

MASTEROPPGAVE

Vold og seksuelle overgrep. En studie av
lærerstudenters kompetanse

Violence and sexual abuse. A study of the
competence of teacher students'

Mirell Stubseid Øvrebø & Sara Celin Øvrebø

Kandidatnummer: 419 & 423

1-7 Masterfag i GLU

MGBSP550 Masteroppgave Vestlandsklasse

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 16.05.2022

Sammendrag

Bakgrunnen for prosjektet er å aktualisere tematikken vold og overgrep mot barn, og øke lærerstudenters kompetanse om temaet. Slik vil dette forskningsprosjektet bidra til å skape en større bevissthet om hva som er nødvendig kompetanse for å kunne møte vold og overgrepsutsatte barn i skolen. Med utgangspunkt i funnene i rapporten «Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle» (Øverlien & Sogn, 2007), har vi undersøkt hvordan lærerstudenter erfarer og opplever undervisningen om vold og seksuelle overgrep gjennom studieløpet.

Som ramme for prosjektet har vi tatt utgangspunkt i problemstillingen *I hvilken grad opplever 5.årsstudenter at grunnskolelærerutdanningen 1-7 på Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, har sikret dem nødvendig kompetanse om vold og seksuelle overgrep mot barn?*, og to forskningsspørsmål *Hva sier studieprogramplanen for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet, om hvilken kompetanse lærere skal få om vold og seksuelle overgrep i utdanningen?* og *Hvilken kompetanse får lærerstudenter om vold og seksuelle overgrep på grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen?*

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennomførte vi en webbaseret spørreundersøkelse, og en læreplananalyse av studiets programplan. De mest sentrale funnene er

- Det eksisterer et sprik mellom den formelle programplanen, hvordan forelesere setter den i verk og studentenes læringsutbytte.
- Hovedårsaken til spriket kan se ut til å ligge i organiseringen av undervisningen.
- Studentene får kunnskaper, men etterlyser ferdigheter om hvordan identifisere, møte og følge opp barn som har vært utsatt for vold og seksuelle overgrep.

Øverlien og Sogn (2007, s.7) sin rapport dokumenterer at allmennlærere har store kunnskapshull, og at de er svært misfornøyde med hvordan lærerutdanningen forbereder dem på å møte vold og overgrepsutsatte barn. Sammen med endringene som ble gjort i Rammeplanen for lærerutdanninger i 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016), skulle man kunne forvente at alle høyskoler som utdanner lærere har bedret undervisningen om temaene vold og seksuelle overgrep mot barn. Våre funn dokumenterer likevel at undervisningen fortsatt kan være bekymringsfull.

Abstract

This thesis aims to actualize the topics related to violence and abuse against children and increase teacher students' competence on the topic. In this way, this thesis will contribute to creating a greater awareness of what is necessary competence to face violence and abused children in school. Based on findings from «Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle» (Øverlien & Sogn, 2007), we have investigated how teacher students experience the teaching of violence and sexual abuse throughout the course of study.

As a framework for the thesis, the research topic is: *To what extent do 5th-year students experience that the primary school teacher education 1-7 at Western Norway University of Applied Sciences, department Bergen, has provided them with the necessary competence about violence and sexual abuse of children?* The following research questions were asked: *What does the study program plan for primary school teacher education levels 1-7 at Western Norway University of Applied Sciences say about what competence teachers should gain about violence and sexual abuse through education?* and *What competence do teacher students get about violence and sexual abuse in primary school teacher education levels 1-7 at Western Norway University of Applied Sciences, department Bergen?*

To answer the research topic and the following research questions, we conducted a web-based survey and a curriculum analysis of the study program plan. The most important and interesting findings are:

- There is a gap between the formal program plan, how lecturers implement it and students' learning outcomes.
- The main reason for the gap may seem to lie in the organization of the teaching.
- Students gain knowledge but call for skills on how to identify and meet children who have been exposed to violence and sexual abuse.

Øverlien and Sogn's report (2007, s.7) documents that teachers have large knowledge gaps and are very dissatisfied when it comes to how teacher education prepares them for the encounter with vulnerable children. Together with the changes that were made in the Framework Plan for Teacher Education in 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016), one should expect that all colleges that educate teachers have improved teaching on the topics of violence and sexual abuse of children. However, our findings document that the teaching can still be a cause for concern.

Forord

Skrijvingen er nå ved veis ende, og det å skrive en masteroppgave har til tider vært et svært krevende arbeid. Da vi bestemte oss for å skrive masteroppgave sammen, ble vi enige om at vi ville skrive om sårbare barn i skolen. Vi diskuterte ulike tema innenfor dette og fant fort ut at vi ville rette oppgaven vår mot vold og overgrepsutsatte barn. Vold og overgrep mot barn er en stor samfunnsutfordring. Dette er noe som både skremmer og engasjerer oss. Vi mener at alle lærere trenger kompetanse om vold og seksuelle overgrep for å kunne ivareta utsatte elever på best mulig måte, men opplever at dette er et lite berørt tema ved lærerutdanningene.

Vold og overgrep kan medføre alvorlige konsekvenser både for barn som lever med det, og for samfunnet som helhet. Vi kjente begge to at dette var et tema vi ønsket å skaffe oss mer kompetanse om for å kunne være i stand til å kunne avdekke og møte vold og overgrepsutsatte barn i vårt framtidige yrkesarbeid som lærere. Nå som oppgaven er ferdig, er det mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil vi takke hovedveileder Ane Malene Sæverot som har sittet sammen med oss i mange timer og reflektert og diskutert for å komme fram til gode forslag og ideer for oppgavens videre forløp.

Vi vil også takke veiledningsgruppen vår bestående av Dziuginta Baraldsnes og Stine Ravnå. Å ha tre veiledere med ulik faglig bakgrunn har vært både nødvendig og viktig. Fra hvert sitt ståsted har de utøvet tålmodighet, engasjement, positivitet, motstand, oppmuntring og bidratt til kritiske samtaler. De har alle hatt troen på oss gjennom hele prosjektet.

Til sist, vil vi også takke hverandre for et godt samarbeid som har vært fylt med innholdsrike og gode diskusjoner som har resultert i godt materiale. I tillegg har vi motivert og løftet hverandre i stunder der vi har stagnert, og trengt oppmuntringer til videre arbeid. Å jobbe med dette temaet har vært både spennende og tungt, og temaet i seg selv har vært en stor kilde til motivasjon.

Mirell Stubseid Øvrebø og Sara Celin Øvrebø

Bergen, 16.mai 2022

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven.....	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.2.1 Bakgrunn for valg av begreper.....	11
1.3 Begrepsavklaring.....	12
1.3.1 Vold	12
1.3.2 Seksuelle overgrep.....	13
1.3.3 Kriser	13
1.3.4 Traumer.....	14
1.4 Avgrensning.....	14
1.5 Lover og regelverk.....	14
1.5.1 Barnekonvensjonen.....	15
1.5.2 Lov om barnevern og opplæringslova.....	15
1.5.3 Taushetsplikt.....	16
1.6 Kunnskapsstatus	16
1.7 Oppgavens oppbygging	18
2.0 Teoretisk grunnlag	20
2.1 Kunnskap om vold og seksuelle overgrep – symptomer og konsekvenser for barnet.....	20
2.1.2 Konsekvenser for utvikling av hjernen	22
2.1.3 Konsekvenser for læring.....	23
2.1.4 Konsekvenser for psykisk og fysisk helse	24
2.2 Kunnskap om hvordan traumer påvirker barnet.....	24
2.3 Lærerens rolle	25
2.3.1 LK20 – overordnet del.....	26
2.4 Skolens pedagogiske oppdrag.....	27
2.4.1 Lærerens ferdigheter knyttet til planlegging og gjennomføring av forebyggende undervisning	27
2.4.2 Lærerens kompetanse knyttet til avdekking og rapportering	27
2.4.3 Lærerens kompetanse knyttet til pedagogisk oppfølging.....	28
2.4.4 Lærerens kunnskap om skolens samarbeidspartnere.....	29
2.4.5 Lærerens henvisningskompetanse.....	31
2.4.6 Lærerens profesjonelle handlingskompetanse	32

2.4.7 Beredskapsplaner	33
2.5 Lærerens ferdigheter knyttet til samtaler med barn.....	33
2.5.1 Impulsiv samtale	34
2.5.2 Planlagt samtale	34
2.5.3 Traumebevisst læringssamtale	36
2.6 Goodlads læreplanteori.....	36
2.6.1 Den ideologiske læreplanen.....	37
2.6.2 Den formelle læreplanen.....	37
2.6.3 Den oppfattede læreplanen	38
2.6.4 Den gjennomførte læreplanen.....	38
2.6.5 Den erfarte læreplanen.....	39
2.7 Høgskolen på Vestlandet sitt kvalitetssystem.....	39
2.7.1 Pedagogisk og organisatorisk læringsmiljø	39
2.7.2 Ansvar for egen læring.....	40
3.0 Metode og empiri.....	42
3.1 Valg av metode	42
3.2 Datainnsamlingsmetode	43
3.3 Enheter som er studert.....	44
3.4 Utforming av spørreundersøkelsen.....	45
3.5 Etiske betraktninger.....	46
3.5.1 Samtykke til å delta.....	47
3.5.2 Anonymitet	47
3.5.3 Konsekvenser for deltakelse	47
3.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	48
3.6.1 Reliabilitet.....	48
3.6.2 Validitet	49
3.6.3 Generaliserbarhet	49
3.7 Feilkilder	50
4.0 Data, funn og analyse.....	52
4.1 Forskningsspørsmål.....	52
4.2 Analysemetoder	53
4.2.1 Goodlads læreplanteori	53
4.2.2 Tematisk analyse.....	53

4.3 Den formelle programplanen	54
4.3.1 Læringsutbytte: Kunnskap	55
4.3.2 Læringsutbytte: Ferdigheter	55
4.3.3 Læringsutbytte: Generell kompetanse	56
4.3.4 Innhold i grunnskolelærerutdanning trinn 1-7	56
4.3.5 Tverrfaglige tema: Tilpasset opplæring	58
4.3.6 Tverrfaglige tema: Praksisopplæring	58
4.3.7 Tverrfaglige tema: Kommunikasjonsferdigheter	58
4.3.8 Fagovergripende tema: Vold og seksuelle overgrep	58
4.4 Analyse av funn i lys av Goodlads læreplanteori	59
4.5 Den erfarte programplanen	60
4.5.1 Lærerstudenters kunnskap om lovverk, vold og seksuelle overgrep	60
4.5.2 Lærerstudenters kunnskaper og ferdigheter knyttet til avdekking	62
4.5.3 Lærerstudenters generelle kompetanse	63
4.6 Oppsummering av data, funn og analyse	64
5.0 Drøfting i lys av teori	65
5.1 Hvorfor er det et sprik mellom den formelle, den gjennomførte og den erfarte programplanen?	65
5.1.1 Organisering	66
5.1.2 Praksis	69
5.1.3 Generell og omfattende programplan	70
5.1.4 Ansvar for egen læring	71
5.2 Hva er egentlig nødvendig kompetanse?	73
5.2.1 Kunnskap om symptomer og signaler	73
5.2.2 Kunnskap om avdekking	75
5.2.2 Traumer og tilpasset undervisning	76
5.2.4 Avdekking gjennom samtale	79
5.2.5 Samarbeidspartnere	81
5.3 Hvilke muligheter og tiltak kan redusere spriket?	83
5.3.1 Tiltak knyttet til organisering	83
5.3.2 Mer undervisning	85
5.3.3 Kontinuerlig profesjonell utvikling	85
5.3.4 Hvilke muligheter eksisterer i den formelle og gjennomførte læreplanen?	86
5.4 Oppsummering av drøfting	88
6.0 Avslutning	90

6.1 <i>Forskningsprosjektets nytte</i>	92
6.1.1 Forslag til videre forskning på området	92
Litteraturliste	94

1.0 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er lærerens kompetanse om vold og seksuelle overgrep. Hvorfor er dette et viktig tema innenfor skolesektoren og for lærere? Vold og overgrep påvirker dessverre hverdagen til mange barn og unge, og framtidige lærere har ansvar for å møte utsatte elever på best mulig måte. Tema kan være både vanskelig å snakke om og håndtere, men det er nettopp derfor det er viktig å ha kompetanse om.

Dette prosjektet kan defineres som et spesialpedagogisk prosjekt siden vi undersøker hva slags spesialpedagogiske kompetanse man trenger som lærer for å kunne møte vold og overgrepsutsatte barn på gode måter. Programplanen understreker at

utdanninga skal sikre at studenten har kunnskap om barn i vanskelege livssituasjonar inkludert vald og seksuelle overgrep mot barn. Studenten skal ha kunnskap om og kunne identifisere teikn på vald eller seksuelle overgrep og kjenne til korleis nødvendige tiltak skal setjast i verk. Tema skal også koplest til praksis. Vald og seksuelle overgrep har plass 2. og 4. studieår i progresjonstrappa (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 13).

Barn som har vært utsatt for vold og overgrep, vil ofte være traumatiserte og vil kunne ha behov for særlig tilrettelegging i perioder. Det spesialpedagogiske i vårt prosjekt handler derfor om at vi har fokus på hvordan læreren kan møte, hjelpe eller gi styrke til barn som er traumatisert i en eller annen grad på grunn av vold og seksuelle overgrep.

1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven

Det dukker stadig opp overskrifter i ulike medier som omhandler vold og seksuelle overgrep. De to siste årene har det vært mange nyhetsartikler om hvordan vold og seksuelle overgrep i nære relasjoner har hatt en alvorlig økning under koronapandemien. I nettavisen til Dagbladet finner man blant annet overskriftene «Politiet: Økning i vold i nære relasjoner» (Fransson, 2020) og «Coronastengt skole. Slår alarm om barna» (Gilbrant, 2021). NRK har også hatt overskrifter som «Flere barn lever med vold og rus i pandemien – barnevernet må bryte loven» (Woll, 2020), «Spedbarn innlagt på sykehus – foreldrene siktet for mishandling» (Malmo, Turnage & Grindstein, 2021) og «Slår alarm om valdshistoriene barna fortel» (Torstveit & Tufan, 2021). Dette viser at vold og seksuelle overgrep er en aktuell utfordring i samfunnet i dag.

På nettavisen Studvest kom vi over en artikkel med overskriften «Lærerstudenter etterlyser undervisning om overgrep». Her forteller studentene at de bare har fått én forelesning om håndtering av vold og seksuelle overgrep i løpet av de tre årene de har gått på studiet. Daværende prosjektleder i Stine Sofie Stiftelsen kommenterte saken, og sa det var naivt å ikke undervise mer om dette tema. Høgskolen selv kommenterte at det må tas opp med Kunnskapsdepartementet da det er de som bestemmer omfanget på fagene. Videre påpeker HVL at det er mye som skal læres, og at de derfor ikke har mulighet til å gå i dybden på alt. Kunnskapsdepartementet på sin side mente at dette er Høgskolen sitt ansvar. I artikkelen blir det referert til en undersøkelse gjort av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Ifølge denne undersøkelsen blir 21 prosent av norske barn utsatt for fysisk vold hvert år. Statistisk sett vil man derfor komme i kontakt med barn som blir utsatt for vold eller seksuelle overgrep i løpet av yrkeslivet (Kjendalen, 2017). En rapport fra Barneombudet viser at mange vold og overgrepsutsatte barn og unge forteller om læringstap, og opplevelsen av å havne utenfor. Videre nevner også rapporten at det ikke trenger å være slik. Får barna nok hjelp, vil mange klare seg bra. Forutsetningene for dette er at barna blir fanget opp, at krenkelsene tar slutt og at traumene blir behandlet (Barneombudet, 2018, s. 8).

Vold og seksuelle overgrep kan for mange være et tabubelagt og sårt tema. Det kan derfor være vanskelig å snakke om, og man kan være redd for å trå feil. Det er derfor viktig at studenter får diskutere dette sammen på studiet. En student nevner blant annet at om det skal være opp til hver enkelt å lære om dette, vil noen unngå dette tema nettopp fordi det er for sårt. Studvest fikk også en kommentar fra statssekretær om at studenter skal oppleve å bli godt nok forberedt til å gå ut i jobb som lærer etter endt utdanning. Dersom dette ikke er tilfellet, bør lærerutdanningen ta dette på alvor. Lærerstudenter skal kunne være i stand til å identifisere tegn på vold og seksuelle overgrep, og kunne iverksette nødvendige tiltak med de rette faginstansene (Kjendalen, 2017).

Etter å ha lest rapporten «Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle» (Øverlien & Sogn, 2007), ble vi inspirert til å gjøre noe lignende selv. I rapporten ble det konkludert med at lærerstudenter ikke fikk tilstrekkelig kunnskap om vold og seksuelle overgrep på studiet, og sammen med Redd Barna foreslo de tiltak til hvordan dette kunne forbedres. Nå i 2022 har lærerstudiet blitt oppgradert på mange områder, med blant annet et krav til femårig masterforløp og karakteren fire i matematikk fra videregående. Likevel sitter vi igjen med en følelse av at vi ikke har fått nødvendig kompetanse om vold og seksuelle overgrep på studiet

med hensyn til vårt framtidige yrkesarbeid. Formålet med prosjektet er derfor å undersøke om dette er tilfellet for flere 5. årsstudenter. Vi håper at vår forskning kan bidra til bevissthet om kompetansen lærere både har og trenger for å møte barn som opplever vold og seksuelle overgrep. Videre håper vi at prosjektet vil bidra til at utdanningsinstitusjoner blir bevisst på undervisningen som gjennomføres knyttet til tematikken. Dette med hjelp av 5. årsstudenter ved Høgskulen på Vestlandet som respondenter på spørreundersøkelsen, samt analyse av programplanen for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Etter at rapporten «Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle» ble publisert i 2007 (Øverlien & Sogn, 2007), er det ikke gjort nyere studier som tar sikte på å undersøke og dokumentere om undervisningen ved grunnskolelærerutdanningen fortsatt er bekymringsfull. Dette antyder derfor et behov for forskning som undersøker læreres kompetanse om temaene vold og seksuelle overgrep. I 2016/2017 ble det innført obligatorisk femårig grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 og 5-10. Det er derfor interessant å undersøke i hvilken grad den nye grunnskolelærerutdanningen forbereder studentene på å møte vold og overgrepsutsatte barn i skolen. Dette er videre brukt som utgangspunkt for den overordnede problemstillingen i dette prosjektet, og lyder som følger: *I hvilken grad opplever 5.årsstudenter at grunnskolelærerutdanningen 1-7 på Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, har sikret dem nødvendig kompetanse om vold og seksuelle overgrep mot barn?*

For å besvare problemstillingen, har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: *Hva sier studieprogramplanen for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet, om hvilken kompetanse lærere skal få om vold og seksuelle overgrep i utdanningsløpet?*

Forskningsspørsmål 2: *Hvilken kompetanse får lærerstudenter om vold og seksuelle overgrep på grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen?*

1.2.1 Bakgrunn for valg av begreper

Når det gjelder læringsutbytte, benytter studieprogramplanen for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) en tredeling. Kandidaten skal ha kunnskap,

ferdigheter og generell kompetanse. Ifølge utdanningsdirektoratet (2016) er læringsutbytte det en person har lært, kan og er i stand til å utføre etter å ha gjennomført opplæringen. NOKUT (2017) bruker en lignende definisjon, men legger til at nivået på læringsutbyttet avhenger av kompleksiteten av kunnskapen, ferdighetene og den generelle kompetansen, og at læringsutbytte skal være målbart.

Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (NKR) beskriver de kvalifikasjonene alle kandidater minst skal ha etter endt utdanning. «Kunnskaper er forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker». Videre skriver de at ferdigheter er «evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver», og at det er ulike typer ferdigheter som praktiske, kreative, kognitive og kommunikative ferdigheter. Generell kompetanse innebærer «å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdanning og yrkessammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 19).

I problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi valgt å bruke begrepet kompetanse. Grunnen til dette er fordi dette er et begrep som beskriver og dekker for studenters læringsutbytte. Det inneholder også både formell kompetanse, i form av faglig kompetanse som utdanning, kurs og tiltak, og uformell kompetanse, som er erfaringer fra blant annet arbeidslivet. For å kunne forebygge, avdekke og sette inn tiltak for vold og overgrep utsatte barn i barneskolealder, er ikke kunnskap alene tilstrekkelig. Ifølge Utdanningsdirektoratet innebærer kompetanse både evner, kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med dette som utgangspunkt, mener vi derfor at begrepet kompetanse dekker kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.

1.3 Begrepsavklaring

For at leseren skal få en bedre forståelse av innholdet, har vi valgt å gjøre rede for noen sentrale begreper som går igjen i oppgaven.

1.3.1 Vold

I boken *Meningen med volden*, definerer Isdal vold som «enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil.» (Isdal, 2000, s. 36).

I rapporten «World report on violence and health» har Verdens helseorganisasjon (WHO) skrevet en overordnet definisjon på hva vold er. Den lyder som følger:

The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment, or deprivation. (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002, s. 23).

Begge definisjonene er store, og vi kommer til å avgrense disse senere i oppgaven.

1.3.2 Seksuelle overgrep

Alle seksuelle handlinger mellom voksne og barn er overgrep. Kulturelt finnes det ulik alder på hva som kategoriseres som barn i denne sammenhengen. I Norge er man barn til man er 18 år, mens seksuell lavalder er 16 år. Nordhaug viser i boken *Kva ser vi - kva gjer vi?* til Kempe sin definisjon på seksuelle overgrep. Den legger vekt på at det barnet er utsatt for, er en handling som barnet ikke kan forstå, ikke er modent for og ikke kan gi sitt informerte samtykke til. Handlingen krenker integriteten til barnet, den voksne utnytter det at barnet er avhengig, og/eller sin egen maktposisjon, og det er behovet til den voksne som er styrende. Kempe sin definisjon blir allmenn uansett kultur ved å si at aktiviteten bryter med sosiale tabu innenfor familien eller den aktuelle kulturen, eller at det er ulovlig (Nordhaug, 2019, s. 28 – 29).

I WHO sin definisjon som vi har vist til tidligere i oppgaven, blir seksuelle overgrep også definert som vold. I Norge har flere brukt begrepet seksuell vold om seksuelle overgrep. Problemet med dette er når det mest skadelige er forføringen som ligger i seksuelle overgrep i familien. Barn blir dratt inn i en hemmelighet, og deres seksualitet blir brukt av den voksne. Denne seksualiteten skiller seg fra det man vanligvis ser i voldssaker. Derfor velger vi å ha en egen definisjon på begrepet seksuelle overgrep (Nordhaug, 2019, s. 39).

1.3.3 Kriser

Raundalen og Schultz er viktige fagpersoner på det krisepedagogiske feltet. I boken *Krisepedagogikk* definerer de en krise som «en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier. Derav også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring» (Raundalen & Schultz, 2007, s. 15).

1.3.4 Traumer

Søftestad og Aschjem har skrevet om traumer i boken *Hvis klær kunne fortelle – Om forståelse og handlekraft i møte med barn utsatt for vold og overgrep*. De definerer traume som en fellesbetegnelse for de konsekvenser og reaksjoner det kan ha for et menneske å bli utsatt for skremmende, uoversiktlige og intense påkjenninger. Det kan være overgrep, vold, omsorgssvikt, krig, naturkatastrofer eller andre katastrofer (Søftestad & Aschjem, 2016, s. 15).

1.4 Avgrensning

Vi avgrensner og avklarer problemstillingen og oppgavens omfang på følgende måte: I denne oppgaven vil det ikke være relevant å se på alle typer vold som kommer fram i definisjonene tidligere i oppgaven. Selv om selvskadning kan være et tegn på at noe ikke er som det skal, kommer vi likevel ikke til å ha fokus på vold som er selvpåført. Vi skal heller ikke ta for oss vold som er rettet mot en gruppe. I denne oppgaven vil fokuset rettes mot bruk, eller trussel om bruk av fysisk makt eller tvang rettet mot andre enkeltpersoner. Når vi skriver om barnet, kommer vi til å ta utgangspunkt i barn i barneskolealder fordi både vi og våre informanter skal bli lærere på 1.-7-trinn. Tegn, symptomer og tiltak vi nevner i oppgaven er noe som likevel kan gå igjen og gjelde for barn i alle aldre. Vi har valgt å sende ut spørreundersøkelsen til 5. årsstudenter som studerer ved HVL, avdeling Bergen, og har derfor kun inkludert programplanen for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 ved HVL. Vi har også foretatt en avgrensning til 5. årsstudenter fordi de har gjennomgått et forløp og har det friskt i minne. Relevant forskning og noen sentrale teorier på området vil også bli inkludert i oppgaven vår.

1.5 Lover og regelverk

Med utgangspunkt i at vold og seksuelle overgrep er straffbart, eksisterer ulike lover og regelverk som noe fast lærere må forholde seg til. De setter på samme tid standarden for hva

som er riktig å gjøre i ulike situasjoner. Ulike lover og regler kan stride mot hverandre, og kan ha ulik rang og verdi (Nordhaug, 2018, s. 124). Hovedprinsippet er at Grunnloven, som står høyest, går foran andre lover, som igjen går foran forskrifter. Et annet prinsipp er at en nyere lov går foran en gammel lov, og til slutt at en lov som regulerer et spesielt forhold, går foran en generell lov (Nordhaug, 2018, s. 124).

1.5.1 Barnekonvensjonen

Alle mennesker har krav på vern mot vold og seksuelle overgrep (Nordhaug, 2018, s. 123). Dette er en menneskerett, men slik det er formulert i barnekonvensjonen har barn en utvidet rett. Reglene om denne retten er nå tatt med i Grunnloven for å sikre at barn får sagt sin mening i alt som gjelder dem, og at alle avgjørelser skal være til beste for barnet. Loven innebærer blant annet at

Born har rett til vern om den personlege integriteten sin. Dei statlege styresmaktene skal leggje til rette for utviklinga til barnet og mellom anna sjå til at det får den økonomiske, sosiale og helsemessige tryggleiken som det treng, helst i sin eigne familie (§ 104, Kongeriket Noregs grunnlov).

Nordhaug jobber daglig med alvorlig omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep, og har i mange år undervist om temaet. Med utgangspunkt i disse formuleringene i Grunnloven, understreker han at barnehager og skoler bærer mye av det ansvaret staten har for å lage et slikt vern for barn (Nordhaug, 2018, s. 123).

1.5.2 Lov om barnevern og opplæringslova

Den loven som gir samfunnet myndighet til å gripe inn og etablere et samarbeid rundt vold og overgrepsutsatte barn, er barnevernloven. På lovdata står det at «Barnevernloven har som formål å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling får nødvendig hjelp og omsorg i rett tid, samt at barn og unge skal sikres trygge oppvekstvilkår» (Barnevernloven, 1992, § 1 – 1).

Opplæringsloven gir de som arbeider med barn en plikt til å være oppmerksom på hvordan situasjonen til et barn er. Lærere har meldeplikt til barnevernet når forholdene blir ansett som alvorlige og utviklingen til barnet står i fare (Nordhaug, 2018, s. 125). Dette er fastslått i

opplæringsloven §15 – 3. Lærere skal uten hinder av taushetsplikten melde fra til barneverntjenesten uten ugrunnet opphold når det er grunn til å tro at et barn vil bli eller blir mishandlet, utsatt for alvorlige mangler ved den daglige omsorgen eller annen alvorlig omsorgssvikt (Opplæringslova, 1998, §15 – 3). Plikten til å melde fra til barnevernet kommer når en er svært bekymret for utviklingen til barnet (Nordhaug, 2018, s. 125). Dette er basert på skjønn, og vil være avhengig av den som observerer. Derfor kan samme situasjon bli forstått ulikt. En situasjon der skolen sjelden melder fra til barnevernet ved bekymring for elever i skolen, kan få store konsekvenser for dem det gjelder. For å klargjøre egne grunner for det skjønnnet man tar, kan barnevernet brukes som konsulent for slike meldinger (Nordhaug, 2018, s. 125).

