoler og barnehager (Baklien, 2009, s. 237). Bakgrunnen for dette, ble beskrevet å være dilemmaet som kan oppstå i samarbeidet med foreldre samt oppfatningen av et potensielt vanskelig samarbeid med barnevernet. Tillitsspørsmålet blir sentralt, da det erkjennes at befolkningen i Norge har en mistillit til barnevernet som gjenspeiles hos lærerens holdninger til å sende bekymringsmeldinger. Lærere er bekymret for et vanskelig samarbeid med foreldre etter å ha sendt en bekymringsmelding, ettersom dette vil kunne skape en dårlig relasjon til foresatte. Dette må samtidig veies opp mot et samarbeid med barnevernet som de ikke vet om vil bli produktiv nok til å skape en forskjell for barnet (Baklien, 2009). Her trekkes forskjell på taushetspliktene fra lærer til barnevernsansatt fram som et av hovedårsakene til et problematisk samarbeid, hvor lærere uttrykker frustrasjon over å ikke få nok informasjon til å hjelpe barnet på den måten de føler de kan best (Baklien, 2009 s. 243). Målinger fra SSB viser at mengden meldinger fra skolen har økt med 2,5% i perioden 2013-2021. Dette viser en økning og skolen er fortsatt en av de instansene som melder fra mest (SSB, 2021).

#### *3.4.2.2 Gangen i en bekymringsmelding*

Før man sender inn en bekymringsmelding, vil det i mange tilfeller være fornuftig å kalle inn foreldre til en samtale først for å informere om hva som er blitt observert og hvorfor det eventuelt skal sendes inn en bekymringsmelding. Dette er ikke en sak som læreren skal gjøre alene, men med ledelsen i «ryggen». Det vil også være fornuftig å diskutere saken anonymt med andre på skolen om man er usikker på egen avgjørelse, og trenger andre innspill. Barnevernstjenesten har også en anonym ringetjeneste hvor man kan snakke om saken du sitter i, så lenge dette er anonymt. Alle disse tjenestene er der for å sikre at gangen i din bekymring blir riktigst mulig, og at man som lærer klarer å oppfylle opplysningsplikten (Driscoll, 2020, s164-167). Man skal derimot ikke informere foreldre først, om man har grunn til å tro at dette kan føre til bevisødeleggelse, eller om det er fare for barnets sikkerhet og helse (Driscoll, 2020, s. 166).

Etter en bekymringsmelding er sendt inn til barnevernet, har de plikt til å bekrefte at de har mottatt denne, og gi tilbakemelding til skolen etter senest tre uker. Derifra starter et potensielt samarbeid mellom skole og barnevern. Om barnevernet har åpnet en undersøkelsessak, skal skolen få beskjed om dette vil føre til videre undersøkelser fra barnevernets side, eller om dette blir henlagt. Herifra vil samarbeidet omhandle barnets beste, og hvordan skolen skal kunne tilrettelegge for eleven, og eventuelle opplysninger skolen kan gi (Driscoll, 2020, s. 167).

## 4 Metode

I dette kapitlet vil den metodiske fremgangsmåten for å svare på problemstillingen: *Hvordan oppfatter lærerstudenter sin kompetanse til å ivareta barn som opplever omsorgssvikt*, presenteres. Mitt forskningsprosjekt er et tverrsnittstudium med et beskrivende design (Ringdal, 2018, s. 147). Undersøkelsen er en kvantitativ datainnsamling som er ført over en to ukers periode i mars 2023, gjennomført med en spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen svares av masterstudenter som snart har fullført lærerutdanningen på circampus Kalvskinnet, NTNU og gir en øyeblikks-beskrivelse av studentenes oppfatninger. Ved å samle inn studentenes svar å gjøre om dette til tallfestede data, kan jeg si noe om hva den generelle oppfatningen av lærerstudiets dekke av omsorgssvikt er. Med en kvantitativ innsamlingsmetode, vil jeg analysere dataen statistisk via analyseprogrammet SPSS 28. Målet er å se hva studentenes oppfatning av egen kompetanse er, sammenlignet med det som kan forventes av lærere når de er ut i jobb.

Dette kapitlet vil derfor forklare og begrunne studiets vitenskapsteoretiske perspektiv, da dette skaper grunnlaget for hele undersøkelsen. Påfølgende blir studiets forskningsdesign presentert, før utviklingen av spørreskjemaet vil forklares. Spørsmålenes hensikt og teoretiske grunnlag vil forklares, før studiens gjennomføring presenteres. Gjennomføringsprosessen vil begrunne utvalg av responsgruppen og datainnsamlingsmetode. Til sist vil datamaterialets analyser forklares og presenteres.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring av mitt prosjekt

I forskning ligger fokuset ofte på å anvende teori og observasjoner av virkeligheten, for å kunne skape vitenskapelig kunnskap. Ved å reflektere over kunnskapen man sitter inne med og den vitenskapelige aktiviteten som gjøres, får vi vitenskapsteori (Ringdal, 2018 s. 37). Tradisjonelt sett, er det ulike vitenskapelige perspektiver som passer til ulike former for forskning, hvor kvalitative og kvantitative metoder kan bli sett på som uforenelige (kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21). Kvalitative metoder fokuserer gjerne på å finne teorier ut fra empiri, hvor kvantitative metoder fokuserer på teorier, og stiller spørsmål ut fra dette (Ringdal, 2018, s. 104-105). Til tross for dette, er det i nyere tid sett flere positive sider av å blande disse metodene til fordel for hverandre. Dette skaper også nye muligheter for å integrere forskjellige vitenskapsteoretiske perspektiver (Hjordemaal, & kleven, 2018, s. 209).

#### 4.1.1 Sosialkonstruktivismen

Sosialkonstruktivismen er opptatt av hvordan menneskers opplevelser i en sosial samhandling vil påvirke deres virkelighetsoppfatning. Dette munner ut i en videre teori skapt av Berger og Luckmann (2000) som omhandler hvordan denne samhandlingen i et samfunn skaper deres virkelighet. Denne masteren vil ta utgangspunkt i studenters erfaringer og tanker. Empirien som blir samlet fra deres erfaringer vil da vise til deres virkelighet rundt hvordan lærerutdanningen fungerer.

«Et viktig bidrag fra den sosialkonstruktivistiske sosiologien er dens påpekning av at samfunnets institusjoner som blant annet skole, rettsvesen, marked og familie av samfunnet de er en del av: Meninger og tilhørende praksis får strukturelle trekk, og oppfattes som objektive gjennom disse institusjonene.» (Tjora, 2020)

I en studie om studenters erfaringer og tanker rundt egen kompetanse, vil et sosialkonstruktivistisk perspektiv kunne forklare deres påvirkning av samfunnets diskurser om omsorgssvikt og skolens fokus på temaet. Rammeplaner og emneplaner setter fokuset for skolen, og studentenes syn på omsorgssvikt vil da kunne forklares i lys av hvordan de påvirkes av lærerstudiets bestemmelser.

## 4.2 Forskningsdesign

Forskningen min er basert på en kvantitativ, deduktiv metode. En deduktiv studie grunnes i tidligere forskning eller en virkelighetsoppfattelse som testes ut ved å samle inn empiri til forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Denne studien, baserer seg på tidligere forskning rundt læreryrket, hvor flere melder fra om mangel på kompetanse i yrket (Øverlien & Moen, 2016). Dette har jeg som forsker valgt å ta med meg som utgangspunkt i forskningen på studenter i lærerstudiet. Empirien vil da ses i sammenheng med tidligere forskning samt det teoretiske rammeverket som er presentert.

### 4.2.1 Kvantitativ og Kvalitativ metode

I samfunnsforskning, fokuseres det oftest på to forskjellige metoder: kvalitativ og kvantitativ metode. Begge metodene innehar styrker og svakheter, og metodene anvendes forskjellig ut ifra hva man ønsker å forske på. Historisk sett har disse to metodene vært meget kritiske til det punktet at de var negative til hverandre på bakgrunn av deres svakheter. Dette synet er i dag endret til et mer positivt syn på andres metoder, hvor man kan se at hver enkelt metode vil kunne styrke hverandres studier (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21).

Kvantitativ forskning er preget av tall og statistikk, og brukes ofte til å teste hypoteser og beskrive sammenhenger mellom variabler (Ringdal, 2018, s. 24). Forskerens rolle er preget av avstand til det som forskes på, og fokuset ligger på årsakssammenhenger og oversikt over den store mengden data som er innsamlet. Kvantitative studier er også i hovedsak deduktive studier, hvor det stilles spørsmål til et fenomen ut ifra relevante teoretiske perspektiver (Ringdal 2018, s, 104-105).

Kvalitativ forskning fokuserer derimot på å forstå og beskrive sosiale fenomener i dybden, og bruker ofte metoder som intervjuer og observasjon (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Her blir forskerens blikk på studien avgjørende, og vil være viktigere under innsamlingen av data til forskningen. Etersom forskerens rolle er mer aktiv i innsamlingsmetoden, kan en bruke egen kompetanse og fagkunnskaper mer aktivt også innenfor innsamlingen. Videre er også analyseprosessen noe forskjellig, da forskerens rolle er mer aktiv i innsamlingsmetoden, vil denne subjektiviteten ha innvirkning på hvordan datasettet vil bli analysert (s 22).

### 4.2.2 Mixed Methods

I denne masteroppgaven benyttes Mixed Methods (flermetodesign) som metodisk tilnærming. Kvalitative data kan gi en dypere forståelse av respondentenes opplevelser og perspektiver, og kan også hjelpe til med å forklare kvantitative funn som ikke umiddelbart gir mening. Som Kleven og Hjordemaal (2018) påpeker, kan kvalitative og kvantitative data utfylle hverandre og bidra til en mer helhetlig forståelse av det

fenomenet som studeres (s.23). Postholm og Jacobsen (2018) legger til at kvalitative data også kan bidra til å utforske årsaker og mekanismer bak kvantitative funn, og dermed bidra til å utvikle mer presise og effektive tiltak (s. 178). Dette vil styrke spørreundersøkelsen for å komme tettere på studentenes meninger. På denne måten kan jeg finne mer ut av hvorfor de tenker det de gjør, og ikke kun hvor mange som tenker det de gjør. Denne metoden innebærer bruk av både kvantitative og kvalitative metoder som vil være supplerende faktorer til hverandre, for å få en helhetlig forståelse av forskningsspørsmålet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 23). Mixed Methods, er en forskningsmetode som innlemmer både kvantitative og kvalitative tilnærminger for å samle inn, analysere og tolke data. Kvantitativ metode brukes for å samle inn data gjennom lukkede spørsmål i spørreskjemaet, mens kvalitativ metode brukes til å samle inn dybdeinformasjon gjennom de åpne spørsmålene. Dette designet gir mulighet for å kvantifisere data og identifisere statistiske sammenhenger, samtidig som det gir rom for respondentenes egne perspektiver og erfaringer (Ringdal, 2018, s. 110-111). Den kvalitative metoden blir da underordnet, ettersom de åpne spørsmålene i spørreskjemaet kan bidra til begrunnelser for hvorfor studentene svarer det de gjør, som kan brukes positivt i en analyse av svarene. Derfor inkluderer denne studien kvalitative data i en kvantitativ spørreundersøkelse for å supplere og berike de kvantitative funnene.

Undersøkelsen til denne studien bruker en tverrsnittundersøkelse struktur, hvor undersøkelsen måler virkeligheten kun på et tidspunkt. Denne formen øker muligheten for å se på hvordan disse kan vise likheter og forskjeller (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 80). Tverrsnittstudier er populære både i kvantitative og kvalitative studier. En tverrsnittstudie baserer seg på forskning over et begrenset tidspunkt viser forholdene som de er i nåtid (Ringdal, 2018, s. 107). Denne undersøkelsen som trekker forhold fra en toulersperiode i mars, er derfor en tverrsnittstudie basert på en spørreundersøkelse. En slik tverrsnittsundersøkelse kan si relativt lite om årsak og virkning (Ringdal, 2018, s. 147). Denne undersøkelsen vil derfor ikke kunne knytte sammenhenger fra svarene i et tidsperspektiv, ut ifra en tidsperiode på 2 uker.

### 4.3 Utforming av spørreskjema

Kleven og Hjordemaal (2018) hevder at spørreskjemaene er et tidkrevende og tungt arbeid som ofte blir sett for lett på (s 40). Utformingen av spørreskjemaet er grunnlaget for en god nok analyse og for å få relevant nok empiri til problemstillingen. I denne delen av kapittelet vil jeg derfor gjøre rede for prosessen ved å konstruere spørreskjemaet som blir brukt i datainnsamlingen.

Først og fremst var formålet med spørreskjemaet å innhente informasjon om studentenes oppfatninger av egen kompetanse innenfor omsorgssvikt. Forskningsspørsmålene ble deretter utformet for å bidra til å oppfylle formålet og danne grunnlaget for datainnsamlingen. Spørreskjemaet ble derfor utformet med blick på å undersøke fagkombinasjoner, kompetanse, selvfølelse, samt meninger og ønsker til undervisningen. Disse temaene ble dermed begrensingene til hvilke spørsmål dette spørreskjemaet inneholder.

For å sikre størst mulig deltakelse, ble spørreskjemaets lengde og antall spørsmål begrenset uten at kvaliteten på den innhentede empirien ble kompromittert. Lange spørreundersøkelser kan ofte føre til mindre deltakelse, på grunn av tiden og arbeidet respondentene må legge i deltakelsen (Posthold & Jacobsen, 2018, s. 190). Videre ble



spørsmålene utformet basert på tidligere forskning og teori innenfor området, samt forskningsspørsmålene som var formulert for masteroppgaven. Den relevante teorien og forskningen ble presentert i teoridelen av studien og ble brukt som grunnlag for utformingen av spørsmålene. Emne- og rammeplanene som spørsmålene var formulert ut fra, ble også presentert i tidligere forskning og teorikapitlet. Dette vil forklares nærmere i avsnittet måleinstrumenter. I selve utformingen av spørsmålene, var enkelhet og konkrethet tatt høyde for. Spørsmålene bør ikke være for lange, og heller ikke opp for mye tolking (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 180). Derfor er spørsmålene forsøkt formulert så konkret og enkelt som mulig, for å sørge for mer deltakelse og sikrere svar.

Ved gjennomføringen av undersøkelsen ble respondentene møtt med en introduksjon av prosjektet, som forklarte at undersøkelsen var anonym og hvorfor det var relevant å gjennomføre denne undersøkelsen. Spørreskjemaet var delt opp med underoverskrifter som forklarte de forskjellige temaene spørreundersøkelsen dekket. For å unngå at respondentene ble møtt med de mest utfordrende spørsmålene først, ble spørsmålene om bakgrunnskunnskap stilt først. Dette tillot respondentene å varme opp med spørsmål som ikke nødvendigvis krevde mye refleksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 182). Deretter fulgte delen om «din kompetanse og kunnskaper», som omhandlet respondentenes syn på egen kompetanse. Spørsmålene her var formulert ut fra emne- og rammeplaner som beskrev hva studentene skulle kunne etter endt utdanning, samt relevant teori innenfor læreryrket. Til slutt var det en del som tok for seg studentenes meninger om mengden og kvaliteten av undervisningen som omhandlet omsorgssvikt og vold mot barn. Dette temaet ble gitt overskriften «dine meninger om undervisningen» og ble plassert til slutt i spørreskjemaet for å tillate respondentene å tenke over svarene de hadde gitt tidligere i skjemaet.

#### 4.3.1 Måleinstrumenter

Studien har til hensikt å undersøke hvordan 5.-års lærerstudenter oppfatter sin egen kompetanse innenfor omsorgssvikt. Det vil undersøkes flere aspekter av denne problemstillingen, blant annet om studentenes kompetanse samsvarer med de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningen, om studentenes masterfag påvirker deres oppfatninger av kompetanse og hvilke meninger og ønsker de uttrykker. Strukturen i spørreundersøkelsen følger en halv-strukturert standard med hovedsakelig lukkede spørsmål i form av utsagn de skal ta stilling til, med faste svaralternativer. Målinger av holdninger blir mest oversiktlige med lukkede spørsmål, likevel vil jeg ikke «tvinge» respondentene inn i svaralternativer som de ikke nødvendigvis er enige i. På bakgrunn av dette har jeg inkludert et nøytralt svaralternativ som heter «Verken enig eller uenig» (Ringdal, 2018, s. 204). Det er også inkludert åpne spørsmål for mer dybde. Utvalget av spørsmål som skal brukes i spørreundersøkelsen er sentralt for å sørge for at man dekker skjemaets formål (Ringdal, 2018, s. 203-204). Derfor vil utsagnene og spørsmålene begrunnes og forklares grundig.

##### **Klar for ansvaret**

1. Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen.

Dette utsagnet har til hensikt å avdekke om studentene føler seg klare for jobben de kanskje må ta når de begynner som lærere i grunnskolen. Dette spørsmålet vil fungere

som en uavhengig variabel som kan sammenlignes opp mot resultatene fra variabelen «masterfag». På denne måten vil spørsmålet bidra med et større empirisk grunnlag for å svare på problemstillingen, ved å sammenlignes med andre spørsmål, samt stå alene.

Spørsmålet baserer seg på tidligere forskning på feltet, hvor rapporter melder fra om mangel på kunnskap blant lærere i skolen (Redd Barna u.å ; Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress, 2016). Lærere melder selv om mangel på kompetanse, og at det er problematisk å ta ansvar for barn som opplever omsorgssvikt, da de ikke er sikre nok på egen kompetanse. I spørreskjemaet inkluderes denne tematikken, for å se om dette også gjelder 5.-årsstudenter som vil ha dette ansvaret når de skal ut i arbeid, eller om studentene på dette nye utdanningsløpet kjenner på en større sikkerhet på egen kompetanse.

### **Teoretisk kompetanse**

En del av analysen vil gå ut fra å sammenligne studentenes svar mot de nasjonale retningslinjene, og hvordan studentenes kompetanse samsvarer med disse. Her har jeg inkludert 7 spørsmål som til sammen vil skape et større bilde av hvilken kompetanse studentene mener de innehar. Resultatene av disse spørsmålene vil presenteres hver for seg i analysen, før det vil drøftes rundt resultatene i påfølgende kapittel.

1. Jeg opplever meg selv kompetent til å avdekke og identifisere tegn på omsorgssvikt hos barn.
2. Jeg føler meg kompetent til å initiere og ta del i et samarbeid med andre instanser (for eksempel barnevernet).
3. Jeg føler meg klar til å bruke min kunnskap om samtaler med barn som har opplevd traumatiserende hendelser.
4. Jeg har fått kompetanse om samarbeid med andre instanser gjennom praksis.
5. Har du kunnskap om følgende tema?
6. Vet du hvordan du skal gå fram for å skrive en bekymringsmelding om du mistenker omsorgssvikt?
7. Vet du hva opplysningsplikten går ut på?