1.5.3 Taushetsplikt

De som jobber i skolen, har taushetsplikt. For lærere betyr det at de plikter å hindre at andre får kjennskap eller tilgang til personlige opplysninger som de selv kjenner til. Dette kan være psykisk og fysisk helse, familie, hvordan familien bor, hjemmesituasjon, informasjon om familiemedlemmer eller økonomi (Nordhaug, 2018, s. 129). Lærere kan likevel hente inn og formidle videre opplysninger som er nødvendige for å fremme de oppgavene som skolen har. Blant annet kan skolen melde lovbrudd og gi opplysninger til politiet, og skoler har plikt til å melde fra til barneverntjenesten når det foreligger grunn til det (Opplæringslova, 1998, §15 - 3).

1.6 Kunnskapsstatus

Det eksisterer mye forskning om temaet vold og seksuelle overgrep, men det eksisterer lite forskning som undersøker læreres kompetanse på området. I rapporten «Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle» belyser Øverlien og Sogn i hvilken grad et utvalg studenter opplever å ha fått tilstrekkelig kunnskap til å kunne se og møte utsatte barn i sitt fremtidige yrkesliv (Øverlien & Sogn, 2007, s. 15). I studien stiller de spørsmål ved omfanget og kvaliteten på undervisningen om vold og seksuelle overgrep ved høyskoler i landet. «Våre resultater viser alvorlige mangler når det gjelder omfang av undervisning i alle tre utdanninger som er inkludert i denne undersøkelsen. Fremfor alt gjelder dette allmennlærerutdanningen.» (Øverlien & Sogn, 2007, s. 8). Videre skriver de at «Denne gruppen opplever seg selv som dårligst forberedt til å møte utsatte barn i deres profesjonelle yrkesliv. Resultatene viser også at undervisningen fremfor alt er teoretisk innrettet og at studentene etterspør mer kunnskap

som er metodisk og praktisk innrettet.» (Øverlien & Sogn, 2007, s. 8). Rapporten dokumenterer at førskolelærere, allmennlærere og barnevernspedagoger ikke får tilstrekkelig kunnskap om vold og seksuelle overgrep, barns rettigheter og samtalemetodikk (Øverlien & Sogn, 2007, s. 5). Det kommer fram at de som er minst fornøyd med undervisningen om temaene vold og seksuelle overgrep mot barn, er allmennlærerstudentene (Øverlien & Sogn, 2007, s. 31).

Det er brukt en webbasert spørreskjemaundersøkelse som metode, og utvalget i rapporten er sisteårsstudenter ved et utvalg høyskoleutdanninger. Totalt inngår ni allmennlærerutdanninger som er geografisk spredt over hele Norge, men flest høgskoler fra Østlandet er representert i undersøkelsen (Øverlien & Sogn, 2007, s. 16 – 18). Et interessant funn fra denne spørreskjemaundersøkelsen, er at kun 1/3 av allmennlærerstudentene i utvalget oppgir at de har fått undervisning om fysiske og seksuelle overgrep. Øverlien og Sogn skriver at «Resultatet viser at alle studentgrupper opplever at det finnes mangler i utdanningen i forhold til alle fire kunnskapsområder» (Øverlien & Sogn, 2007, s. 7) og videre at «De blivende allmennlærere rapporterer om flest mangler og er også mest misfornøyd med hvordan utdanningen forbereder dem på møtet med utsatte barn» (Øverlien & Sogn, 2007, s. 7).

Programplanen pålegger forpliktelser. Undervisningen i studieløpet må derfor ruste lærerstudenter med nødvendige metoder og verktøy slik at de oppnår læringsutbyttet som er beskrevet i programplanen (Øverlien & Sogn, 2007, s. 5). Øverlien og Sogn skriver at dersom lærere ikke har kunnskap om vold og seksuelle overgrep slik det står beskrevet i programplanen, kan det føre til at utsatte barn verken blir sett eller får den hjelpen de trenger (Øverlien & Sogn, 2007, s. 5). De understreker at

Dersom lærere, førskolelærere og andre som arbeider med barn ikke er i stand til å tolke barns ulike signaler, finnes det en risiko for at de vil vurdere barnas vansker ut fra individuelle forklaringer, som at barnet har lære- eller konsentrasjonsvansker, snarere enn å se etter årsaker i barnets livssituasjon (Øverlien & Sogn, 2007, s. 5).

For å forstå hva som er mulig og riktig å gjøre for barn man møter i skolen, er god undervisning om temaene en forutsetning for at lærerstudenter er rustet til å møte de oppgavene de kommer til å bli stilt overfor i sitt framtidige yrkesliv.

Vold og seksuelle overgrep starter for mange i tidlig barnealder, og rammer en betydelig del av befolkningen i Norge (Thoresen & Hjemdal, 2014, s. 19). NKVTS anslår at 13 prosent av befolkningen blir utsatt for alvorlig vold og/eller seksuelle overgrep i barndommen (Thoresen & Hjemdal, 2014). På samme tid antas mørketallene innenfor vold og seksuallovbrudd å være høye (Politiet, 2020, s. 26). Sannsynligheten for at lærere i grunnskolen møter vold og overgrepsutsatte barn, er derfor stor. De siste årene har det å bekjempe vold og overgrep vært et satsingsområde for regjeringen og samarbeidspartiene. Blant annet ble Rammeplaner for lærerutdanninger endret i 2016 for å tydeliggjøre hva lærerstudenter skal kunne om vold og seksuelle overgrep, og sikre at alle kandidater har kunnskaper og ferdigheter til å håndtere vold og seksuelle overgrep mot barn (Kunnskapsdepartementet, 2016). Vold og seksuelle overgrep har fått plass i emneplan for profesjonsundervisningen i 2. og 4. studieår, og det er obligatorisk for studentene å delta på profesjonsdagene. For å sikre at studentene får kunnskaper om temaene, kreves minst 80 prosent oppmøte (Høgskulen på Vestlandet, s. 8).

NKVTS og Redd Barna håper at rapporten vil

bidra til at ansvarlige myndigheter benytter de mulighetene de har til å fokusere på utdanningen av de omtalte yrkesgruppene, og sørge for at studentene blir i stand til å både se og hjelpe noen av de mest sårbare barna vi har (Øverlien & Sogn, 2007, s. 4).

Det er følgelig ikke gjort studier som tar sikte på å undersøke og dokumentere om undervisningen fortsatt er bekymringsfull. Ut fra funnene i rapporten «Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle», samt endringene som ble gjort i Rammeplanen for lærerutdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2016), skulle man kunne forvente at alle utdanningsinstitusjoner som utdanner lærere har bedret undervisningen om temaene vold og seksuelle overgrep mot barn.

1.7 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1: I dette kapitlet presenteres og begrunnes valg av tema, bakgrunn og formål med prosjektet. Videre i kapitlet presenteres problemstilling og tilhørende to forskningsspørsmål. Vi reflekterer over valg av begreper, og definerer begreper som er sentrale og blir brukt gjennomgående i oppgaven. Så blir gjeldende lovverk, kunnskapsstatus og oppgavens oppbygging delt inn i kapitler, presentert.

Kapittel 2: Presentasjon av teori og forskning som er relevant for prosjektet. Det blir redegjort for symptomer som indikerer at et barn er utsatt for vold og seksuelle overgrep, senskader og hvordan traumer kan påvirke barn og hva forskning vet om dette. Videre redegjøres det for det pedagogiske oppdraget lærere og skolen har for elever som er utsatt for vold og seksuelle overgrep. Så beskrives læreres ferdigheter knyttet til samtaler med barn. Avslutningsvis presenteres Goodlads læreplanteori om hvordan arbeid med læreplaner går fra en overordnet politisk ide, til studenters læring og erfaringer.

Kapittel 3: I dette kapitlet gjør vi rede for undersøkelsesdesign, og begrunner valg av vitenskapsteori i forhold til forskningsspørsmålene. Vi gjør rede for hvilke utvalgsriterier som ligger til grunn for valg av informanter, for så å gjøre rede for etiske betraktninger som vi som forskere er pliktet til å følge i forhold til et masterprosjekt. I siste del av kapitlet vil vi gjøre rede for undersøkelsens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, før vi helt til slutt reflekterer rundt prosjektets feilkilder.

Kapittel 4: Her presenteres analysemetode, data, analyse og funn på bakgrunn av den webbaserte spørreundersøkelsen, programplanen og forskningsspørsmål. Funn som er gjort i programplanen og den webbaserte spørreundersøkelsen presenteres og tolkes, før det til slutt gjengis i et sammendrag i slutten av kapitlet.

Kapittel 5: Drøfting av funn opp mot relevant forskning og det teoretiske grunnlaget vi har presentert i kapittel 2. Vi har delt kapitlet inn i tre overskrifter som alle går inn på de mest sentrale og interessante funnene som er presentert i kapittel 4. Disse er som følger: Hvorfor er det et sprik mellom den formelle, den gjennomførte og den erfarte programplanen?, Hva er egentlig nødvendig kompetanse? og Hvilke muligheter og tiltak kan redusere spriket? Til slutt oppsummerer vi drøftingen i et eget delkapittel.

Kapittel 6: I dette kapitlet blir det gitt en oppsummering og noen avsluttende ord knyttet oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis kommer vi med noen forslag til videre forskning.

Litteratur

2.0 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet redegjøres det for hvilke symptomer og konsekvenser vold og seksuelle overgrep har for barn. Videre tar vi opp lærerens rolle og retningslinjer lærere må forholde seg til ved bekymring og mistanker om at et barn er eller har blitt utsatt for vold og seksuelle overgrep. Skolens pedagogiske oppdrag i henhold til vold og overgrepsutsatte barn, samt læreres henvisningskompetanse, handlingskompetanse og beredskapsplaner blir videre gjort rede for. Skolens samarbeidspartnere og læreres ferdigheter knyttet til samtaler med barn blir så belyst. Goodlads læreplanteori vil så bli trukket fram for å tolke og analysere funn i programplanen. Avslutningsvis blir HVL sitt kvalitetssystem forklart.

2.1 Kunnskap om vold og seksuelle overgrep – symptomer og konsekvenser for barnet

Det er mange symptomer som kan indikere at et barn er eller har vært utsatt for vold og/eller seksuelle overgrep. Atferd som kan vise seg ved et barn som er eller har blitt utsatt for vold og eller seksuelle overgrep kan beskrives som vage. For at lærere i skolen skal kunne fange opp utsatte barn, må de være klar over hvilke symptomer som kan komme til uttrykk (Aasland, 2014, s. 74). Det er store variasjoner i hvordan det enkelte barnet opplever vold og seksuelle overgrep, og derfor hvilken type skadevirkning det enkelte barnet utvikler (NKVTS, 2007).

Barnelege Myhre skriver om hvordan man skal kunne se det man ikke ønsker å se. Han har skrevet et kapittel i boken *Vold mot barn*, og har laget en oversikt over situasjoner og symptomer man bør tenke over kan være grunnet overgrep og vold. I kapitlet nevner han at disse symptomene og tegnene kan være alt fra smerter, skader, vannlating, oppmerksomhetsvansker, seksualisert atferd, ernæringsproblemer og atferdsproblemer. Dersom familien til barnet ser velfungerende ut på overflaten, skriver Myhre at barna har vanskeligere for å bli trodd (Myhre, 2016, s. 100 – 110).

Konsekvensene av at barn opplever vold og seksuelle overgrep er store. Det er derfor viktig at de blir fanget opp for å unngå enda større skadeomfang. I en studie der utvalget i undersøkelsen bestod av voksne personer som hadde opplevd seksuelle overgrep som barn, fant Steine, Winje, Nordhus, Milde, Bjorvatn, Grønli og Pallesen ut at gjennomsnittsalderen første gang informantene ble utsatt for overgrep var 6,5 år, og 23,3 år første gang de fortalte noen om hendelsene (Steine et al., 2016, s. 893). De fant også at lavere alder ved første overgrep var knyttet til lengre latenstid, og at det i gjennomsnitt gikk 17,2 år før

respondentene fortalte noen om overgrepene som de ble utsatt for i barndommen (Steine et al., 2016, s. 898). I samme studien kom det fram at lengre latenstid, altså fra første gang man blir utsatt, til man forteller om overgrepene, var også knyttet til mer symptomer på depresjon, posttraumatisk stress, angst og insomni som voksen (Steine et al., 2016, s. 898). Kirkengen finner også at det er vanskelig for utsatte å si ifra, og at konsekvensene er alvorlige dersom de ikke blir fanget opp (Kirkengen, 2006, s. 399). Tidlig, langvarig og skjult krenkelseserfaring i barndom innebærer høy risiko for alvorlig sykdom i voksen alder (Kirkengen, 2017, s. 21). Funnene understreker viktigheten av at tidlig avdekking er avgjørende for mindre skadeomfang, og at taushet ikke kan tolkes som at det ikke foreligger grunn til bekymring og mistanke.

NKVTS viser til at barnet kan vise symptomer som stress, angst, sengevæting, utagering, tilbaketrekning, søvnvansker og lærevansker som følger av vold og seksuelle overgrep (NKVTS, 2007). Psykologspesialist ved senter for krisepsykologi i Bergen, Blindheim, skriver i forskningsartikkelen «Ettervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom» at symptomene blir mer omfattende og alvorlige jo tidligere, og mer omfattende barn blir traumatisert (Blindheim, 2012, s. 185). Dette har klare sammenhenger med nivå av angst, sinne, fiendtlighet, depresjon og dissosiasjon (Blindheim, 2012, s. 171).

Å tolke symptomer og signaler på noe som kan være omsorgssvikt, er en krevende oppgave. I sin forskning, skriver Vindegg om to overgrepsutsatte barn som var diagnostisert med autisme. Dårlige kommunikative og sosiale evner, kombinert med monoman atferd og snevre interesser var kjennetegn på denne diagnosen. Dette er svært likt symptomene på vold og seksuelle overgrep. Voksne rundt disse to barna klarte ikke å tolke signalene, og barna ble utsatt for overgrep i flere år. På grunn av frykten for å ta feil, ville ikke fagfolk ta det opp med foreldrene, ifølge Vindegg (Vindegg, 2011, s. 1). Det viktigste å vite om man jobber med barn med ulike sykdommer eller funksjonshemminger, er at om barnas utvikler stopper opp eller det er forverring i symptombildet, kan det være grunn til å være ekstra årvåken (Vindegg, 2011, s. 1).

I forskningsartikkelen «Da skjønnte jeg at nå smeller det snart» skriver Bersvendsen & Hauge (2018) at vold og seksuelle overgrep er blant de mest skadelige risikofaktorene for at barn strever i det vanlige, og utvikler helseproblemer. Av denne grunn understrekes viktigheten av tidlig avdekking (Bersvendsen & Hauge, 2018, s. 98). Selv om det kan være vanskelig å

melde fra i frykt for å ta feil, viser artikkelen til Vindegg viktigheten av å gjøre noe ved mistanke. Barna som er nevnt i artikkelen kunne fått rett hjelp til rett tid om de voksne rundt dem hadde visst om tegn og symptomer på vold og overgrep (Vindegg, 2011).

2.1.2 Konsekvenser for utvikling av hjernen

Vold- og overgrepsutsatte barns opplevelser kan defineres som traumatiske, og slike hendelser får alarmsystemet i hjernen i gang. Nordhaug beskriver og forklarer prosessen der hvor stress/respons-systemet gjør at hjernen med kriseberedskapen blir involvert. «Straks noko hender som aktiverer dette, blir «røykvarslaren» til hjernen, amygdala, aktivert; i løpet av eit hundredels sekund blir det sendt eit signal til binyrene, som først produserer adrenalin som set kroppen i beredskap: kamp, flukt eller underkasting («frys»»)» (Nordhaug, 2018, s. 57). Med utgangspunkt og støtte i boken *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traume psykologi*, skriver Nordhaug at etter noen hundredels sekunder, blir stresshormonet kortisol produsert. I slike situasjoner vil produksjon av kortisol blant annet undertrykke immunsystemet (Nordhaug, 2018, s. 57). Dette er automatiske overlevelsesreaksjoner, og det trengs en voksen relasjon som kan hjelpe til med å regulere unødvendige alarmer. Videre betyr dette at dersom det er de nære relasjonene som står for vold og overgrepene, får denne responsen alvorlige konsekvenser. Dersom de traumatiske hendelsene et barn er utsatt for gjentar seg og er kronisk, vil denne stress/respons-reaksjonen ha vansker med å slå seg av. Som en følge av at barn da ofte vil gå med alarmsystemet i full beredskap, blir de gående i konstant stress (Nordhaug, 2018, s. 57).

Ifølge Blindheim har traumatiserte personer ofte redusert fungering i prefrontal korteks i den fremre hjernedelen. Dette er delen som styrer oppmerksomhet og atferd slik at læring og tilpasning kan skje. Konsekvensene er at atferd og emosjonelle reaksjoner vil være preget av impulsivitet og lite refleksjon (Blindheim, 2012, s. 179). Barn kan derfor stadig havne i konflikter som en følge av at posisjonen av å stå i kamp vinner plass og blir framtreddende. Når stress/respons-reaksjonene hele tiden står i beredskap, endrer hjernen seg. «Dei breie motorvegane i hjernen blir knytte til slik beredskap, medan funksjonane mellom dei djupe laga av hjernen og prefrontal cortex der motorvegane skal vere, blir små stiar» (Nordhaug, 2018, s. 57). Dette vil føre medføre svekket evne til å skille mellom hva som er farlig og ufarlig, manglende regulering av atferd og følelser, og svekket evne til å lagre ny informasjon i eksplisitt hukommelse (Blindheim, 2012, s. 177).

Siegel (2015) deler hjernen inn i frykthjerne og læringshjerne. Han forklarer hvilke konsekvenser vold og seksuelle overgrep har for utviklingen av hjernen med at læringshjernen taper for overlevelshjernen. Dette gjør barnet både mistenksomt og konstant på vakt. En konsekvens av at det identifiserer raskt fare, er at barnet da mobiliserer ressurser for å verne seg. Frykten gjør at overlevelshjernen vinner over læringshjernen. Delen som skulle sikre trygghet til å utforske ukjente fenomener, altså læringshjernen, får med andre ord ikke utviklet seg (Nordhaug, 2018, s. 58).

Blindheim skriver at langvarig traumatisering reduserer hippocampus i størrelse, og at traumatiserte personer av den grunn ofte vil gå med høy beredskap og slite med blant annet angst (Blindheim, 2012, s. 177). Blindheim skriver også at barn kan virke tilsynelatende normal, mens det egentlig er preget av undertrykte følelser og nummenhet som kan slå ut senere (Blindheim, 2012, s. 181).

2.1.3 Konsekvenser for læring

Raundalen og Schultz (2007) har skrevet om kriser, traumer og læring, og er viktige fagpersoner på dette feltet. I boken *Krisepedagogikk* skriver de at ubearbeidede traumer har en markert negativ effekt, og at kriser kan påvirke skoleprestasjoner negativt. «Ett grunnlag for en slik generell påstand er den hyppige observasjonen at virksom behandling henger sammen med bedret skoleprestasjoner» (Raundalen & Schultz, 2007, s. 52). Traumer og kriser kan oppstå av ulike årsaker, blant annet som en følge av å ha blitt utsatt for vold og seksuelle overgrep. I en rapport fra Barneombudet fra 2018 kommer det fram at mange vold og overgrepsutsatte barn opplever læringstap, og å havne utenfor. Videre nevner rapporten at dersom vold og overgrepsutsatte barn blir fanget opp, traumene blir behandlet og krenkelsene tar slutt, vil mange kunne klare seg bra (Barneombudet, 2018, s. 8).

Som konsekvens av en krise, kan mestringssevnen ligge nede. Hvor lenge den ligger nede avhenger av ulike faktorer. Lavt selvbilde er en av de mest alvorlige. Dette fordi det kan vare over lengre tid, og det kan være vanskelig å finne måter å snu det (Raundalen & Schultz, 2007, s. 53). Andre innvirkninger alvorlige kriser og traumer kan ha for læring, er at antagelsesverdenen om at man lever trygt og beskyttet, blir brutt ned. I tillegg er nedsatt tro på framtiden en hyppig observert reaksjon ifølge Raundalen og Schultz (2007). De fokuserer derfor på hvordan traumer og kriser kan ramme livet på skolen etterpå fordi motivasjonen med stor sannsynlighet er svekket (Raundalen & Schultz, 2007, s. 53). «Selv om vi mangler

systematisert forskning på dette, er det gode grunner til å gå ut ifra at fremtidspessimisme reduserer mobiliseringen av energi for å satse på og sette seg langsiktige mål» (Raundalen & Schultz, 2007, s. 54). Ifølge Raundalen og Schultz (2017, s. 54) er det denne mobiliteten som kreves i utdanning og skole. Tanker og minner kan forstyrre innlæringsprosessen og gjøre det problematisk å hente fram igjen det som er lært. Læringsprosessen blir derfor mindre effektiv sammenlignet med hvordan den var før krisen inntraff. Som følger av et overarbeidet indre, er det ikke energi og kapasitet igjen til å konsentrere seg om krav og oppgaver på skolen. Raundalen og Schultz skriver at dette kan medføre søvnløse netter, som igjen kan virke negativt inn på kapasitet, hukommelse og konsentrasjon (Raundalen & Schultz, 2007, s. 53). Kvaliteten på støtten og tilrettelegginger som eleven møtes med i skolen etter kriser og traumatiske hendelser, er avgjørende for hvordan eleven kommer ut av traumet og krisen (Raundalen & Schultz, 2016, s. 23).

2.1.4 Konsekvenser for psykisk og fysisk helse

Fysiske skader av vold og seksuelle overgrep varer ikke nødvendigvis evig, men ifølge Nordhaug er de psykiske påkjenningene noe av det mest skadelige et barn kan bli utsatt for (Nordhaug, 2018, s. 36). Forgiftende stress i fosterliv og barndom viser seg å være det som påvirker voksen helse og sykdomsutvikling mest (Nordhaug, 2018, s. 57). Å leve med det medisinsk forskning kaller «toksisk stress», er en tilstand som kan belaste organ på en måte som disponerer for alvorlige sykdommer, forkorte levetiden og skade hjerneutviklingen. Dette gjelder både for vold og seksuelle overgrep (Nordhaug, 2018, s. 36). Getz, Kirkengen og Ulvestad finner at den største stressfaktoren er krenkelser som barn blir utsatt for, og i gjennomsnitt vil de som har en oppvekst preget av vold og seksuelle overgrep dø mellom 15 til 32 år før andre av sykdommer som alle dør av, som hjerteinfarkt, diabetes, kreft og slag (Getz, Kirkengen & Ulvestad, 2011). Dersom barn som er utsatt for vold og seksuelle overgrep ikke får hjelp til rett tid, vil det øke risikoen for alvorlige og livstruende sykdommer og sosialt liv. I artikkelen «Ettervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst» skriver Blindheim at barn som har opplevd vold og seksuelle overgrep har 3–5 ganger økt risiko for å utvikle depresjon, og 12 ganger større risiko for å utføre selvmordsforsøk (Blindheim, 2012, s. 171).

2.2 Kunnskap om hvordan traumer påvirker barnet

Barn som er utsatt for vold og seksuelle overgrep er forskjellige, og lever under ulike forhold. Konsekvensene av det skadelige, skremmende og vonde vil påvirke barn på forskjellige måter og i ulik grad (Søftestad & Aschjem, 2016, s. 14). Søftestad og Aschjem har lang erfaring med barn og unge som har opplevd tunge påkjenninger i livet, og ønsker gjennom sitt engasjement å øke oppmerksomheten mot de minste barna som blir utsatt for vold og seksuelle overgrep. Sammen har de blant annet skrevet boken *Hvis klær kunne fortelle – Om forståelse og handlekraft i møte med barn utsatt for vold og overgrep*. I boken skriver de blant annet at det er vanlig å kalle barnemishandling for traumatiske hendelser, og å si at barn som er utsatt for dette, har stor risiko for å bli traumatisert (Søftestad & Aschjem, 2016, s. 14). Videre skriver de at det er forskjell på gjentatte traumatiske hendelser i barndommen og enkelttraumer, som er utløst av en volds eller overgrepsepisode. Dersom barnemishandling preger barns liv i en lengre del av barne- og ungdomstiden, kan det utløse komplekse traumer (Søftestad & Aschjem, 2016, s. 14). De utdyper og forklarer dette videre med at

Noen kaller skadene for utviklingstraumer fordi barnet utsettes for vold som skader de funksjonene som er helt sentrale for den utviklingsprosessen som barn går gjennom fra de er født. Det er derfor ingen grenser for hvilke typer skader barnet kan få, og hvilke typer smerteuttrykk barnet viser (Søftestad & Aschjem, 2016, s. 15).

Atferd og symptomer henger også tett sammen med hjernens funksjon og utvikling. Barn kan derfor utvikle atferd som er vanskelig å forstå. Når hjernens funksjon og utvikling blir forstyrret av vold og seksuelle overgrep, kan det være utfordrende for voksne å både håndtere og forstå barnets atferd (Søftestad & Aschjem, 2016, s. 15). Søftestad og Aschjem skriver at en vanlig måte å møte dette på, er å sette inn tiltak som skal fjerne eller redusere den uønskede atferden. På samme tid setter den traumebevisste tilnærmingen søkelys på viktigheten av å undersøke årsaken til barnets symptomer og atferd. Søfteland og Aschjem understreker at «Dersom barnet beskyttes fra en traumatiserende omsorgssituasjon og får tilstrekkelig trygghet, positive relasjoner og hjelp til følelsesregulering, åpnes mulighetene for håp, endring og tilfriskning» (Søftestad & Aschjem, 2016, s. 15).

2.3 Lærerens rolle

I media dukker det stadig opp overskrifter som omhandler vold og seksuelle overgrep. Under pandemien har det vært mange ulike nyhetsartikler om at vold og seksuelle overgrep har hatt en alvorlig økning under koronapandemien. I nettavisen til Dagbladet er det overskrifter som

«Politiet: Økning i vold i nære relasjoner» (Fransson, 2020) og «Coronastengt skole. Slår alarm om barna» (Gilbrant, 2021). NRK har publisert overskrifter som «Flere barn lever med vold og rus i pandemien – barneventet må bryte loven» (Woll, 2020), «Spedbarn innlagt på sykehus – foreldrene siktet for mishandling» (Malmo, Turnage & Grindstein, 2021) og «Slår alarm om valdshistoriene barna fortel» (Torstveit & Tufan, 2021). Dette viser at vold og seksuelle overgrep er en aktuell utfordring i samfunnet.

Steine med kolleger finner i sin studie at gjennomsnittsalderen første gang informantene var utsatt for overgrep, var 6,5 år (Steine et al., 2016, s. 893). Sagt med andre ord, så er dette barn som befinner seg tidlig i skoleløpet. Barn tilbringer mye tid på skolen, og lærere er i en situasjon der de ser elevene daglig over tid. Lærere har dermed mulighet til å forebygge, avdekke og ivareta vold og overgrepsutsatte barn. Læreres situasjon gir dem anledning til å observere endringer i barns atferd, trivsel, tegn på skader og signaler de uttrykker som kan tyde på en vanskelig hjemmesituasjon (Øverlien & Sogn, 2007, s. 5). For barn som er utsatt for vold og seksuelle overgrep, kan lærere derfor være en viktig person.

2.3.1 LK20 – overordnet del

I den overordnede delen av læreplanen, som lærere er pliktig å forholde seg til, står det blant annet at skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen. Som tidligere nevnt, gir barnekonvensjonen barn og unge et særlig vern, og er del av menneskerettighetene. Elevene skal tilegne kunnskap om menneskerettighetene, og opplæringen skal være i samsvar med disse (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Som tverrfaglig tema i skolen, skal folkehelse og livsmestring gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, og gi muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Overordnet del understreker at temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere motgang og medgang, og best mulig håndtere praktiske og personlige utfordringer. Under temaet er blant annet områder som psykisk og fysisk helse, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere relasjoner, følelser og tanker, aktuelle (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.4 Skolens pedagogiske oppdrag

Raundalen og Schultz deler det pedagogiske oppdraget som skolen og lærere har for elever som er utsatt for vold og seksuelle overgrep, i forebyggende undervisning, avdekking og rapportering, og pedagogisk oppfølging (Raundalen & Schultz, 2016, s. 15).

2.4.1 Lærerens ferdigheter knyttet til planlegging og gjennomføring av forebyggende undervisning

I boken *Klokhet om vold og overgrep* skriver Sanner at «Mange barn mangler informasjon om hva voksne eller andre barn ikke har lov til å gjøre mot dem. De vet ikke hva psykisk vold, fysisk vold eller seksuelle overgrep er, og hvem som kan gjøre det» (Sanner, 2020, s. 104). Dersom barn ikke vet at de er utsatt for noe som ikke er lov, og ikke vet hva de kan fortelle, vil de verken kunne klare å verne seg selv eller si ifra (Sanner, 2020, s. 104). Forebyggende undervisning har vist seg å være virkningsfull (Walsh, Zwi, Woolfenden & Shlonsky, 2015). Det har til hensikt å gi kunnskap om hva vold og seksuelle overgrep er, og hvordan barn kan si ifra dersom det skjer dem eller om de kjenner andre som er utsatt (Raundalen & Schultz, 2016, s. 16). For å kunne fortelle, må man vite. I arbeidet med å forebygge vold og seksuelle overgrep mot barn, må det sikres at alle barn i skolen får systematisk og regelmessig informasjon om hva andre barn og voksne ikke har lov å gjøre mot dem (Sanner, 2020, s. 105).

2.4.2 Lærerens kompetanse knyttet til avdekking og rapportering

Før man setter i gang med forebyggende undervisning, understreker Raundalen og Schultz at det er nødvendig med forberedelser fordi dette kan føre til avdekking og rapportering (Raundalen & Schultz, 2016, s. 17). Siden forebyggende undervisning kan føre til avdekking, skal skolens ledelse være informert før det igangsettes. Dersom en mistanke er etablert, kan man i anonym form diskutere bekymringen med andre for å forstå hva problemet handler om, og hva man bør gjøre. Nordhaug kaller dette å søke konsultasjon (Nordhaug, 2018, s. 74). Konsulenter kan være BUP, PPT, barnevernet, helsestasjon, helsesykepleier, eller kommunepsykolog, alt etter rutinene som gjelder ved den enkelte skole (Nordhaug, 2018, s. 74). Lærere har meldeplikt (Opplæringslova, 1998, §15 – 3), og alle skoler skal ha rutiner for rapportering av mistanke om vold og seksuelle overgrep til barneverntjenesten og politiet (Raundalen & Schultz, 2016, s. 17).

Artikkelen «Vold, seksuelle overgrep og annen mishandling overfor barn» skrevet av Øyen (2014), handler om lover og hvilke plikter man har knyttet til bekymring for barn. Den viser at det er straffbart å ikke gjøre noe med mistankene sine, og å være passiv. Dette kan trygge lærere i sine beslutninger, og trygge dem om at det er riktig å melde bekymring dersom det er tilfellet. Avvergingsplikten går foran taushetsplikten. Artikkelen nevner at foreldre har omsorgsplikt, og at denne plikten også gjelder for lærere som har en relasjon til barnet i skolen. I skolesammenheng innebærer omsorgsplikten at elevene skal kunne oppleve sosial tilhørighet, og oppleve trygghet når de er på skolen. Dette kan tenkes å være problematisk å oppnå dersom eleven opplever har en utrygg hjemmesituasjon (Øyen, 2014, s. 248 – 249). Edvardsen og Mevik skriver at det er en menneskerett å leve uten vold, og at det dermed er brudd på menneskerettighetene om et barn er utsatt for vold og seksuelle overgrep. Selv om det forbudt å utføre vold og seksuelle overgrep i Norge, er det likevel ikke alle som melder ifra (Edvardsen & Mevik, 2014, s. 331). Artikkelen til Øyen (2014) viser viktigheten av å ikke være passiv dersom en mistanke oppstår, og minner om at det kan være straffbart å ikke melde fra.

2.4.3 Lærerens kompetanse knyttet til pedagogisk oppfølging

Når det gjelder pedagogisk oppfølging av vold- og overgrepsutsatte barn, trenger lærere å vite om læringen blir redusert, på hvilken måte, og hvor lenge læringen i tilfelle er redusert. Dette er nødvendig for å kunne velge riktige tiltak og pedagogiske metoder i tilretteleggingen (Raundalen & Schultz, 2016, s. 23). Raundalen og Schultz (2016) nevner traumebevisst læringssamtale som et grunnleggende krisepedagogisk tiltak. Det innebærer at lærer og elev samtaler om hva som fungerer, og hva som gjør læring utfordrende. På denne måten kartlegges elevens læringsmuligheter. Den traumefokuserte læringssamtalen kan være et redskap for at læreren skal kunne prøve ut tiltak og tilrettelegge for læring ut fra individuelle behov. «Målet er å ta rede på i hvilken grad elevens skolefungering endres, slik at tilpasset undervisning kan utformes» (Raundalen & Schultz, 2016, s. 24). Å motta tilpasset undervisning etter traumatiske hendelser som nedsetter læringskapasiteten, er en rettighet barn har gjennom opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 15 – 3).

I artikkelen til Bersvendsen og Hauge skriver de at barna kan ha behov for oppfølging og hjelp i ettertid, og ikke bare når volden og overgrepene pågår. Videre skriver de at barn kan forsøke å hindre at det oppstår konflikter og vold i flere år etter at volden opphører. Dette er kunnskap lærere må ta med seg videre i tilfeller hvor man kan møte voldsutsatte barn. Tett

oppfølging av den enkelte vil være nødvendig selv om volden er avsluttet (Bersvendsen & Hauge, 2018, s. 107 – 108).

2.4.4 Lærerens kunnskap om skolens samarbeidspartnere

Skolen har stor betydning for barn og unge, og er en av de viktigste arenaer for utvikling. I programplanen for grunnskolelærerutdanningen 1-7 står det at etter endt utdanning skal kandidaten kunne samarbeide med andre aktører som er relevant for skolen sin virksomhet (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 2). For at alle barn og unge blir sett og får den hjelpen de trenger, må det bygges et lag rundt barna som inkluderer lærere, skolens helsesykepleier, ledelsen og spesialpedagogiske ressurser. Det finnes mange spesialiserte tjenester og tilbud. For noen barn og deres familier kan det være nødvendig å være i kontakt med flere fagpersoner i ulike sektorer og tjenester for å møte deres behov. Dette kan være pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barnevernet, politi eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Et godt tverrfaglig samarbeid handler ifølge regjeringen om at ulike fagmiljøer arbeider sammen, ser tilbudene til barn i sammenheng, og at de ansatte i tjenestene snakker godt sammen (Meld. St. 6 (2019 – 2020)).

Den overordnede delen av læreplanen understreker også at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Foreldrene er en av skolens viktigste samarbeidspartnere, og foreldre er avhengig av skolen for å kunne ha god omsorg for sine barn. Samarbeid med foreldre skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling. Derfor kan skolen miste viktig informasjon dersom de holder igjen informasjon og holder bekymringer for seg selv. Nordhaug skriver at alle bekymringer for et barn skal drøftes med foreldrene så lenge det ikke øker risikoen for barnet, og setter sikkerheten til barnet i fare (Nordhaug, 2018, s. 75). Nordhaug skiller mellom rød og grønn sone til å forklare når bekymringer for et barn skal drøftes med foreldrene, og når en skal avvike fra dette (Nordhaug, 2018, s. 74). «Det einaste avviket frå dette er om barn kan komme til skade ved at dette blir gjort» (Nordhaug, 2018, s. 75). Symbolet rødt viser da til at foreldre ikke må involveres før en har tatt en vurdering på hvor trygt det er. Det kreves et sikkerhetsarbeid for at avdekkingen ikke skal skade barnet mer, og det er barnevernet som skal stå for tiltak og oppfølgingen videre (Nordhaug, 2018, s. 105). Grønn sone innebærer at bekymringen kan drøftes med foreldrene (Nordhaug, 2018, s. 75).

Vindegg legger vekt på viktigheten av samarbeid, og skriver i artikkelen «Tillit og profesjonelt ansvar» om samarbeid mellom barnehage/skole og hjem. Ved å dele bekymringer ved barns atferd eller reaksjoner med foreldrene, mener Vindegg at det kan skape tillit hos foreldrene. Å se hvordan foreldre reagerer på bekymringer de får om sitt barn, kan også være til hjelp for lærere. Dersom foreldre avviser bekymringene, kan det være grunn til å gå videre med bekymringene til barnevernet (Vindegg, 2011, s. 2).

Gjennom kvalitative intervjuer med 58 lærere, barnehageansatte, ansatte i barneverntjenesten og helsesøstre i fire Østlandskommuner, finner forsker ved statensinstitutt for rusmiddelforskning (SIRUS), Baklien, at lærere sjelden melder fra til barnevernet om sine bekymringer for barn fordi de har liten tillit til barneverntjenesten. Øverlien og Sogn skriver også i rapporten «Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle» at svært få bekymringsmeldinger til barnevernet om barn utsatt for vold og seksuelle overgrep, kommer fra skoler og barnehager (Øverlien & Sogn, 2007, s. 5). Bakgrunnen for mistilliten er at det oppleves som et lukket system, og at det er liten hjelp å få ved å anvende seg til barneverntjenesten (Baklien, 2010, s. 239). På den andre siden, finner Baklien at barnevernet har negativ oppfatning av samarbeidspartnerne i skolen. Barnevernet opplever at samarbeidspartnerne i skolen venter for lenge med å melde en bekymring, har lite kunnskap om barneverntjenestens handlingsrepertoar og forventer at barneverntjenesten skal løse og befri de fra problemer skolen måtte ha (Baklien, 2010, s. 243).

Forskningen til Mevik, Nilsen & Hvalby underbygger dette (Mevik et al., 2016). I forskningsartikkelen «Hvis det er vanskelig å snakke med familien din, kan du snakke med barnevernet - Barnevern for barn – Et samarbeidsprosjekt» er et av funnene at lærere har for lite kunnskap om barnevernet og vegrer seg for å ta kontakt når de er bekymret for elever i skolen (Mevik et al., 2016, s. 223). Dette funnet er gjort med utgangspunkt i en barnevernansatts dialogtimer med fjerdeklassinger over en periode på ett år i Bodø. Et annet interessant funn er at ytterst få elever har hørt om barnevernet på skolen (Mevik et al., 2016, s. 220). Etter besøket finner de at terskelen for at lærere tar kontakt med barnevernet ved bekymring for elever, ble lavere enn før besøket (Mevik et al., 2016, s. 223). På samme tid medførte dialogtimene at elevene fikk et positivt syn på barnevernet og hvordan barn kan få hjelp (Mevik et al., 2016, s. 219).

Like viktig som å gripe inn, er å gripe inn riktig. I artikkelen «Seksuelle overgrep mot barn – traumebevisst tilnærming» skriver sosionom Wiborg at barn som har opplevd omfattende krenkelser fra tidlig barnealder, i stor grad blir feildiagnostisert med stemningslidelser, atferdsforstyrrelser, ADHD og diagnoser innen autismspekteret (Wiborg, 2015, s. 159). Videre skriver hun at symptomer på at barn er utsatt for vold og seksuelle overgrep og symptomer på ADHD, er like. Motsatt blir barn tatt under omsorg på grunn av antatte traumer, for så å vise seg at årsaken til symptomene er en udiagnostisert ADHD eller autisme (Wiborg, 2015, s. 159). Blindheim viser til lignende funn i artikkelen «Ettervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst» der ADHD er den mest hyppige diagnosen brukt på barn som har blitt seksuelt misbrukt (Blindheim, 2012, s. 172). Kunnskap om likheter i symptomer for ADHD og diagnoser innen autismspekteret og vold og seksuelle overgrep, er en forutsetning for at barn får en tverrfaglig og grundig utredning når barns atferd skal tolkes og forstås. På denne måten kan det unngås at spesialhelsetjenesten setter diagnoser som ADHD og diagnoser innen autismspekteret på barn istedenfor å avdekke vold og overgrep, og motsatt.

For at vold og overgrepsutsatte barn får rett hjelp til rett tid, må tverrfaglig samarbeid med skolens samarbeidspartnere følges opp. Lærere har mulighet til å endre barns situasjon ved å melde fra til barnevernstjenesten. Siden barnevernet er fraværende i skolen, er de derfor avhengige av at lærere melder bekymringer for barn til dem. Trygg avdekking krever at de ulike partene kjenner hverandre (Nordhaug, 2018, s. 97). Kunnskap om de ulike samarbeidspartene er en forutsetning for godt samarbeid, og kan ifølge forskningen til Mevik med flere (2016) bidra til at terskelen for å melde fra blir lavere, som igjen bidrar til raskere og bedre hjelp til barn i vanskelige livssituasjoner.

2.4.5 Lærerens henvisningskompetanse

For å ivareta og forstå vold og overgrepsutsatte barn best mulig, er det en forutsetning å vite hvilke reaksjoner og vansker som kan oppstå som følger av traumatiserende opplevelser. Idsøe og Idsøe (2011) skriver at barn ikke er redd, sint, trist eller aggressive uten grunn. Å vite hva årsaken til barns atferd er, kan likevel være krevende. Når konsekvensene er så store har det mye å si for den enkelte, men også samfunnet, at barn fanges opp tidlig for å endre deres livsvilkår. Media har de siste årene opplyst om, og rettet søkelyset på saker som har handlet om grov vold mot barn, som blant annet «Alvdal-saken» og «Christoffer-saken»

(Gording, 2018). I sakene har det kommet fram at skolene stilte seg uvitende, og hadde ikke kjennskap til volden barna hadde vært utsatt for.

Læreren er i en posisjon der de ser barn daglig og over tid, og kan derfor være den første som oppdager at elever sliter. Opplevelsen av omsorg og støtte, eventuelt mangel på støtte, er ifølge Anstorp, Benum og Jakobsen avgjørende for hvordan et barn håndterer en traumatisk hendelse (2006). Lærere vektlegger og vurderer symptomer, atferd og problemer ulikt. Dette vil avhenge av den enkeltes kompetanse og erfaring. For å henvise til støtteapparatet for utredning, støtte og veiledning, trenger lærere henvisningskompetanse. Dette innebærer samarbeid mellom ulike etater slik at barn får den hjelpen de trenger, og at lærere er i stand til å henvise barn videre til den rette hjelperen til rett tid (Gording, 2018). Når vi tar utgangspunkt i vold og overgrepssatte barn, er det flere yrkesgrupper som jobber direkte opp mot elevene. Disse er blant annet lærere, ansatte i skolefritidsordningen, barnevern, ansatte i PP-tjenesten og barne- og ungdomspsykiatrien (Schultz & Langballe, 2016, s. 221).

I artikkelen «Konsultasjonsteammodellen i Vest-Norge: De første systematiserte erfaringene» kommer det fram at ansatte i skoler ikke får tilstrekkelig kompetanse og grunnlag til å involvere seg i problematikken som omhandler vold og seksuelle overgrep (Nordanger et.al., 2012, s. 6). Nordanger med flere (2012) viser til at mange lærere venter til barnet helt konkret forteller om hendelser som inkluderer vold og seksuelle overgrep før de melder fra til barnevernet. Dersom dette er tilfellet, kan det gå flere år før barnet får hjelp. Det kan være flere årsaker til dette, blant annet redselen for å ta feil. Derfor har det blitt opprettet et lavterskeltilbud, et konsultasjonsteam i Vest-Norge, der fagfolk fra ulike tjenester som arbeider med barn kan henvende seg anonymt ved bekymring. Her kan en bekymring deles anonymt, og man får veiledning og råd om hvordan man på best mulig måte kan håndtere og følge opp saken (Nordanger et.al., 2012, s. 6). Det tyder på at hovedårsaken til at bekymringer ikke blir meldt, kommer av frykt og usikkerhet for å gjøre noe feil, eller at de som er rundt barna ikke har nok kunnskaper til å fange opp symptomer. Et lavterskeltilbud kan bidra til at lærere tørr å melde fra fordi de kan bli tryggere i sine mistanker, og videre føre til at barn som trenger hjelp får det tidligere.

2.4.6 Lærerens profesjonelle handlingskompetanse

Hvordan lærere samarbeider, handler og kommuniserer vil være avgjørende for alle elever i skolen, men spesielt for barn i kriser (Raundalen & Schultz, 2007, s. 15). Det eksisterer ulike

teorier om handlingskompetanse, og Nygren er en av de som skriver om profesjonell handlingskompetanse. I boken *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer* definerer han profesjonell handlingskompetanse som «den prosessen som gjør at en person blir en profesjonell person. Det handler om denne personens kontinuerlige kompetanseutvikling for å kunne handle i profesjonelle sammenhenger.» (Nygren, 2004, s. 26). En studie av Nordenbo, Søgaard, Tiftikçi, Wendt og Østergaard (2008) og en annen studie gjort av Hattie (2009) viser at lærere med relevant kunnskap utvikler en tilpasset og aktuell handlingskompetanse. Med dette som utgangspunkt, vil inngående teoretisk kunnskap om vold og seksuelle overgrep ikke bare utvide lærerens handlingskompetanse, men også være en forutsetning for å utvikle handlingskompetanse. Denne kompetansen tilegnes gjennom utdanning, opplæring, arbeidserfaring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen, og gjennom ulike type etter- og videreutdanning (Saga Corporate Advisors, 2011, s. 5). Med andre ord er læreres profesjonelle handlingskompetanse noe som utvikles gjennom deltakelse i både utdannings- og yrkespraksisen.

2.4.7 Beredskapsplaner

Hvert år blir skoler rammet på ulikt vis av kriser som påvirker elever eller hele skolen som organisasjon. Skoleeierne skal derfor sørge for at alle skoler har en beredskapsplan for å kunne forebygge, begrense og håndtere alvorlige kriser som vold og seksuelle overgrep. Denne planen skal på samme tid sikre at alle elever har et godt og trygt tilbud som er i samsvar med opplæringsloven. Selv om det er skoleeiere som er ansvarlig for beredskapsarbeidet bør handteringen skje i hver skole, altså på lavest mulig nivå (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) må beredskapsplanen inneholde blant annet rutiner for handtering av faresituasjoner, en plan for samarbeid med aktuelle samarbeidspartnere og hjelpeinstanser, rutiner for å informere og involvere elever, foreldre og ansatte, en plan for endret eller økt bemanning og en oppdatert analyse av risiko- og trykkekilder. Disse vil være forskjellige fra skole til skole. Felles for alle beredskapsplaner er at de omfatter varsling, hvordan barn skal beskyttes og ivaretas underveis, og oppfølging og informasjon i etterkant av krisen.

2.5 Lærerens ferdigheter knyttet til samtaler med barn

I FN's Barnekonvensjon artikkel nr. 19 pålegges medlemsland «å fatte lovgivningsmessige, administrative, sosiale og undervisningsmessige tiltak for å beskytte barn mot alle former for

vold og vanskjøtsel» (Barnekonvensjonen, 1989). Et tiltak i skolen, er elevsamtalen. Barnevoldsutvalget (NOU 2017:12) har uttalt at det offentlige ikke avdekker vold og seksuelle overgrep i like stor grad som ønskelig. De fant at samtaler med barn manglet eller hadde for lav kvalitet, og at det manglet forståelse for symptomer og atferdsuttrykk som bør tolkes som bekymringstegn. Skolen er ikke ansvarlig for den videre prosessen som skal drive inngående etterforskning og avdekking av detaljene. Dette betyr likevel ikke at lærere skal unnlate å følge opp samtaler med elever dersom de forteller, eller gir hint og antydninger om at de er utsatt for vold og seksuelle overgrep. Raundalen og Schultz skriver boken i *Seksuelle overgrep og vold, forebyggende undervisning i skolen* at «Vårt viktigste redskap for oppfølging er samtalen» (Raundalen & Schultz, 2016, s. 18). Ved bekymring bør elever inviteres til å fortelle mer ved å «være interessert og motivere eleven til å fortelle mer på planlagt sted og til planlagt tid» (Raundalen & Schultz, 2016, s. 18).

2.5.1 Impulsiv samtale

Den impulsive samtalen oppstår på bakgrunn av utsagn eller atferd som barn viser. Nordhaug skriver at «Åtferd er kommunikasjon og må tolkast i samspel med barnet» (Nordhaug, 2018, s. 95). Impulsiv samtale oppstår med andre ord fordi en voksen møter signal fra barnet, og møter de spontant. I samtale med andre barn eller der andre barn er til stede, kan barn komme med utsagn som kan invitere til samtale. Dersom en slik mulighet oppstår, må likevel den voksne vurdere situasjonen og om det er hensiktsmessig å reagere spontant. Dersom andre barn er involvert i situasjonen, er det ikke alltid forsvarlig å ta samtalen impulsivt og spontant der og da. Derfor kan det i enkelte tilfeller være hensiktsmessig å utsette impulsive samtaler, og heller flytte de til planlagte samtaler i etterkant (Nordhaug, 2018, s. 95).

2.5.2 Planlagt samtale

Planlagt samtale har vi ifølge Nordhaug når en voksen har tid til å planlegge samtalen, og vil snakke med et barn om noe spesifikt (Nordhaug, 2018, s. 96). En planlagt samtale har vi som en følge av at man er bekymret for noe som omhandler barnet, og ofte som en konsekvens av en impulsiv samtale som blir utsatt. På denne måten får læreren mulighet og tid til å rådføre seg hos kollegaer samt forberede seg. I boken *Samtaler med barn* skriver Øvreeide om planlagte samtaler og prinsippene han bruker. Disse er blant annet å følge oppmerksomhetstilstanden og initiativet til barnet, tilføre noe nyttig og relevant for barnet, gi

barnet rom så det kan organisere seg, skape turtaking og rytme, sørge for struktur og tydelig ledelse av samtalen (Øvreide, 2009).

Når en skal forberede og planlegge slike samtaler, kan man rådføre seg med andre når det gjelder gjennomføring av samtalen. I forkant av planlagte samtaler gis det rom for å resonnerer seg fram til hva barnet kan komme til å svare. Da kan man planlegge hva som skal gjøres ved de ulike utfallene som samtalen kan få (Nordhaug, 2018, s. 97). Målet med planlagte samtaler er at barnet snakker fritt uten altfor ledende spørsmål, eller en rekke ja/nei spørsmål (Nordhaug, 2018, s. 96). Forberedende arbeid kan være å gjøre seg bevisst på hva som åpner og lukker, og formulering av setninger. Ved eventuell bekymring bør man alltid ha kontakt med barnevernet for å kunne styre tidspunkt for samtalen. Dette vil gjøre en eventuell oppfølging av barnet bedre (Nordhaug, 2018, s. 97).

Nordhaug skriver også at kunnskaper om hva som hindrer barn i å fortelle, kan hjelpe den som skal gjennomføre en planlagt samtale. Dette med tanke på formuleringer og hvordan man eventuelt kan komme rundt disse hindrene (Nordhaug, 2018 s. 101). Ved å ha forståelse for hvorfor barn kan velge å være taus, som for eksempel på grunn av redsel for hva som kommer til å skje, kan en ifølge Nordhaug kommunisere gjennom å snakke om det (Nordhaug, 2018, s. 101). Nordhaug skriver at det er viktig å være bekræftende og lyttende gjennom hele samtalen. Det er også viktig å oppsummere og rose barnet for å ha deltatt i samtalen slik at det forstår at det er riktig å fortelle. I tillegg skal barnet informeres om hva som skal gjøres med informasjonen det har gitt (Nordhaug, 2018, s. 105). «Når barn har sagt noko og er redde for kva som skal skje fordi dei har fortalt nettopp dette, er det profesjonelle systemet pliktig til å handtere sikkerhetsarbeidet betre enn barnet kan greie åleine» (Nordhaug, 2018, s. 106). Det kreves derfor at dette blir handtert slik at barnet sitt ungdoms- og voksenliv blir bedre enn det ellers ville blitt (Nordhaug, 2018, s. 105).

«Snakke med barn» er et digitalt opplæringsprogram for samtaler med barn, og fokuserer spesielt på samtaler ved bekymring for om barn er utsatt for vold og seksuelle overgrep. Opplæringsprogrammet tilbyr hjelp og øving i å ta viktige samtaler med barn man er bekymret for, og gir muligheter for å lære hva som er viktig å tenke på om et barn kanskje er utsatt for vold eller seksuelle overgrep. «En samtale kan skape tillit og trygghet, men også det motsatte» (RVTS, u.å). Øving gjennom simulerte samtaler er et sentralt verktøy for å forberede og ruste lærere til å kunne gjøre det trygt nok for barn å fortelle.

2.5.3 Traumebevisst læringssamtale

Schultz og Langballe har skrevet om læreren som ressurs for traumatiserte elever, og læringssamtalen som et grunnleggende pedagogisk tiltak i denne sammenhengen (Schultz & Langballe, 2016). Den traumebevisste læringssamtalen har som mål å identifisere mulige behov og tiltak innenfor psykososial støtte og læring. En slik samtale innebærer at elev og lærer snakker sammen og kartlegger elevens læringsmuligheter. Dette brukes som grunnlag for å systematisk prøve ut tiltak for å fremme trivsel og læring med utgangspunkt i det som fungerer bra, og hva som gjør læring vanskelig (Schultz & Langballe, 2016, s. 227). Schultz og Langballe understreker at «målet er å ta rede på i hvilken grad elevenes skolefungering endres slik at tilpasset opplæring kan utformes» (2016, s. 227). På denne måten kan den traumebevisste samtalen sees som en form for rådgivning. Videre beskrives rådgivningsprosessen som «sirkulær fordi tiltak systematisk evalueres og nye behov utforskes, for deretter å identifisere nye mål – slik at prosessen videreføres inntil problemet er løst eller sterkt redusert» (Schultz & Langballe, 2016, s. 228). Med utgangspunkt i rådgivningsmodellen for tilrettelegging av læring for barn i krise, som bygger på Carkhuff og Anthony sin «problem solving model» (1979), starter prosessen med involvering, kartlegging og forståelse. Deretter planlegges tiltak som skal være grunnlaget for videre handling, før dette helt til slutt evalueres. Ifølge Schultz og Langballe blir lærerens pedagogiske kunnskap tydeliggjort og benyttet i samarbeid med eleven, og ut fra dens beskrivelse av sin situasjon (Schultz & Langballe, 2016, s. 229).