Her er det en miks av utsagn, spørsmål og avkryssingsmuligheter. Alle resultatene av disse spørsmålene vil presenteres i en form av søylediagrammer, før de vil analyseres i en krysstabellanalyse ut ifra den uavhengige variabelen «masterfag». Her vil det presenteres hvilke sammenhenger som kommer fram mellom fag og kompetanse, også i form av søylediagram. Spørsmålene 1-4 har svaralternativene «helt enig», «delvis enig» «verken enig eller uenig» «delvis uenig» og «helt uenig». Disse utsagnene er konstruert i henhold til Postholm og Jacobsens (2018) forslag til spørsmål som har til hensikt å måle holdninger og meninger, gjennom et ordinale målenivå og enkle svaralternativ som kan grupperes (s. 174). Ved å bruke slike svaralternativ har forskeren muligheten til å måle intensiteten av svarene, og ved å inkludere to ytterpunkt, er svaralternativene balanserte. Dette bidrar med å øke troverdigheten til resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 175-176).

Spørsmål 5 viser til kunnskaper nevnt i rammeplanen som krav til kompetanse for lærere. Svaralternativene her er delt opp i «Vold mot barn», «Seksuelle overgrep mot barn», «Gjeldene lovverk om barn i vanskelige livssituasjoner», «Barns rettigheter i nasjonalt perspektiv», «Barns rettigheter i et internasjonalt perspektiv», og «Ingen av de nevnte». Dette er kategorisvar i det nominale målenivået som måler om de selv opplever

at de har kunnskap om de enkelte temaene, eller ingen av disse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 173). De to siste spørsmålene, 6 og 7, har svaralternativene «ja», «nei» og «vet ikke». Disse svaralternativene er også innenfor det nominale målnivået, kategorisvar og brukes for å se om studentene opplever at de har kunnskapen, eller ikke. Disse svaralternativene er da enkle å kategorisere eller gruppere for å vise de største svargruppene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 173).

Spørsmålene som brukes her, er konstruerte for å dekke de relevante kompetansekravene i rammeplanen for lærerutdanningen, emneplaner for lærerpraksisen studentene skal igjennom, samt opplæringsloven som alle er forklart nærmere i studiens tidligere forskning (se side 6-9). Jeg har også inkludert spørsmål om samtalemotodikk, som er forklart nærmere i studiens teoretiske rammeverk.

### **Meninger og ønsker**

Spørreskjemaet har også til hensikt å kartlegge ønsker og meninger om undervisningen på lærerstudiet. Derfor er disse 5 spørsmålene også inkludert i skjemaet for å måle dette:

1. Jeg mener at mengden undervisning om omsorgssvikt er tilstrekkelig.
2. Jeg mener at undervisningen om omsorgssvikt er av god kvalitet.
3. Jeg ønsker mer undervisning om omsorgssvikt i min utdanning.
4. Jeg ønsker at undervisningen om omsorgssvikt skal være mer praktisk rettet.
5. Jeg ønsker at undervisningen om omsorgssvikt skal være mer teoretisk rettet

Disse resultatene vil presenteres i form av kakediagram i resultatkapittelet. Disse spørsmålene har også rangordnede svar fra «helt enig», «delvis enig» «verken enig eller uenig» «delvis uenig» og «helt uenig». Slik viser resultatene flere nyanser av hva respondentene mener om undervisningen i utdanningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 174).

### **Bakgrunnskunnskap**

FAG MASTER og UNDERVISNINGSTEMA er uavhengige variabler som har til hensikt å avklare hvilke fag studentene som svarer på undersøkelsen har og hvilket av de skriver master innenfor. Disse variablene vil fungere som bakenforliggende kunnskap, samtidig som disse skaper en oversikt over hvilke fag og fagkombinasjoner som er representert i denne studien..

FAG MASTER måles ut ifra spørsmålet «hvilket fag skriver du master i?» og inkluderer svaralternativer som er like som forrige variabel, med endringen at de kan krysse av på kun et spørsmål.

UNDERVISNINGSTEMA er en uavhengig variabel som vil måles ut ifra flervalgsspørsmålet: «jeg har hatt undervisning i følgende tema» hvor respondentene har mulighet til å krysse av på følgende tema: «Hvordan identifisere tegn på vold hos barn», «Hvordan identifisere tegn på seksuelle overgrep mot barn», «Samarbeid mellom barnevern og skole», «Opplysningsplikten», «Samtalemotodikk med barn som har opplevd traumatiserende hendelser», «Barns rettigheter i et nasjonalt perspektiv», «Barns rettigheter i et internasjonalt perspektiv», «Lovverk om barn i vanskelige livssituasjoner», og til sist, «ingen av de nevnte». Her har respondentene mulighet til å

kryse av på flere, eller velge siste avkryssning hvor de sier de ikke har hatt undervisning om noen av temaene.

Alle spørsmålene i denne kategorien er kategorisvar, som brukes for å enkelt kategorisere de forskjellige bakgrunnene respondentene har innenfor utdanningen.

### **Kvalitative spørsmål**

Disse spørsmålene vil gi supplerende data i drøftingen.

1. Hvilken kompetanse sitter du igjen med?
2. Hvis undervisningen var bra, hva har gjort den god? Og om du synes undervisningen har vært dårlig, hva skyldes dette?
3. Er det noe spesielt du ville ønsket de fokuserte mer eller mindre på?

Disse kvalitative spørsmålene er inkludert for å skape en større dybde til funnene, samt et bredere empirisk grunnlag for forskningsspørsmålene. Spørsmålene gir studentene mulighet til å forklare deres begrunnelse for de meningene de har, og studien et større grunnlag for å svare på studiens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 178).

## **4.4 Gjennomføring av undersøkelsen**

### **4.4.1 Utvalgsprosessen**

Responsgruppen til denne studien, er studenter som skriver master våren 2023, i lærerutdanningen. Valget falt på å studere hele populasjonen, og ikke et utvalg. Dette begrunnes i at populasjonen er begrenset til 5.-års lærerstudenter på NTNU, circampus Kalvskinnet og er derfor ikke for stor for å nå ut til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 81). Denne gruppen er utvalgt som responsgruppe, av to hovedgrunner. For det første anså jeg at denne gruppen ville være best egnet til å svare på problemstillingen min, da jeg ønsket å undersøke lærerutdanningen som helhet. Som snart ferdige studenter, vil de kunne gi innsikt i deres erfaringer gjennom hele utdanningen. For det andre valgte jeg denne gruppen fordi de var enklest å nå ut til med en spørreundersøkelse, da de er mine medstudenter i utdanningen. Videre anså jeg det som relevant å sette søkelys på hva selve lærerutdanningen hadde bevilget av kunnskap, og derfor ekskluderte jeg lærere som allerede var i arbeid og nyutdannede lærere. Dette skyldes at nyutdannede lærere ofte lærer mye gjennom erfaringer i arbeidslivet og fra kollegaer, og dermed kan deres perspektiver på lærerutdanningen være påvirket av dette. Ved å fokusere på 5.års lærerstudenter, som ennå ikke har de store erfaringene fra arbeidslivet, kunne jeg få et mer direkte bilde av hva lærerutdanningen har bidratt med av kunnskap.

### **4.4.2 Datainnsamling**

Metoden for datainnsamling av dette spørreskjemaet, er ved digitale utsendinger via nettsted, mail og QR-koder. Valget av innsamlingsmetode begrunnes i de mange fordelene med denne formen. Digitale spørreskjemaer har flere styrker, blant annet kostnad, arbeidsparring, asynkronisitet, intervju effekt og opplevd anonymitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 185-187). Spørreskjemaet er delt digitalt, og har dermed spart på kostnader i utsending av skjema fysisk. Samtidig sendes skjemaet ut til mange på kort tid, og føres inn digitalt i nettskjemaet som er klart for analyse som sparer forskeren for

store mengder arbeid med å føre inn data. Asynkronisitet handler om utsendingen av spørreskjemaet. En digital utsending fører til mindre behov for at respondentene må være tilgjengelige når det sendes ut, på grunn av tilgjengeligheten over to uker kan respondentene svare når de har tid. Intervjueffekten som intervjueren kan ha på respondentene kan føre til at de endrer på sine svar på bakgrunn av holdninger og utstråling. Dette elimineres ved en digital undersøkelse, og styrker dermed svarenes pålitelighet. Den siste styrken, er opplevelsen av anonymitet, det er enklere å svare ærlig når man er alene, og en nettbasert undersøkelse skaper nettopp denne følelsen.

I min masteroppgave valgte jeg å benytte tre metoder for å samle inn data. Den første metoden var å dele spørreundersøkelsen digitalt i en lukket Facebook-gruppe som kun var åpen for lærerstudenter på NTNU som skrev masteroppgave på Kalvskinnet circampus. Dette ga meg muligheten til å nå ut til et bredt spekter av studenter som var i målgruppen for min undersøkelse. Da jeg også var klar over at ikke alle studenter er like aktive på sosiale medier, valgte jeg å sende en personlig e-post til hver enkelt student som var registrert i mitt årskull på Blackboard, som er et digitalt læringsstyringssystem brukt ved NTNU. Dette sikret at alle studenter fikk kjennskap til undersøkelsen og hadde mulighet til å delta, uavhengig av deres deltakelse på sosiale medier. Til sist valgte jeg å skrive ut QR-koder som jeg plasserte rundt omkring på lesesaler der hovedsakelig masterstudenter oppholdt seg. Disse QR-kodene inneholdt informasjon om undersøkelsen og ga studentene mulighet til å delta ved å skanne koden med sine mobile enheter.

I tillegg til disse innsamlingsmetodene, inkluderte jeg også et informasjonsskriv i starten av undersøkelsen som bekreftet anonymiteten til deltakerne og formålet med undersøkelsen. Jeg oppga også min e-postadresse som kontaktpunkt for eventuelle spørsmål eller bekymringer fra deltakerne. Ved å benytte disse tre innsamlingsmetodene, kunne jeg sikre at jeg nådde ut til en bredere studentgruppe enn ved å bruke bare én metode alene. Spørreundersøkelsen ble også gjort tilgjengelig i 2 uker for å gi studentene tilstrekkelig tid til å svare, om de ikke hadde mulighet til å delta umiddelbart.

## 4.5 Beskrivelse av analysemetoder

I analysen av spørreundersøkelsen som inkluderer både kvalitativ og kvantitativ data, har jeg valgt å analysere disse hver for seg. De statistiske analysene av den kvantitative dataen jeg har samlet inn, er gjennomført i det digitale analyseverktøyet, SPSS 28. SPSS 28 (Statistical Package for the Social Sciences) er en programvare for statistisk analyse som brukes for å utføre deskriptiv statistikk på data fra spørreundersøkelser og andre kvantitative metoder (Ringdal, 2018, s. 260). Det er brukt tre forskjellige metoder for å analysere dataen. Disse metodene er deskriptiv statistikk i form av diagrammer, analyse gjennom krysstabeller, og Tjoras (2018) SDI analyse av de kvalitative dataene. De forskjellige analysemetodene som er benyttet, vil gjøres rede for, før resultatene av analysen presenteres i neste kapittel. Den kvantitative analysen vil presenteres først, før de åpne spørsmålene vil analyseres påfølgende. Den kvalitative dataen som vil fungere supplerende til den kvantitative, vil også presenteres fortløpende i presentasjon av funn.

### 4.5.1 Beskrivende statistikk

Beskrivende statistikk er en viktig metode i analyse av spørreundersøkelser i kvantitativ metode, da den bidrar til å oppsummere, utforske, sammenligne og beskrive dataene.

Slike framstillinger av data, gir en god oversikt over innholdet som presenteres (Ringdal, 2018, s. 291). Slik beskrivende statistikk vil styrke analysen av spørreundersøkelser, ved å skape struktur over den innsamlede dataen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 260). Dette kan bidra til å støtte beslutningsprosesser, identifisere problemer eller behov, og generere kunnskap som kan brukes til å formulere anbefalinger eller tiltak. Store deler av undersøkelsen spør etter frekvenser, og hvorvidt studentene er enige eller ikke. I denne analysen vil derfor den beskrivende statistikken, i grafiske framstillinger, brukes for presentasjon av data som vil drøftes opp mot tidligere forskning og teori.

#### 4.5.2 Krysstabellsanalyse

For å analysere sammenhenger mellom fag og kunnskapstema, er krysstabeller benyttet. Krysstabeller forklares av Ringdal (2018) som «frekvens- eller prosentfordelinger etter to eller flere kategorivarabler» (s. 323). Slike tabeller er gode å bruke for analyser av en uavhengig variabel og en eller få avhengige variabler. Ved å sette inn få variabler, kan en slik krysstabell si noe om sammenhengende mellom den uavhengige og de avhengige variablene (Ringdal, 2018, s. 324). I analysen vil dette benyttes på bakgrunnsvariablene «FAG MASTER» under «bakgrunnskunnskap» (s. 32) og spørsmålene 1-6 som er presentert under «teoretisk kompetanse» på s. 30. Framstillingene av krysstabellsanalysene, vil være grafiske framstillinger i form av søylediagrammer.

#### 4.5.3 Kvalitative spørsmål

De kvalitative, åpne spørsmålene som inkluderes i spørreskjemaet vil presenteres innlemmet i de kvantitative dataene under forskningsspørsmålene de hører til. Analysen av de åpne spørsmålene, vil bli gjort i SDI-metoden (stegvis-deduktiv-induktiv metode) (Tjora, 2018, s. 197). Dette vil si at svarene vil bli kodet empirinært ved å trekke ut essensen i svarene, deretter reduseres dataens volum, før til sist disse kodene skaper ideer som kan brukes i videre analyser (Tjora, 2021, s. 197). Kategoriseringen og koding ble gjort manuelt i Microsoft Word, hvor jeg benyttet kommentarfunksjonen og markeringsfunksjonen for å skape de forskjellige kategoriene og kodene.

For å finne kategoriene i presentasjon av funn fra den kvalitative dataen, analyserte jeg de tre spørsmålene hver for seg. Disse spørsmålene fokuserte på hvilken kompetanse de satt igjen med etter praksis, grunnlag for hvorfor de mente undervisningen var bra eller dårlig, og ønsker for mer eller mindre fokus innenfor tematikken. Første del av analysen består av å kode svarene ved å bruke respondentenes egne utsagn som kjennetegn (Tjora, 2018, s. 219). Her ble Microsoft Words kommentarfunksjon benyttet. Deretter ble dette kodesettet gruppert tematisk og empirinært. Dette vil si at de kodene som hadde en sammenheng med hverandre, ble samlet inn i egne kodegrupper som representerte like temaer. Disse kodegrupperingene ble deretter fargekodet og ga meg som forsker en større oversikt over utsagnene, og deres kjennetegn. Ut ifra disse kodegrupperingene, valgte jeg ut de grupperingene som viste seg som størst og dermed mest representativt, og de som var mest relevant for studiens problemstilling og spørsmålet som ble stilt.

De kodegrupperingene som jeg fant mest relevant vil gjøres rede for i studiens presentasjon av funn og analyser. Deretter vil disse funnene berike studiens kvantitative fokus i drøftingen. Studiens forskningsspørsmål vil drøftes, og de kvalitative dataene vil bidra med en dypere forståelse av problemstillingen, enn den mer overflatekunnskapen kvantitativ data kan presentere (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22).

## 4.6 Studiens styrker og svakheter

Forskningens kvalitet må vurderes ved å stille spørsmål til mer enn resultater og funn studien kommer fram til. Forskning må kunne begrunne studiens prosesser og valg som tas, altså hvordan kunnskapen som presenteres, er produsert (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 219). Derfor vil dette avsnittet presentere en kritisk gjennomgang av studiens styrker og svakheter og gjøre rede for hvilke valg som er tatt underveis for å styrke studiens reliabilitet og validitet (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 222). Til slutt vil studiens etiske betraktninger forklares.

### 4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om påliteligheten til forskningsprosessen og funnene som presenteres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Dette omhandler blant annet hvordan undersøkelsen kan bli påvirket av min rolle som forsker. Som nevnt i forskningsdesign, er dette en spørreundersøkelse hvor forskerens rolle som intervjuer er ikke-eksisterende, på grunn av avstanden til respondentene. Min påvirkningskraft som forsker, vil da være svekket, og reliabiliteten derfor økes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). En digital undersøkelse i nettskjema.no, åpner for en direkte overføring til analyseprogrammet. Denne formen for overføring minimerer risikoen for at dataen blir endret på og styrker dermed reliabiliteten. Utdrøiningene med denne formen for datainnsamling, vil derimot være manglende oppklaring av uklare spørsmål, oppfølgingsspørsmål eller andre problemer som vil kreve en form for dialog (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 188). Derfor vil et ekstra blick på utformingen av spørreskjemaet være vesentlig, og dette er forsøkt oppklart på en tydelig måte i metodekapittelet.

Min rolle som forsker må likevel gjøres rede for, da forskerens forforståelse vil kunne ha en påvirkning på hvilken teori som trekkes inn, hvilke spørsmål som stilles og hvilke resultater som trekkes fram. Tjora (2021) fremhever hvordan all tolkning av data, må tolkes over. For å kunne gjøre denne forskningen refleksiv, trengs det en refleksjon over hvordan mine forkunnskaper og omgivelser påvirker mitt syn på forskningen (s. 278). Spørreundersøkelsens natur sørger for at jeg ikke kan styre undersøkelsens retninger og beholde en viss objektivitet inni analysen av resultatene. Det påpekes at undersøkelsen baserer seg stort på rammeverk og lover og kunnskap som skal være gjennomgått under utdanningen. Likevel vil mine forkunnskaper skape noen «briller» jeg ser igjennom under analysen og drøftingen av resultatene. Mitt engasjement innenfor fagfeltet er bakgrunnen for forskningen, og skal adresseres. Som masterstudent i lærerutdanningen innenfor sosialpedagogikk, er min forforståelse av tematikken basert en god del på hvilken informasjon jeg selv har fått igjennom lærerutdanningen. I tillegg til dette har jeg som student også tatt på meg mange timer som vikar i skoler ved siden av studiene og praksisperiodene. Dette har ført til samtaler med andre lærere og studenter som har påvirket synet mitt på hvilken kompetanse som trengs inn i skolen.