2.6 Goodlads læreplanteori

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er å undersøke i hvilken grad lærerstudenter opplever at grunnskolelærerutdanningen har sikret de den kompetansen om vold og seksuelle overgrep som programplanen beskriver. I denne oppgaven blir det derfor nødvendig å gjennomføre en analyse av programplanen. Denne er en av statens viktigste styringsredskaper overfor HVL. Den skal ivareta viktige samfunnsmessige oppgaver, og skal på samme tid være et arbeidsredskap for høyskolelærerne ved planlegging av undervisning. På veien ut til studentene vil programplanen slik den er formulert, bli fortolket flere ganger og dermed gi seg utslag på ulikt vis i praksis (Imsen, 2016).

Det teoretiske rammeverket som vi legger til grunn for vår læreplanforståelse, er Goodlads læreplanteori (Goodlad, 1979). Teorien er utviklet for å analysere læreplanarbeid, og vil derfor være relevant i arbeidet med å analysere innholdet i programplanen. Goodlads

læreplanteori får på en enkel og tydelig måte fram hvordan arbeid med læreplaner går fra en overordnet politisk ide, til studenters læring og erfaringer. Han klassifiserer læreplaner i nivåer ut ifra hvordan de fremtrer. De fem nivåene beskriver veien fra nasjonale og politiske ideer og visjoner, til de skriftlige og vedtatte læreplandokumentene. Videre beskrives hvordan programplaner tolkes, oppfattes og iverksettes ved utdanningsinstitusjonen og av lærere. Det siste læreplannivået handler om hvordan programplanen erfares av studenter i praksis. Mellom de ulike nivåene skjer det fortolkningsprosesser som vil ha stor betydning for samsvaret mellom programplanens intensjoner, og det som i realiteten skjer i praksis (Goodlad, 1979).

2.6.1 Den ideologiske læreplanen

Det første nivået omfatter ideene bak læreplanen, og viser til den utdanningspolitiske konteksten som læreplanen har sitt utspring i. Dette innebærer ideer og innspill fra blant utdanningsforskning, debatter, politikk og samfunnsstrømninger. Dette preger på forskjellige måter innholdet i læreplandokumenter, og man må ifølge Goodlad ta dette i betraktning for å forstå bakgrunnen for læreplanen, og hvorfor den er som den er (Goodlad, 1979).

Innledningsvis i programplanen for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7, står det at

Høgskulen på Vestlandet (HVL) sine grunnskuleutdanninger følger Forskrift om rammeplan for grunnskulelærerutdanning for trinn 1-7 fastsatt av Kunnskapsdepartementet (KD) 07.06.2016, Rundskriv F-06-16: Forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for 1-7 og 5-10 – rundskriv med merknader (KD 8.07.2016) og Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 (NRLU 1.09.2016) (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 1).

Dette er eksempler på den ideologiske konteksten for programplanen. Sammen med en tydelig masterprofil, kommer hovedmålet om høye krav til forskning og utviklingsarbeid tydelig fram (Høgskulen på Vestlandet, 2016).

2.6.2 Den formelle læreplanen

Den formelle læreplanen er det neste læreplannivået (Goodlad, 1979). Dette nivået innebærer læreplandokumentet akkurat slik det er fastsatt og formelt vedtatt, og blitt til gjennom kompromisser og diskusjoner. Siden læreplaner er politiske dokumenter og har forskriftstatus, betraktes det som en kontrakt mellom det norske samfunnet, skolen og utdanningen. Det er gitt mange krav til hva slike planer skal inneholde. Ved universiteter og høyskoler benyttes som regel begrepet studieprogramplan om de pålagte planene som studiesteder skal ha til de forskjellige studietilbudene (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 9). I rapporten «Økt kompetanse – bedre læring» står det at «et sentralt forhold i læreplaner er beskrivelser av hva studentene er forventet å lære» og at «i de senere år er begrepet læringsutbytte benyttet som uttrykk for det en forventer at studentene skal lære gjennom utdanningen» (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 9). I programplanen for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 er forventet læringsutbytte beskrevet ved hjelp av kategoriene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Videre i programplanen kommer innholdet i studiet og emneplaner for fag og praksis (Høgskulen på Vestlandet, 2016).

2.6.3 Den oppfattede læreplanen

Det tredje nivået i Goodlads læreplanteori, er den oppfattede læreplanen. Ifølge Goodlad er det dette nivået som har størst innflytelse på realisering av en læreplan og den praktiske bruken. Dette er fordi den største delen av tolkningsprosessen skjer i nettopp dette nivået (Goodlad, 1979). Den oppfattede læreplanen er et resultat av hvordan det formelle læreplandokumentet fortolkes og oppleves av den enkelte underviser (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 10). Individuelle fortolkninger av læreplanen preges av den enkeltes kompetanse, erfaringer, antagelser, verdier og forforståelse, og vil forme gjennomføringen av undervisningen (Goodlad, 1979).

2.6.4 Den gjennomførte læreplanen

Den gjennomførte læreplanen er den oppfattede læreplanen i praksis. Denne viser til hvordan læreplandokumentet omsettes til praksis av læreren gjennom valg av innhold, arbeidsmetoder, organisering og vurdering (Goodlad, 1979). Dette læreplannivået innebærer hvordan undervisningen faktisk foregår, og hva den som underviser i realiteten gjør. Den enkeltes syn på gjennomføring og undervisning samt rammefaktorer, påvirker praksis og det som skjer i undervisningen (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 10).

2.6.5 Den erfarte læreplanen

Det siste nivået i Goodlads nivåinndeling, handler om læreplanen slik den enkelte student opplever den gjennom opplæringen, og om man får utbytte av undervisningen. Med andre ord handler det om studentenes perspektiver på opplæringen. Dette kan variere ut fra den enkeltes forutsetninger (Goodlad, 1979). I hvilken grad studenter tar ansvar for egen læring, og har kompetanse til å skaffe og vinne ny kunnskap vil også kunne påvirke hvordan den enkelte erfarer programplanen. Videre kan det også være et gap mellom den oppfattede læreplan, altså lærerens intensjon med undervisningen, og den erfarte læreplanen, som er det studentene faktisk lærer.

Det er ulike forståelser som kan ligge til grunn for lokalt arbeid med læreplaner. Vår forståelse av lokalt arbeid med læreplaner, som vi allerede har gjort rede for, knytter vi til Goodlad (1979) sin læreplanteori. Med Goodlads fem læreplannivåer som utgangspunkt, ser vi at det mellom disse nivåene skjer fortolkningsprosesser. Læreplanarbeid er en kompleks prosess som skal binde de ulike nivåene sammen. Disse fortolkningsprosessene vil påvirke samsvaret mellom læreplanens intensjoner, politiske visjoner, prioriteringer, valg som blir tatt av lærere og utdanningsinstitusjoner, og det som i realiteten skjer i den faktiske undervisningen i klasserommet (Goodlad, 1979).

2.7 Høgskolen på Vestlandet sitt kvalitetssystem

HVL sin handlingsplan for inkluderende læringsmiljø inngår i høgskolen sitt kvalitetssystem. Denne skal bidra til å fremme et godt læringsmiljø for studenter knyttet til ulike områder ved HVL (Høgskulen på Vestlandet, 2020, s. 3). Det understrekes at læringsmiljøet ved HVL er avgjørende for at studentene skal oppnå forventet og ønsket læringsutbytte. Faktorer som kan påvirke studenters læring er blant annet organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer og holdninger til læring med mer (Høgskulen på Vestlandet, 2020, s. 3). Utforming av læringsmiljøet i høyere utdanning er også lovfestet i universitets- og høgskoleloven som gir føringer og retningslinjer (*Universitets- og høyskoleloven, 2005, § 1 – 6*).

2.7.1 Pedagogisk og organisatorisk læringsmiljø

Det pedagogiske læringsmiljøet innebærer utforming av innhold og form for et studieprogram, som valg av hvordan det faglige innholdet presenteres, og valg av

læringsaktiviteter eller vurderingsformer. Det pedagogiske læringsmiljøet påvirkes også av studentenes forutsetninger for læring. I «Handlingsplan for inkluderende læringsmiljø ved HVL 2020 – 2024» står det at HVL skal sørge for varierte vurderings og læringsformer. Det står også at et emne i et program ikke skal ta for mye plass sammenlignet med andre emner (Høgskulen på Vestlandet, 2020, s. 8). Det organisatoriske læringsmiljøet innebærer hvordan studiene er organisert, systemer for studentmedvirkning og tilbakemeldinger. Et konkret eksempel på hvordan det kan arbeides med det organisatoriske læringsmiljøet, er å regelmessig informere studentene om kvalitetssystemet ved HVL og hvilke muligheter de har for medvirkning (Høgskulen på Vestlandet, s. 10).

Prinsippet om studentmedvirkning er lovfestet i Lov om universiteter og høyskoler, og viser at politikere mener at studenter bør medvirke i saker på høyere utdanning som angår dem. Under lov § 1 – 6. Kvalitetssikring står det at «Universiteter og høyskoler skal ha et tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring som skal sikre og videreutvikle kvaliteten i utdanningen. Studentevalueringer skal inngå i systemet for kvalitetssikring» (Universitets- og høyskoleloven, 2005, § 1 – 6). Ifølge handlingsplanen skal HVL årlig sikre studentmedvirkning i aktuelle temaer, og ha fokus på de mulighetene studenter har for medvirkning (Høgskulen på Vestlandet, 2020, s. 10). Innholdet i ulike emner for et utdanningsløp er presisert i programplanene, men det er ikke presisert konkret hvilke læringsaktiviteter og arbeidsmetoder som skal benyttes for at studentene skal tilegne seg den kompetansen som er beskrevet. Dette må den enkelte underviser ta stilling til når han eller hun skal omsette den formelle programplanen i praksis (Goodlad, 1979). Bjerkaker skriver at studentinvolvering og innflytelse er et gode i seg selv, fordi innflytelse åpner for dialog, samspill og medvirkning som er forutsetninger for og fremmer læring (Bjerkaker, 2001, s. 141). Ved at studentene medvirker på opplegg i sine studier, som har å gjøre med for eksempel læringsaktiviteter og arbeidsmetoder, kan studiene ifølge Bjerkaker (2001) oppleves mer relevant og øke læringsutbytte.

2.7.2 Ansvar for egen læring

Ifølge Pettersen (2005) er en av oppgavene til foreleseres ved høyskoler å bidra til at den enkelte student styrker sin læringskompetanse slik at de blir rustet til å kontrollere og styre egen læring. Universiteter og høyskoler forventer at hver og en student tar ansvar for egen læring. Ansvar for egen læring innebærer å lære strategier for å lære. Det vil derfor være

utfordrende for den enkelte å både mestre og fullføre studiehverdagen dersom man ikke er i stand til å styre og kontrollere egen læring. For å kunne ta ansvar for egen læring, krever det ifølge Bjørgen (1991) at studenten blant annet har kunnskap om læreprosessen og egne læringsprosesser, har motivasjon for arbeidet og utholdenhet til å gjennomføre det. Det kreves også at studenten har kontroll over egen arbeidsinnsats og arbeidstid, samt kunnskap om kriterier og målet for opplæringen.

3.0 Metode og empiri

I første kapittel av oppgaven belyste vi problemstillingen gjennom teori og forskning. I denne delen av oppgaven presenterer vi de metodiske tilnærmingene som er valgt. Her blir det gjort rede for valg av forskningsmetoder, og hvordan spørreundersøkelsen og analyse av programplanen ble gjennomført. Avslutningsvis blir læreplananalysen og spørreundersøkelsens kvalitet drøftet ved å se på validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Etiske betraktninger rundt metodene vil også bli belyst.

For å oppnå mest mulig kunnskap om temaet vi belyser, konkluderte vi med at en læreplananalyse kombinert med en spørreundersøkelse ville være mest hensiktsmessig. Vi valgte å analysere programplanen til HVL for å se hvilken kompetanse høyskolen krever at studentene skal tilegne seg om vold og seksuelle overgrep gjennom studiet. Deretter sendte vi ut en spørreundersøkelse til 5. års lærerstudenter ved HVL som inneholdt spørsmål om hvor mye de hadde lært om temaene som var beskrevet i programplanen. Da kunne vi sammenligne svarene vi fikk fra studentene for å se om deres erfaring og opplevelse av tema stemte overens med hvilken kompetanse programplanen krevde at de skulle få. Sitater fra spørreundersøkelsen kommer til å bli skrevet i kursiv gjennom oppgaven vår. På denne måten blir disse sitatene lett å skille fra andre sitater gjennom oppgaven.

3.1 Valg av metode

Man står overfor flere ulike metodiske tilnæringsmåter når man skal velge metode. To av disse tilnæringsmåtene er kvalitativ og kvantitativ metode. Begge metodene har sine styrker og svakheter, og i noen tilfeller kan de supplere hverandre. Hovedforskjellen mellom disse metodene er grad av fleksibilitet. I spørreundersøkelsen vår valgte vi å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode. Disse to metodene utfylte hverandre i vår spørreundersøkelse, og dannet et grunnlag vi kunne bygge det videre arbeidet rundt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Kvalitativ er en fleksibel metode. Den inneholder større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjon mellom forsker og deltaker. Kvalitativ metode har åpne spørsmål, og man kan variere mellom hvordan spørsmålet stilles fra deltaker til deltaker. Med åpne spørsmål står deltakerne fritt til å besvare dem med egne ord. Dette gir deltakerne mulighet til å svare mer utfyllende, og med mer detaljer. Svarene vil derfor ikke nødvendigvis være sammenlignbare.

Relasjonen mellom forsker og deltaker kan også oppfattes som mindre formell enn ved kvantitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Kvantitativ metode kommer av å kvantifisere, altså å tallfeste. Dette innebærer at kvantitativ metode i samfunnsforskning baserer seg på optelling av sosiale fenomener. Alle deltakere blir stilt identiske spørsmål i samme rekkefølge i survey og spørreskjema, og svaralternativene er oppgitt på forhånd. Styrken med en kvantitativ metode er at vi kan si noe om hvor utbredt et fenomen er. Det kan også fortelle om utbredelsen av fenomenet varierer mellom ulike sosiale grupper. Kvalitativ metode inneholder liten grad av fleksibilitet, noe som gjør at det gir mening å sammenligne svar på tvers av deltakere og settinger. Metoden krever at man har god kunnskap om hvilke spørsmål som er viktig å stille, den beste måten å stille dem på, og hva som kan være mulige svar. I undersøkelsen vår kan vi dermed bruke kvantitativ metode til å se hvor utbredt temaet er blant studentene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Hva man ønsker å få svar på gjennom forskningen sin, legger føringer for hvilke metoder og forskningsdesign man skal velge. I denne undersøkelsen er vi ute etter å få svar på hvordan lærerstudenter opplever å få nødvendig kompetanse om vold og seksuelle overgrep gjennom studietiden sin ved HVL. Vi vil derfor ta i bruk elementer fra både kvalitativ og kvantitativ metode. Dette vil gi oss mulighet for mer utdypende svar enn hva en ren kvantitativ undersøkelse ville gitt.

3.2 Datainnsamlingsmetode

For å kunne innhente data som representerte en viss dybde og bredde, valgte vi å lage et web-basert spørreskjema som ble sendt ut til studenter via Canvas. Vi valgte også å analysere programplanen til HVL for å se om denne samsvarer med det studentene selv opplevde å ha fått kunnskap om. Spørreundersøkelsen var en survey undersøkelse hvor informantene anonymt besvarte spørsmål elektronisk. Svarene ble automatisk sendt til oss og lagret i SurveyXact. Vi valgte et til dels strukturert skjema, med mulighet for egne utfyllinger i form av åpne spørsmål helt til slutt i undersøkelsen.

Det finnes både sterke og svake sider ved web-basert spørreskjema. En sterk side er at man kan spare mye tid på innsamlingsarbeidet. Når respondenten svarer på et web-basert spørreskjema, blir data automatisk lagret i en database som er klar for analyse. Om man lager

et kvantitativt spørreskjema med svaralternativ, kan websiden analysere svarene for deg. En annen sterk side med web-basert spørreundersøkelse er asynkronitet. Dette betyr at det er irrelevant når spørreskjemaet sendes ut. Respondenten kan besvare skjema når han eller hun har tid, og kan gjennomføre det hvor som helst så lenge respondenten har tilgang til en elektronisk plattform som mobil, nettbrett eller datamaskin (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 185 – 187).

En siste sterk side er opplevd anonymitet. Et sentralt poeng i alle undersøkelser er om respondenten føler at data vil bli konfidensielt behandlet eller ikke. Ved personlige intervju kan mange oppleve det som problematisk at intervjueren ikke bare hører hva de sier, men også ser dem. Dette kan ofte gi respondentene en følelse av at de har avslørt seg. Ifølge Postholm & Jacobsen tyder undersøkelser på at mennesker ofte føler seg mest anonyme i web-baserte undersøkelser, og derfor er mer villige til å dele sensitiv informasjon i slike sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 185 – 187).

Det finnes også svake sider ved det web-baserte spørreskjema vi har valgt. Det aller største problemet er representativitet. Det er spesielt stort frafall i web-baserte undersøkelser, og dette gir lav svarprosent. Dette er ikke særlig overraskende om man tenker på alle de e-postene, meldingene og invitasjonene fra ulike sosiale medier som de fleste mottar i løpet av en dag. Web-baserte undersøkelser krever respondenter som er ressurssterke og relativt interesserte i problemstillingen. Det forutsetter at de kan lese, forstår spørsmålene og ser viktigheten av å svare.

En siste svakhet er manglende interaksjon. Når man minimerer kontakt mellom forsker og respondent, mister man mulighet til å inngå dialog. Personlig intervju og telefonintervju kan oppklare uklarheter, be om utdypelse, stille oppfølgingsspørsmål og forklare om det er noe som er vanskelig å forstå. Denne muligheten mister man når man velger web-basert spørreundersøkelse som metode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 187 – 188).

3.3 Enheter som er studert

Som nevnt tidligere er formålet med vår undersøkelse å kartlegge om lærerstudenter opplever å ha nødvendig kompetanse om vold og seksuelle overgrep når de skal ut i læreryrket. I arbeidet med problemstillingen ble lærerstudenter som går 5. året valgt som informanter. Dette er fordi at de har gjennomført all obligatorisk undervisning på studiet, og kan derfor

evaluere og kommentere hvilken kompetanse de har tilegnet seg gjennom alle fem årene. Det finnes mange steder i landet hvor de tilbyr lærerutdanning, og vi valgte å snevre det inn til lærerstudenter trinn 1-7 ved HVL.

Man kan samle inn data ved Web-basert spørreskjema på to måter. Enten ved å legge ut spørreskjema på en hjemmeside, eller ved å sende en lenke til skjema via e-post, sms eller sosiale medium (Jacobsen, 2018, s. 277). Vi sendte ut nødvendig informasjon om prosjektet vårt, og en lenke til spørreundersøkelsen på melding via Canvas for alle lærerstudenter som går 5. året på HVL. Dette gjorde vi fordi en aktiv utsending av lenke kan nå bredere ut (Jacobsen, 2018, s. 277), og på denne måten fikk alle studenter mulighet til å delta på spørreundersøkelsen vår. Studentene er det første kullet som har gjennomført det 5.årige masterforløpet ved HVL, og det er derfor interessant å undersøke hvordan studentene vurderer den kompetansen de har fått gjennom studieløpet sitt.

3. 4 Utforming av spørreundersøkelsen

Prosjektet vårt dreier seg om studenter, og deres erfaring med undervisning av både vold og seksuelle overgrep ved HVL. Dette innebærer også kunnskap om samarbeidspartnere skolen har, og ulike typer avdekking. Vi ønsket å undersøke hvilken kompetanse studentene selv følte at de hadde fått om de ulike temaene. Vi ønsket også å finne ut hvilke år i studieløpet studentene hadde fått undervisning om vold, overgrep, avdekking og ulike lover. Dette var for å kunne sammenligne om det stemmer overens med når programplanen legger opp til at temaene skal undervises om. Videre ville vi også finne ut om undervisningen hadde vært gjennom praksis, forelesning, casedrøfting eller diskusjon.

For å kunne belyse dette nærmere valgte vi å sende ut en spørreundersøkelse til 130 studenter ved HVL, via Canvas, der vi spurte ulike spørsmål angående både undervisning, tilstrekkelig kunnskap og hva studentene eventuelt savnet. I spørreundersøkelsen skrev vi inn sitat fra Opplæringsloven og Barnekonvensjonen, og spør studentene konkret om de har fått kjennskap til disse gjennom studiet. Vi spør også om studentene har tilstrekkelig kunnskap om både vold og overgrep mot barn. Her presiserer vi at det er snakk om hva som er tilstrekkelig med hensyn til det fremtidige yrkesarbeidet. Vi ønsker også å se om det er noe studentene savner fra HVL når det gjelder opplæringen i temaet. Derfor utformet vi et åpent spørsmål slik at respondentene fikk muligheten til å svare så mye eller lite de ønsket angående dette.

Utforming av både spørsmål og svar har store konsekvenser for hva slags resultater forskeren ender opp med (Jacobsen, 2018, s. 256) Ifølge Jacobsen bør språket bestå av korte, avsluttede setninger (Jacobsen, 2018, s. 269). Spørreskjemaet vårt ble laget slik at det skulle være enkelt for informantene å besvare spørsmålene. Utformingen av spørsmålene var derfor en gjennomtenkt og viktig prosess. Vi ville unngå å miste informanter på bakgrunn av at spørreundersøkelsen vår var for omfattende, eller at spørsmålene våre ble misforstått. I prosessen med å formulere spørsmålene til spørreundersøkelsen, tok vi utgangspunkt i problemstillingen. Dette gjorde vi for å kunne knytte datamaterialet best mulig opp til problemstillingen vår senere. Vi passet på at spørsmålene ikke var for lang, og tenkte nøye gjennom ordbruken vår. Vi ville ha færrest mulig fremmedord for å unngå at respondentene opplevde det som utfordrende eller vanskelig å forstå hva vi ville fram til.

Totalt ble det stilt 17 spørsmål. Det ble nøye vurdert hvor mange spørsmål vi skulle inkludere, med tanke på hva respondentene ville ta seg tid til å besvare. Vi konkluderte med at våre 17 spørsmål ville være innenfor. Spørsmålene handlet om studentenes egne opplevelser, og mange av spørsmålene var korte svaralternativer som ville ta rask tid å svare på. Vi passet på at svaralternativene var utfyllende, og at alle relevante svar ble listet opp som alternativ (Jacobsen, 2018, s. 260). På samme tid passet vi på at det ikke ble for mange eller for få svaralternativer. Ifølge Jacobsen kan det å avslutte spørreundersøkelsen med ett eller to åpne spørsmål, føre til at respondentene får et pusterom. I de åpne spørsmålene kan det komme fram mye interessant informasjon (Jacobsen, 2018, s. 274). De åpne spørsmålene hvor respondentene skulle svare med tekst var frivillig å svare på, men vi valgte å ta dem med for å se om disse svarene kunne gi noen form for tilleggsinformasjon.

3.5 Etiske betraktninger

Alle forskere, inkludert masterstudenter, har forskningsetiske forpliktelser å forholde seg til. I Norge finnes det nasjonale forskningsetiske retningslinjer for ulike fagfelt som alle forskere må følge. I denne oppgaven har vi tatt utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora. Disse retningslinjene har forskningsetiske hensyn som vi må forholde oss til gjennom hele arbeidet med masteroppgaven (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Noen av de forskningsetiske prinsippene omhandler informert samtykke, anonymisering og unngå konsekvenser for deltakerne. I forkant av prosjektet søkte vi Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å få godkjenning til å gå i gang med undersøkelsen. NSD konkluderte med at prosjektet vårt ikke var meldepliktig, og vi kunne

dermed starte med den delen av prosjektet som vedrørte informanter.

3.5.1 Samtykke til å delta

Et krav i de forskningsetiske retningslinjene er at informantene skal gi et informert og fritt samtykke til å delta i prosjektet. Hovedregelen her er at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskningen. Dette gjelder selv om informantene blir anonymisert, og det ikke blir hentet personopplysninger eller sensitiv informasjon.

Invitasjonen til å delta i forskningsprosjektet skal gis i nøytral form, og samtykket skal være frivillig uten noe form for press eller begrensning av valgfrihet. Her er det også viktig at informantene blir informert om at de kan avbryte sin deltakelse uten at det trengs en forklaring. De skal også ha mulighet til å kunne trekke seg så lenge det er praktisk mulig. Som forsker må man forsikre seg om at deltakerne hele tiden vet hva de er med på, og hvilke konsekvenser deltakelsen kan få (NESH, 2021).

3.5.2 Anonymitet

«Forskere må sikre at anonymitet er ivaretatt hvis det er avtalt, eller hvis andre hensyn tilsier det» (NESH, 2021). Forskningsdeltakerne våre er lovet anonymitet. Vi må derfor sikre at informantene ikke skal kunne identifiseres, og at de er helt anonyme både ved oppgavens publisering og annen offentliggjøring. I surveyXact, hvor vi gjennomførte vår spørreundersøkelse, ble alle svar automatisk anonymisert. Vi som forskere har dermed ingen mulighet til å se hvem som har svart hva, og deltakerne sin anonymitet blir derfor ivaretatt.

3.5.3 Konsekvenser for deltakelse

Vi som forskere må tenke gjennom hvilke negative konsekvenser som kan oppstå ved å delta i vår forskning. Det er vårt ansvar å beskytte forskningsdeltakerne fra de negative konsekvensene. Temaet vårt kan være sårt, og det kan vekkes sterke følelser som er vanskelig å snakke om for deltakerne. Vi informerer allerede i overskriften av informasjonsskrivet om at denne undersøkelsen skal handle om lærerstudenters kompetanse om vold og seksuelle overgrep. Dersom noen har sterke følelser knyttet til dette, kan de la være å svare på undersøkelsen vår. På samme tid er dette et tema som lærere må være klar for å møte i yrkeslivet. Hva informantene våre velger å svare i undersøkelsen vår, er heller ikke noe som vil gi negative konsekvenser for dem i ettertid på studiet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45).

3.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Gleiss og Sæther fremhever at det er vanlig å vurdere forskningskvalitet ved å ta utgangspunkt i begrepene reliabilitet og validitet. De oversetter reliabilitet til pålitelighet, og validitet til gyldighet. Vi vil nå gå nærmere inn på hva de to begrepene betyr for oppgaven vår (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet brukes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen, og handler om hvorvidt undersøkelsen er til å stole på. Det er vanlig å stille to spørsmål for å vurdere reliabiliteten i et forskningsprosjekt:

- 1) Hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på?
- 2) Kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere?

Det første spørsmålet handler om at man bør være så objektiv som mulig. Man bør snakke om mulige former for undersøkelseeffekter som kan oppstå i forskningen. Slike undersøkelseeffekter kan være at informanter påvirkes av forskerens tilstedeværelse, måten man stiller spørsmål på, eller om kodingen av datamaterialet påvirkes av forskerens subjektive tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). I vårt tilfelle handler det om måten vi stilte spørsmål på. Vår spørreundersøkelse ble sendt ut elektronisk, og vi var dermed ikke til stede når informantene gjennomførte undersøkelsen. Vi kan derfor ikke si noe om hvordan informantene tolket spørsmålene, eller om alle forstod hva som ble spurt etter. Vi kunne heller ikke stille spørsmål for å utdype svarene til respondentene våre. Dette kan ha påvirket datamaterialet vårt.