For å sikre at spørsmålene ble forstått på riktig måte, og at empirien ville bli god nok for analysen, ble det også gjennomført to runder pre-testing. I første runde ble spørreundersøkelsen sendt ut til medstudenter, som kom med forskjellig tilbakemelding på deres forståelse av spørsmålene. Deretter ble undersøkelsen sendt inn til veileder som kom med de siste tilbakemeldingene før undersøkelsen ble sendt ut digitalt. En slik test, kan hjelpe med å luke ut feil som kan være oversett, og bidra til et spørreskjema av god kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 183). I dette tilfellet, førte pre-testingen til endringer i ordlyd for å sørge for mer forståelse, samt rekkefølger på spørsmålene slik at

respondentene følte på en bedre sammenheng. I følge med dette, ble også svaralternativene endret på, for å sørge for et bedre sammenligningsgrunnlag.

## 4.6.2 Validitet

### 4.6.2.1 Indre validitet

Et viktig spørsmål å stille seg i kvantitativ forskning, er «Hvor godt måler mine begreper virkeligheten?» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). For å måle validiteten i denne undersøkelsen, er begrepsvaliditeten essensiell da den sier noe om hvor godt begrepene som brukes i studien måler virkeligheten. Begrepsvaliditet forklares av Kleven & Hjordemaal (2018) som «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (s. 96). Betydningen av denne definisjonen, vil si at forskerens tolkning av resultatene fra spørreundersøkelsen må være på et godt grunnlag (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 98). Tolkningen av resultatene vil ikke kunne skape en definisjon på begrepet, men heller «en blant mange mulige indikatorer på et begrep». (s 97) Måten spørsmålene ble utformet på i denne undersøkelsen, er basert på allmenn kildekritikk, hvor jeg har utformet spørsmål ut ifra tidligere forskning og teori på feltet presentert i «Målenivåer» (Ringdal, 2018, s. 97). Syn på egen kompetanse og meninger er ikke direkte overførbar til en kvantitativ studie og må derfor operasjonaliseres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 167). For å gjøre dette, inkluderer jeg flere spørsmål som dekker samme tema for å male et større bilde av begrepene. Ved å konkretisere begrepene opp i flere indikatorer på denne måten, vil dette styrke resultatene (Ringdal, 2018, s. 94-95). Hvordan studentene føler på egen kompetanse og deres meninger og ønsker, vil måles ut fra hvordan de stiller seg til konkrete utsagn om forskjellige temaer innenfor omsorgssvikt. Disse spørsmålene vil være i form av kategorisvar, på et nominalt målenivå (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 173). På denne måten vil de empiriske resultatene være basert på operasjonaliserte begreper (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 2018).

Denne studien kombinerer kvantitativ og kvalitativ data for å svare på problemstillingen, en såkalt «triangulering» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). En slik kombinasjon vil kunne gi stødigere forskningsfunn ved å vise hvordan virkeligheten ser ut fra forskjellige vinkler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Denne studien følger et hovedsakelig kvantitativt perspektiv, og inkluderer kvalitativ data for å berike de statistiske funnene forskningen kommer fram til med studentenes egne meninger og utsagn. Ved å supplere funnene med kvalitative data, vil forskningen kunne skape mer robuste konklusjoner.

### 4.6.2.2 Ytre validitet

Ytre validitet omhandler hvor godt forskningen kan generaliseres til andre kontekster, hvor man ikke har foretatt en lignende studie. Kan funnene i denne studien også overføres til en studie på en lærerutdanning på andre skoler? En studie som kan relateres til andre kontekster enn sin egen, styrker den samlede troverdigheten på forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

En nett-basert undersøkelse skaper enklere forhold for forsker og respondenter når det kommer til utførelse av undersøkelsen, men også muligheten for å ikke svare på undersøkelsen. Denne formen for utsendelse, skaper en enkel mulighet for de som er mindre interesserte i temaet, til å ikke svare (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 187). Dette



vil dermed kunne skape en skjevhet i responsgruppen som vil påvirke resultatene. I denne studien er det 108 respondenter, mot de 306 studentene som jeg har sendt ut undersøkelsen til. Dette tilsvarer en svarprosent på cirka 35%, og vil da ha en effekt på generaliserbarheten til denne oppgaven da det er et mindretall av utvalget som blir representert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 241). Forskningen i denne studien, baserer seg i stor grad på rammeverk for høyere utdanning som gjelder for alle lærerstudier i Norge. Dette gjelder også de juridiske rammene som lærere må følge når de er ut i arbeid. Dette vil si at grunnlaget for undervisningen som lærerstudenter får i dag, er den samme, og kravene til forelesere og studenter er også likt. Videre baseres forskningen også på tidligere forskning som strekker seg fra 2009 til 2023, som viser til kompetansemangler blant lærere på forskjellige steder i landet (se avsnitt 2.2-2.4 for mer detaljer informasjon). Funnene i denne forskningen samsvarer i stor grad med den tidligere forskningen på feltet. Og styrker da denne studiens forskning. Ved å se på tidligere forskning og juridiske rammer, inkluderer denne forskningen aspekter som styrker funnenes naturalistiske generalisering.

#### 4.6.3 Forskingsetiske betraktninger

I all forskning som bruker mennesker som informanter stilles det sterke krav til forskningsetiske retningslinjer som forskeren må følge. Dette inkluderer blant annet åpenhet om forskningen og dens prosess, samt å arbeide ut ifra en «grunnleggende respekt for menneskeverdet», og gi informantene den informasjonen som er nødvendig for en god nok forståelse før de samtykker til undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 28-29). Ved behandling av personopplysninger eller andre opplysninger som kan identifisere respondentene, direkte eller indirekte, må prosjektet meldes opp til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for vurdering og godkjenning.

I dette tilfellet, var søknad til NSD ikke nødvendig, og derfor ikke gjennomført. Undersøkelsen baserer seg på et digitalt spørreskjema utformet og sendt ut gjennom «nettskjema.no». Denne nettsiden er utformet på Universitetet i Oslo (UIO) og gir tilgang for studenter på NTNU. Nettskjema.no er utformet av et profesjonelt fagteam, og gir mulighet for å skape 100% anonymitet (UIO, 2016). I denne studien er det tatt flere forbehold for å opprettholde denne anonymiteten. For det første behandler Nettskjema.no IP-adresser i systemlogger, og kan da ikke kobles til individuelle svar i undersøkelsen (UIO, 2018). Videre opprettholdes anonymiteten ved å velge at skjemaet ikke skal samle inn personopplysninger i innstillingene på nettstedet, ikke stille spørsmål som kan identifisere personen, og ha et større utvalg av respondenter. De åpne spørsmålene i skjemaet, er få og formulert slik at ingen identifiserbare komponenter vil inkluderes.

## 5 Presentasjon av resultater

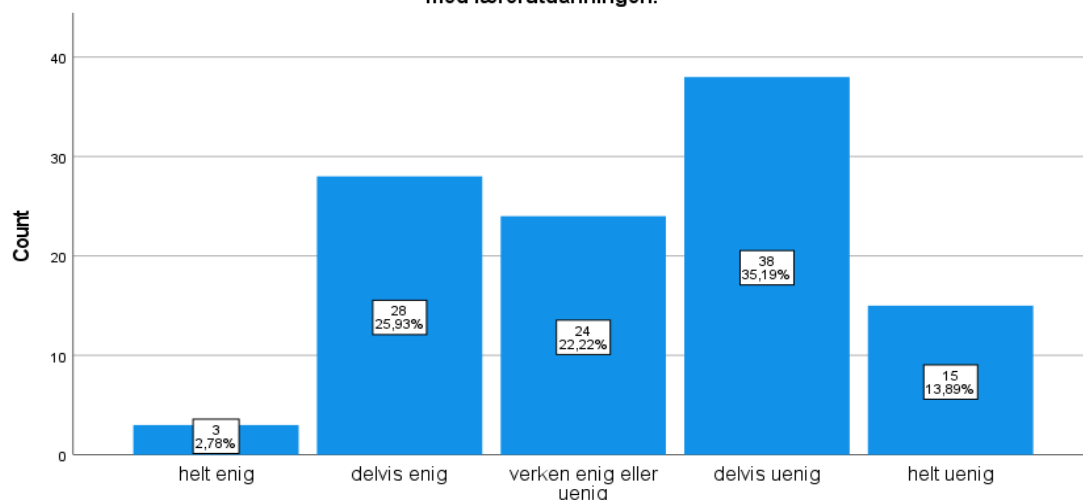
I dette kapittelet presenteres funn og analyser fra spørreundersøkelsen, samt analysene som er gjort. Her vil jeg presentere beskrivende statistikk framstilt fra programmet SPSS. Fremstillingen av statistikken, vil være i form av søylediagram og kakediagram. Presentasjonen av resultatene vil vise hvert spørsmål fra spørreskjemaet som underoverskrifter, og analysen fortløpende. For å finne ut hvordan lærerstudenter oppfatter sin kompetanse til å ivareta barn som opplever omsorgssvikt, har jeg inkludert flere spørsmål, hvor resultatene vil drøftes i lyst av det teoretiske rammeverket. Ved å se på flere spørsmål og sammenfatte disse, vil denne studien kunne se på studentenes oppfattelse av egen kompetanse i omsorgssvikt fra flere hold. Dette skaper et større bilde av studentenes syn på egen kompetanse, og skaper et større grunnlag for drøftingen.

### 5.1 «Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen»

Spørsmålet tar for seg selve problemstillingen for hele studien, hvor respondentene tar stilling til om de føler seg klar for ansvaret og oppgavene som de kan få tildelt om de opplever bekymringer for et barns omsorgssituasjon. Dette spørsmålet vil svare på problemstillingen konkret, og si noe om hvor klar for ansvaret de vil ha for barn som opplever omsorgssvikt. Denne dataen vil så berikes med mer detaljerte spørsmål, som kan si noe om studentenes ønsker for utdanningen og meninger de har om kvalitet og mengde på undervisningen, samt kunnskap de har om tematikken.

Utsagnet de tar stilling til presenteres i neste stolpediagram hvor det har svart enten «helt enig», «delvis enig», «verken enig eller uenig», «delvis uenig» eller «helt uenig», på utsagnet «Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen» (figur 1).

"Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen."

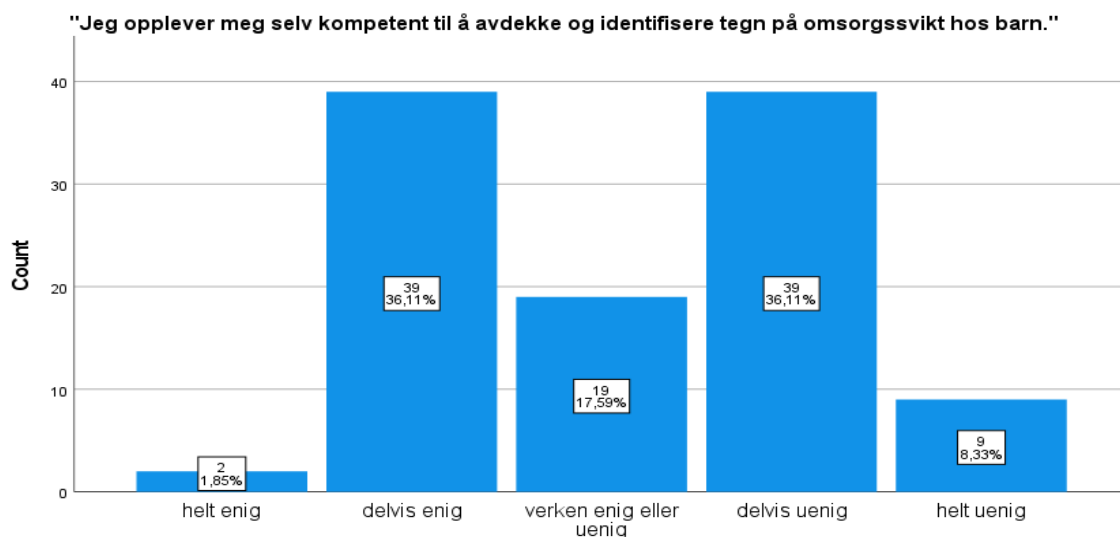


Figur 1 Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen» n=108

Dette diagrammet viser at studentene ikke føler seg klare til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon. Av totalt 108 svar, kommer det tydelig fram at flertallet er hovedsakelig uenige i dette utsagnet, med 49% av respondentene som svarer enten «delvis uenig» eller «helt uenig». I den andre enden, ser vi at det er 28% av respondentene som er «helt enig eller «delvis enig» i dette utsagnet. 22% av svarene ligger på verken enig eller uenig. Dette resultatet vil bli sett på i lys av resultatene av resten av spørreundersøkelsen, hvor det enten vil underbygge hva respondentene mener selv, eller skape en motsetning.

## 5.2 «Jeg opplever meg selv kompetent til å avdekke og identifisere tegn på omsorgssvikt hos barn»

Første utsagn som respondentene skal ta stilling til, er «Jeg opplever meg selv som kompetent til å avdekke og identifisere tegn på omsorgssvikt hos barn». (figur2) Dette utsagnet har et delt svarresultat.

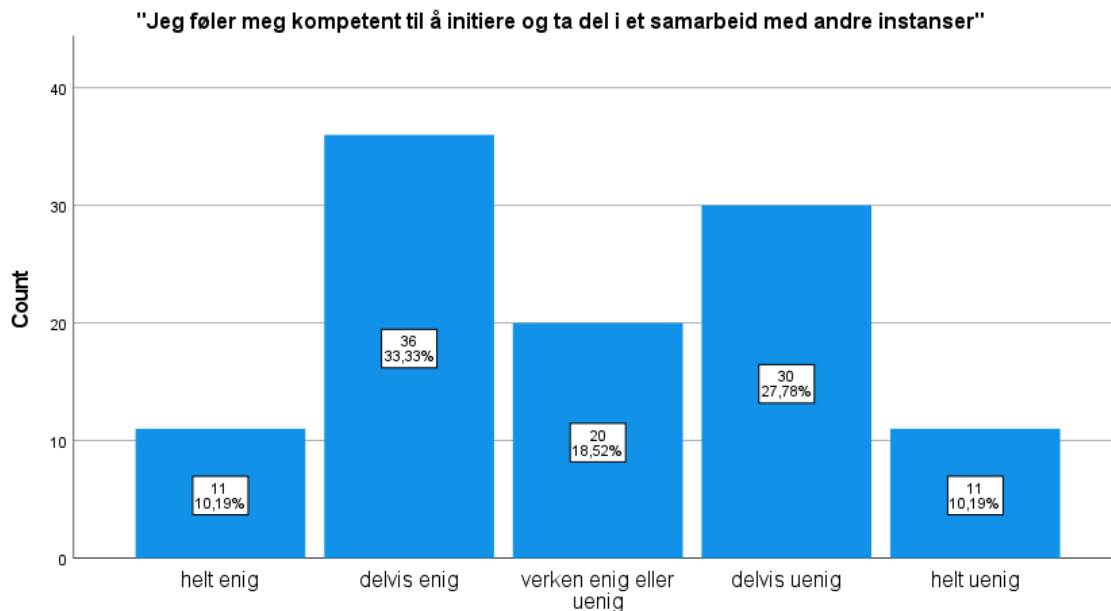


Figur 2: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg opplever meg selv som kompetent til å avdekke og identifisere tegn på omsorgssvikt hos barn» n=108

Resultatene i dette diagrammet viser at flerparten av studentene ikke føler seg kompetente til å identifisere tegn på omsorgssvikt hos barn. Det er et likt antall svar på «delvis enig» og «delvis uenig». Likevel er det flere som sier seg hovedsakelig uenige, med totalt 44% respondenter, fordelt på «delvis uenig» og «helt uenig». 2 personer (circa 2%) er enige i at de kan avdekke og identifisere tegn på omsorgssvikt hos barn, og totalt er det 36% som er hovedsakelige enige i utsagnet, med en 8% forskjell. Circa 18% av respondentene svarte «verken enig eller uenig».

### 5.3 «Jeg føler meg kompetent til å ta del i et samarbeid med andre instanser (for eksempel barnevernet)»

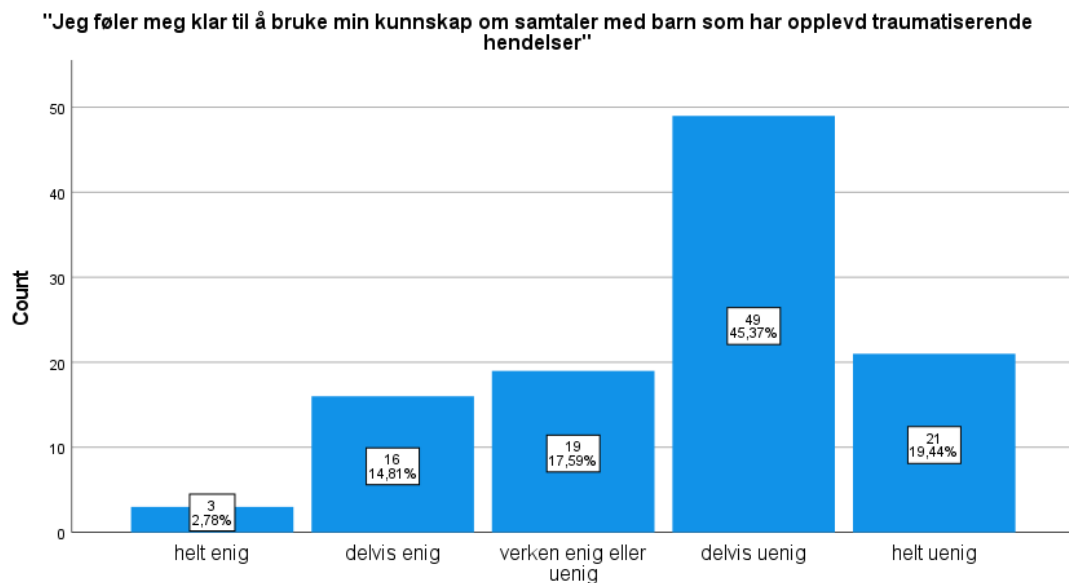
Neste tabell som har til hensikt å måle studentenes oppfattelse av egen kompetanse, er utsagnet «Jeg føler meg kompetent til å ta del i et samarbeid med andre instanser (for eksempel barnevernet)». (figur 3)



Figur 3: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg føler meg kompetent til å ta del i et samarbeid med andre instanser (for eksempel barnevernet)» n=108

Resultatet av dette spørsmålet, viser at flerparten av studentene opplever seg selv som kompetente nok til å initiere og ta del i et samarbeid med andre instanser. Med 43% som er «helt enig» eller «delvis enig», er dette cirka 6% mer enn de som er hovedsakelig uenige. Dette er også det spørsmålet hvor flest respondenter er «helt enig», med 11 stk. (over 10%). Sammenlignet med de som er hovedsakelige uenige, er det ikke stor forskjell, da de som er «delvis uenig» eller «helt uenig» er til sammen 41 personer og tilsvarer cirka 37%. cirka 19% er verken enig eller uenig i dette utsagnet.