Dataenes troverdighet kan også svekkes fordi undersøkelsen er anonym. Vi kan ikke se en sammenheng mellom hva en respondent har svart gjennom hele spørreundersøkelsen vår, og vi vet ikke om respondentene har svart ærlig. Vi kan heller ikke vite med sikkerhet at vi har tolket svarene til respondentene slik de var ment. Forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere om forskerne tar utgangspunkt i det samme kullet fra HVL som det vi undersøkte. Vi kan ikke si med sikkerhet at andre forskere hadde fått samme resultat om de hadde reprodusert forskningen på et annet studiested eller ett annet kull.

3.6.2 Validitet

Validitet sier noe om kvaliteten på datamaterialet, forskerens fortolkninger og konklusjoner. Det handler om hvor godt eller relevant data representerer virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Vi har fått 48 studenter til å svare på undersøkelsen vår, som i det store bildet utgjør et fåtall av studenter i Norge. På landsbasis utgjør ikke vårt utvalg en høy andel eller en merkbar prosent av alle som studerer ved lærerutdanningene i Norge. Dersom vi kommer fram til at respondentene ikke tilegner seg nødvendig kompetanse om vold og seksuelle overgrep gjennom grunnskolelærerutdanningen, har vi fortsatt ikke tilstrekkelig bevis til å kunne konkludere med at dette er tilfellet hos alle utdanningsinstitusjoner i landet. Vi kan likevel dra noen slutninger og gjøre antakelser ut fra svarene til de 48 respondentene. Jo større utvalg, jo mer representativt vil undersøkelsen være.

Validitet handler også om hvorvidt datamaterialet er gyldig med tanke på problemstillingen. Validiteten er høy dersom forskningsprosjektet og datainnsamlingen gir et datamateriale som er relevant for den gjeldende problemstillingen. Det handler dermed om å velge rett metode for forskningsprosjektet. Grønmo skriver at dersom forskeren har høy kompetanse innen forskning, er det større sannsynlighet for at validiteten er høy. Dette kalles kompetansevaliditet (Grønmo, 2016, s. 245 – 257). I vårt tilfelle har ikke vi noe tidligere erfaring innen forskning, og vi må dermed styrke prosjektets validitet på andre måter. Vi har hatt dialog og diskusjoner med andre om oppgavens metode, og om datamaterialet er relevant for den valgte problemstillingen. Vi har hatt tett dialog med veileder, i tillegg til at vi har fått tilbakemelding på prosjektet vårt av medstudenter og andre veiledere. Dette er med på å styrke oppgavens validitet.

3.6.3 Generaliserbarhet

At noe kan generaliseres kan forklares som at resultatene fra en situasjon kan overføres til andre situasjoner. Resultatene fra analysen av HVL sin programplan kan ikke nødvendigvis overføres til hvilken som helst annen programplan. Dette til tross for at programplaner fra ulike studiesteder følger de samme forskriftene om rammeplan for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 som er fastsatt av Kunnskapsdepartementet. Siden alle følger de samme forskriftene, vil man kunne finne mange likheter. Hvordan temaene vold og overgrep blir prioritert og hvilke studieår det skal gjennomføres kan likevel variere.

Resultatene fra vår spørreundersøkelse kan heller ikke overføres til andre studiesteder. Dette er fordi svarene fra vår undersøkelse omhandler hvordan, og hvilke kunnskaper 5.års studentene ved HVL har fått om vold og seksuelle overgrep. Det er ingen garanti for at lærerstudenter ved andre studiesteder i landet ville svart akkurat det samme som studentene i Bergen. Forelesere kan legge opp undervisningen ulikt. På grunn av dette er prosjektet på ingen måte generaliserbar til å gjelde en hel populasjon.

3.7 Feilkilder

For å styrke vårt prosjekts reliabilitet er det viktig å være kritisk og åpen om eventuelle utfordringer og problemer man har støtt på underveis. Ved bruk av webbasert spørreundersøkelse som metode, er det noen aspekter som det bør reflekteres over med tanke på feilkilder. I de kommende avsnittene vil vi derfor legge fram mulige feilkilder som kan ha påvirket påliteligheten til resultatene og kvaliteten på vårt forskningsprosjekt.

Den første mulige feilkilden er frafall. Det var 48 studenter som valgte å svare på spørreundersøkelsen vår, og vi kan dermed bare basere våre drøftinger ut fra hva disse respondentene har svart. Bildet vi får inkluderer også kun studenter ved HVL avdeling Bergen, og vi kan dermed bare si noe om hvordan undervisningen er og oppleves av lærerstudenter her. Det kan likevel gi oss en pekepinn på hvordan det er for alle studenter i landet siden de ulike lærerutdanningene har mye av det samme innholdet i programplanene sine. Programplanen må forholde seg til den lovfestede rammeplan for lærerutdanningen. Dersom studenter av ulike årsaker ikke har deltatt i undervisning om temaene, og dermed svarer at de ikke har fått kunnskap om dem, kan dette også bli en feilkilde i datamaterialet. Om de skriver at de ikke har fått undervisning om tema, men det er grunnet eget fravær, kan ikke vi skille disse fra dem som har deltatt og deres erfaringer med undervisningen.

En annen utfordring er at spørreundersøkelsen vår er anonym. Vi har dermed ikke mulighet til å se hvilke respondenter som har svart hva. På spørsmål hvor respondentene kunne krysse av flere svaralternativer kan vi ikke se om det er de samme personene som har fått undervisning om alle tema, eller om alle studentene opplever å ha fått undervisning om ulike ting. Dette kunne vært et interessant funn å drøfte videre. Spørreskjema har heller ikke tatt høyde for hvilke fag studentene hadde. Vi oppdaget dette for sent, men ville lagt inn ett spørsmål om dette hvis vi hadde kunnet forbedre undersøkelsen i ettertid. Da kunne vi hatt mulighet til å se

hvor mange respondenter som for eksempel har spesialpedagogikk som fag, og om det varierte hvilke fagkombinasjoner som fikk undervisning om vold og seksuelle overgrep.

En annen mulig feilkilde er at vi stilte studentene spørsmål om hvilket år de fikk undervisning om ulike emner. Her kan vi ikke garantere at respondentene har svart korrekt. Vi må ta høyde for at respondentene ikke alltid husker konkret hvilket år de hadde undervisning om de ulike temaene, og årene kan fort forveksles. Vi brukte også begrepene «tilstrekkelig kunnskap» i formuleringen av noen av spørsmålene i spørreundersøkelsen vår. Det kan være vanskelig å svare på hva som er tilstrekkelig, og vi kan ikke si med sikkerhet hva studentene legger i ordet. Her burde vi heller brukt begrepene «nødvendig kompetanse». Tilstrekkelig kunnskap dekker ikke for ferdigheter og generell kompetanse selv om det kommer fram i svarene på de åpne kvalitative spørsmålene. Respondentene kan ha en annen forståelse av ordet tilstrekkelig enn det vi som forskere har (Maxwell, 2009).

En siste mulig feilkilde kan være hvordan vi har tolket respondentene sine svar. Maxwell (2009) hevder at all forståelse framstår på bakgrunn av en forforståelse. Ifølge Malterud (2001) betyr det at våre tolkninger samt vektleggingen av de ulike dataene i oppgaven, kan være preget av egne erfaringer, synspunkter, holdninger, verdier og faglige interesser. For at egne oppfatninger ikke skal påvirke tolkninger av dataene, har vi forsøkt å være mest mulig nøytral slik at de blir så objektive som mulig. Selv om dette er et aspekt vi har vært bevisst på gjennom hele utformingsprosessen, er det likevel en mulighet for at vår rolle som forskere har påvirket tolkningen av dataene på en uheldig måte.

4.0 Data, funn og analyse

I dette kapitlet skal data, analyse og funn som er relevant for problemstillingen, presenteres og redegjøres for. Med utgangspunkt i den webbaserede spørreundersøkelsen vår, har både kvalitativ og kvantitativ analyse blitt brukt for å utforske sammenhenger og eventuelt mangler på sammenhenger i materialet. Det vil si at vi vil kunne finne en sammenheng mellom respondentenes svar på spørreundersøkelsen og det læringsutbyttet programplanen krever at studentene skal ha etter endt utdanning.

4.1 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålene har vært sentrale gjennom prosessen med å analysere og drøfte programplanen. De har også vært sentrale i utformingen av spørreundersøkelsen, i analysen og i drøftingen av datamaterialet. Forskningsspørsmålene omhandler hele prosessen, fra det programplanen understreker at studentene skal få kompetanse om, til det de faktisk tilegner seg av kompetanse. For å besvare problemstillingen tar vi utgangspunkt i to forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet er *Hva sier programplanen for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet, om hvilken kompetanse lærere skal få om vold og seksuelle overgrep i utdanningen?* I dette forskningsspørsmålet presenterer vi sentrale deler av programplanen for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 ved HVL.

Det andre forskningsspørsmålet er *Hvilken kompetanse får lærerstudenter om vold og seksuelle overgrep ved trinn 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen?* I dette forskningsspørsmålet blir det presentert hvordan informantene selv opplever at lærerutdanningen har rustet dem med kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse om temaene vold og seksuelle overgrep. I undersøkelsen skriver informantene om den kompetansen de har fått, eller opplever at de mangler, gjennom profesjonsdager, praksis, undervisning, selvstudie og pensum, samt kommet med innspill om hvordan undervisningen om vold og seksuelle overgrep kan gjennomføres.

4.2 Analysemetoder

4.2.1 Goodlads læreplanteori

Programplanen beskriver læringsutbytte som det forventes at studentene skal ha etter fullført utdanning. Vi kommer bare til å analysere de delene av programplanen som omhandler vold og seksuelle overgrep. Videre har vi brukt Goodlads læreplanteori fordi denne teorien er utviklet for å analysere læreplanarbeid, og er derfor sentral i arbeidet med å analysere funnene som er gjort i programplanen. Goodlad klassifiserer læreplaner inn i fem nivåer som beskriver veien fra overordnede politiske ideer og visjoner, til de skriftlige læreplandokumentene. Videre beskrives hvordan disse oppfattes, tolkes og iverksettes av lærere ved utdanningsinstitusjonen, og til sist studenters læring og erfaringer (Goodlad, 1979). Mellom de ulike nivåene skjer det som allerede nevnt i kapittel 2.6, fortolkningsprosesser som vil ha betydning for samsvaret mellom det som i realiteten skjer i praksis, og læreplanenes intensjoner. På veien ut til studentene vil studieprogramplanen ifølge Goodlad (1979) bli fortolket flere ganger, og vil derfor gi utslag på ulike måter i praksis. De ulike nivåene i teorien kan bidra til å forklare og bedre forstå funnene vi gjør i programplanen og spørreundersøkelsen, og samsvaret mellom disse.

4.2.2 Tematisk analyse

Ifølge Riessman (2008) er forskeren til stede under hele forskningsprosessen for å forstå, og dermed aldri nøytral. Dette innebærer blant annet at vi som forskere analyserer hele tiden. Vi fokuserer på hvilke tema som blir tatt opp i de kvalitative svarene fra spørreundersøkelsen, og har derfor en tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode som blir brukt for å identifisere, analysere og beskrive tema i datamaterialet vårt. Riessman (2008) poengterer at denne formen for analyse holder oppgaven intakt ved å holde seg til deltakerne og deres svar heller enn å kategorisere på tvers av forskningsdeltakernes fortellinger. Vi har samlet datamaterialet innenfor ulike tema, og dette har videre dannet struktur for oppgaven.

I boken *Hvordan bruke teori?* har Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 279 – 313) presentert en firetrinnsversjon av Braun og Clarke sin tematiske analysemetode. Denne versjonen har vi brukt som utgangspunkt for vår tematiske analyse. Det første steget i denne analysen er å forberede seg. Vi har da gått grundig gjennom alt av datamaterialet, og notert og

trukket ut interessante sitater underveis i gjennomgangen. Datamaterialet vi leste gjennom var programplanen til HVL, og 48 studenter sine svar på undersøkelsen vår. Etter at dette var gjort, gikk vi over til steg to som handler om koding. Dette vil si at vi satt ord på og framhevet sentrale poeng i data ved å notere stikkord, skrive ned ideer og refleksjoner, og streke under relevante utdrag. Før vi startet på det siste steget, altså selve skriveprosessen, kategoriserte vi datamaterialet. Da hadde vi valgt noen overordnede tema vi skulle forholde oss til. Disse var vold og seksuelle overgrep, ulike typer avdekking, skolens samarbeidspartnere og ulike lover og regler. Programplanen la vekt på kunnskap, ferdighet og generell kompetanse, og vi valgte derfor også å trekke disse inn i de ulike temaene (Johannessen et al., 2018, s. 279 – 313).

Vi har valgt å bruke en kombinasjon av læreplananalyse og tematisk analyse. Dette har vært nyttig fordi læreplananalysen har gitt oss utgangspunktet for kategorier i den tematiske analysen. Vi analyserte ikke hele programplanen, men tok utgangspunkt i tema som omhandler vold og seksuelle overgrep. De samme temaene baserte vi deretter spørreundersøkelsen vår etter. Alt dette er grunnlag for den tematiske analysen. Læreplananalysen og den tematiske analysen utfyller hverandre, og gjør det lettere å sammenligne programplanen og studentenes egne meninger.

4.3 Den formelle programplanen

HVL følger Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 fastsatt av Kunnskapsdepartementet, forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for 1-7. Innledningsvis i programplanen står det at: «Samfunnet stiller store krav til lærerar, og regionane vil ha auka behov for lærerar med høg kompetanse. HVL møter desse krava og dette behovet ved å utdanne lærerar med mastergrad for grunnskulens barnetrinn» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 1). Den femårige grunnskolelærerutdanningen skal dermed gi studentene solid pedagogisk, faglig og didaktisk kompetanse, og skal kvalifisere for forskningsbasert yrkesutøvelse og kontinuerlig profesjonell utvikling (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 1). I programplanen understrekes det også at «Fagstudia, praksisopplæringa og studenten sine refleksjonar skal danne ein heilskap og rettast mot dei oppgåvene studenten seinare vil møte i sitt daglege arbeid som lærar» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 1). Det er derfor vesentlig at fagstudiene,

praksisopplæringen og studenten sine refleksjoner omfatter vold og seksuelle overgrep fordi lærere vil kunne møte vold og overgrepsutsatte barn i det daglige arbeidet i skolen.

4.3.1 Læringsutbytte: Kunnskap

Videre i programplanen står det at «Kandidaten har inngående kunnskap om gjeldende lov- og planverk for grunnopplæringa» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 2). Som vi allerede har nevnt, har vi ulike lover og regelverk å forholde oss til. Disse setter standarden for hva som er riktig å gjøre i ulike situasjoner som kan oppstå i skolehverdagen. Et annet sentralt funn som berører samme tema, er at studenten «Har kunnskap om barn i vanskelege livssituasjonar, til dette høyrer kunnskap om mobbing, vald og seksuelle overgrep mot barn, gjeldande lovverk og barn sine rettar i eit nasjonalt og internasjonalt perspektiv» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 2). Her står det konkret at lærerstudenter skal ha kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn samt gjeldende lover og barns rettigheter, etter fullført utdanning. Det er ikke oppgitt hvilke lover og rettigheter lærere skal ha kunnskap om, men vold og seksuelle overgrep er straffbare handlinger. For å ivareta det ansvaret lærere har, er kunnskap om blant annet Norges Grunnlov, lov om barnevern, opplæringslova, taushetsplikt og meldeplikt en forutsetning for å kunne møte og ivareta vold og overgrepsutsatte barn.

Lærere er pliktig å forholde seg til planverk. I denne sammenheng er overordnet del av læreplanen sentral. Der står det blant annet at opplæringen skal være i samsvar med menneskerettighetene (Utdanningsdirektoratet 2017). Dette understreker skolens ansvar for at menneskeverdet og de verdier som støtter opp om det, legges til grunn for i opplæringen. Når det gjelder barns rettigheter, står alle beskrevet i barnekonvensjonen og forteller hva barn har krav på. Disse er også skrevet inn i Norges lover. Det vil si at staten har et ansvar for å sørge for at barn får sine rettigheter oppfylt, og at skolen bærer mye av statens ansvar for å lage et slikt vern for barn. Dersom voksne, i denne sammenheng lærere, bryter barns rettigheter, kan de straffes (§ 104, Kongeriket Noregs grunnlov).

4.3.2 Læringsutbytte: Ferdigheter

I studieprogramplanen står det at kandidaten «Kan sette i verk tidleg innsats og sikre progresjon i elevens utvikling av grunnleggande ferdigheiter og fagkompetanse» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 2). For å kunne sette i verk tidlig innsats forutsetter det i første omgang kunnskap om avdekking. Som vi allerede har vært inne på, er konsekvensene av vold

og overgrep forsket mye på. Vold og overgrepsutsatte elever i skolen kan som følger av slike hendelser ha ulike vansker. Elevene kan ha dårligere forutsetninger for å fungere i samfunnet og slite med å mestre framtidig arbeidsliv. For å redusere skadevirkninger og sikre det enkelte barns progresjon, må lærere være i stand til å kunne forstå elevenes bakgrunn og situasjon.

Supplerende funn som at kandidaten «Kan skape inkluderende og helsefremjande læringsmiljø som bidrar til gode faglege, sosiale og estetiske læringsprosessar» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 2) og «... tilpasse opplæringa til elevane sine føresetnader og behov ...» understreker at alle barn, uansett forutsetninger og behov, skal oppleve læring og mestring i et inkluderende og trygt miljø. Da er det avgjørende at lærere kjenner elevene godt og kan tilpasse opplæringen ut fra individuelle behov og forutsetninger hos den enkelte elev. Videre står det at kandidaten «Kan identifisere teikn på vald eller seksuelle overgrep og kjenne til korleis nødvendige tiltak skal setjast i verk» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 2). Dette innebærer at kandidaten har kjennskap til symptombildet, hva som skal gjøres og hvordan man skal gå fram.

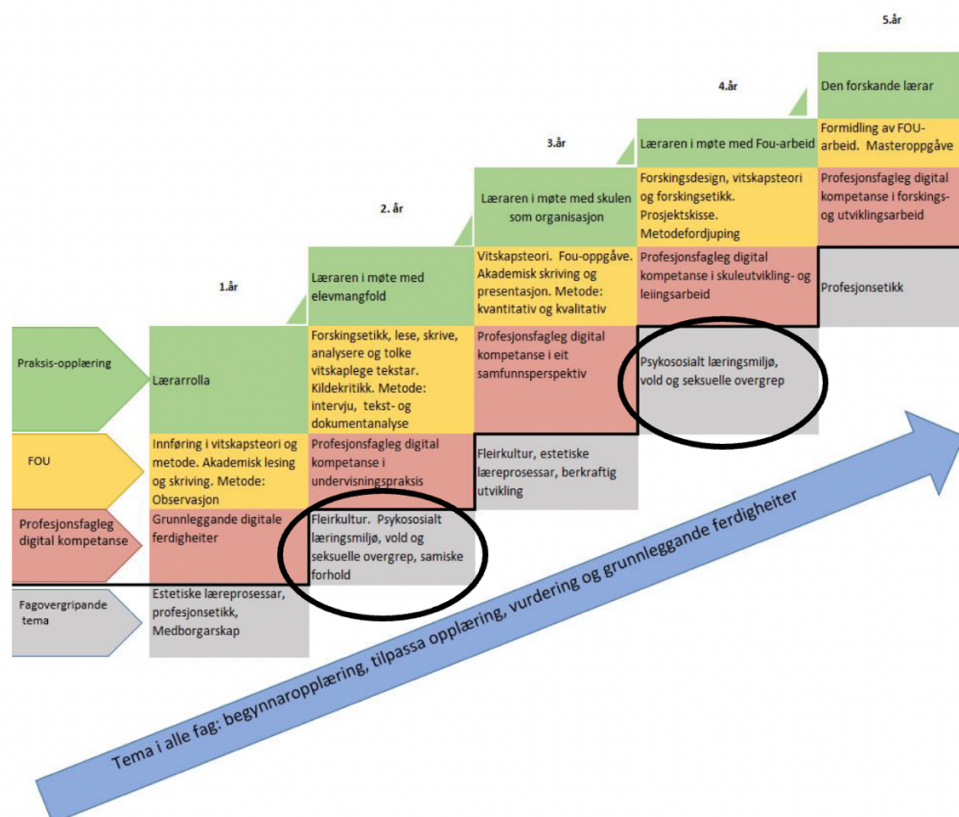
4.3.3 Læringsutbytte: Generell kompetanse

Under generell kompetanse står det at kandidaten skal kunne «...samarbeide med andre aktører som er relevante for skulen si verksemd» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 2). Når vi tar utgangspunkt i barn som er utsatt for vold og seksuelle overgrep, er det ulike sektorer og tjenester som jobber direkte opp mot barna. Innad i skolen er skolens helsesykepleier, ledelsen, spesialpedagogiske ressurser og andre lærere sentrale bidragsyttere i arbeidet med at barn og unge blir sett, og får den hjelpen de trenger til rett tid. Videre er ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barnevernet, politi eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) yrkesgrupper som er aktuelle å samarbeide med (Schultz & Langballe, 2016, s. 221). Å samarbeide med andre aktører som er relevant for skolens virksomhet, handler om at ulike fagmiljøer arbeider sammen, ser tilbudene til barn i sammenheng og at ansatte i tjenestene har god kommunikasjon (Meld. St. 6 (2019 – 2020)). Et slikt samarbeid forutsetter at lærere har henvisningskompetanse. Dette innebærer at lærere kan henvise barn til den rette aktøren, og samarbeide med ulike parter slik at barnet får den hjelpen det trenger (Gording, 2018).

4.3.4 Innhold i grunnskolelærerutdanning trinn 1-7

Grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 er en integrert, forskningsbasert og praksisnær profesjonsutdanning. Utdanningen har en tydelig masterprofil, og stiller høye krav til forskning og utviklingsarbeid. Lærerens holdninger, handlinger og kunnskaper har mye å si for elevenes læring og sosiale utvikling. Derfor vil HVL utdanne faglig sterke og profesjonelle lærere med kompetanse på masternivå (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 3). Det presiseres at studenten får «høve til å utvikle seg til ein profesjonell lærar gjennom samhandling og refleksjon med dyktige og kvalifiserte fagpersonar og medstudentar på campus og i praksis». Studenten skal oppleve helhet og progresjon i utdanningen, og «profesjonsrettinga vert realisert i faga og i samspelet mellom fag og praksis» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 3).

Progresjonstrapp for GLU 1.-7. Trinn:



Figur 2. «Progresjonstrapp» fra Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 4.

Progresjonstrappen viser at studentene skal ha fått kunnskap om vold og seksuelle overgrep 2. Året og 4. Året på studiet. Vi har spurt studentene om hvilke år de har fått kunnskap om temaene for å kunne sammenligne og finne ut om dette samsvarer med progresjonstrappen i programplanen.

4.3.5 Tverrfaglige tema: Tilpasset opplæring

«Utdanninga må sikre at studenten tileignar seg kompetanse i å tilpasse opplæringa til mangfoldet i elevgruppa.» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 4). Mangfoldet i elevgruppen innebærer også elever som opplever vold og seksuelle overgrep. Lærere må derfor ha kompetanse i å tilpasse opplæringen til vold og overgrepsutsatte elever. Retten til tilpasset opplæring er forankret i Opplæringsloven, og innebærer både ordinær og spesialundervisning (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 4).

4.3.6 Tverrfaglige tema: Praksisopplæring

Grunnkolelærerutdanningen trinn 1-7 med integrert master, inkluderer 5 dager observasjonspraksis og 110 dager rettleidet praksis. Det står i programplanen at «Høgskulen på Vestlandet og praksisskolen er likeverdige partnerar, men med ulike ansvarsområde for studenten si profesjonsutvikling» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 11). Alle involverte aktører i praksisopplæringen har et ansvar for å bidra til at målsettingen for praksis blir oppfylt, og de skal sette seg inn i aktuelle emneplaner og retningslinjer for de ulike praksisperiodene (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 12). Progresjonen i praksis kommer fram i progresjonstrappen. Det skal dermed legges til rette for øvingssituasjoner og veiledning knyttet til vold og seksuelle overgrep 2. og 4. studieår (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 4).

4.3.7 Tverrfaglige tema: Kommunikasjonsferdigheter

Det tverrfaglige temaet kommunikasjonsferdigheter understreker at «Profesjonelle kommunikasjonsferdigheter er avgjerande for god samhandling mellom lærar og elev, føresette, kollegaer og eksterne samarbeidspartar.» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 6). Dette kan innebære både kommunikasjon med skolens samarbeidspartnere og samtaler med barn om vanskelige tema. Progresjonen på dette området er også en del av praksisopplæringen (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 6).

4.3.8 Fagovergripende tema: Vold og seksuelle overgrep

Vold og seksuelle overgrep er et av de fagovergripende temaene i studieprogramplanen.

Utdanningen skal sikre at studenten har kunnskap om barn i vanskelege livssituasjonar inkludert vald og seksuelle overgrep mot barn. Studenten skal ha kunnskap om og kunne identifisere teikn på vald eller seksuelle overgrep og kjenne til korleis nødvendige tiltak skal setjast i verk. Tema skal også koplatt til praksis. Vald og seksuelle overgrep har plass 2. Og 4. Studieår i progresjonstrappa. (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 7).

Videre står det at det blir knyttet arbeidskrav til noen av de fagovergripende temaene samt temadager med et profesjonsfaglig innhold og danningperspektiv (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 7).

4.4 Analyse av funn i lys av Goodlads læreplanteori

Programplanen er et forpliktende dokument mellom HVL og studentene, på samme måte som LK20 er et forpliktende dokument mellom grunnskolelærere og elever. I programplanen står det at «Samfunnet stiller store krav til lærarar, og regionane vil ha auka behov for lærarar med høg kompetanse. HVL møter desse krava og dette behovet ved å utdanne lærarar med mastergrad for grunnskulens barnetrinn» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 1). Det stilles dermed store krav til HVL og lærere. Læringsutbytteformuleringene i programplanen er omfattende, vide og generelle. Det står at studenten skal ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjonar, men ikke konkret hvilken kunnskap eller hvilke metoder for avdekking studentene skal lære og ha kjennskap til. Det samme gjelder kravet om at kandidaten kan «...samarbeide med andre aktørar som er relevante for skulen si verksemd» etter fullført utdanning (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 2). Det er mange aktører som kan være relevante for skolens virksomhet. Siden det ikke konkretiserer hvilke det er snakk om, vil det være opp til den enkelte foreleser å velge hvilke samarbeidspartnere studentene skal få kunnskaper om. Hvordan foreleserne ved HVL oppfatter læreplanen, har ifølge Goodlad størst innflytelse på realiseringen av læreplanen og den praktiske bruken. Årsaken til dette er at det er i dette nivået at en stor del av tolkningsprosessen skjer (Goodlad, 1979). Fortolkningar som forelesere gjør av den formelle programplanen former gjennomføringen av undervisningen (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 10). Ulike faktorer spiller inn og preger individuelle fortolkningar av programplanen, og disse kommer til uttrykk i gjennomføringen av den oppfattede programplanen. Den enkeltes forforståelse, kompetanse, verdier, erfaringer og antagelser er faktorer som vil ha betydning for realiseringen av programplanen (Goodlad, 1979).