## 5.4 «jeg føler meg klar til å bruke min kunnskap om samtaler med barn som har opplevd traumatiserende hendelser»



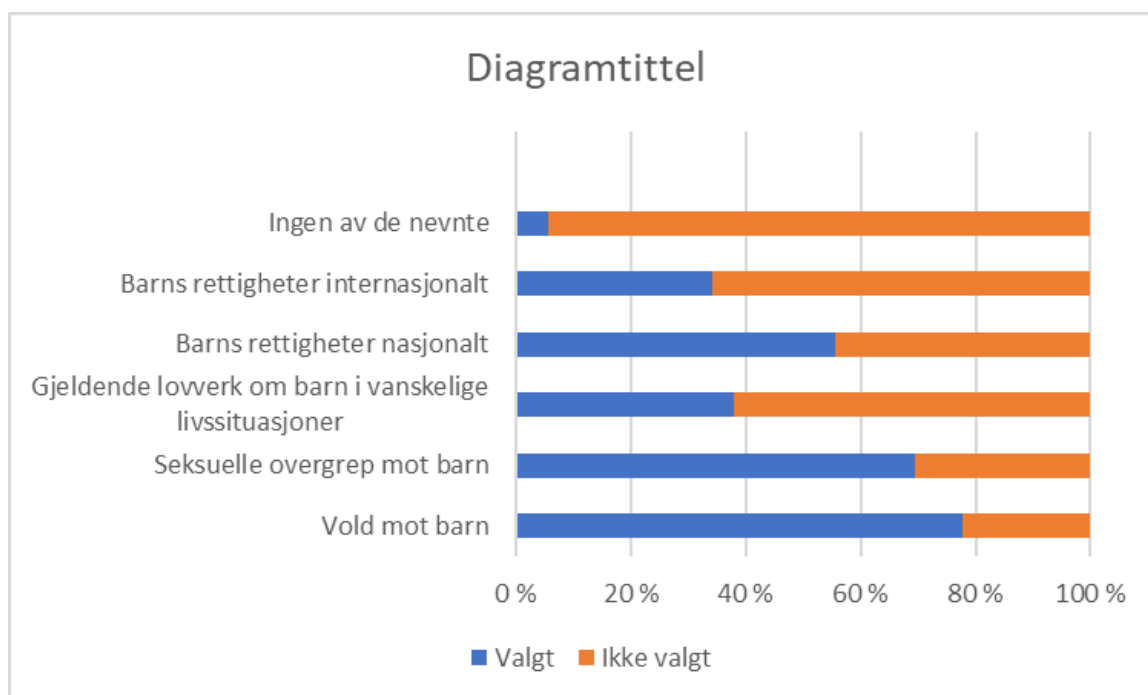
Figur 4: Framstilling av resultat for utsagnet «jeg føler meg klar til å bruke min kunnskap om samtaler med barn som har opplevd traumatiserende hendelser» n=108

Siste tabell som tar for seg utsagn de skal ta stilling til, presenterer utsagnet «jeg føler meg klar til å bruke min kunnskap om samtaler med barn som har opplevd traumatiserende hendelser». (figur 4)

De fleste av studentene er usikre på samtaler med barn som har opplevd traumatiserende hendelser. Med cirka 65% av svarene på «delvis uenig» eller «helt uenig» er over halvparten av respondentene uenige i utsagnet. Mindre parten på 17% er «delvis enig» eller «helt enig» i dette utsagnet. Cirka 18% av respondentene svarte «verken enig eller uenig» i dette utsagnet.

## 5.5 «hvilke tema har du kompetanse i?»

Videre vil resultatene fra måleverdien «hvilke tema har du kompetanse i?» med 6 forskjellige svaralternativer presenteres i form av et gruppert, liggende stolpediagram. (figur 5) Denne framstillingen vil vise hvor store deler av responsgruppen som har valgt hvert tema. Dette spørsmålet vil bidra til å skape et helhetsbilde av studentenes kompetanse innenfor omsorgssvikt, ut ifra temaer som nevnes i rammeplanene for lærerutdanningen 1-7 og 5-10. Diagrammet går ut ifra avkrysningene studentene har gjort, eller ikke. Om de føler de har kompetanse i temaet, vil de krysse av på de relevante temaene. Om de ikke har kompetanser i temaet, lar de være å krysse av.



Figur 5: Framstilling av resultat for utsagnet «hvilke tema har du kompetanse i?» n=108

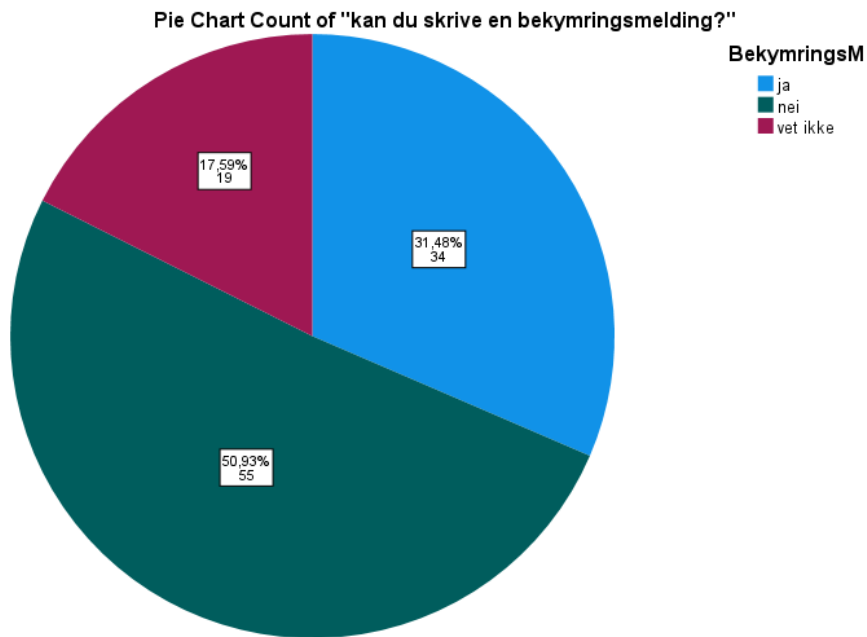
Tabellen (figur 5) viser resultatet av spørsmålet «Jeg har kompetanse om følgende tema». Blå farge indikerer at de har kunnskap om temaet, og oransje indikerer at de ikke har kunnskap, ved at de ikke har valgt dette alternativet. Her ser vi store forskjeller mellom hvert tema, med enkelte temaer som er kjent for de fleste, og enkelte som er mer ukjente. Litt over 5% har også svart at de ikke har kunnskap om noen av disse temaene.

Temaene som er mest kjente, er vold mot barn med over 75% av respondentene, og seksuelle overgrep mot barn, med i underkant av 70%. Barns rettigheter nasjonalt er også sterkere, med over 55% av respondentene.

Videre kommer det fram at gjeldende lovverk om barn i vanskelige livssituasjoner er det et mindretall som har kunnskap om med under 40%. Det er også et mindretall på kategorien «barns rettigheter i et internasjonalt perspektiv», hvor under 35% har kunnskap om dette.

## 5.6 «kan du skrive en bekymringsmelding?».

Neste figur er et kakediagram som viser fordelingen av «ja», «nei» og «vet ikke» på spørsmålet «kan du skrive en bekymringsmelding?». (figur 6) Denne kunnskapen er tatt ut ifra «man skal kunne iverksette nødvendige tiltak», der denne oppgaven baserer seg på at en bekymringsmelding kan være et slikt nødvendig tiltak for å kunne sikre at elevens beste blir ivaretatt. Likefast baserer dette spørsmålet seg på plikten man har som enkeltperson når det kommer til bekymringsmeldinger, og at det er lærerens individuelle plikt å se til at denne bekymringsmeldingen blir innsendt, om den som person føler at kravene til en slik melding er oppfylt.

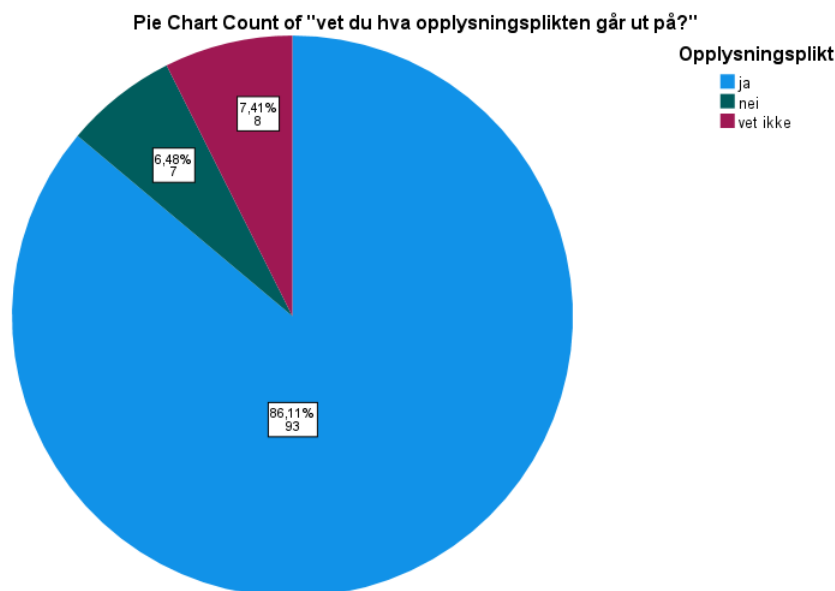


Figur 6: Framstilling av resultat for spørsmålet «kan du skrive en bekymringsmelding?» n=108

Resultatene for dette diagrammet, viser at flerparten av studentene ikke kan å skrive en bekymringsmelding. Kun 34% sier de kan å skrive en bekymringsmelding, over halvparten kan ikke å skrive dette. Rundt 18% vet ikke om de kan å skrive en bekymringsmelding, noe som kan indikere en usikkerhet, og vil derfor ikke regnes med.

## 5.7 «Vet du hva opplysningsplikten går ut på?»

Opplysningsplikten er en av lærernes oppgaver når man jobber i skolen som er stadfestet i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 15-3). Dette er derfor et viktig aspekt av kompetansen lærere må ha når de starter i jobb.



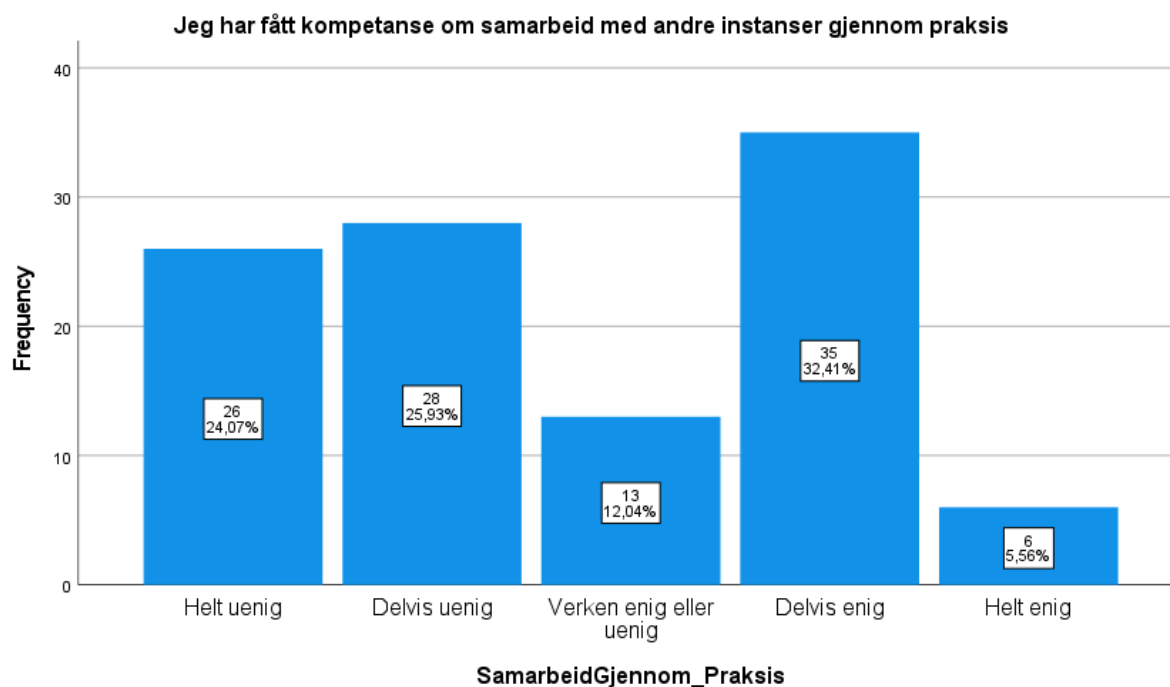
Figur 7: Framstilling av resultat for spørsmålet «vet du hva opplysningsplikten går ut på?»  
n=108

På spørsmålet «vet du hva opplysningsplikten går ut på?» viser resultatene, nesten alle respondentene ve hva dette går ut på. Det er og cirka. 6% som svarer at de ikke vet hva denne plikten går ut på. Circa. 7% har svart «vet ikke» på dette spørsmålet.

## 5.8 «Jeg har fått kompetanse om samarbeid med andre instanser gjennom praksis.»

Dette diagrammet viser resultatet fra utsagnet «Jeg har fått kompetanse om samarbeid med andre instanser gjennom praksis.» (figur 8) Her har respondentene krysset av på om de er «helt enig», «delvis enig», «verken enig eller uenig», «delvis uenig» eller «helt uenig». Emneplanene for praksis på lærerstudiet, sier at man skal kunne lære om samarbeid mellom instanser gjennom praksis. Følgende diagram ser hvor mange som sier seg enige i at de har lært om samarbeid gjennom praksisen de har vært igjennom.





Figur 8: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg har fått kompetanse om samarbeid med andre instanser gjennom praksis» n=108

Resultatene av denne framstillingen av dataen, viser at flerparten ikke har fått kompetanse om samarbeid med andre instanser gjennom praksis. Ut ifra denne tabellen, sier cirka 38 % de i hovedsak har lært om samarbeid gjennom praksis. De som hovedsakelig ikke mener at de har lært om samarbeid gjennom praksis, teller cirka 50%. Dette viser en overvekt av personer som ikke føler de har fått kompetanse gjennom denne delen av studiet.

### 5.8.1 Hvilken kompetanse sitter du igjen med?

Dette spørsmålet er et åpent spørsmål, hvor respondentene får muligheten til å skrive ned det de lærte om samarbeid med andre instanser gjennom praksis. Dette spørsmålet er analysert med SDI metoden, hvor svarene blir lest gjennom, kategorisert og deretter målt etter relevans. I denne analysen, kommer det tydelig fram at deltakelse i møter med andre instanser er hva studentene har erfart mest gjennom praksis. Samtidig trekkes de mer «uformelle samtalene» med praksislærere og andre på skolebygget fram som lærerikt, da studenter har selv tatt initiativ til å søke informasjon på samarbeidstemaet. I et av de åpne spørsmålene uttrykker en respondent sine positive erfaringer med slike møter:

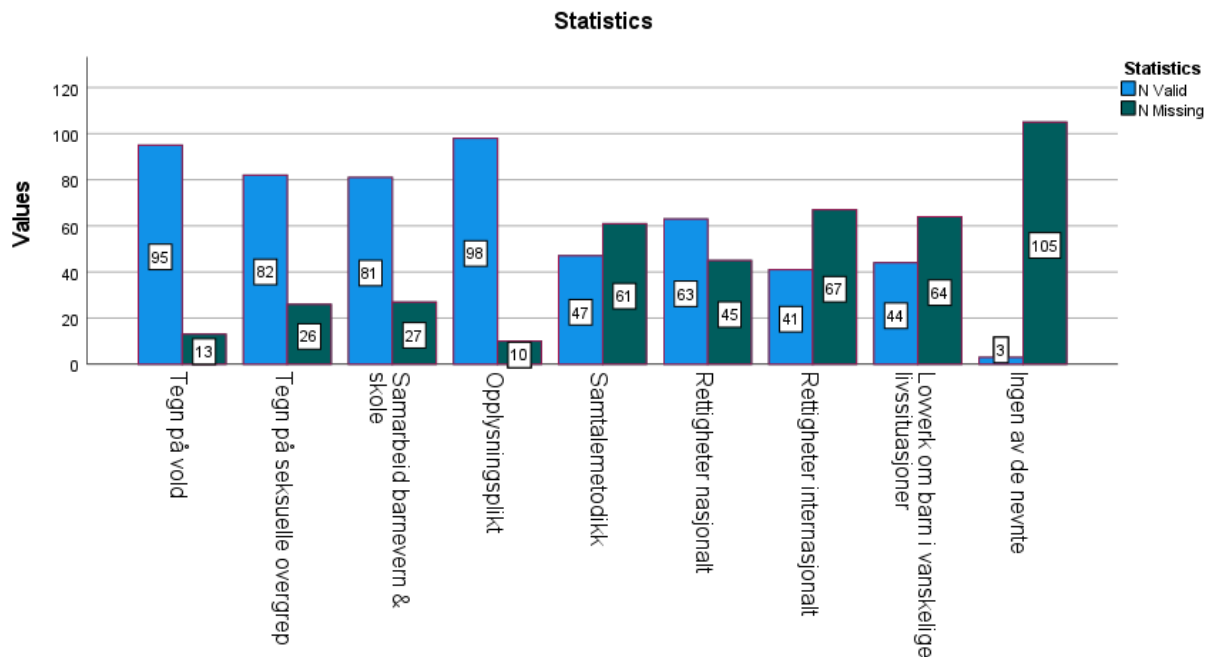
«Det har vært veldig nyttig for å få se hvordan disse møtene foregår i praksis. Det hjelper meg som framtidig lærer å vite litt hva det innebærer, og hvordan man skal formulere seg.»

Dette utdraget viser denne studentens syn på møtevirkosomhet i praksis, og trekker slike opplevelser fram som «nyttig» og at dette «hjelper meg som framtidig lærer». Andre utsagn bekrefter dette, og det fremheves av enkelte at dette er noe alle burde få mulighet til i praksis. Flere av respondentene ga inntrykk av at møtevirkosomheten de fikk

mulighet til å delta i, var tilfeldige og at de ikke nødvendigvis ville fått denne erfaringen om ikke det var en sak allerede satt i gang på skolene de var på.

## 5.9 «Jeg har hatt undervisning om følgende tema»

Følgende diagram, viser hvor mange som har fått undervisning av 9 utvalgte temaer som er relevante for lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt.

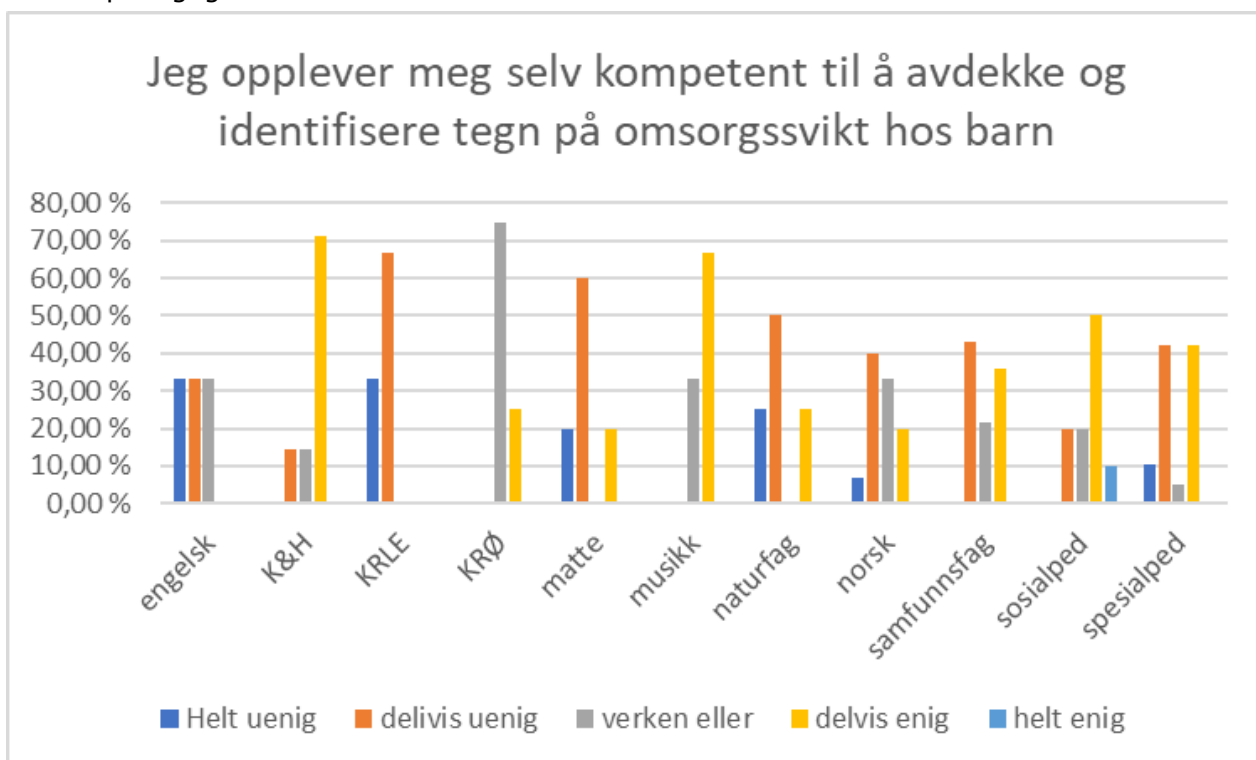


Figur 9: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg har hatt undervisning om følgende tema» n=108

Resultatene fra dette diagrammet (figur 9) viser at studentene er delte, men at det likevel kommer fram tydelig at halvparten av temaene er ikke opplevd som undervist i. Søylediagrammet (figur 9) viser at storparten av respondentene har fått undervisning i hvordan identifisere tegn på vold og seksuelle overgrep og samarbeid mellom barnevern og skole. Barns rettigheter i et nasjonalt perspektiv er også blitt undervist, det er derimot kun et lite flertall som sier dette (63/108 = 58%). Temaene; samtalemetodikk, barns rettigheter i et internasjonalt perspektiv og lovverk om barn i vanskelige livssituasjoner, er mindre undervist i, ifølge respondentene. Dette vises gjennom de grønne søylene, som representerer antall respondenter som ikke har valgt temaene. 3 personer hevder å ikke ha fått undervisning i noen av disse temaene, som tilsvarer 2% av respondentene.

## 5.10 «Jeg opplever meg selv som kompetent til å avdekke og indentifisere tegn på omsorgssvikt hos barn»

Diagrammet under viser hvilke fag studentene skriver master innenfor, samt hvordan de stiller seg til sin egen kompetanse i å avdekke og indentifisere tegn på omsorgssvikt hos barn (figur 10). Her kan vi se at det er kun 1,9% av alle som har svart på undersøkelsen som er helt enig i at de føler seg kompetente i dette oppdraget. Dette tilsvarer 2 personer av alle de 108 som har svart. Disse to har skrevet masteren sin i sosialpedagogikk.

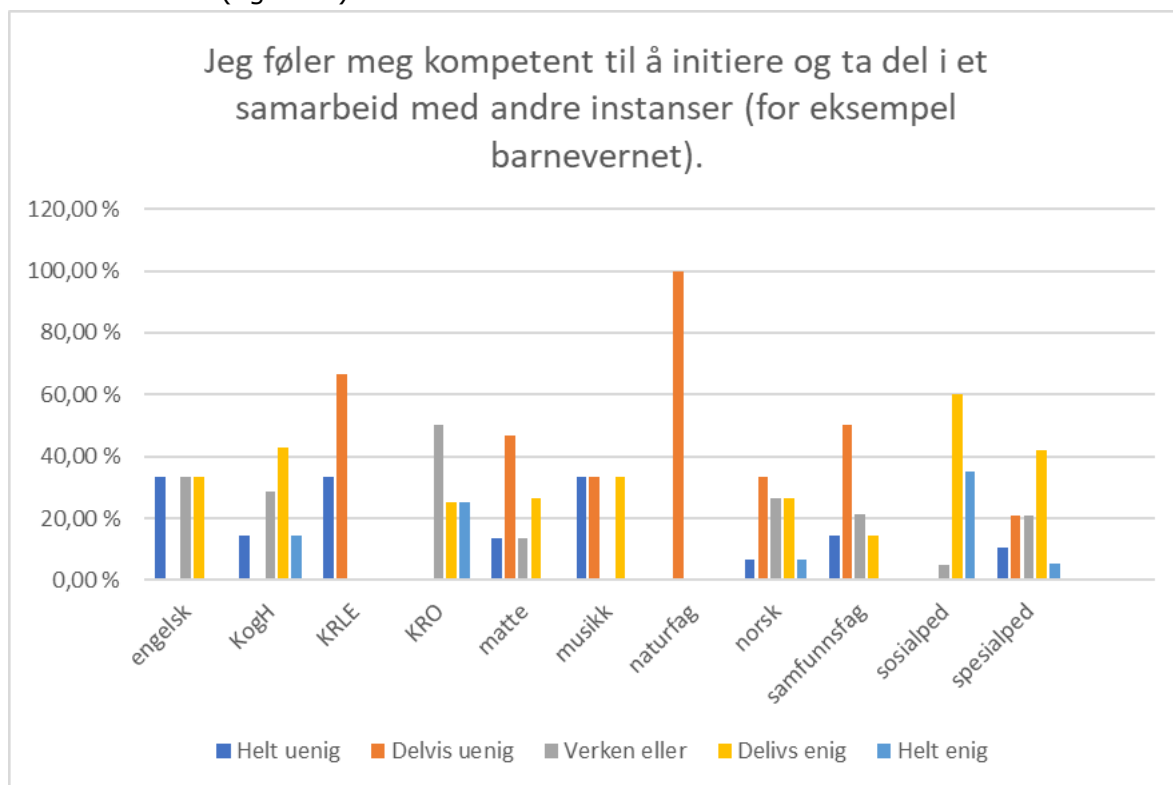


Figur 10: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg opplever meg selv som kompetent til å avdekke og indentifisere tegn på omsorgssvikt hos barn» n=108

Denne grafiske framstillingen av krysstabellanalysen mellom fag og kompetanser, viser at fagene kunst og håndverk, musikk, og sosialpedagogikk opplever seg selv som mest kompetente til å avdekke og indentifisere tegn på omsorgssvikt hos barn. De to svaralternativene som er mest populære: «delvis enig» og «delvis uenig», med farger oransje og gul. Studenter som studerer musikk, kunst og håndverk, sosialpedagogikk, utmerker seg som mer trygge i egen kompetanse, da flertallet har valgt «delvis enig». Her er det viktig å være klar over forskjellene i antall studenter som studerer hvert fag, da det er færre respondenter som skriver master i musikk og kunst og håndverk, enn i sosialpedagogikk og spesialpedagogikk. Sett bort i fra antall på hvert fag, kommer det fram at respondentene som skriver master i engelsk, KRLE, kroppsøving, naturfag, spesialpedagogikk og norsk er mer usikre. Det er også en del av fagene som er usikre på tematikken, blant annet kroppsøving med over 70% som har valgt «verken eller», og samfunnsfag som har lite forskjell mellom «delvis enig» og «delvis uenig».

### 5.11 «jeg føler meg kompetent til å initiere og ta del i et samarbeid med andre instanser (for eksempel barnevern)»

Videre skal vi se på syn på egenkompetanse rundt samarbeid med andre instanser utenfor skolen. (figur 11)

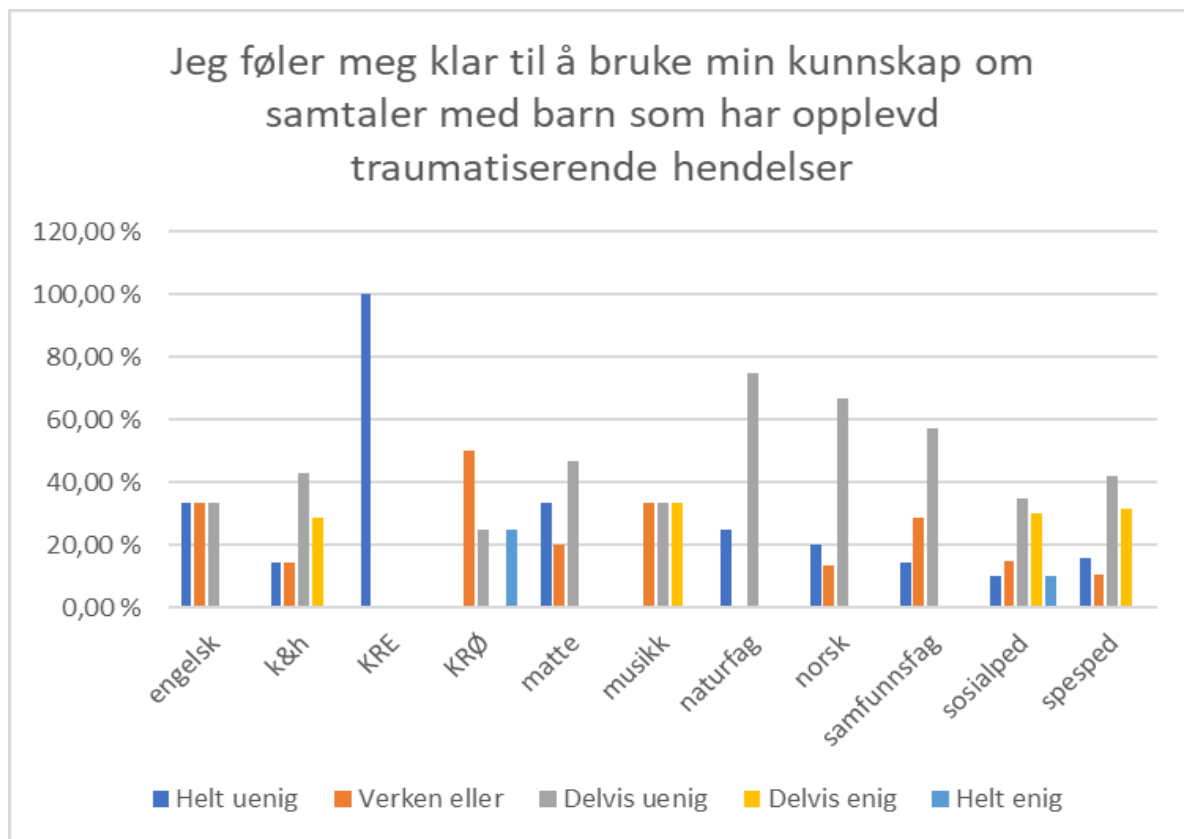


Figur 11: Framstilling av resultat for utsagnet «jeg føler meg kompetent til å initiere og ta del i et samarbeid med andre instanser (for eksempel barnevern)» n=108

De masterfagene hvor respondentene er mer sikre på egen kompetanse i å ta del i et samarbeid med andre instanser, er kunst og håndverk, kroppsøving, sosialpedagogikk og spesialpedagogikk. Respondentene som skriver i naturfag, matematikk, musikk, KRLE og samfunnsfag har en overvekt av «delvis uenig» og «helt uenig». Norskfaget er mer spredt, med en liten overvekt på «delvis uenig», i likhet med engelskfaget hvor like mange er «helt uenig» som de som er «delvis enige».

### 5.12 «jeg føler meg klar til å bruke min kunnskap om samtaler med barn som har opplevd traumatiserende hendelser»

Neste tabell vi ser på (figur 12) er kompetanse i samtalemetodikk man skal bruke med barn som har opplevd traumatiske hendelser.



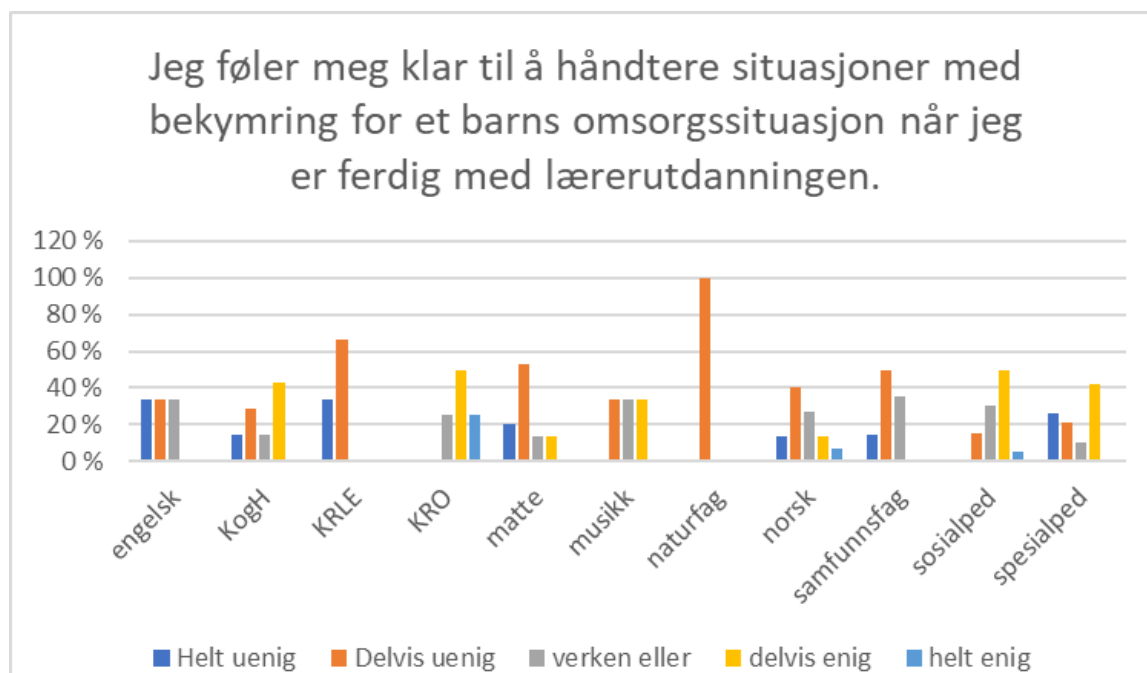
Figur 12: Framstilling av resultat for utsagnet «jeg føler meg klar til å bruke min kunnskap om samtaler med barn som har opplevd traumatiserende hendelser» n=108

Resultatet for denne krysstabellanalysen viser en mangel på kompetanse innenfor samtalemotodikk, da de fleste fagene er uenige med dette utsagnet på tvers av fagene. Kun 6/12 fag svarer høyere enn «verken eller», og det er gjennomgående størst prosentandel på svaralternativet «delvis uenig» og «helt uenige». Studentene som skriver master innenfor kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) er tydeligst på at de ikke føler seg kompetente innenfor denne situasjonen, med ingen andre svar enn «helt uenig». De fagene hvor studentene viser seg som mest kompetente her, er sosialpedagogikk og kroppsøving (KRØ) med de eneste studentene som er «helt enig».

### 5.13 «Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen»

Neste tabell vi skal se på, er hvor «klar» man føler seg til å ta seg av en situasjon hvor elever mistenkes å bli utsatt for omsorgssvikt. (figur 13) Ut ifra dette diagrammet som viser det ulike masterfagenes svar på spørsmålet om de følte seg klare for å «håndtere

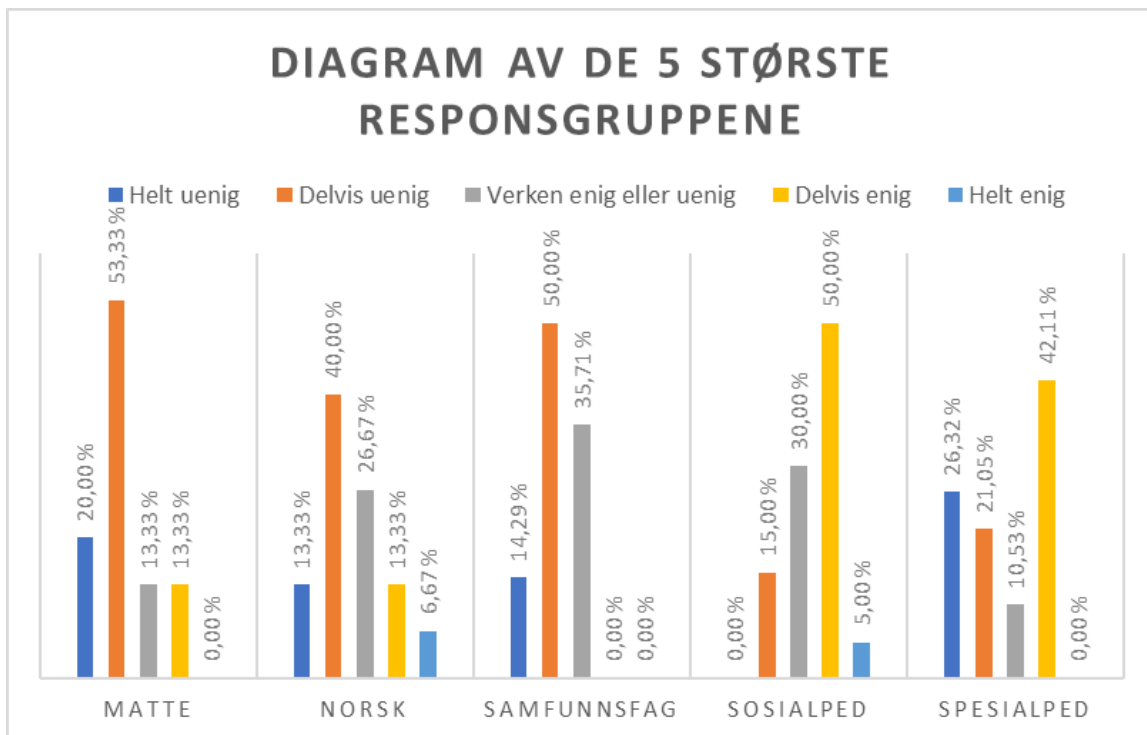
situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon», kan vi se sammenhenger mellom masterfag og selvoppfattelse.