Med utgangspunkt i det Goodlad (1979) skriver i nivå tre, «Den oppfattede læreplanen», og nivå fire, «Den gjennomførte læreplanen», vil den enkelte forelesers tolkning og gjennomføring av programplanen ha stor innvirkning på studentenes perspektiver på undervisningen og læringsutbyttet de sitter igjen med, altså nivå fem (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 10). Som nevnt over står det tydelig at kandidatene skal ha inngående kunnskaper om både vold og seksuelle overgrep ved fullført utdanning (Høgskulen på Vestlandet, 2016 s. 7). I spørreundersøkelsen finner vi at 64 prosent opplever at de ikke har fått tilstrekkelige kunnskaper om seksuelle overgrep, og 72 prosent opplever at de ikke har fått tilstrekkelig kunnskaper om vold med hensyn til sitt fremtidige yrkesarbeid. Manglende samsvar mellom programplanen og studentenes læringsutbytte kan ifølge Goodlad skyldes et gap mellom foreleserens tolkninger av programplanen (nivå tre), intensjoner med undervisningen (nivå fire) og den erfarte programplanen (nivå fem).

4.5 Den erfarte programplanen

Alle våre informanter er studenter som går 5. året på grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 ved HVL, avdeling Bergen. Det er rundt 130 studenter i dette kullet, og 48 av disse svarte på undersøkelsen vår. Dette tilsvarer en svarprosent på rundt 37 prosent. Til å begynne med delte vi undersøkelsen i ulike facebook-grupper for 5. årsstudenter ved grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 ved HVL. På denne måten fikk vi totalt 20 respondenter. Etter hvert sendte vår veileder ut undersøkelsen til alle 5. årsstudenter ved studiet via melding på Canvas. På denne måten nådde den ut til enda flere respondenter, og vi fikk ytterligere 28 respondenter. Totalt fikk vi 48 respondenter på undersøkelsen. Vi ønsket å få så mange respondenter som mulig, men hadde ikke forutsett at svarprosenten kom til å være så høy som 37 prosent siden alle 5. årsstudenter er opptatt med egne masteroppgaver. Responsen er dermed bedre enn forventet. Når vi fremstiller svarene fra undersøkelsen, vil vi telle opp for å få fram hva slags tendenser vi ser i datamaterialet vårt. Opptellingen vil gi viktig informasjon om hvordan studentene selv mener undervisningen har vært gjennom studiet.

4.5.1 Lærerstudenters kunnskap om lovverk, vold og seksuelle overgrep

Vi var interessert i å finne ut om 5. årsstudenter opplever å ha fått nødvendig kompetanse om ulike tema gjennom studieløpet. Alle respondentene ble derfor spurt om dette gjennom spørreskjemaet. Det første tema vi tok tak i var kunnskap om Barnekonvensjonen og

Opplæringsloven paragraf §15 – 3. Vi stilte det konkrete og lukkede spørsmålet *Opplever du å ha fått tilstrekkelig kunnskap om lovene nevnt over med hensyn til ditt fremtidige yrkesarbeid?* 58 prosent av respondentene svarte nei, 21 prosent svarte at de har fått litt, 12 prosent av respondentene hadde fått noe mens bare 4 prosent opplevde å ha fått mye kunnskap om disse lovene. 6 prosent svarte at de ikke vet om de har fått tilstrekkelig kunnskap om Opplæringsloven og Barnekonvensjonen.

Vi spurte videre *Når i utdanningsforløpet har du fått undervisning i emnet?* Her kunne respondentene krysse av flere svaralternativer. 29 prosent svarer at de har fått undervisning i løpet av 1. året på studiet, 58 prosent svarer 2. Året, 40 prosent svarer 3. Året, 25 prosent svarer 4. Året og 6 prosent svarer 5. året.

Det neste tema vi tok opp var kunnskap om vold. Her stilte vi også et konkret og lukket spørsmål som lød som følger: *Opplever du å ha fått tilstrekkelig kunnskap om vold mot barn med hensyn til ditt fremtidige yrkesarbeid?* 72 prosent av respondentene svarte nei på dette spørsmålet. 18 prosent svarte at de hadde fått litt kunnskap om vold, 6 prosent svarte noe, mens 2 prosent svarer mye. De resterende 2 prosentene svarer at de ikke vet om de har fått tilstrekkelig kunnskap om vold mot barn med hensyn til fremtidig yrkesarbeid.

Vi var også interessert i å vite hvordan undervisningen ble gitt til studentene. Derfor stilte vi spørsmålet: *Hvis JA: Har undervisningen vært:*, og flere svaralternativer studentene kunne krysse av. Her svarte 80 prosent av studentene at de hadde fått undervisning gjennom forelesning, altså teoretisk kunnskap. 46 prosent svarte at de hadde fått kunnskap gjennom praksis, 20 prosent gjennom diskusjon og refleksjon, og 28 prosent gjennom casedrøfting.

Vi ville også finne ut hvilke kunnskaper respondentene har om seksuelle overgrep. Derfor stilte vi spørsmålet: *Opplever du å ha fått tilstrekkelig kunnskap om seksuelle overgrep mot barn med hensyn til ditt fremtidige yrkesarbeid?* 64 prosent svarte at de ikke opplever å ha fått tilstrekkelig kunnskap om seksuelle overgrep mot barn. 26 prosent har fått litt kunnskap, mens 10 prosent har fått noe kunnskap med hensyn til sitt fremtidige yrkesarbeid.

Her tok vi også for oss hvordan undervisningen ble gitt til studentene. Vi stilte samme spørsmål her: *Hvis JA: Har undervisningen vært:* 76 prosent svarte at undervisning om tema

hadde foregått i forelesning. 46 prosent svarte i praksis, 20 prosent svarte gjennom diskusjon og refleksjon og resterende 16 prosent svarte gjennom casedrøfting.

Også her valgte vi å stille spørsmål om når i utdanningsforløpet studentene hadde fått undervisning i emnet. 16 prosent svarte at de hadde fått undervisning om vold og seksuelle overgrep i løpet av 1. året på studiet, 62 prosent svarte i løpet av 2. året, 46 prosent svarte 3. året, 30 prosent svarte 4. året og 6 prosent svarte 5. året. Her er det verdt å nevne at respondentene kunne krysse av flere svaralternativer.

4.5.2 Lærerstudenters kunnskaper og ferdigheter knyttet til avdekking

For å finne ut hvilke kunnskaper og ferdigheter lærerstudenter har knyttet til avdekking av vold eller seksuelle overgrep, stilte vi spørsmål om hvilke ulike typer avdekking studentene har fått undervisning om. Her kunne respondentene svare flere alternativ. Resultatet viste at 52 prosent har fått undervisning om avdekking gjennom samtale, 50 prosent har fått gjennom observasjon, 19 prosent gjennom lek, 29 prosent gjennom tegning/tekst og 29 prosent har ikke fått undervisning om noen typer avdekking.

Vi stilte deretter et åpent spørsmål som lød som følger *Har du noen ideer om hvordan undervisning om dette temaet burde være?* Vi fikk svar som «*Undervisning der støtteapparatet (PPT, BUP, Barnevern, helsesykepleier) selv snakker om sin rolle som skolens samarbeidspartner og hvordan de kan bidra og hjelpe lærere i situasjoner om vold og overgrep.*», «*Til nå har det vært teori om dette, men det har vært for lite om hvordan anvende det i de virkelige praktiske situasjonene i lærerhverdagen. En løsning på dette kunne vært å arbeide med caser, rollespill e.l. der man faktisk er nødt til å anvende sin kunnskap.*» og «*Mye mer fokus på det. Hva vi skal se etter, hvordan vi skal gå frem ved eventuell avdekking. Hvordan håndtere alt.*».

For å finne ut hvor mye undervisning studentene har fått om de ulike støtteapparatene som finnes, stilte vi spørsmålet *Har du fått undervisning om hvilket støtteapparat som finnes og hvilke av skolens samarbeidspartnere du kan ta kontakt med når det kommer til situasjoner om vold og overgrep?* 63 prosent av respondentene svarte at de har fått litt undervisning om dette, 23 prosent har fått noe, 4 prosent har fått mye, 8 prosent har ikke fått undervisning om tema og de resterende 2 prosentene vet ikke.

4.5.3 Lærerstudenters generelle kompetanse

Avslutningsvis i spørreundersøkelsen vår ville vi gi studentene muligheten til å skrive om det var noe de savnet eller mente burde gjøres annerledes gjennom studieforløpet. Dette var et åpent kvalitativt spørsmål som så ut til å engasjere respondentene. Spørsmålet var valgfritt å svare på, og vi fikk flere lange og beskrivende svar på hvordan undervisning om vold og seksuelle overgrep kunne blitt forbedret. Dette viser at tema engasjerer studentene, og at de selv har en mening om hvordan deres kompetanse om tema kunne blitt forbedret. Vi skal nå dele noen av svarene respondentene kom med.

«Temaet vold og seksuelle overgrep bør være et tema som går igjen i alle årene på lærerstudiet. Vi bør enten lære litt hvert år, slik at tema aldri går i glemmeboksen, eller isåfall ha en periode der vi går ordentlig i dybden på tema.» Det framkommer i svaret at respondenten ønsker mer helhetlig undervisning om temaet. For å optimalisere undervisningen og øke den generelle kompetansen om temaet, foreslår respondenten at temaet i større grad skal bli tatt opp og undervist om med jevne mellomrom.

«Lære mer om hvor utbredt dette er og tegn på at det foregår og hvordan man kan avdekke.» Respondenten etterlyser kunnskaper om omfang og sannsynligheten for å møte vold og overgrepsutsatte barn i skolen. Respondenten etterlyser også kunnskaper om vold og seksuelle overgrep, samt ferdigheter til å kunne avdekke vold og overgrepsutsatte barn.

«Mer fokus på viktig informasjon og opplæring, som opplæring i håndtering og forståelse av unge som har opplevd ulike traumer eks. Overgrep, vold, psykologisk overgrep...» Dette svaret kan tyde på at respondenten mener at undervisningen om temaet i større grad bør fokusere på henvisningskompetanse, altså ferdighetstrening, for å sikre generell kompetanse om temaet.

«Jeg har savnet informasjon om barnevernet. Vi har blitt fortalt noe om bl.a. meldeplikt, men lite om hvordan barnevernet fungerer, arbeider, og håndterer f.eks. bekymringsmeldinger. Det er paradoksalt å bli fortalt at vi har meldeplikt, men ikke om hva som skjer ved f.eks. bekymringsmelding. Samtidig tenker jeg at barnevernet er en instans som burde blitt fortalt

om i større grad som en god ressurs, og ikke noe som er «skummelt». (...)» Her kommer det fram at studenten savner mer undervisning om barnevern, og hva som skjer om man melder sin bekymring. Å samarbeide med barnevern og andre aktører går inn under generell kompetanse i programplanen. Det å kunne kjenne til hvordan nødvendige tiltak settes i verk, er også en ferdighet som er forventet av studentene.

«(...) Har dessverre selv måtte skaffe meg mye av kunnskapen på eget initiativ ved å spørre de ulike praksisskolene, eller se foredrag fra ulike organisasjoner som Stine Sofie stiftelsen. Dermed skremmer det meg litt at ikke alle lærere nødvendigvis opparbeider seg denne kunnskapen gjennom studieløpet.» Ut ifra dette svaret kan det virke som at studentene opplever at de ikke opparbeider seg nødvendig kompetanse med mindre de tar initiativ og engasjerer seg i tema på egenhånd. Dette innebærer at de må oppsøke ulike organisasjoner, se foredrag og diskutere tematikken med praksisskolene på eget initiativ. På denne måten er det ikke alle som tilegner seg denne kompetansen, og det ser ut til å bekymre enkelte respondenter.

4.6 Oppsummering av data, funn og analyse

Vold og seksuelle overgrep er et fagovergripende tema i programplanen (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 7). Studentene skal få kunnskaper om vold og seksuelle overgrep både i praksisopplæringen og undervisning 2. og 4. studieår. De tverrfaglige temaene tilpasset opplæring, praksisopplæring og kommunikasjonsferdigheter inkluderer sentrale momenter og kunnskaper som kan knyttes til vold og seksuelle overgrep. De tverrfaglige temaene skal bidra til å sikre progresjon og kompetanse knyttet til temaet i utdanningsløpet.

48 5. årsstudenter svarte på spørreundersøkelsen vår. Dette tilsvarer en svarprosent på 37 prosent. De aller fleste studentene har fått noe kunnskap om tema, men det varierer både hvor mye og hvilken type kunnskap de har fått. På de valgfrie, åpne spørsmålene fikk vi lange, utfyllende svar. Dette kan tyde på at vold og seksuelle overgrep er et tema som engasjerer respondentene. Om man bare ser på programplanen, kan det se ut som at det har blitt en forbedring fra 2007. Men når vi nå har utforsket hvordan den formelle programplanen realiseres i praksis og hvordan 5. årsstudentene erfarer programplanen, kan det tyde på manglende samsvar mellom den formelle og den erfarte programplanen. Dette manglende samsvaret kan være et produkt av ulike faktorer. Videre i oppgaven vil det derfor være naturlig å diskutere følgende områder:

Hvorfor er det et sprik mellom den formelle, den gjennomførte og den erfarte programplanen? Hva er egentlig nødvendig kompetanse? Hvilke muligheter og tiltak kan redusere spriket?

5.0 Drøfting i lys av teori

Formålet med dette forskningsprosjektet er å bidra med kunnskap om læreres kompetanse knyttet til vold og seksuelle overgrep. Tidligere forskning avdekker kunnskapshull og manglende undervisning om temaene. Med dette som utgangspunkt ønsker vi å undersøke om studenter opplever å få nødvendig kompetanse slik at de er i stand til å håndtere situasjoner knyttet til vold og seksuelle overgrep. For å gjøre dette, tar studien utgangspunkt i studentene sine erfaringer og opplevelser av opplæringen om temaene vold og seksuelle overgrep gjennom studieløpet. Deretter knyttes disse opp mot gjeldende studieprogram for utdanningen.

I dette kapittelet drøfter vi de viktigste funnene, som er gjort rede for i kapittel 4, i lys av tidligere forskning og teori. Videre trekker vi inn teoretiske perspektiver på symptomer og konsekvenser vold og seksuelle overgrep har for barnet, læreres rolle og skolens pedagogiske oppdrag, samt barnesamtaler og læreplanteori som er presentert i kapittel 2. Kapittelet er delt inn i tre overskrifter som inneholder ulike temaer. De tre overskriftene er Hvorfor er det et sprik mellom den formelle, den gjennomførte og den erfarte læreplanen? Hva er egentlig nødvendig kompetanse? og Hvilke muligheter og tiltak kan redusere spriket?

5.1 Hvorfor er det et sprik mellom den formelle, den gjennomførte og den erfarte programplanen?

I NKVTS sin rapport kom det fram at allmennlærerutdanningen var den gruppen som var dårligst forberedt til å møte vold og overgrepsutsatte barn i deres profesjonelle yrkesliv. Det kom blant annet fram at studentene ønsket mer metodisk og praktisk innrettet kunnskap (Øverlien & Sogn, 2007, s. 8). Bakgrunnen for endringene av rammeplanene for lærerutdanninger i 2016, var derfor blant annet å tydeliggjøre hva lærerstudenter skal kunne om vold og seksuelle overgrep. Det ble sett på hvilken kompetanse lærerstudenter skal ha etter endt utdanning for å sikre at de i større grad enn tidligere er i stand til å håndtere vold og seksuelle overgrep mot barn i sitt fremtidige yrkesarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette medførte også endringer i den formelle programplanen for studiet (Høgskulen på

Vestlandet, 2016, s. 1). Som nevnt i kapittel 4.2.1 er det konkrete krav til kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse om vold og seksuelle overgrep mot barn i programplanen som det forventes at lærerstudenter har etter fullført utdanning (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 2). I progresjonstrappen som ble vist i kapittel 4.2.4 ser man også at kunnskap om temaene vold og seksuelle overgrep skal bli prioritert 2. og 4. året på studiet. Det kan derfor se ut til at den formelle programplanen har forbedret seg siden funnene i rapporten til NKVTS ble publisert (Øverlien & Sogn, 2007). Funnene våre viser likevel at det er store avvik mellom den formelle, den gjennomførte og den erfarte programplanen. I det følgende kapitlene vil det derfor være sentralt å diskutere mulige årsaker til dette spriket.

5.1.1 Organisering

I spørreundersøkelsen svarte 16 prosent av respondentene at de fikk undervisning om vold og seksuelle overgrep i løpet av 1. året. 62 prosent fikk undervisning i løpet av 2. året, 46 prosent i løpet av 3. året, 30 prosent i løpet av 4. året og resterende 6 prosent i løpet av 5. året. I svar som:

«... jeg har kun fått undervisning om det gjennom én profesjonsdag. Det har ikke vært nevnt ellers. Det er for lite.»

«Savner ordentlig undervisning om tema, ikke bare en dag med profesjonsøkt - det holder ikke.»

«Slik jeg husker det har vi hatt én profesjonsdag om dette temaet, og det har vært undervist stykkevis og delt utover dette.»

Tyder det på at studentene har hatt en profesjonsdag om vold og seksuelle overgrep. En profesjonsdag om vold og overgrep kan være overveldende, og det er gjerne mye informasjon som blir gitt om både avdekking, samtale, symptomer osv. Det kan derfor være man ikke husker alt som ble gitt av informasjon på denne ene dagen. Det kan også hende at noen forelesere har gått mer i dybden på tema etter profesjonsdagen enn andre. På den andre siden samsvarer ikke dette helt med funn fra progresjonstrappen. Den viser at studentene skal ha fått mer undervisning om temaene enn det som blir oppgitt. Dette kan det være ulike grunner til. Det ene er at man kanskje ikke husker helt konkret hvilket år man hadde undervisning om de ulike emnene, og dermed svarer ut fra hva man tror. En annen grunn kan være at noen har

valgt f.eks. spesialpedagogikk som fag, gått mer i dybden på temaene og dermed også hatt om vold og seksuelle overgrep i løpet av flere studieår. Noen kan også ha vært på utveksling, og dermed tilegnet seg kunnskap om tema på et annet tidspunkt, eller gått glipp av undervisningen. Det kan derfor være uheldig at all undervisning om temaet legges til en profesjonsdag. Kun 1 av respondentene har fått mye kunnskap om vold mot barn, og ingen svarer at de har fått mye kunnskap om seksuelle overgrep. I svarene kommer det frem at respondentene opplever at profesjonsundervisningen ikke møter kravene i programplanen på grunn av at det er for lite undervisning om temaet.

På den andre siden, så skriver to respondenter «*Synes det vi har hatt har vært veldig bra og lærerikt, men ønsker gjerne mer, slik at man kan bli enda tryggere.*». og «*Den ene profesjonsdagen vi hadde om vold og overgrep, var veldig bra. Skulle dermed ønsket mer av dette...*». og ut ifra disse svarene kan virke som at det ikke er innholdet i profesjonsdagen som er hovedproblemet. En annen respondent skriver «*Tror bare det er et så viktig tema, som veldig mange synes er vanskelig*». Med tanke på hvor store konsekvenser det kan få for et barn om det ikke blir fanget opp tidlig nok (Bersvendsen & Hauge, 2018; Blindheim, 2012; Getz, Kirkengen & Ulvestad, 2011; Kirkengen, 2017; Kirkengen, 2006; Steine et al., 2016), kan det heller tenkes at problemet har å gjøre med usikkerhet og frykten for å ta feil. Det vil dermed være logisk at de ønsker «*Flere økter med temaet*» når de blir spurt om de har noen ideer om hvordan undervisningen om temaet burde være (Nordanger et al., 2012, s. 6).

Hvordan studenter erfarer organiseringen av undervisningen om vold og seksuelle overgrep, kommer frem i svar som:

«Det er paradoksalt at av de viktigste (om ikke det viktigste) temaet som kan ha store livsvarige konsekvenser for barn og unge, blir nedprioritert til fordel for undervisning om temaer som ikke er relevant for lærergjerningen»

«Det viktigste som lærer er ikke å lære hvordan man skal lage et forskningsprosjekt (noe vi har hatt om de siste 2 årene på studiet), men heller hva man skal gjøre i situasjoner der barn ikke har det bra.»

«Mer fokus på viktig informasjon og opplæring, som opplæring i håndtering og forståelse av

unge som har opplevd ulike traumer f.eks. overgrep, vold og psykologisk overgrep. Istedenfor masse info som vi aldri kommer til å ta i bruk, som f.eks. 2 år med kun fokus på forskningsetikk... Veldig unødig».

«Det er trist at det ikke legges mye mer vekt på opplæring i dette når det er så viktig»

«Med mine øyne virker ikke dette å være en prioritert på HVL, og det er trist. Det har vært ustrukturert, sporadisk, og generelt for lite undervisning om ett av de viktigste temaene vi lærere kommer til å møte»

Det kan se ut til at studentene opplever at temaet vold og seksuelle overgrep blir nedprioritert i undervisningen sammenlignet med andre temaer. Dette ser ut til å forsterkes ved at respondentene opplever at andre temaer får tildelt flere undervisningstimer og viet større fokus sammenlignet med vold og seksuelle overgrep. I handlingsplanen for inkluderende læringsmiljø skriver HVL at de skal sørge for at et emne i et program ikke tar for mye plass sammenlignet med andre emner (Høgskulen på Vestlandet, 2020, s. 8). I dette tilfellet ser det ut til at studentene opplever at forskningsetikk og hvordan man skal lage et forskningsprosjekt tar for mye plass sammenlignet med vold og seksuelle overgrep. Som nevnt i kapittel 2.6.1, kan dette skyldes noe av den ideologiske konteksten for programplanen. Sammen med en tydelig masterprofil, kommer hovedmålet om høye krav til forskning og utviklingsarbeid tydelig fram (Høgskulen på Vestlandet, 2016). Dette kan få konsekvenser for det organisatoriske og det pedagogiske læringsmiljøet, og i verste fall vil det kunne hemme læring og føre til redusert læringsutbytte (Bjerkaker, 2001).

I svarene fra undersøkelsen som er presisert over, gir flere respondenter uttrykk for at vold og seksuelle overgrep er et av de viktigste temaene i studieløpet med hensyn til sitt framtidige yrkesarbeid. Tidligere forskning (Bersvendsen & Hauge, 2018; Blindheim, 2012; Getz, Kirkengen & Ulvestad, 2011; Kirkengen, 2017; Kirkengen, 2006; Steine, et al., 2016; Vindegg, 2011) understreker viktigheten av å ha nødvendig kompetanse med hensyn til symptom, tidlig avdekking, senskader og hvilke alvorlige konsekvenser det kan få dersom vold og overgrepsutsatte barn ikke blir fanget opp. En respondent skriver «kunne ønsket mye mer om dette tema generelt! Føler ikke at det er blitt jobbet på langt nær nok om tema». Men når kan man egentlig si at man er godt nok forberedt på å møte og håndtere situasjoner knyttet til vold og seksuelle overgrep? Er det fysisk mulig? Masterstudiet skal gi studentene solid

pedagogisk, faglig og didaktisk kompetanse, samt kvalifisere for forskningsbasert yrkesutøving og for kontinuerlig profesjonell utvikling (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 3). Utdanning er en forutsetning for å utvikle handlingskompetanse (Hattie, 2009, Nordenbo et al., 2008), men alene er det ikke tilstrekkelig for å tilegne handlingskompetanse. Denne kompetansen tilegnes også gjennom arbeidserfaring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen (Saga Corporate Advisors, 2011, s. 5). Kompetanse om vold og seksuelle overgrep er noe som må holdes ved like og friskt i minne. Dette ved at man oppdateres underveis og senere gjennom den aktive yrkesutøvelsen. Kompetanse i å skaffe og vinne ny kunnskap vil påvirke i hvilken grad man opplever å ha nødvendig kompetanse om vold og seksuelle overgrep (Goodlad, 1979). Ut ifra svarene fra spørreundersøkelsen som er presentert ovenfor, kan det stilles spørsmål om 5.årsstudentene og grunnskolelærerutdanningen er i utakt med tanke på hva som kan forventes og kreves av profesjonelle handlingskompetanser ved fullført masterløp. Kontinuerlig kompetanseutvikling er en forutsetning for å kunne handle i situasjoner der det er mistanke om at barn er utsatt for vold og seksuelle overgrep (Nygren, 2004, s. 26).

5.1.2 Praksis

Alle involverte aktører i praksisopplæringen har et ansvar for å bidra til at målsettingen for praksis blir oppfylt (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 12). Lærerutdanningen skal ha en egen utarbeidet plan for praksis som skal inneholde en nærmere beskrivelse av organisering av praksis, praksisoppfølging og samarbeid mellom praksisskoler og utdanningsinstitusjonen (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 12). Det står i programplanen at vold og seksuelle overgrep skal knyttes til praksis både 2. og 4. studieår, og at det skal legges til rette for øvingssituasjoner og veiledning knyttet til tema (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 4). Praksisskoler har dermed også et ansvar for at studentene tilegner seg kompetanse om vold og seksuelle overgrep, og skal være kjent med aktuelle emneplaner og retningslinjer for de ulike praksisperiodene.

I spørreundersøkelsen kommer det fram at 46 prosent av respondentene har fått undervisning om vold og seksuelle overgrep i praksis. Det kommer fram i svar som «Har dessverre selv måtte skaffe meg mye av kunnskapen på eget initiativ ved å spørre på de ulike

praksisskolene» at noen respondenter selv har måtte ta initiativ til å snakke om temaet i praksisperiodene. Flere respondenter svarer også at de ønsker mer «*praksisrettet arbeid*» knyttet til temaet. Det kan derfor se ut til at respondentene i varierende grad får den kompetansen og veiledningen som de har rett på i praksis. Dersom det ikke blir lagt til rette for øvingssituasjoner og veiledning om vold og seksuelle overgrep i praksisperiodene for alle studenter, kan konsekvensene være at ikke alle studenter nødvendigvis tilegner seg nødvendig kompetanse om temaet i studieløpet.

5.1.3 Generell og omfattende programplan

Læringsutbytteformuleringene om hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse studenter skal ha om vold og seksuelle overgrep etter endt utdanning, er omfattende, vide og generelle. Et eksempel på dette, er blant annet «*Utdanningen skal sikre at studenten har kunnskap om barn i vanskelege livssituasjonar inkludert vald og seksuelle overgrep mot barn. Studenten skal ha kunnskap om og kunne identifisere teikn på vald eller seksuelle overgrep og kjenne til korleis nødvendige tiltak skal setjast i verk*» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 7). Det vil dermed være opp til den enkelte foreleser å vurdere hva formuleringene innebærer og skal omfatte. På denne måten har forelesere autonomi i yrkesutøvelsen til å bedømme hvilke arbeidsmetoder og læringsaktiviteter som er best egnet i undervisningen. Disse vurderingene og tolkningene som forelesere gjør av programplanen, vil preges og formes av den enkeltes kompetanse, erfaringer, verdier, forforståelse og antagelser (Goodlad, 1979). Når forelesere hverken styres på innhold eller metode, kan det få konsekvenser for læringsutbytte og hvordan studentene erfarer programplanen.