Figur 13: Framstilling av resultat fra krysstabellanalysen av «Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen» n=108

Denne tabellen viser spredninger både innad i masterfagene og mellom fagene. Antall respondenter på hvert fag fører til en usikker sammenligning av alle fag. Det vil ikke ligge gode grunnlag for sammenligning mellom masterfag med 4 svar, mot et fag som har 15. På bakgrunn av et høyt sprik av respondenter for hvert masterfag, vil jeg fokusere på de 5 største masterfagene og sammenligne forskjellene mellom disse. Disse fagene vil da være; norsk, matte, samfunnsfag, spesialpedagogikk, og sosial/profesjonspedagogikk. Alle disse masterfagene har mellom 20 og 14 respondenter. Ved å sammenligne svarene på hver av disse fagene, vil det komme fram om det er tydelige forskjeller mellom hvert enkelt masterfag, og om noen skiller seg ut mer trygge på egen kompetanse.

De øvrige fagene hadde under 10 svar hver, og jeg ser at svarene her er for det meste spredt ut over alle svaralternativene, noe som skaper et dårligere grunnlag for sammenligning. Kroppsøving er det eneste faget av de mindre respondentgruppene, hvor flesteparten føler seg klar, med over 70% som er enten «helt enig» eller «delvis enig». Kunst og håndverk har over 40% respondenter som føler seg klare, og musikkfaget har omtrent 33%. De resterende fagene, legger seg hovedsakelig på verken eller, delvis uenig og, helt uenig.

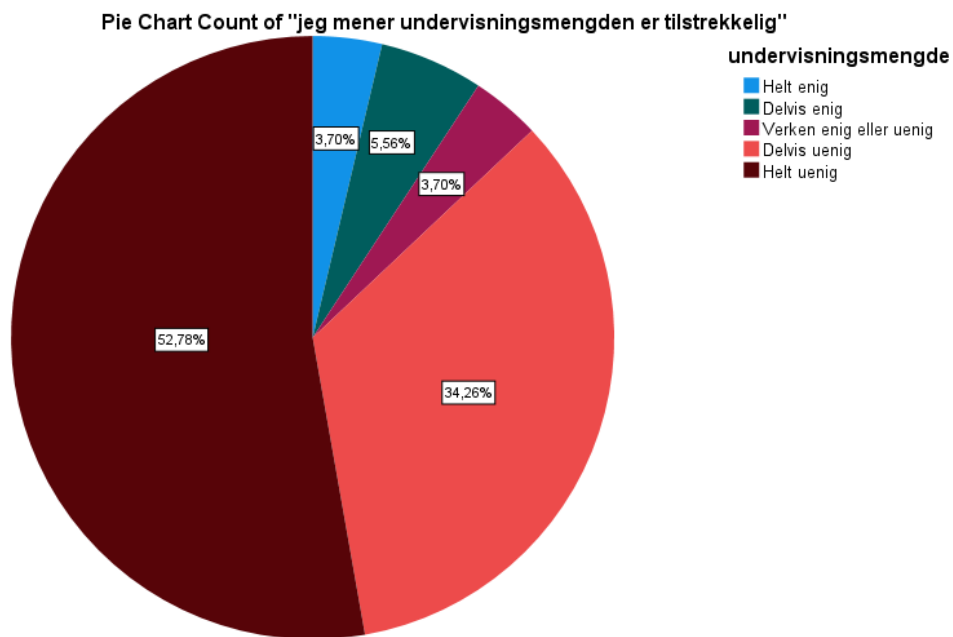


Figur 14: Framstilling av resultat fra krystabellanalysen av fem utvalgte fag som svarte på utsagnet «Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen» n=108

Det som kan trekkes ut av dette diagrammet (figur 14), er at studenter som skriver master innenfor fagene sosialpedagogikk og spesialpedagogikk viser seg tryggere i egen kompetanse rundt barn som opplever omsorgssvikt. Disse to fagene har et flertall studenter som hovedsakelig er enige, sammenlignet med de andre fagene som kommer fram her.

Kroppsøving har også et flertall som er selvsikre (figur 13), og dette er et interessant funn, da dette faget er ganske ulikt fra sosial/spesialpedagogikk- fagene. Her hadde det vært interessant å sett på et større utvalg.

## 5.14 «Jeg mener undervisningsmengden er tilstrekkelig»

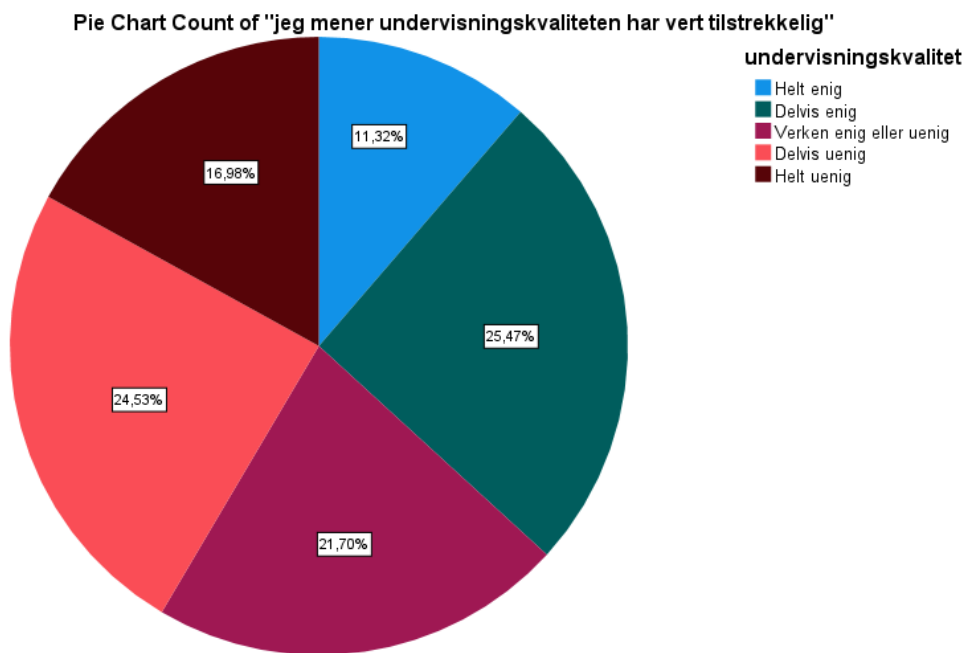


Figur 15: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg mener undervisningsmengden er tilstrekkelig» n=108

Resultatet av dette kakediagrammet, viser at studentene ikke er fornøyde med mengden undervisning. På spørsmålet «jeg mener undervisningsmengden er tilstrekkelig», (figur 15) kommer det fram at cirka 87% av respondentene ikke synes undervisningsmengden er tilstrekkelig. Circa 9% synes undervisningsmengden har vært hovedsakelig tilstrekkelig.



## 5.15 «Jeg mener undervisningskvaliteten har vært tilstrekkelig»



Figur 16: Framstilling av resultat for utsagnet «Jeg mener undervisningskvaliteten har vært tilstrekkelig» n=108

Studentene virker delt i sine meninger om undervisnings kvaliteten (figur 16). Det ligger likevel et flertall som mener undervisningen ikke har hatt god nok kvalitet. Hvor cirka 42% av svarene, sier at kvaliteten ikke har vært tilstrekkelig, mot cirka 37% som synes hovedsakelig at kvaliteten har vært tilstrekkelig.

### 5.15.1 Hvis undervisningen var bra, hva har gjort den god? Og om du synes undervisningen har vært dårlig, hva skyldes dette?

I analysen av dette åpne spørsmålet, kommer det tydelig fram enkelte faktorer som studentene nevner flere ganger. Den første tilbakemeldingen som har vært en positiv faktor i undervisningen er besøk av andre instanser: «Fikk besøk fra en gjesteforeleser til å vise konkrete eksempler på hvordan et overgrep kan se ut (i form av blåmerker)». Flere uttrykker også i likhet med studenten ovenfor, at de undervisningsøktene med konkrete tiltak og hjelp til hvilke tiltak en lærer faktisk kan sette i gang har vært gode og hjelpsomme. «Vi har fått konkrete eksempler og tips om hva man kan gjøre. Husker spesielt en gang vi diskuterte hvordan man kunne gå frem hvis man mistenkte at elever ble utsatt for omsorgssvikt».

Til sist trekkes foreleserne fram som gode eksempler, da forelesningene har vært engasjerende og de har tatt hensyn til de sårbare temane ved å ta godt vare på studentene i klasserommet. «Det er seriøst tema, hvor det kan være personer på studiet som har opplevd ting. Jeg opplevde at de tok vare på de eventuelle studentene som har opplevd omsorgssvikt og la trygge rammer for resten av undervisningen.»

Det som flere trekker fram som «dårlig», er mengden undervisning. Flere informanter uttrykker en usikkerhet i å fortelle om sin mening av undervisningen, da de ikke føler de har fått nok undervisning til å skape et godt nok grunnlag for meningen de har. Dette gjelder også storparten av respondentene som uttrykker positive erfaringer med

undervisningen, som mener undervisningen de har hatt har vært god, men at det burde vært mer av dette:

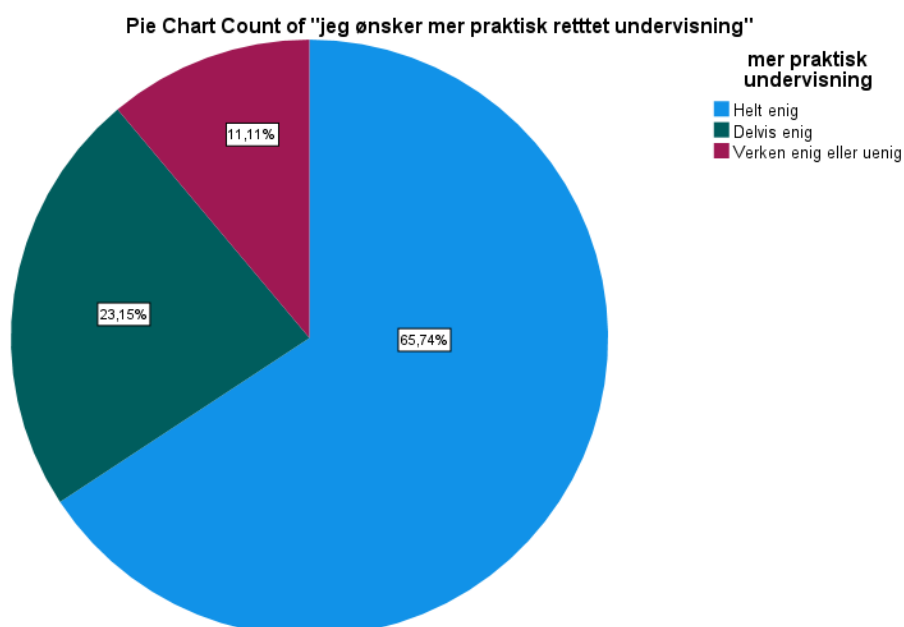
«Jeg stiller meg midt på. Jeg syns selve undervisningen har vært bra, men jeg syns det er alt for lite fokus på det. Jeg syns denne problematikken bør være en gjenganger i studiet, for konsekvensen av å utdanne lærere med manglende kompetanse i det er at vi fremover har lærere som ikke vet nok, eller føler seg kompetent nok, til å gripe inn. Konsekvensene av omsorgssvikt kan være alvorlige og livslange for de som blir utsatt for det.»

Studenten uttrykker også et ønske om endringer i studieløpet, da studenten mener konsekvensene av å ikke ha nok kompetanse kan være «alvorlige» og «livslange». En student uttrykte dette spesifikt ved å trekke fram det tapte potensialet ved god undervisning:

«Vi har ikke hatt mye undervisning. Så vidt jeg husker bare en dag. Men den dagen var til gjengjeld inntrykksfull og øyeåpnende. Den ga innblikk i noe jeg aldri har hatt et innblikk i tidligere. Det dårlige med undervisningen, var at de ikke spilte videre på denne dagen. At de ikke brukte den interessen de klarte å skape til at vi fikk oss en verktøykasse i møtet med omsorgssvikt.»

Studenten uttrykker et positivt inntrykk av undervisningen den har vært igjennom. Det som uttrykkes som negativt er at dette ikke ble tatt med i videre undervisning, da dette kunne ha skapt mer kunnskap som studenten kunne tatt med seg videre.

### 5.15.2 «jeg ønsker mer praktisk rettet undervisning»



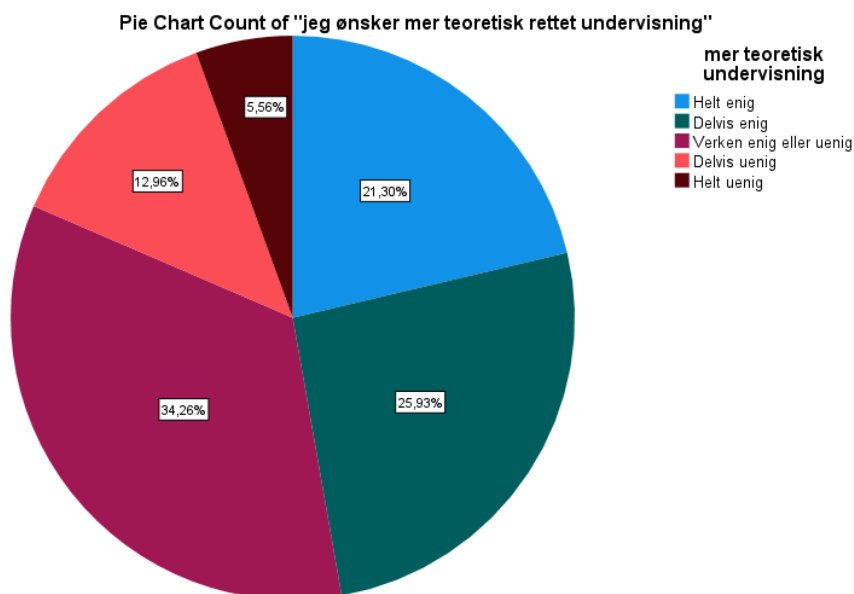
Figur 17: Framstilling av resultat for utsagnet «jeg ønsker mer praktisk rettet undervisning» n=108

Kakediagrammet for «jeg ønsker mer praktisk rettet undervisning» (figur 17) viser at studentene ønsker mer praktisk undervisning. Det som viser seg tydeligst, er at ingen mener de ikke vil ha mer praktisk undervisning, men ikke alle er helt sikker på om dette er det de ønsker. Likevel kan dette ses på som et ønske om mer praktisk rettet

undervisning om tematikken omsorgssvikt. Ser vi på de som hovedsakelig ønsker mer praktisk rettet undervisning, er dette cirka 89%, og da en tydelig majoritet.

### 5.16 «jeg ønsker mer teoretisk rettet undervisning»

Ønsket om mer teoretisk undervisning (figur 18), viser seg å være et vanskeligere

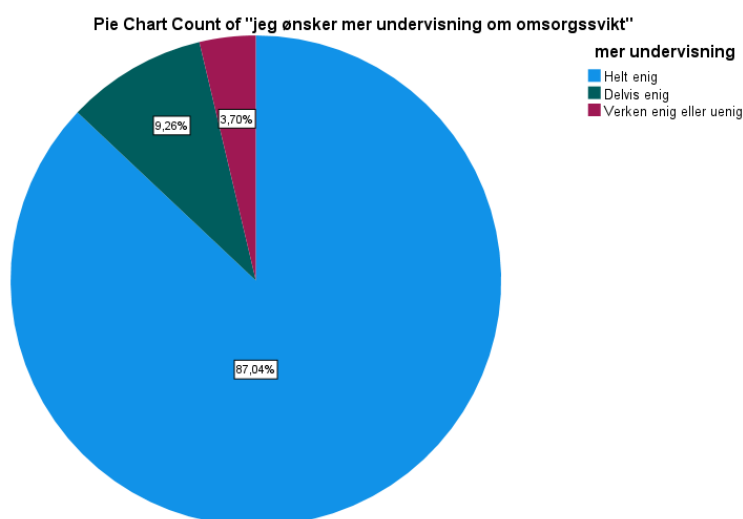


Figur 18 Framstilling av resultat for utsagnet «jeg ønsker mer teoretisk rettet undervisning» n=108

spørsmål, da over 30% av respondentene er verken enig eller uenig i dette utsagnet.

Derimot er det nesten halvparten som ønsker seg mer teoretisk undervisning, med 47 % totalt for både delvis enig og helt enig. Om vi ser kun på helt enig, er dette ikke et stort flertall med cirka 21%, likevel er dette vesentlig mer enn «helt uenig» på cirka 6%. Her er det flere som ikke ønsker mer teoretisk enn praktisk rettet undervisning, da i underkant av 20% var helt uenig eller delvis uenig i dette.

### 5.17 «jeg ønsker mer undervisning om omsorgssvikt»



Figur 19: Framstilling av resultat for utsagnet «jeg ønsker mer undervisning om omsorgssvikt» n=108

Ut ifra dette diagrammet som viser resultatet av «jeg ønsker mer undervisning om omsorgssvikt» kan det sies med ganske stor sikkerhet, at flerparten av studentene på lærerstudiet ønsker seg mer undervisning om temaet. For de som er delvis enige og «helt enig», inkluderer dette over 96% av respondentene, og det er kun 4% som er usikre på om de ønsker mer eller ikke. Ingen av respondentene var uenige i utsagnet.

### 5.17.1 Er det noe spesielt du ville ønsket de fokuserte mer eller mindre på?

Dette åpne spørsmålet ga respondentene mulighet til å utdype mer om deres ønsker for undervisningen om omsorgssvikt i lærerutdanningen. Etter analysen av spørsmålene, vil resultatene trekke fram to hovedpunkter som studentene har nevnt flest ganger. Studentene uttrykte at mer praktisk rettet undervisning var ønskelig, med flere eksempler på hvordan dette kunne gjøres, og det kom fram et ønske om å endre på selve strukturen i utdanningen.