Utdanningen skal sikre studenter kompetanse om mange temaer innenfor en tidsramme på 5 år. Det er mye som skal gjennomgås og undervises om i løpet av et skoleår, og som foreleser skulle man sikkert helst rukket å ha både teoretisk, metodisk og praktisk gjennomføring av alle tema. En mulig årsak til manglende samsvar mellom den formelle, den gjennomførte og den erfarte programplanen kan være at forelesere opplever at det ikke er nok tid til å utføre alle oppgavene som de er pålagt å gjøre innenfor tidsrammen. Dette til tross for at lærerutdanningen har gått fra å være fireårig til å utdanne lærere med mastergrad (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 1).

Med utgangspunkt i at den formelle programplanen ble endret i 2016, kan en annen mulig årsak til spriket være at det tar tid før den formelle programplanen preger og endrer praksis. Når det er mye nytt og ukjent som mange skal sette seg inn i, kreves det en del forberedelser og planlegging før det kan iverksettes. Respondentene i spørreundersøkelsen er på samme tid det første kullet som gjennomfører en integrert 5.årig mastergrad. Det kan derfor være mulig at det blir bedre for studenter som fullfører utdanningen på et senere tidspunkt. Dette er likevel ikke noe vi kan si med sikkerhet da vi bare har tall og svar fra vår spørreundersøkelse å forholde oss til.

Vold og seksuelle overgrep er et fagovergripende tema, og tilhører dermed profesjonsundervisning og skal tas opp som tema i undervisningen 2. og 4.studieår (Høgskulen på Vestlandet, s. 8). Siden undervisningen om temaet er lagt til obligatoriske profesjonsdager, kan det tenkes at forelesere tenker at profesjonsundervisningen rustet studentene med nødvendig kompetanse om temaet slik at det ikke er behov for å vie enda mer tid til dette i andre fag og emner. Selv om temaet gi gode muligheter for tverrfaglighet i fag som blant annet pedagogikk og norsk, kan det tenkes at forelesere heller velger å aktivere andre temaer til fordel for dette fordi de antar at profesjonsundervisningen sikrer studentene nødvendig kompetanse om dette i profesjonsundervisningen. Ved å unnlate å trekke inn vold og seksuelle overgrep i andre fag, fungerer de som isolerte deler mens temaet egentlig kan inngå i flere emner og fag man holder på med.

5.1.4 Ansvar for egen læring

Høyere utdanning er både valgfritt og selvvalgt. Ansvar for egen læring får derfor en annen betydning enn tidligere. Under videregående opplæring får man beskjed om hva som skal leses, i tillegg til at det kontinuerlig blir utdelt prøver fra pensum som man skal ha lest til. Ved høyere utdanning får studenter utdelt en pensumliste med alle bøker, kompendium og forskningsartikler som bør leses i løpet av semesteret. Det er ingen forelesere som gir studentene lekser, og hvor mye man skal lese er opp til hver enkelt. På denne måten har studentene i større grad enn tidligere ansvar for egen læring, og er viktige aktører i egen læringsprosess (Bjørngen, 2008).

Det er derfor ikke nødvendigvis Høgskulen som bærer all skyld for at studentene ikke har fått nødvendig kompetanse. Dersom studenter har vært fraværende når forelesninger om tema har foregått, er de selv ansvarlig for å skaffe seg denne kunnskapen på egenhånd. Samtidig kan det tyde på at det er for få forelesninger om emnet om man går glipp av alt ved å være borte en dag. I hvilken grad den enkelte student tar ansvar for egen læring vil derfor ha betydning for læringsutbytte, og hvordan den enkelte erfarer programplanen (Goodlad,1979). En forutsetning for best mulig læringsutbytte, er at tiden utenom forelesningene blir brukt på å lese pensum. Det er likevel ikke sikkert at alle i like stor grad mestrer å ta ansvar for egen læring og disponere tiden som er satt av til selvstendig arbeid med litteratur som er oppgitt i pensumlisten. Selv om høyskoler og universiteter i stor grad kan forvente at studentene tar ansvar for egen læring, skal forelesere ifølge Pettersen (2005) også bidra til at den enkelte student styrker sin læringskompetanse slik at de blir i bedre stand til å styre og kontrollere egen læring. Det forutsetter dermed at studentene er innforstått med at de har ansvar for egen læring, og at HVL er klar over hva som er skolens ansvar. At det eksisterer et språk mellom den formelle, den gjennomførte og den erfarne programplanen kan derfor tenkes å ha å gjøre med hvorvidt den enkelte student tar ansvar for egen læring og går inn i det som er lagt til rette for.

Videre kan det stilles spørsmål ved om det er godt nok lagt til rette for. I spørreundersøkelsen skriver respondenter at *«Har dessverre selv måtte skaffe meg mye av kunnskapen på eget initiativ ved å spørre på de ulike praksisskolene, eller se foredrag fra ulike organisasjoner som Stine Sofie stiftelsen.»*, *«Burde vært undervisning hvor de ulike instansene hadde kommet og snakket med oss lærerstudenter. Eller så burde det vært krav om å lære dette i de ulike praksisperiodene. Fordi jeg har selv spurt helsesykepleier om å få snakke med henne om hva hennes jobb går ut på, og hva hun kan bidra med for meg som lærer.»* og *«Hadde ikke hatt kunnskaper om dette om det ikke var for at jeg selv på eget initiativ har tilegnet kunnskaper ved å lese om dette temaet»*. I disse svarene kommer det fram at respondentene tar ansvar for egen læring, men antyder også at de ønsker at HVL legger bedre til rette for temaet.

Det er vanskelig å si med sikkerhet hvor feilen ligger og hva som kan være hovedårsaken til at det eksisterer et språk mellom den formelle, den gjennomførte og den erfarne programplanen.

Det kan også være at det ikke bare er ett, men flere forhold som bidrar til det manglende samsvaret.

5.2 Hva er egentlig nødvendig kompetanse?

5.2.1 Kunnskap om symptomer og signaler

Den femårige grunnskolelærerutdanningen skal ruste kandidatene med de mest grunnleggende kunnskaper og innsikter slik at man er kvalifisert for undervisning på trinn 1-7 i grunnskolen (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 3). Vold og seksuelle overgrep er en aktuell utfordring i samfunnet. I media dukker det stadig opp overskrifter som omhandler vold og seksuelle overgrep. I kapittel 2.3 viste vi blant annet til hvordan vold og seksuelle overgrep hadde en alvorlig økning under koronapandemien. Det er derfor viktig at lærere får god kompetanse om tema, men hva er egentlig nødvendig? Som nevnt tidligere i oppgaven innebærer kompetanse både kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Kunnskaper innebærer blant annet å vite om ulike former for omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep, og kjenne til tegn og symptomer på dette. Ferdigheter innebærer å kunne tolke og handle, mens generell kompetanse handler om å ha et bevisst forhold til at barn kan være utsatt, bidra til åpenhet om tema i undervisning og håndtere varsler i tråd med lovverk. Det finnes mange ulike symptomer som kan indikere at et barn er utsatt for vold og/eller seksuelle overgrep, og atferdsendringene hos barn er ofte vage (Aasland, 2014, s. 74). Det er store variasjoner på hvordan hvert enkelt barn opplever vold og seksuelle overgrep, og det er derfor også varierende hvilken type skadevirkning hvert enkelt barn utvikler (NKVTS, 2007). Man er dermed avhengig av å ha kunnskap for å kunne agere.

Som nevnt tidligere i kapittel 2.1 har Myhre laget en oversikt over situasjoner og symptomer man bør tenke kan være grunnet vold og overgrep. Disse symptomene kan være alt fra smerter, vannlating, oppmerksomhetsvansker, seksualisert atferd, ernæringsproblemer og atferdsproblemer. Myhre påpeker også at det gjerne er vanskeligere for barn å bli trodd, om familien ser velfungerende ut på overflaten (Myhre, 2016, s. 100 – 110). NKVTS viser også til at barn kan vise symptomer som stress, angst, sengevæting, utagering, tilbaketrekning, søvnvansker og lærevansker som følger av vold og seksuelle overgrep (NKVTS, 2007). Det kan derfor være en krevende oppgave å tolke symptomer og signaler. Vindegg skriver om to overgrepsutsatte barn som var diagnostisert med autisme, i sin forskning. Kjennetegn på autisme er dårlige kommunikative og sosiale evner, kombinert med monoman atferd og

snevre interesser. Utfordringen her, er at disse symptomene også kan være tegn på vold og seksuelle overgrep. Voksne rundt disse barna klarte ikke å tolke signalene, og barna ble utsatt for overgrep i flere år. Fagfolk var redd for å ta feil, og tok dermed ikke tak i situasjonen (Vindegg, 2011, s. 1). Det å kunne tolke symptomer er en ferdighet man bare kan tilegnes ved å ha kunnskap.

Sosionom Liv H. Wiborg skriver at barn som har opplevd omfattende krenkelser fra tidlig alder, i stor grad kan bli feildiagnostisert med stemningslidelser, atferdsforstyrrelser og ADHD, i tillegg til diagnoser innen autismespekteret som nevnt over. Dette skjer blant annet på grunn av for lite kunnskap om vold og seksuelle overgrep (Wiborg, 2015, s. 159). Det var derfor skremmende å se at 72 prosent av respondentene våre svarte nei på spørsmålet om de opplever å ha fått tilstrekkelig kunnskap om vold mot barn med hensyn til deres fremtidige yrkesarbeid. Bare 2 prosent svarte at de hadde fått mye kunnskap om vold mot barn. Når det kommer til om respondentene hadde fått tilstrekkelig kunnskap om seksuelle overgrep med hensyn til fremtidig yrkesarbeid, svarte 64 prosent at de ikke hadde fått det. Ingen av respondentene svarte at de hadde fått mye kunnskap om seksuelle overgrep, men 10 prosent svarte at de hadde fått noe. En respondent skriver også i et åpent spørsmål at det «*Burde vært mye mer fokus på vold og overgrep i studieforløpet, og ikke minst tegn på at elever er utsatt for vold eller overgrep som vi som lærere kan se etter*».

At ikke studentene opplever å ha tilstrekkelig kunnskap om temaene kan skyldes flere ting. Det er et alvorlig tema, og det kan derfor være studentene ikke føler seg godt nok forberedt til å håndtere dette i jobbsammenheng. Det kan være vanskelig å svare på når man er godt nok forberedt, og det kan være man aldri føler at man blir det. Det er ikke godt nok å bare ha kunnskap, kunnskapen må også bearbeides slik at man har ferdigheter. Studentene har fått mye kunnskap, men ikke like mye knyttet til ferdighetstrening. Her er det grunn til forbedring. For lite kunnskap om tema kan føre til at man blir redd for å ta feil, feiltolker barn eller rett og slett ikke fanger opp de tegnene barna viser. Det er derfor avgjørende at lærerstudenter har kompetanse om tegn når de er ferdig utdannet. Dette understreker også Vindegg i en artikkel der hun påpeker at mange barn kunne fått rett hjelp til rett tid om voksne rundt dem hadde visst om symptomer og tegn på vold og overgrep (Vindegg, 2011). Bersvendsen og Hauge skriver at vold og seksuelle overgrep er blant de mest skadelige risikofaktorene for at barn strever og utvikler helseproblemer. Barna kan oppleve både traumer og kriser. Derfor understrekes viktigheten av tidlig avdekking (Bersvendsen & Hauge, 2018, s. 98).

På bakgrunn av argumentene over, kan det diskuteres om studentene har den kompetansen og de verktøyene de trenger for å vite at de i enkelte situasjoner trenger mer kunnskap. De aller fleste av respondentene føler at de ikke har tilstrekkelig kunnskap til å kunne håndtere utsatte barn i sin fremtidige yrkeshverdag, men samtidig er de klar over at de trenger mer kunnskap. Har lærerstudentene kunnskap om hva som kan være tegn og signaler på vold og seksuelle overgrep slik at de kan fange opp barna det gjelder, kan man rådføre seg hos andre med mer kompetanse, om prosessen videre. Det viktigste de trenger å vite da er hvor de kan gå for å finne den kunnskapen de trenger, når de trenger den. Lærerstudentene må vite når de skal reagere, og hvem som skal hjelpe.

5.2.2 Kunnskap om avdekking

I rapporten fra Barneombudet i 2018 kom det fram at mange vold og overgrepsutsatte barn havnet utenfor og opplevde læringstap. Det kom også fram at dersom barna ble fanget opp, krenkelsene tok slutt og traumene ble behandlet ville mange klare seg bra likevel (Barneombudet, 2018, s. 8). Raundalen og Schultz skriver om lav mestringsevne som en konsekvens av en krise. Lavt selvbilde kan vare over lengre tid, og det kan være vanskelig å finne teknikker for å snu det. Tanken på at man lever trygt og beskyttet er brutt ned, og ifølge Raundalen og Schultz kan mange få en nedsatt tro på framtiden. Dette påvirker læring, og det fokuseres derfor på hvordan kriser og traumer kan ramme livet på skolen når motivasjonen er svekket. Kvaliteten på støtten og tilretteleggingen som eleven møter i skolen etter kriser og traumatiske hendelser, er avgjørende for hvordan eleven kommer ut av det (Raundalen & Schultz, 2007, s. 53).

I programplanen til HVL blir det beskrevet at studentene skal kunne identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep og kjenne til hvordan nødvendige tiltak skal settes i verk (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 2). Som nevnt i kapittel 4.2.2 innebærer dette at lærerstudentene har kjennskap til symptombildet, vet hva som skal gjøres og hvordan man skal gå fram ved tegn på vold og/eller seksuelle overgrep. Med dette som utgangspunkt spurte vi studentene om hvilke typer avdekking de hadde fått undervisning om. 52 prosent hadde fått undervisning om avdekking gjennom samtale, 50 prosent hadde fått gjennom observasjon, 19 prosent gjennom lek, 29 prosent gjennom tegning/tekst, mens 29 prosent hadde ikke fått undervisning om noen form for avdekking.

Det at 29 prosent ikke har fått noe undervisning om emnet tilsvarer 14 av 48 studenter. Det er en mulighet for at disse 14 har vært borte da undervisning om tema ble gitt. Det kan også være at disse er fra en og samme klasse, hvor tema ikke har blitt prioritert i like stor grad av forelesere. På et åpent spørsmål hvor respondentene kunne skrive fritt om det var noe de savnet undervisning om, svarte flere respondenter at de ønsket å lære mer om hvor utbredt vold og seksuelle overgrep er, hvordan man kan avdekke og hva som kan være tegn på at det foregår. Dette kan tyde på at studentene savner mer kunnskap om tegn og symptomer, og at ikke alle er trygge på hvordan nødvendige tiltak skal settes i verk selv om dette er noe man ifølge programplanen skal ha kjennskap til.

Søftestad og Aschjem viser til at atferd og symptomer henger tett sammen med hjernens funksjon og utvikling. Barn kan derfor utvikle atferd som er vanskelig å forstå, og det kan være utfordrende for voksne når disse funksjonene blir forstyrret av vold og overgrep. For å kunne tilpasse undervisningen og forstå hvordan man best mulig kan følge opp elever utsatt for vold og overgrep, er det avgjørende at lærere har kompetanse om tema (Barneombudet, 2018, s. 8). Man må også vite hvilke reaksjoner og vansker som kan oppstå som følger av traumatiserende opplevelser (Raundalen & Schultz, 2016, s. 23). Å vite hva årsaken til barns atferd er, kan likevel være vanskelig. Idsøe og Idsøe (2011) skriver at barn ikke er redd, sint, trist eller aggressive uten grunn. Det er derfor sentralt at lærere undrer seg, stiller spørsmål ved atferden og tar seg tid til å prøve å finne ut hvorfor elever utagerer eller har en atferd som er vanskelig å forstå. En vanlig måte å håndtere denne atferden på er å sette inn tiltak for å fjerne eller redusere den. Den traumebevisste tilnærmingen setter heller søkelys på viktigheten av å undersøke årsaken til barnets symptomer og atferd. Beskyttes barnet fra traumatiserende omsorgssituasjon og får trygghet, positive relasjoner og hjelp til følelsesregulering, åpnes mulighetene for håp, endring og tilfriskning (Søftestad & Aschjem, 2016, s. 15).

5.2.2 Traumer og tilpasset undervisning

Søftestad og Aschjem har lang erfaring med barn og unge som har opplevd vold og overgrep. De skriver blant annet om hvordan barn som blir utsatt for mishandling har stor risiko for å bli traumatisert. De påpeker forskjellen på enkeltraumer utløst av en volds eller overgrepsepisode, og gjentatte traumatiske hendelser i barndommen. Dersom mishandlingen preger barnets liv i en lengre periode, kan det utløse komplekse traumer (Søftestad &

Aschjem, 2016, s. 14). Nordhaug (2018), Blindheim (2012) og Siegel (2015) skriver også om traumatiske hendelser, men legger vekt på hvordan vold og overgrep kan påvirke hjernen. Nordhaug skriver blant annet at stresshormonet kortisol blir produsert, og undertrykker immunsystemet. Da trengs en voksen relasjon som kan hjelpe til med å regulere unødvendige alarmer. Dersom barnet gjentagende blir utsatt for det traumatiske, vil stress/responsreaksjonen ha vansker med å slå seg av og barnet blir gående i konstant stress (Nordhaug, 2018, s. 57). Blindheim skriver at traumatiserte personer ofte har redusert fungering i den delen av hjernen som styrer oppmerksomhet og atferd slik at læring og tilpasning kan skje. Konsekvensene blir da at atferd og emosjonelle reaksjoner vil være preget av impulsivitet og lite refleksjon (Blindheim, 2012, s. 179).

Hjernen endrer seg når den er i konstant stress/respons-reaksjon. Dette medfører en svekket evne til å skille mellom hva som er farlig og ufarlig, manglende regulering av atferd og følelser, og en svekket evne til å lagre ny informasjon i eksplisitt hukommelse (Blindheim, 2012, s. 177). Siegel deler hjernen inn i frykthjerne og læringshjerne, og forklarer at konsekvensene for vold og overgrep er at læringshjernen taper for overlevelseshjernen (Siegel, 2015). Barnet blir konstant på vakt og identifiserer raskt fare. Læringshjernen som skulle sikre trygghet til å utforske ukjente fenomener får ikke utviklet seg (Nordhaug, 2018, s. 58). Blindheim skriver også at barnet kan virke tilsynelatende normalt, mens det egentlig er preget av undertrykte følelser og nummenhet som kan slå ut senere (Blindheim, 2012, s. 181). Dette viser viktigheten av å fange opp de utsatte barna så tidlig som mulig.

Vold og seksuelle overgrep starter for mange i tidlig barnealder, og rammer en betydelig del av befolkningen i Norge (Thoresen & Hjemdal, 2014, s. 19). NKVTS anslår at 13 prosent av befolkningen blir utsatt for alvorlig vold og/eller overgrep i barndommen (Thoresen & Hjemdal, 2014), men mørketallene antas å være høye (Politiet, 2020, s. 26). Steine med flere (2016) utførte en studie på voksne som hadde opplevd seksuelle overgrep som barn. Gjennom studien kom det fram at gjennomsnittsalderen for når informantene ble utsatt for overgrep første gang var 6,5 år. Dette er tidlig skolealder. Første gang de fortalte noen om hendelsene derimot var da informantene i gjennomsnitt var 23,3 år (Steine et al., 2016, s. 893). Da har informantene gått gjennom hele barndommen og ungdomstiden uten at noen har fanget det opp. Det tok i gjennomsnitt 17,2 år før respondentene fortalte noen om overgrepene de ble utsatt for i barndommen (Steine et al., 2016, s. 898). Kirkengen påpeker også er det er vanskelig for de utsatte å si ifra, og at konsekvensene er alvorlig dersom de ikke blir fanget

opp (Kirkengen, 2006, s. 399). Videre understrekes det at tidlig, langvarig og skjult krenkelseserfaring i barndommen innebærer høy risiko for alvorlig sykdom i voksen alder (Kirkengen, 2017, s. 21). Funnene understreker viktigheten av at tidlig avdekking er vesentlig for mindre skadeomfang, samt at taushet ikke kan tolkes som at det ikke foreligger grunn til bekymring og mistanke. Lærere er i en posisjon der de ser barn daglig og over tid, og de kan dermed være en av de første som oppdager at elever sliter. Opplevelsen av omsorg og støtte, eventuelt mangel på støtte, er ifølge Anstorp, Benum og Jakobsen avgjørende for hvordan et barn håndterer en traumatisk hendelse (2006). Respondentene fra spørreundersøkelsen vet at det kan være alvorlige konsekvenser dersom barn ikke blir fanget opp. Dette viser de i svarene sine, hvor de skriver at de ser på vold og overgrep som et av de viktigste temaene på studiet, samt at de vil ha mer kunnskap om dette.

I programplanen under ferdigheter står det beskrevet at kandidaten «Kan sette i verk tidleg innsats og sikre progresjon i elevens utvikling av grunnleggande ferdigheiter og fagkompetanse» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 2). For å kunne sikre denne utviklingen for elever utsatt for vold eller overgrep, er man avhengig av å vite hva som er utfordrende for eleven, og hva som fungerer. Her kan traumefokusert læringssamtale være et viktig verktøy. Lærere trenger å vite om læringen blir redusert, hvor lenge læringen er redusert, og på hvilken måte. Dette er for å kunne velge riktige tiltak og metoder i tilretteleggingen når det gjelder pedagogisk oppfølging av vold- og overgrepsutsatte barn (Raundalen & Schultz, 2016, s. 23). Raundalen og Schultz nevner traumebevisst læringssamtale som et grunnleggende krisepedagogisk tiltak, som innebærer at elev og lærer samtaler om hva som gjør læring utfordrende, og hva som fungerer. Slik blir elevens læringsmuligheter kartlagt, og den traumefokuserte læringssamtalen blir et redskap for at læreren skal kunne prøve ut tiltak og tilrettelegge for læring ut fra individuelle behov. Som nevnt tidligere i oppgaven kan traumatiske hendelser nedsette læringskapasiteten, og gjennom opplæringsloven har barnet da rett på å motta tilpasset undervisning. Denne tilpassede opplæringen kan utformes gjennom læringssamtalen mellom lærer og elev (Raundalen & Schultz, 2016, s. 24). Det er også viktig å ha kunnskap om at barn kan ha behov for oppfølging, tilpassing og hjelp i ettertid, ikke bare når volden og overgrepene pågår. Barn kan forsøke å hindre at konflikter og vold oppstår flere år etter at volden opphører. Da vil det være nødvendig med tett oppfølging av barnet selv om volden er avsluttet (Bersvendsen & Hauge, 2018, s. 107 – 108). Den tette oppfølgingen er noe barn bare får om skolen er klar over at det trengs.

5.2.4 Avdekking gjennom samtale

Det kan være avgjørende at man har kompetanse om planlegging og gjennomføring av avdekkende samtaler med barn. Raundalen og Schultz påpeker at det viktigste redskapet for oppfølging er samtalen med barnet. Er man bekymret bør eleven inviteres til å fortelle mer ved å vise interesse og motivere eleven til å fortelle mer på planlagt sted og til planlagt tid (Raundalen & Schultz, 2016, s. 18). Dette er det Nordhaug kaller en planlagt samtale, og foregår når en voksen har tid til å planlegge den og vil snakke med barnet om noe spesifikt (Nordhaug, 2018, s. 96). Gjennom samtalen kan man ifølge boken *Samtaler med barn*, følge oppmerksomhetstilstanden og initiativet til barnet, tilføre noe nyttig og relevant for barnet, gi det rom så det kan organisere seg, skape turtagelse og rytme, og sørge for struktur og tydelig ledelse av samtalen (Øvreeide, 2009). Fordelen med en planlagt samtale er at man kan rådføre seg med andre om hvordan man kan gjennomføre samtalen. Man kan også resonnerer seg fram til hva barnet kan komme til å svare, og planlegge hva som skal gjøres ved de ulike utfallene samtalen kan få (Nordhaug, 2018, s. 96). Har man kunnskap om hva som kan hindre barn i å fortelle, kan det være til hjelp når man skal gjennomføre samtalen med tanke på formuleringer og hvordan man eventuelt kan komme rundt hindringene. Ifølge Nordhaug kan man snakke med barna om at man har forståelse for at de ikke sier noe på grunn av redsel for hva som kommer til å skje videre (Nordhaug, 2018, s. 101).

Det er mye informasjon man må tenke over, være klar over og forberede før en planlagt avdekkende samtale med et barn. Barnevoldsutvalget (NOU 2017:12) har uttalt at det offentlige ikke avdekker vold og overgrep i like stor grad som ønskelig. Det kom fram at samtaler med barn manglet, eller hadde for lav kvalitet. Det manglet også forståelse for hvilke symptomer og atferdsuttrykk som burde tolkes som bekymringstegn. Det kan derfor være grunn til bekymring når bare 52 prosent av våre respondenter fra spørreundersøkelsen har fått undervisning om hvordan man kan avdekke vold og seksuelle overgrep gjennom samtale. 52 prosent tilsvarende 25 respondenter. Disse 25 kan ha valgt spesialpedagogikk som fag, og dermed fått mer undervisning om emnet. Dette påpeker også en respondent i undersøkelsen: «Synes det vi har hatt har vært veldig bra og lærerikt, men ønsker gjerne mer, slik at man kan bli enda tryggere. Tror mye av undervisningen var gjennom valgfag spesialpedagogikk. Dette er noe alle fremtidige lærere bør få god innsikt i.». Kunnskap om vold, overgrep og avdekking noe som alle studenter skal ha fått undervisning om uavhengig av hvilke fag de har

valgt, ifølge programplanen. God kunnskap om temaene er viktig for å ha ferdigheter nok til å kunne handle.

Samtidig kreves det en del øving for å få ferdigheter. Det kunne dermed vært til hjelp om man hadde fått kroppsliggjort ferdighetene, og prøvd ut hvordan det faktisk er å for eksempel tolke signaler. RVTS har laget et digitalt opplæringsprogram om samtaler med barn, som heter *Snakke med barn*. Dette fokuserer spesielt på samtaler ved bekymring for om barn er utsatt for vold og overgrep. Programmet tilbyr hjelp og øving i å ta viktige samtaler med barn en er bekymret for, og gir mulighet for å lære hva som er viktig å tenke på når et barn kanskje er utsatt for vold eller overgrep. RVTS påpeker at øving gjennom simulerte samtaler er et sentralt verktøy for å forberede og ruste lærere til å kunne gjøre det trygt nok for barn å fortelle (RVTS, u.å). HVL kunne blant annet brukt dette opplæringsprogrammet til hjelp for at studentene får kroppsliggjort kunnskapen og øvd seg på ulike samtaler med barn.

I programplanen står det beskrevet at «Profesjonelle kommunikasjonsferdigheter er avgjerende for god samhandling mellom lærer og elev, føresette, kollegaer og eksterne samarbeidspartar.» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 6). Dette innebærer blant annet samtaler med barn om vanskelige tema. Dette området skal være en del av praksisopplæringen, og det er derfor også praksisskolene sitt ansvar at dette tema blir dekket hos studentene (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 6).

På samme tid er avdekking gjennom samtale noe man kan rådføre seg med spesialisert på tema eller skolens ressursteam, så lenge det er en planlagt samtale. Da har man tid til å finne ut av ting man lurer på eller føler man har for lite kunnskap om før samtalen gjennomføres. Derfor kan det være tilstrekkelig å ha kunnskap om hvilke tegn og signaler man skal se på som en bekymring, og deretter vite om hvem man kan ta kontakt med om man er usikker på hvordan veien videre bør gå.