#### 5.17.1.1 *Praksis nær undervisning*

Når det kommer til ønsker for undervisningen, har studentene svart svært spredt og med forskjellige ønsker. Etter analysen kommer det fram at studentene ønsker mer praktisk rettet undervisning, hvor fokuset ligger på hva lærerens arbeid vil være. Her er det nevnt blant annet «utfylling av bekymringsmelding», «samtalemetodikk», «samarbeidet med andre instanser», «steg for seg hva man gjør» og «hva vi faktisk kommer til å møte ute i skolen». Alle disse utsagnene viser til et ønske om et generelt mer fokus på temaet, og mer fokus på lærerens ansvar i disse situasjonene.

Videre kommer det også et eksempel på en konkretisering av undervisningen, som ligger til fordel for en mer praksis nær undervisning. Casearbeid trekkes fram som en gjenganger blant flere studenter på bakgrunn av at dette skaper en nærhet til hva lærerens oppgave faktisk vil være. «Skulle gjerne hatt mer trening i samtalemetoder med barn som har opplevd traumatiske hendelser. Gjerner også med praktisk tilnærming, av typen case-oppgaver og rollespill». Videre uttrykkes det et ønske om mer kompetanse på hvordan samtale med barn. Gjennom flere ønsker om mer kompetanse på praktisk håndtere ulike situasjoner, nevner flere studenter et behov for mer fokus på samtaler.

#### 5.17.1.2 *Endringer i studieløpet*

Et annet funn fra dette spørsmålet, er ønsket om en endring i selve utdanningsløpet. Flere studenter uttrykket et ønske om at studiet burde «fordele pensum utover årene», og ha mer om dette mot slutten av masterstudiet for å kunne gjøre kunnskapen mer aktuell for arbeidshverdagen.

«Skulle ønske vi hadde mer om det, spesielt mot slutten av studieløpet, da det vil være mest aktuelt for oss for å huske det og kunne ta det i bruk. Det vil også være mer dagsaktuell kunnskap i forhold til om vi lærer om det på førsteåret.»

Det virker også som at respondentene føler på en skjevhet i kompetansen de får på grunn av fagene de har, da respondentene viser til fordelingen med å ha spesialpedagogikk eller sosialpedagogikk:

«Jeg kunne ønsket at dette var et tema gjennom alle 5 årene i utdanningsløpet. Det er viktig og ikke noe man ønsker å glemme, derfor kunne repetisjon hjulpet. I tillegg er det alt for lite fokus på dette temaet generelt. De av oss som ikke har studiepoeng i enten spesped eller sosped har alt for lite kunnskap om dette»

Det uttrykkes et ønske om at tematikken skal ta en større del av undervisningen i faget pedagogikk, som er obligatorisk for alle studenter. Dette uttrykkes samtidig som de anser studentene som har tatt enten sosialpedagogikk eller spesialpedagogikk som mer kompetente på denne tematikken.

## 6 Drøfting

Hensikten med denne studien, har vært å kartlegge 5.års-lærerstudenters syn på egen kompetanse innenfor omsorgssvikt. I prosessen ved å forberede til spørreundersøkelsen, har det vist seg å være relevant å se på studentenes meninger om utdanningen de har vært igjennom, samt eventuelle sammenhenger mellom fag og kompetanse for å se etter skjevheter innenfor utdanningen. Derfor vil jeg i denne delen av oppgaven, drøfte studentenes kompetanse opp mot teori på feltet, før jeg ser på dette opp mot rammeplanen for lærerutdanningen. Videre vil drøftingen ta for seg sammenhengende mellom fag de har og kompetanse de føler de sitter inne med, før jeg beveger meg mot studentenes meninger, og ønsker for utdanningen. Studien har også til hensikt å kunne bidra til å utbedre lærerutdanningen som i 2017, ble omgjort til en 5årig master, i en positiv retning. Dette fokuset har dermed ført til følgende forskningsspørsmål:

1. Samsvarer den formelle lærerplanen for lærerutdanningen med hvilken kunnskap studentene føler de sitter igjen med?
2. Er det sammenheng mellom fagene de tar og kompetansen om omsorgssvikt?
3. Hvilke meninger og kommer fram om mengden og kvaliteten på undervisningen?
4. Hvilke ønsker kommer fram om undervisningen?

Disse forskningsspørsmålene bestemmer strukturen på drøftingskapittelet, hvor hvert avsnitt drøfter hvert spørsmål. Kapittelet vil avslutningsvis ha en oppsummerende drøfting, hvor det forklares hvordan de 4 foregående spørsmålene svarer på problemstillingen «Hvordan oppfatter 5. års lærerstudenter sin kompetanse til å ivareta barn som opplever omsorgssvikt?».

### 6.1 Samsvarer den formelle lærerplanen for lærerutdanningen med hvilken kunnskap studentene føler de sitter igjen med?

#### 6.1.1 Lovpålagte krav

Forventingene og kravene til lærere er høye når det kommer til barns sikkerhet og velvære. Lærere forventes å ha kunnskap om hvordan man sørger for barnets beste, sette i gang tiltak og plukke opp tegn på omsorgssvikt hos barn (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016). Derfor er det vesentlig for lærerstudenter å sitte inne med denne kompetansen etter endt utdanning. Likevel er et av hovedfunnene i denne studien at lærerstudenter har store kompetansemangler på temaet (se figur 1-5).

Studentene føler seg ikke klare til å håndtere situasjoner hvor man mistenker omsorgssvikt, er hovedsakelig usikre på tegn på omsorgssvikt og er usikre i hvordan man samtaler med elever som har opplevd traumer. Lærerens rolle i ivaretagelse av barn som har opplevd omsorgssvikt er både viktig og mulig avgjørende for barnets skolegang. Lærerens pedagogiske oppdrag innebærer å legge til rette for læring for barnet, og vil da kunne innebære å sørge for en god relasjon, skape en trygghetsfølelse og hjelpe med affektregulering (Andresen, 2014). Om lærere ikke kjenner seg trygge i denne rollen og stiller seg til siden, mister barnet den oppfølgingen de trenger mest. Sett i sammenheng med tidligere forskning fra Redd Barnas og NKVT, rapporter begge studiene om mangelfull kompetanse på feltet (Øverlien & Moen, 2016 : Redd Barna u.å). Likhetene mellom disse to studiene, og funnene her, kan ses på som alvorlig sett i lys av at læreren er i en posisjon hvor man ser elevene ofte, og da er et viktig ledd i å oppdage omsorgssvikt, samt sette i gang tiltak for enkelteleven.

### 6.1.2 Å ivareta barnet

Omsorg som begrep er vanskelig å definere, spesielt god omsorg da dette ikke har en fast definisjon (Kvelling, 2010). For å kunne evaluere et barns omsorgssituasjon, er det dermed viktig at man har gode nok holdepunkter og teknikker. God omsorg kan være så mye, samtidig som omsorgssvikt også innebærer flere aspekter som også må ses i lys av hverandre (Aakvaag, et al., 2016). Ettersom omsorgsbegrepet er et mangfoldig begrep, som innebærer at man må se på hver enkelt elev omsorgssituasjon unikt, vil det være avgjørende å kunne samtale med barnet for å kunne avdekke potensiell omsorgssvikt i hjemmet. Videre vil lærerens evne til å hjelpe barnet i skolen være en essensiell del av lærerens pedagogiske oppdrag (Schultz & Langballe, 2020). Barn som har opplevd traumatiske hendelser har også krav på skolegang og lærere som tilrettelegger. Dette vil være en krevende oppgave for alle lærere, og krever kunnskap om temaet fra ulike hold, blant annet gjennom samtalemetodikk og traumebevisst omsorg (Brantzæg et al. 2017; Andersen, 2014; Jensen et al, 2005). På bakgrunn av dette, kan det vise seg bekymringsverdig at samtalemetodikk er det temaet som studentene føler de har minst kompetanse innenfor. Barn har selv uttrykt at de heller vil kommunisere med læreren sin over en psykolog, grunnet relasjonen de har med læreren sin (Barneombudet, 2018). Lærerens oppdrag vil derfor være å legge til rette for at barnet skal kunne fortelle, gjennom tilpasninger til det enkelte barnet. Om læreren ikke har kompetanse nok til å legge til rette for samtaler med et barn som har opplevd traumatiske hendelser, vil dette kunne ha en negativ konsekvens for barnet

### 6.1.3 Samarbeid med andre instanser

Studentene føler seg hovedsakelig klare for et samarbeid med andre instanser, og er et av temaene de er mest selvsikre på, i likhet med opplysningsplikten som de fleste har god kontroll på. Dette er et positivt funn, da tidligere studier indikerer et problematisk forhold mellom skole og barnevern-samarbeid. Disse studiene har etterspurt både mer kommunikasjon og kompetanse i samarbeid til lærere, og en følelse av mistillit til egen profesjon (Baklien, 2009: Helleve & Selvik, 2023). Det er meldt fra om lite bekymringsmeldinger fra skoler i Norge, sammenlignet med hvor mange barn lærere møter hver dag (Baklien, 2009). Lærernes trygghet på egen kompetanse kan være en viktig faktor for å ikke stille seg til siden, men sørge for god nok oppfølging for eleven, samt et godt samarbeid med barnevernet (Schultz & Langballe, 2020). Likevel er det problematiske funn som skaper et kritisk syn på dette. Studentene mener de er klar for

samarbeid, og vet hva opplysningsplikten går ut på, men er usikre på hvilke tegn de skal se etter for å avdekke omsorgssvikt, samt vet ikke hvordan en bekymringsmelding skal skrives. Lærere er ansatte i en profesjon som fungerer som et hverdagsbarnevern og sørger for en bedre oppfølging av barns sikkerhet i Norge. Dette krever kompetanse og oppmerksomhet som alle lærere må ha (Kvaran, 2019). For å først starte prosessen med å skrive en bekymringsmelding, må tegnene man ser etter, diskuteres med andre og ses på som grunnlag nok til å tro at barnet opplever omsorgssvikt (Driscoll, 2020). Om lærere i dag er usikre på tegnene, og stiller seg til siden i stedet for å diskutere dette med andre, kan det være mange utsatte barn som aldri blir oppdaget. Det er også problematisk at «gjeldende lovverk om barn i vanskelige livssituasjoner» er noe under 40% av respondentene har kunnskap om, da lovverket vil være høyst relevant i et samarbeid med eksterne i skolen. Skolene er pliktige å samarbeide med eksterne instanser for å sørge for et godt nok skoletilbud for barn. Denne formen for samarbeid, gjerne i samarbeidsteam krever kompetanse om hver enkelt instans, samtidig som man er klar over eget ansvar og tar på seg dette i et samarbeid (Kvaran, 2019). Disse funnene tyder derfor på at utviklingen innenfor samarbeidskompetanse blant lærerstudenter er positiv. Likevel er det kompetansemangler som må rettes opp i for å sikre at barn i skolen i dag får oppfølgingen de både trenger og har krav på.

#### 6.1.4 Kompetansen knyttet mot læreplanen

I den formelle læreplanen for grunnskolelærere 1-7 og 5-10, er det som nevnt tidligere spesifikke kunnskaper man skal inneha etter endt utdanning. Og basert på de presenterte resultatene kan det virke som det er tydelig gap mellom den erfarte læreplanen og de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningen. Den erfarte læreplanen refererer til hvordan studentene oppfatter læreplanen og undervisningen som mottas (Lyngnes & Rismark, 2020). Diskusjonen om studentenes oppfatninger av egen kompetanse viser til mangler blant kompetansen til studentene.

Den formelle lærerplanen nevner blant annet følgende kunnskap som forventet etter utdanningen: «tegn på vold og seksuelle overgrep, iverksette nødvendige tiltak og starte opp samarbeid med andre instanser. Man skal også inneha «kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om mobbing, vold og seksuelle overgrep mot barn, gjeldende lovverk og barns rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv.» (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016). Informantene melder selv om manglende kompetanse i, blant annet barns rettigheter, nasjonalt og internasjonalt, samt gjeldende lovverk om barn i vanskelige livssituasjoner. I rammeplanen står det også at studentene skal ha kunnskap om samarbeid med andre aktører i skolen, noe som også skal komme gjennom praksis. Det er et mindretall av studenter som mener de har fått kompetanse om samarbeid gjennom praksis, noe som indikerer et nytt gap mellom den formelle og erfarte lærerplanen.

I denne situasjonen, er det viktig å ta hensyn til den oppfattede lærerplanen, som består av lærernes og studentenes oppfatninger av hva som skal læres (Lyngnes og Rismark, 2020). Lærerstudiet består av mange forskjellige forelesere, som alle tolker rammeverket og emneplaner forskjellig. Det som kan oppfattes som tilstrekkelig for forelesere, vil ikke alltid oppfattes likt av studenter, og dette kan ikke endres på. Dette er den oppfattede læreplanen, som vil være forskjellig fra person til person. Likevel virker det som om gapet mellom den formelle og erfarte lærerplanen er for stort, da enkelte studenter mener å ikke ha fått noen undervisning på noen av temaene, og har dermed

ikke kompetanse innenfor omsorgssvikt. Det som kan være verdt å se nærmere på for å tette dette gapet mer, er den gjennomførte læreplanen, hvor man ser på den faktiske undervisningen (Garmannslund, et al, 2012, s. 9). Lærerstudiet er under konstant endring, og fokus i undervisningen vil endres med dette. Studenter har derfor muligheten til å gi tilbakemeldinger til studiet om tematikk som de ønsker mer og mindre om. Denne tilbakemeldingen gir både studenter og forelesere en sjanse til å tette gapet mellom den formelle og erfarte læreplanen. Det kan skape positiv endring gjennom å kommunisere hva de forventer av læring av den oppfattede læreplanen, og videre revidere den gjennomførte læreplanen.

## 6.2 Er det sammenheng mellom masterfag og kompetansen om omsorgssvikt?

Sammenhengene mellom fag og kompetanse de innehar vil drøftes. Fokuset i denne delen vil være om det kommer fram tydelige forskjeller mellom kompetanse ut ifra hvilke masterfag studentene har. Om det kommer fram slike sammenhenger, kan dette vise til en skjevfordeling hvor enkelte vil ta med seg kompetanse som alle studenter forventes å inneha.

Det som kommer fram som urovekkende i denne forskningen, er at det generelt er mangel på kompetanse i alle fag, hvor flere tematikker trekkes fram som mangelfull på tvers av fagene. Rammeplanen for lærerutdanningen sier eksplisitt at alle studenter skal ha «kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om mobbing, vold og seksuelle overgrep mot barn, gjeldende lovverk og barns rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv». (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016). Denne kompetansen skal dekkes av de obligatoriske fagene på lærerstudiet, hvor pedagogikk 1-4 har ansvaret for denne kunnskapsdelingen.

I analysen kommer det fram på de fleste statistiske framstillingene, at sosialpedagogikk og spesialpedagogikk er mest selvsikre på egen kompetanse i omsorgssvikt. Disse fagene er dannelsesfag, hvor man går mer i dybden innenfor tematikken sårbare barn, som gjør at denne sammenhengen ikke kommer som veldig overraskende. Respondentene som skriver master innenfor kroppsøving kommer også fram som selvsikre, likevel er dette mer usikkert å si sikkert da de er relativt få som deltar i undersøkelsen. Dette funnet er problematisk, da resultatene indikerer at lærerstudenter som er ferdigutdannede i 2023, ikke vet hvordan man bør følge opp elevene. Ettersom omsorgssvikt kan ha en negativ innvirkning på skolegangen (Kvello, 2010), vil barna være avhengige av kompetente lærere i flere fag enn de som spesialisere seg innenfor tematikken. Barn som sliter med å få sosial aksept, har lære vansker og vansker med selvregulering, kan kobles til omsorgssvikt (Kvello, 2010). En kontaktlærer som har bred kompetanse innenfor feltet, kan se elevene store deler av dagen og gjøre slike koblinger. Om tematikken blir nedprioritert i pedagogikkfaget, vil det bli et mindretall av lærere med slik kompetanse, og lærere vil ikke få utført sine plikter, og barna kan potensielt ta skade av dette.

Dette er et alvorlig tema, og har sterk sammenheng med respondentenes meninger om mengde undervisning og kvalitet i denne undervisningen. I den videre diskusjonen, vil det komme fram hvordan respondentene selv ser en skjevhet i kompetansen de har, og selv spør etter endringer.



## 6.3 Hvilke meninger kommer fram om mengden og kvaliteten på undervisningen?

I spørreskjemaets del «tanker og meninger» spørres det om undervisningens kvalitet og mengde er tilstrekkelig. Her er det en ganske tydelig enstemmig enighet i at mengden ikke er tilstrekkelig. Undervisningens kvalitet, er respondentene mer er litt spredt i meningene, hvor flerparten er mener den ikke er tilstrekkelig, samtidig som flere er verken enig eller uenig. Dette kan ses i lys av mengden undervisning som ikke er tilstrekkelig. I de åpne spørsmålene, refererte flere studenter til mengden undervisning som en faktor som kunne gjøre undervisningen bedre, samt var dette også grunnen til at mange ikke kunne si hvilket fokus de ville undervisningen skulle ha, da de ønsket mer av alt. Det kommer fram flere ganger at kvaliteten på undervisningen er god, men at dette er vanskelig å bedømme når mengden ikke er tilstrekkelig. I likhet med tidligere forskning som fokuserte på lærerutdanningen, kritiserte denne studien at lærerutdanningen har nedprioritert tematikken (Ådland, 2018). Dette indikerer nok et behov for en økt prioritet på temaet omsorgssvikt. Det viser seg som høyst relevant at når studiet har dratt inn eksterne aktører, er studentene svært fornøyde med undervisningen, da de verdsetter de med fagkompetanse innenfor temaet og faget.

## 6.4 Hvilke ønsker kommer fram om undervisningen?

Funnene av denne studien retter fokuset mot flere aspekter av undervisningen, disse aspektene vil forklares hver for seg. Til sist vil jeg diskutere meninger rundt mengden og kvaliteten på undervisningen, samt ønsker som studentene har til undervisningen for de som vil starte på lærerstudiet i senere tid. Ved å ta for seg slike ønsker og meninger, vil denne studien kunne peke på studentenes egne meninger, samtidig som en slik studie kan påpeke positive og negative sider med lærerstudiet ut ifra hvilken kompetanse ferdigutdannede lærere sitter inne med.

### 6.4.1 Praktisk rettet undervisning

Funnene som er tydeligst i analysen av denne delen av spørreundersøkelsen, følger samme tema som skjemaets «tanker og meninger». Studentene ønsker tydelig med praktisk rettet undervisning. Her kommer det fram i skjemaets åpne spørsmål: «*Er det noe spesielt du ville ønsket de fokuserte mer eller mindre på*», at studentene ønsker mer case-rettet arbeid, med fokus på samtalemotodikk. Som lærer, er man pliktig å tilrettelegge skoledagen for elever som har opplevd traumer for å kunne oppfylle sitt pedagogiske oppdrag (Schultz & Langballe, 2020, s. 221). Dette innebærer en større mengde arbeid med de enkelte barna, blant annet mentalisering, relasjonsarbeid og affektregulering (Brantzæg et al, 2017 : Andresen, 2014). Lærerstudentene uttrykker et ønske om å få mer undervisning i akkurat dette. De uttrykker også mer fokus på lærerens faktiske arbeid i en sak med omsorgssvikt konkretisert.

### 6.4.2 Endringer i utdanningsløpet

Videre er det interessant å se på ønsker om undervisningen, da flere uttrykte et ønske om en endring i selve studieløpet. Per dags dato ligger fokuset på omsorgssvikt tidlig i utdanningen, i PEL-2, dette kom det et ønske å endre på. Argumentet for dette er mer dagsaktuell undervisning mot arbeidslivet. Andre ønsker var å spre tematikken mer over

hele utdanningen, for å skape mer repetisjon på temaet. Videre kommer det også her fram en skjevhet som studentene selv har merket. Her ser de på egen kompetanse som alt for lite, i motsetning til de som har sosialpedagogikk eller spesialpedagogikk. Denne skjevheten vil de endre på, og ønsker derfor mer spredning av tematikken i studieløpet, samt mer mot slutten av studiet.

## 6.5 Oppsummerende drøfting

Denne oppsummerende drøftingen vil ta for seg problemstillingen «Hvordan opplever 5.-års lærerstudenter sin kompetanse til å ivareta barn som opplever omsorgssvikt?». Drøftingen av de fire forskningsspørsmålene vil bidra til å svare på denne problemstillingen, og vil svare på problemstillingen ved å sammenfatte drøftingskapittelet.

Studiens fokus på lærerstudiet har bidratt til flere betydningsfulle funn. Respondentene viser til en mangel av undervisning på temaet, og en skjevhet blant fagene. Gjennom drøftingen av den formelle og erfarte lærerplanen, kommer denne studien fram til at gapet er for stort, og studentene vil ikke uteksamineres med den kompetansen det forventes at de skal sitte inne med, noe som uttrykkes som bekymringsfullt av flere av respondentene. Rammeplanen for lærerutdanningen er tydelig på hvilken kompetanse studentene skal inneha etter endt utdanning, og denne studiens funn tilsier at studentene ikke opplever at alt blir undervist. Gjennom denne studien kommer det også fram et tydelig ønske blant flertallet at denne tematikken må legges mer praksisnær, samtidig som de teoretiske perspektivene kobles tydeligere til arbeidet til læreren.

Lærerstudentenes syn på samarbeid med andre instanser er et av de mer positive sidene av denne studien, da flertallet føler seg kompetente nok til å ta del i et samarbeid med barnevernet. Dette viser en positiv utvikling fra nyere forskning, og viser at det nye rammeverket for lærerutdanningen bidrar til mer kompetente lærere. Videre viser også funnene at møter med andre instanser er en viktig del av lærerstudiet, da flere viser til gode forelesninger og lærerrike møter med disse. Denne studiens funn vil da kunne påvirke lærerutdanningen til å prioritere dette eksterne samarbeidet, og med hell, øke fokuset på dette i praksis. Flere utrykte positive erfaringer med møtevirksomhet gjennom praksis, og slike prioriteringer kan øke mengden studenter som får kunnskap om samarbeid med eksterne aktører gjennom praksisperiodene. Forslagene til endringer i rammeplanen, vil åpne for muligheter for et slikt økt fokus. Ettersom endringene foreslår å åpne for praksisperioder i eksterne instanser, vil samarbeidskompetansen til lærerstudenter mest sannsynlig øke betraktelig. Denne studiens funn tyder på at denne formen for praksis vil være et positivt bidrag til studieløpet.

Forskningen i denne studien har gått i dybden på hvilket syn på egen kompetanse lærerstudenter har i omsorgssvikt, og hvordan lærerstudiet har lagt til rette for læring. Funnene i denne studien indikerer at 5.-års lærerstudenter opplever selv at de har manglende kompetanse innenfor omsorgssvikt. Studentenes svar på at de generelt har for lite kunnskap om de fleste temaene, og ønsket om mer undervisning, bekrefter dette. Usikkerhet blant lærere kan føre til mangelfull oppfølging i skolen og fra andre instanser basert på at man ikke nødvendigvis vet hvordan man skal sende inn en bekymringsmelding, eller hvilke tegn man skal se etter for å avdekke omsorgssvikt. Studiens funn viser hvor viktig læreryrket er når det kommer til barnas gode oppvekst,

og retter derfor et ønske om en økning av mengden undervisning på temaet omsorgssvikt i lærerutdanningen.

Dette er et stort og krevende tema som kan vinkles på utallige måter. For å utvide denne studien videre, hadde det blant annet vært interessant å utforske andre lærerutdanningsprogrammer. Denne studien tar for seg lærerutdanningen på en spesifikk institusjon. En sammenligning mellom flere utdanningsinstitusjoner på tvers av landet, vil potensielt skape et større bilde av lærerutdanningen i hele landet. Videre ville et nytt perspektiv vært spennende å utforske. Forelesere som innehar ansvaret for å undervise om omsorgssvikt, vil bli nødt til å stå foran flere vanskelige valg med et slikt sensitivt tema. Derfor oppfordrer denne studien til å videre forske på hvilke utfordringer forelesere selv føler på, og refleksjoner de gjør når de skal undervise lærerstudenter om omsorgssvikt.



## 7 Referanseliste

- Aakvaag, H.F., Thoresen S., & Øverlien C., (2016) Vold og overgrep mot barn og unge – Definisjoner og typologisering. Øverlien C., Hauge M.I, & Schultz J., (Red) Barn vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner. (3. oppl., s. 220 – 236). Universitetsforlaget
- Andersen, I.L., (2014). Traumebevisst tilnærming. Søftestad, S. & Andersen, I. L. (red.). Seksuelle overgrep mot barn, traumebevisst tilnærming. Universitetsforlaget.
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste-bilder av" de andre" hindrer samarbeid. Tidsskriftet Norges Barnevern, 86(4), 236–245. Hentet fra: <http://www.idunn.no/ts/tnb/2009/04/art03>
- Barne-, likestillings- og inkluderingdepartementet (2014-2017) En god barndom varer livet ut: Tiltaksplan for å bekjempe vold og
- Barnevernsloven – bvl (2023) *Lov om barnevern (barnevernsloven)*. (LOV-2021-06-18-97). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2021-06-18-97>
- Brandtzæg I., Torsteinson, S., Øiestad, G., (2017) Se eleven innenfra - relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet. Gyldendal
- Dale, M. T. G., Aakvaag, H. F., Strøm, I. F., (Red) Augusti, E. M., & Skauge, A. D. (2023). Omfang av vold og overgrep i den norske befolkningen. (Rapport 1) Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. <https://www.nkvts.no/rapport/omfang-av-vold-og-overgrep-i-den-norske-befolkningen/>
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2016). *Forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1–7 og trinn 5–10 – rundskriv med merknader, og engelsk oversettelse*. (F-06-16) [Rundskriv]. [https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/rundskriv-med-merknader-til-forskrifter-om-rammeplaner-for-grunnskolelærerutdanningene\\_rettet020117.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/rundskriv-med-merknader-til-forskrifter-om-rammeplaner-for-grunnskolelærerutdanningene_rettet020117.pdf)
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7 (2016) Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7 (2016)
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10 (2016)
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10 (2016) *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. (FOR-2016-06-07-861) Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2016-06-07-860) Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Hafstad, G.S. & Augusti, E-M. (Red.) (2019). Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: en nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år (Rapport 4/2019). [https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport\\_4\\_19\\_UEVO.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf)

- Helleve i., & Selvik, s., (2023) Læreres usikkerhet i møte med elever som opplever vold i nære relasjoner. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/barnevern-bedre-skole-helsesykepleier/laereres-usikkerhet-i-mote-med-elever-som-opplever-vold-i-naere-relasjoner/352537>
- Jensen, T.K., Gulbrandsen, W., Mossige, S., Reichelt, S., & Tjersland, O.A. (2005). Reporting possible sexual abuse: A qualitative study on children's perspectives and the context for disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1395–1413. [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213405002565?fr=RR-2&ref=pdf\\_download&rr=795bfe725897b4ee](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213405002565?fr=RR-2&ref=pdf_download&rr=795bfe725897b4ee)
- Johannesen B., & Skotheim T., (2020) Et lag rundt eleven. Johannesen B., & Skotheim T., (Red) *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (1. utg, s. 18-43). Gyldendal Akademisk
- Killen, K., (2004). *Sveket: omsorgssvikt er alles ansvar*. Kommuneforlaget.
- Kleven T., A., & Hjordemaal F., R., (2018) Innføring i pedagogisk forskningsmetode: *En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2020) *Rammeplaner for høyere utdanning* [artikkel] Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/rammeplaner/id435163/>
- Kvaran i., (2020) Barnevern og skole – samarbeid for barnets beste. Johannesen B., & Skotheim T., (Red) *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (1. utg, s. 231-253). Gyldendal Akademisk
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal akademisk
- Lyngsnes K., Rismark M., (2020) didaktisk arbeid (4.utg) Gyldendal.
- Meld. St.11 (2008-2009) Læreren Rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1&q>
- Munthe E., & Melting J., (2016) Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1 – 7. UHR-Lærerutdanning. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)
- Munthe E., & Melting J., (2016) Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5 - 10. UHR-Lærerutdanning. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)
- Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (2018) Omfang av vold og overgrep. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. <https://voldsveileder.nkvts.no/innhold/vold-mot-barn/hva-er-vold-mot-barn/omfang-av-vold/>
- Norges tekningsvitenskapelige universitet. (U.å.a). Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn- masterstudium (5-årig). *Hva lærer jeg?*. Hentet 10.mai, 2023 fra <https://www.ntnu.no/studier/mglu17/laeringsmal>

- Norges tekningsvitenskapelige universitet. (U.å.b). Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn- masterstudium (5-årig): *Hva lærer jeg?*. Hentet 10.mai, 2023 fra <https://www.ntnu.no/studier/mglu510/laeringsmal>
- Opplæringslova – oppl (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova – oppl (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17-6. Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Postholm, M., B., & Jacobsen, D., I., (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Circappelen Damm Akademisk
- Prop. 12 S. (2016 –2017) *Opptappingsplan mot vold og overgrep*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f53d8d6717d84613b9f0fc87deab516f/no/pdfs/prp201620170012000dddpdfs.pdf>
- Redd Barna (u.å) *Lærere mangler verktøy for å fange opp overgrep*. <https://www.reddbarna.no/aktuelt/laerere-mangler-verktoy-for-a-fange-opp-overgrep/>
- Ringereide, R.A., (2020) *Ulike former for omsorgssvikt, Nasjonal Digital læringsarena*. <https://ndla.no/article/26941>
- Schultz J. & Langballe, Å., (2016) *Lærings samtalen – Læreren som ressurs for traumatiserte elever*. Øverlien C., Hauge M.I, & Schultz J., (Red) *Barn vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. (3. oppl., s. 220 – 236). Universitetsforlaget
- Seksuelle overgrep mot barn og ungdom. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld\\_overgrep\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf)
- Statistisk sentralbyrå, (U.å) *Statistikkbanken, 10674: Meldingar til barnevernet, etter konklusjon, innhald i meldinga, kven som melde saka og alder 2013 – 2021*. Hentet 5.mai, 2023. <https://www.ssb.no/statbank/table/10674/tableViewLayout1/>
- Steine, I., Winje, D., Nordhus I.H., Milde A.,M., (2016) *Langvarig taushet om seksuelle overgrep: Prediktorer og korrelater hos voksne som opplevde seksuelle overgrep som barn*. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 53, 888–899. [https://www.researchgate.net/publication/310065707\\_Langvarig\\_taushet\\_om\\_seksuelle\\_overgrep\\_Prediktorer\\_og\\_korrelater\\_hos\\_voksne\\_som\\_opplevde\\_seksuelle\\_overgrep\\_som\\_barn\\_Delayed\\_Disclosure\\_of\\_Sexual\\_Abuse\\_Predictors\\_and\\_Correlates\\_among\\_Adult\\_Survivors](https://www.researchgate.net/publication/310065707_Langvarig_taushet_om_seksuelle_overgrep_Prediktorer_og_korrelater_hos_voksne_som_opplevde_seksuelle_overgrep_som_barn_Delayed_Disclosure_of_Sexual_Abuse_Predictors_and_Correlates_among_Adult_Survivors)
- Thoresen, S., & Hjemdal, O. K. (Red.) (2014). *Vold og voldtekt i Norge: En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv (Rapport nr. 1/2014)*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress A/S. [https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/11/vold\\_og\\_voldtekt\\_i\\_norge.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/11/vold_og_voldtekt_i_norge.pdf)
- Universitetet i Oslo (2016) *Er det meldeplikt til NSD for anonyme spørreundersøkelser i Nettskjema?* <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/personvern/meldeplikt.html>

- Universitetet i Oslo (2018) Sikre anonymitet i Nettskjema.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/tiltak-for-a-sikre-anonymitet.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten (Udir-10-2012). Hentet fra  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/Udir-10-2012/?depth=0&print=1#2-Skolepersonalet-har-en-oppmerksomhetsplikt-og-en-opplysningsplikt>
- Utdanningsforbundet (Endret 2021) Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse. Utdanningsforbundet.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>
- Vorland, N., Selvik, S., Hjorthol, T., Kanten, A. B., & Blix, I. (2018). Tverretattlig samarbeid om barn og unge med problematisk eller skadelig seksuell atferd. (Rapport 3). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress A/S.  
[https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/09/NKVTS\\_Rapport\\_3-18\\_SSA.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/09/NKVTS_Rapport_3-18_SSA.pdf)
- 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. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress A/S.  
[https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport\\_NKVTS\\_3\\_2016\\_nettpdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_nettpdf)
- Ådland, M.T.E., (2018) Masteroppgave Master i Barnevern: *En fokusgruppestudie av nyutdannede læreres opplevelse av egen kunnskap om omsorgssvikt.* [Masteroppgave, Det psykologiske fakultet, Hemil-Senteret].  
<https://bora.uib.no/bora-xmloi/bitstream/handle/1956/18485/Endelig-masteroppgave--Maria.pdf?sequence=3&isAllowed=y>



## 8 Vedlegg

### **Vedlegg 1:** Spørreskjema

## **Vedlegg 1: Spørreskjema**

# **Spørreundersøkelse om undervisning i omsorgssvikt**

Informasjonsskriv

I denne spørreundersøkelsen vil jeg rette fokuset mot dine tanker og meninger rundt egen kompetanse, og utdanningens undervisning og praksis. Spørsmålene fokuseres rundt hvilken kompetanse på feltet omsorgssvikt som forventes av deg som kommende lærer. Undersøkelsen går også inn på hvordan du føler studieløpet har lagt til rette for læring om din rolle som lærer til et barn som opplever omsorgssvikt.

Hele spørreundersøkelsen er anonym, og vil brukes i min masteroppgave om lærerstudenters oppfattelse av egen kompetanse innenfor omsorgssvikt i skolen.

### **Dine fag**

#### **Hvilket fag skriver du masteroppgaven din innenfor?**

Norsk  
Matte  
Engelsk  
Samfunnsfag  
Naturfag  
Kunst og Håndverk  
Musikk  
Spesialpedagogikk  
Sosialpedagogikk / Profesjonspedagogikk  
Kristendom, Religion, Livssyn og etikk  
Kroppsøving

#### **Jeg har hatt undervisning om følgende tema:**

Hvordan identifisere tegn på vold hos barn  
Hvordan identifisere tegn på seksuelle overgrep mot barn  
Samarbeid mellom barnevern og skole  
Opplysningsplikten  
Samtalemetodikk med barn som har opplevd traumatiserende hendelser  
Barns rettigheter i et nasjonalt perspektiv  
Barns rettigheter i et internasjonalt perspektiv  
Lovverk om barn i vanskelige livssituasjoner  
Ingen av de nevnte

### **Din kompetanse og kunnskaper**

#### **Jeg opplever meg selv kompetent til å avdekke og identifisere tegn på omsorgssvikt hos barn.**

Helt enig  
Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

#### **Jeg føler meg kompetent til å initiere og ta del i et samarbeid med andre instanser (for eksempel barnevernet).**

Helt enig

Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Jeg føler meg klar til å bruke min kunnskap om samtaler med barn som har opplevd traumatiserende hendelser**

Helt enig  
Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Jeg har fått kompetanse om samarbeid med andre instanser gjennom praksis.**

Helt enig  
Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Hvilken kompetanse sitter du igjen med?**

*Praksiserfaringer kan variere stort, utdyp derfor gjerne kort hvordan praksisen din la til rette for læring om samarbeidspartnere og læringsutbyttet du satt igjen med.*

- Åpent spørsmål

**Har du kunnskap om følgende tema?**

Vold mot barn  
Seksuelle overgrep mot barn  
Gjeldene lovverk om barn i vanskelige livssituasjoner  
Barns rettigheter i nasjonalt perspektiv  
Barns rettigheter i et internasjonalt perspektiv  
Ingen av de nevnte

**Vet du hvordan du skal gå fram for å skrive en bekymringsmelding om du mistenker omsorgssvikt?**

Ja  
Nei  
Vet ikke

**Vet du hva opplysningsplikten går ut på?**

Ja  
Nei  
Vet ikke

**Jeg føler meg klar til å håndtere situasjoner med bekymring for et barns omsorgssituasjon når jeg er ferdig med lærerutdanningen.**

Helt enig  
Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Dine meninger om undervisningen**

**Jeg mener at mengden undervisning om omsorgssvikt er tilstrekkelig.**

Helt enig

Delvis enig

Verken enig eller uenig

Delvis uenig

Helt uenig

**Jeg mener at undervisningen om omsorgssvikt er av god kvalitet.**

Helt enig

Delvis enig

Verken enig eller uenig

Delvis uenig

Helt uenig

**Hvis undervisningen var bra, hva har gjort den god? Og om du synes undervisningen har vært dårlig, hva skyldes dette?**

- Åpent spørsmål

**Jeg ønsker mer undervisning om omsorgssvikt i min utdanning.**

Helt enig

Delvis enig

Verken enig eller uenig

Delvis uenig

Helt uenig

**Jeg ønsker at undervisningen om omsorgssvikt skal være mer praktisk rettet.**

Helt enig

Delvis enig

Verken enig eller uenig

Delvis uenig

Helt uenig

**Jeg ønsker at undervisningen om omsorgssvikt skal være mer teoretisk rettet.**

Helt enig

Delvis enig

Verken enig eller uenig

Delvis uenig

Helt uenig

**Er det noe spesielt du ville ønsket de fokuserte mer eller mindre på?**

- Åpent spørsmål