Nordanger med flere viser til at mange lærere venter med å melde fra til barnevernet før barnet helt konkret forteller om hendelser som inkluderer vold og overgrep. Dette skyldes blant annet redselen for å ta feil. Dersom det er tilfellet, kan det gå flere år før barnet får hjelp (Nordanger et al., 2012, s. 6). Øyen viser også til lover og plikter man har knyttet til bekymring for barn. Her vises det til at det er straffbart å ikke gjøre noe med mistankene sine, og å være passiv. Avvergingsplikten går foran taushetsplikten. I skolesammenheng har man

også en omsorgsplikt som innebærer at elevene skal kunne oppleve sosial tilhørighet og oppleve trygghet når de er på skolen. Dette kan være vanskelig å oppnå dersom eleven opplever en utrygg hjemmesituasjon (Øyen, 2014, s. 248 – 249). Edvardsen og Mevik skriver også at det er en menneskerett å leve uten vold, og at det er forbudt å utføre vold og overgrep i Norge. Likevel er det ikke alle som melder ifra (Edvardsen & Mevik, 2014, s. 331). Det er derfor blitt opprettet et lavterskeltilbud i Vest-Norge der fagfolk kan henvende seg anonymt ved bekymring for et barn. Her får man veiledning og råd om hvordan man på best mulig måte kan håndtere og følge opp saken (Nordanger et al., 2012, s. 6). Dette lavterskeltilbudet kan bidra til at lærere tør å melde fra tidligere fordi de blir tryggere i sine mistanker. Lærere har da kunnskaper nok til å få ferdighetene som trengs for å tolke. Det avhenger av at lærere vet at dette tilbudet eksisterer.

5.2.5 Samarbeidspartnere

Foreldre er en av skolens viktigste samarbeidspartnere. Samarbeid med foreldre skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling. Derfor kan skolen miste viktig informasjon dersom skolen holder igjen informasjon og holder bekymringer for seg selv. Nordhaug skriver at alle bekymringer for et barn skal drøftes med foreldrene så lenge det ikke øker risikoen og setter sikkerheten til barnet i fare (Nordhaug, 2018, s. 75). Det kreves et sikkerhetsarbeid for at avdekkingen ikke skal skade barnet mer, og det er barnevernet som skal stå for tiltak og oppfølgingen videre (Nordhaug, 2018, s. 105). Vindegg derimot skriver om hvordan det å dele bekymringer om barns atferd eller reaksjoner med foreldre kan skape tillitt. Hun mener det kan være til hjelp for lærere å se hvordan foreldre reagerer på bekymringer de får om sitt barn. Avviser foreldrene bekymringene, kan det være grunn til å ta dem videre til barnevernet (Vindegg, 2011, s. 2).

Som lærer må man tenke gjennom hvilke tilfeller man skal kontakte foreldre, og når man skal unngå fra dette. Lærere vektlegger og vurderer symptomer, atferd og problemer ulikt, avhengig av kompetanse og erfaring. For å henvise til støtteapparat for utredning, støtte eller veiledning, trenger lærere henvisningskompetanse. Dette innebærer samarbeid mellom ulike etater slik at barn får den hjelpen de trenger, og lærere er i stand til å henvise barn videre til den rette hjelpen til rett tid (Gording, 2018). Et svar fra spørreundersøkelsen vår var: «*Burde få flere profesjonelle barnevernsarbeidere til å fortelle oss (forelesning) hva vi kan se etter og når vi skal varsle*». Det går igjen i flere svar at respondentene savner å vite mer om samarbeid

med ulike etater. Dermed kan det virke som at blant annet henvisningskompetanse er noe som studentene trenger mer kunnskap og ferdigheter om.

Under generell kompetanse i programplanen står det at kandidaten skal kunne «...samarbeide med andre aktører som er relevante for skulen si verksemd» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 2). En respondent skriver «*Samtidig tenker jeg at barnevernet er en instans som burde blitt fortalt om i mye større grad som en god ressurs, og ikke som noe "skummelt". Barnevernet kan være en god ressurs for mange lærere, men jeg opplever at mange tror at barnevernet har som vane å ta barna fra foreldrene sine. Barnevernet er en god og ikke minst viktig ressurs*». Dette samsvarer med Baklien sin forskning der hun finner at lærere ser på barnevernet som noe skummelt (Baklien, 2010, s. 239). At barnevernet blir sett på som noe skummelt kan forklares med manglende kunnskap. 5 respondenter er enten usikker, eller har ikke fått noe kunnskap om skolens samarbeidspartnere. Samtidig virker det som at lærerstudenter har en positiv holdning til skolens samarbeidspartnere, og ønsker å få mer kunnskap om dem og deres handlingsrepertoar. Dette ser man tydelig i sitatet over. Barneverntjenesten, på lik linje med andre samarbeidspartnere som blant annet BUP og PPT, er avhengig av at lærere melder sin bekymring til dem på grunn av at de selv er fraværende i skolen.

For å kunne avdekke vold og seksuelle overgrep på en trygg måte, er det ifølge Nordhaug en forutsetning at samarbeidspartnerne kjenner hverandre godt (Nordhaug, 2018, s. 97). Kunnskap om hverandre kan også forebygge at negative holdninger til skolens samarbeidspartnere oppstår ved et senere tidspunkt, samt at det kan føre til raskere og bedre hjelp til vold- og overgrepsutsatte barn (Mevik et al., 2016, s. 223). Baklien sin forskning viste også at ytterst få elever hadde hørt om barnevernet på skolen. Om lærere har generell kompetanse om barnevern og andre samarbeidspartnere, kan dette være til hjelp med å skape åpenhet rundt tema. Temaene psykisk helse, vold og overgrep er noe også elevene skal bli undervist og informert om på skolen. Ifølge Sanner (2020, s.104) er det mange barn som mangler informasjon om hva voksne eller andre barn ikke har lov til å gjøre mot dem. De vet ikke hva fysisk og psykisk vold eller seksuelle overgrep er før noen forteller dem om det. Forebyggende undervisning har tidligere vist seg å være virkningsfull (Walsh, Zwi, Woolfenden & Shlonsky, 2015). I arbeidet med å forebygge vold og overgrep mot barn, må det sikres at alle barn får systematisk og regelmessig informasjon om hva voksne ikke har lov å gjøre mot dem (Sanner, 2020, s. 105). Lærerstudenter må ha kompetanse, ikke bare for å kunne avdekke elever, men også for å kunne undervise og lære bort i samsvar med de

tverrfaglige temaene og den overordnede delen av læreplanen. Med en generell kompetanse kan lærere formidle tema videre til elevene på en god måte, noe de ifølge overordnet del av læreplanen skal (Utdanningsdirektoratet, 2017).

5.3 Hvilke muligheter og tiltak kan redusere spriket?

5.3.1 Tiltak knyttet til organisering

Studentene ønsker mer undervisning om temaene gjennom studiet. At vold og seksuelle overgrep er et tema som generelt engasjerer respondentene, kan tyde på at respondentene er bevisst på det ansvaret de har som framtidige lærere. Selv om respondentene uttrykker at de ønsker mer undervisning om temaet, vil profesjonsundervisningen likevel gi noen muligheter. En av flere respondenter ønsker «*Undervisning der støtteapparatet (PPT, BUP, Barnevern, helsesykepleier) selv snakker om sin rolle som skolens samarbeidspartner og hvordan de kan bidra og hjelpe lærere i situasjoner om vold og overgrep.*». En profesjonsdag vil blant annet kunne gi mulighet for å kunne invitere en eller flere gjesteforelesere fra skolens samarbeidspartnere til HVL. På denne måten kan de både informere om sin rolle som skolens samarbeidspartner, og hvordan de kan gi støtte til lærere i håndteringen av situasjoner knyttet til vold og seksuelle overgrep. Ifølge Mevik med flere (2016, s.223) kan dette føre til at terskelen for å ta kontakt med barneverntjenesten ved bekymring for elever bli lavere. En forutsetning er da at samarbeidspartnerne har anledning til å gjesteforelese ved HVL. Dette krever at gjesteforeleser både har tid og ønsker å benytte denne muligheten. Med tanke på at få bekymringsmeldinger til barnevernet om barn utsatt for vold og seksuelle overgrep kommer fra skoler og barnehager, kan dette bidra positivt ved at fremtidens lærere tørr å melde raskere fra ved bekymring (Øverlien & Sogn, 2007, s. 5).

På den andre siden medfører en profesjonsdag om temaet noen begrensninger. En begrensning er blant annet at temaet blir delt fra undervisning i fag. Tverrfaglige temaer som tilpasset opplæring, praksisopplæring og kommunikasjonsferdigheter inkluderer sentrale momenter som på ulike måter kan knyttes opp mot vold og overgrepsutsatte barn. Disse temaene skal inngå i alle fag og i planen for praksis. Til tross for dette ser det ut til at respondentene i vårt datamateriale ikke opplever undervisningen om temaet som «godt nok» (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s.7). En respondent foreslår at «*Tema "vold og seksuelle overgrep" bør være et tema som går igjen i alle årene på lærerstudiet. Vi bør enten lære litt hvert år, slik at tema aldri går i glemmeboksen, eller isåfall ha en periode der vi går ordentlig i dybden på*

tema.» Dersom temaet vold og seksuelle overgrep legges tydeligere inn i emneplanene i ulike fag er man sikret at det nevnes mer i tilknytning til undervisningen i flere fag, for eksempel norsk der noveller, dagbok og lengre fortellinger kan tenkes være rom hvor barn kan fortelle hva som skjer, eller lek og tegning som også kan være en måte å bearbeide opplevelser og følelser. I spørreundersøkelsen svarer blant annet bare 29 prosent av respondentene at de har fått undervisning om avdekking gjennom tegning/tekst, og 19 prosent har fått om avdekking gjennom lek. Dersom temaet heller kan inngå i mange fag i studieløpet, kan det i større grad sikres at alle studenter får kunnskaper om vold og seksuelle overgrep enn om de blir behandlet som isolerte deler.

En profesjonsdag vil også medføre begrensninger i forhold til hvilke arbeidsmetoder og læringsaktiviteter studentene får erfaringer med. En respondent skriver *«Til nå har det i stort vært "teori" om dette, men det har vært for lite om hvordan "anvende" det i de virkelige praktiske situasjonene i lærerhverdagen.»* I spørreundersøkelsen skriver flere respondenter at de ønsker mer praktiske arbeidsmetoder, der casedrøfting og diskusjonsarbeid konkret er blitt nevnt. For det første, så krever internalisering av kunnskap og tilegnelse av ferdigheter en del øving. For det andre, kan det tenkes å være en krevende oppgave for HVL å sikre studentene varierte læringsformer når tidsrammen er en profesjonsdag (Høgskulen på Vestlandet, 2020, s. 8). For det tredje vil ikke praktiske arbeidsmåter og ferdighetstrening være gunstig når nærmere 300 studenter, både 1-7 og 5-10, er samlet for felles profesjonsundervisning. En mulighet kan derfor være å dele studentene klassevis i læringsaktiviteter. Ved å organisere undervisningen på denne måten, kan det på den andre siden tenkes å være vanskelig å ivareta de som kanskje har behov for det på grunn av mange studenter i forhold til forelesere og ansatte. Man kan derfor si at det eksisterer et argument for at vold og seksuelle overgrep bør komme inn i klasseromsundervisningen til andre emner og fag, og ikke bare tilhøre profesjonsundervisningen. Dersom vold og overgrep i større grad trekkes inn i de andre fagene, vil det kunne sikre at temaet blir nevnt ved flere anledninger i studieløpet. På denne måten kan det tenkes at undervisningen om temaet i større grad sikrer at studentene tilegner nødvendig kompetanse om vold og seksuelle overgrep.

5.3.2 Mer undervisning

Under det valgfrie spørsmålet «*Skriv gjerne i boksen under om det er noe du savner eller mener burde gjøres annerledes gjennom studieforløpet*», fikk vi svar som «*Burde vært mye mer felles undervisning om tema vold og overgrep*», «*Mer om alt som ikke har med undervisning å gjøre*» og «*Mer undervisning om de viktige tingene, bl.a. det som blir tatt opp her.*» Med andre ord så går det igjen at respondentene ønsker større fokus og mer undervisning om vold og seksuelle overgrep i studieløpet. Under det åpne spørsmålet *Har du noen ideer om hvordan undervisning om dette temaet burde være?* skriver en respondent «*Jeg mener at det burde vært satt av en-til-flere uker som kun er viet til dette temaet. Da kunne man få en introduksjon til vold og seksuelle overgrep, hvordan oppfatte at elever blir utsatt for dette, se på hvordan systemet med bl.a. meldeplikt fungerer, se på tiltak, og til syvende og sist arbeide med flere (reelle) caser*». Dersom det skal settes av 1-4 uker til dette temaet, kommer det til å gå utover andre temaer ved at de får redusert fokus i form av færre undervisningsøkter. En mulighet som kan sikre at temaet blir tatt opp ved flere anledninger i studieløpet, kan være å tydeliggjøre de ulike fokusområdene i større grad i praksisperiodene. Dersom praksislærere får tydeligere retningslinjer knyttet til studentenes læringsutbytte de ulike studieårene, vil det kunne sikre mer lik kompetanse om tema i praksis.

Siden vold og seksuelle overgrep er et fagovergripende tema, skal det ifølge programplanen knyttes arbeidskrav til noen av disse temaene (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 12). En mulighet for å jobbe mer praktisk og praksisnært med vold og seksuelle overgrep, er å formalisere dette med et arbeidskrav. Det vil kunne gi muligheter for å gå i dybden på temaet, og på samme tid være bevisstgjørende for studentene. Ved å formalisere arbeidet med temaet med et arbeidskrav, vil læringsutbyttet knyttet til vold og seksuelle overgrep i større grad bli kontrollert og vurdert. Under det åpne spørsmålet «*Har du noen ideer om hvordan undervisning om dette temaet burde være?*», svarer en respondent «*En del av pensum!*». En mulighet er at det blir lagt bedre til rette for temaet ved at det blir delt mer relevant litteratur med studentene. På denne måten kan de som ønsker og opplever at de trenger mer kunnskaper om temaet, ta ansvar for egen læring og lese mer relevant litteratur på eget initiativ.

5.3.3 Kontinuerlig profesjonell utvikling

I spørreundersøkelsen stilte vi et åpent spørsmål om det var noe respondentene ønsket mer

undervisning om. Noen av respondentene svarte:

«(...) Også mer kunnskap om hvordan ta vare på barn som er i slike situasjoner».

«Korleis ein som lærar skal handtera slike situasjonar».

«Korleis ein som lærar skal handtera slike situasjonar og gå fram reint juridisk og saksmessig».

Hvilket støtteapparat eller samarbeidspartner som bør involveres, smerteuttrykk og signaler barn kan prøve å sende om at noe er galt samt konsekvenser og senskader vil variere. Situasjoner der barn er utsatt for vold og seksuelle overgrep kan derfor ikke alltid behandles likt. En respondent skriver *«Tror bare det er et så viktig tema, som veldig mange synes er vanskelig.»* og flere uttrykker at de ønsker repetisjon og dybdelæring slik at de er rustet til å håndtere slike situasjoner dersom det skulle oppstå mistanke. På den ene siden, er det en mulighet at HVL i større grad må gjøre studentene bevisst på at noe av det viktigste med hensyn til det fremtidige yrkesarbeidet som lærer, er kontinuerlig profesjonell utvikling. Det er derfor sentralt at studentene selv er klar over, og er i stand til å tilegne seg ny kunnskap og holde seg oppdatert på temaer som er relevante for yrkesutøvelsen (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 3). På den andre siden er alle skoler pålagt å ha beredskapsplaner som inkluderer blant annet oppdatert analyse av risiko og trykksfaktorer, rutiner for håndtering av faresituasjoner og plan for samarbeid med aktuelle samarbeidsaktører. Disse er ment å støtte lærere i håndteringen av en potensiell situasjon og sikre at alle barn har et trygt og godt tilbud i samsvar med det gjeldende lovverket (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette hjelpemiddelet er noe studentene i større grad må bevisstgjøres om, fordi det skal brukes av ansatte i skolen ved håndtering av kriser og alvorlige situasjoner.

5.3.4 Hvilke muligheter eksisterer i den formelle og gjennomførte læreplanen?

For å sikre at studentene i større grad enn de gir uttrykk for, har den kompetansen som programplanen tydeliggjør at de skal ha etter fullført utdanning, er en mulighet at programplanen i større grad legger føringer for organisering, arbeidsmåter og innhold. I svarene fra spørreundersøkelsen går det igjen at respondentene ønsker mer kunnskap og informasjon om skolens samarbeidspartnere, og når og hvem de skal kontakte ved bekymring. For å sikre at studenter i større grad tilegner seg denne kompetansen i studieløpet, kan en

mulighet være at læringsutbytteformuleringer knyttet til henvisningskompetanse blir inkludert i programplanen. På den andre siden kan det også være uheldig med en mer detaljert programplan med konkrete arbeidsmåter og innhold. For stramme retningslinjer kan medføre mindre rom for fleksibilitet og videre gå ut over foreleseres autonomi i yrkesutøvelsen. Dette vil også kunne få konsekvenser for studenters muligheter for medvirkning. Det er essensielt at studenter får medvirke i aktuelle temaer og områder som har med for eksempel arbeidsmetoder og læringsaktiviteter å gjøre for at de skal ha læringsutbytte av studiet (Bjerkaker, 2001, s. 141). Dersom studentenes muligheter for innflytelse på gjennomføringen av den formelle programplanen reduseres, vil det følgelig kunne få konsekvenser for studentenes motivasjon, læringsutbytte samt kvaliteten på undervisningen (Bjerkaker, 2001).

Schultz og Langballe (2016) har skrevet om læreren som ressurs for traumatiserte elever, og traumebevisst læringssamtale som pedagogisk tiltak. Dette er en rådgivningsmodell for tilrettelegging av læring for barn i krise, der målet er å identifisere mulige tiltak og behov innenfor psykososial støtte og læring. Samtalen kan på samme tid være aktuell i arbeidet med temaet vold og seksuelle overgrep i lærerutdanningen dersom den benyttes som rådgivning i undervisningen. Dersom forelesere bruker og tydeliggjør sin kunnskap, og at det skjer i samarbeid med studentene og ut fra deres beskrivelser av hvordan de opplever undervisningen, kan den traumebevisste læringssamtalen være relevant i arbeidet med temaet (Schultz & Langballe, 2016, s. 229). På denne måten involveres studentene i større grad, og læringen og forståelsen kan kartlegges slik at mulige behov identifiseres. Videre kan det ut ifra dette planlegges tiltak som blir satt i verk, for så å bidra til bedre undervisning og økt læringsutbytte (Schultz & Langballe, 2016, s. 228). På den andre siden kan det stilles spørsmål ved om dette er gjennomførbart med tanke på tiden forelesere har til rådighet.

En annen mulighet er at forelesere i større grad arbeider med det organisatoriske læringsmiljøet ved å regelmessig informere studentene om kvalitetssystemet ved HVL og hvilke muligheter de har for medvirkning (Høgskulen på Vestlandet, 2020, s. 10). Selv om dette er lovfestet og er en rett de har (*Universitets- og høyskoleloven, 2005, § 1 – 6*), er det likevel ikke sikkert at alle studenter ønsker å involveres og medvirke i valg som gjelder dem. Dersom studenter ikke bidrar med informasjon om hvordan de erfarer den gjennomførte programplanen, vil det kunne være en vanskelig oppgave for forelesere å forbedre og sikre kvalitet i undervisningen. Det vil derfor være sentralt at forelesere oppfordrer studenter til å benytte denne muligheten ved å informere om at innsikt i deres erfaringer og tanker knyttet til områder i undervisningssammenheng som angår dem og deres læringsutbytte, kan styrke

HVL sitt kvalitetsarbeid (Bjerkaker, 2001, s. 141). Ved at studentene involveres og forslag om arbeidsmetoder og læringsaktiviteter som casedrøfting og diskusjonsarbeid anerkjennes, kan studiene ifølge Bjerkaker (2001) oppleves mer relevant og føre til bedre læringsutbytte. På denne måten vil økt fokus på studentmedvirkning kunne bidra til å redusere spriket mellom den formelle, den gjennomførte og den erfarte programplanen.

5.4 Oppsummering av drøfting

Vold og seksuelle overgrep er et tema som generelt engasjerer respondentene, og mange oppgir at de både trenger og ønsker mer kunnskap om temaet. Dette tyder på at respondentene er bevisst på ansvaret de har som framtidige lærere, og at flere føler på et stort ansvar for å ivareta utsatte barn. Det kan se ut til at studentene opplever at temaet vold og seksuelle overgrep blir nedprioritert i undervisningen sammenlignet med andre tema. I handlingsplanen for inkluderende læringsmiljø skriver HVL at de skal sørge for at emnet i et program ikke tar for mye plass sammenlignet med andre emner (Høgskulen på Vestlandet, 2020, s. 8). I dette tilfellet opplever studentene at forskningsetikk og hvordan man skal lage et forskningsprosjekt, tar for mye plass sammenlignet med vold og seksuelle overgrep.

Det står konkret at tema vold og seksuelle overgrep skal knyttes til praksis både 2. og 4. studieår, og at det skal legges til rette for øvingssituasjoner og veiledning knyttet til tema (Høgskulen på Vestlandet, 2016, s. 4). Det ser likevel ut til at respondentene i varierende grad får den veiledningen og kunnskapen de har krav på i praksis. Konsekvensene kan dermed være at ikke alle studenter tilegner de ferdighetene og kunnskapene som er nødvendige for å kunne møte vold og overgrepsutsatte barn i skolen.

Den formelle programplanen ble endret i 2016. En mulig årsak til spriket kan også være at det tar tid før det formelle preger og endrer praksis, og viser seg i den gjennomførte og erfarte programplanen. Undervisningen om temaet er lagt til obligatoriske profesjonsdager, og forelesere kan derfor tenke at profesjonsdagene sørger for god undervisning om temaet. På denne måten fungerer andre fag og det fagovergripende temaet vold og seksuelle overgrep som isolerte deler.

Det er en krevende oppgave å tolke symptomer og signaler. Barn som har opplevd omfattende

krenkelser fra tidlig alder kan i stor grad bli feildiagnostisert med stemningslidelser, atferdsforstyrrelser, ADHD og diagnoser innen autismespekteret. Dette kan skje blant annet på grunn av at det er likhetstrekk mellom disse diagnosene og tegn og symptomer på at et barn er utsatt for vold og seksuelle overgrep, men kan også skje på grunn som en følge av at man har for lite kunnskap om vold og seksuelle overgrep (Wiborg, 2015, s. 159). Lærere vektlegger og vurderer symptomer, atferd og problemer ulikt avhengig av kompetanse og erfaring. Kvaliteten på støtten og tilretteleggingen som eleven møter i skolen etter kriser og traumatiske hendelser, er derfor avgjørende for hvordan eleven kommer ut av det (Raundalen & Schultz, 2007, s. 53). Det kommer fram at studentene har en positiv holdning til skolens samarbeidspartnere, og ønsker å få mer kunnskap om dem og deres handlingsrepertoar. Samarbeidspartnere er avhengig av at lærere melder sin bekymring til dem siden de selv er fraværende i skolen.

Organiseringen av undervisningen om vold og seksuelle overgrep gir både muligheter og begrensninger. En profesjonsdag gir muligheter for å kunne invitere en eller flere gjesteforelesere fra skolens samarbeidspartnere til HVL, men medfører begrensninger i forhold til hvilke arbeidsmetoder og læringsaktiviteter studentene får erfaringer med. Respondentene opplever at det har vært mye teori, og lite om hvordan de skal anvende teorien i de virkelige praktiske situasjonene i lærerhverdagen. Organiseringen medfører også begrensninger i forhold til at temaet er delt fra undervisning i fag. Dersom temaet vold og seksuelle overgrep trekkes inn i klasseromsundervisningen til andre emner og fag, vil det i større grad kunne sikre at temaet blir nevnt ved flere anledninger i studieløpet.

Respondentene gir uttrykk for at vold og seksuelle overgrep er et vanskelig tema, og ønsker repetisjon og dybdelæring slik at de er rustet til å håndtere slike situasjoner dersom det skulle oppstå mistanke. Å formalisere arbeidet med temaet med et arbeidskrav, vil kunne gi muligheter for å kontrollere og vurdere læringsutbyttet. Dette vil også gi mulighet for at studentene får repetert og gått i dybden på temaet. For å sikre at studentene i større grad enn de gir uttrykk for, tilegner seg den kompetansen som programplanen tydeliggjør at de skal ha etter fullført utdanning, er en mulighet at programplanen i større grad legger føringer for organisering, arbeidsmåter og innhold.

6.0 Avslutning

Vold og seksuelle overgrep er forbudt i Norge, og opplæringsloven gir dem som arbeider med barn, en plikt til å være oppmerksom på hvordan situasjonen til et barn er (Opplæringslova, 1998, § 15 – 3). Samfunnet stiller store forventninger til skolen med tanke på å forebygge, avdekke, sette inn tiltak og sørge for at barn mottar den hjelpen de trenger (Nordhaug, 2018, s. 123). Formålet med oppgaven har vært å undersøke om lærerstudenter får nødvendig kompetanse om vold og seksuelle overgrep mot barn med hensyn til sitt framtidige yrkesarbeid. Dette gjøres gjennom å besvare problemstillingen: *«I hvilken grad opplever 5.årsstudenter at grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, har sikret dem nødvendig kompetanse om vold og seksuelle overgrep mot barn?»*, og de to forskningsspørsmålene *«Hva sier studieprogramplanen for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet, om hvilken kompetanse lærere skal få om vold og seksuelle overgrep i utdanningen?»* og *«Hvilken kompetanse får lærerstudenter om vold og seksuelle overgrep på grunnskolelæreutdanning trinn 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen?»*.

Forskningsprosjektet vårt er basert på en analyse av programplanen til HVL sin Grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7, og en semistrukturert spørreundersøkelse. Datamaterialet er innhentet gjennom svar fra 48 5. årsstudenter hvor undersøkelsen fokuserte på deres erfaringer med undervisningen om temaet gjennom studieløpet. Det er fokusert på respondentenes oppfatninger og erfaringer innenfor de kvalitative og kvantitative spørsmålene i spørreundersøkelsen, samt læringsutbytteformuleringer knyttet til vold og seksuelle overgrep i programplanen. Hovedfunnene som har kommet fram er: Det eksisterer et sprik mellom den formelle programplanen, den gjennomførte programplanen og den erfarte programplanen. Hovedårsaken til spriket ser ut til å ligge i organiseringen av undervisningen der studentene får mer eller mindre kunnskaper, men ikke ferdigheter i å håndtere situasjoner knyttet til vold og seksuelle overgrep.

Videre vil vi besvare problemstilling og forskningsspørsmålene som ble stilt i oppgaven. Det viser seg at studentene mer eller mindre har fått kunnskaper om vold og seksuelle overgrep

mot barn. De har derimot i liten grad tilegnet seg de ferdighetene som det står i programplanen at studentene skal ha om temaet. Respondentene uttrykker på samme tid en usikkerhet rundt håndtering av mistanker, hvilke signaler de bør være oppmerksomme på, og hva de skal se etter for å kunne avdekke. Av denne grunn etterlyser de derfor mer undervisning om temaet. Studien vår er ikke generaliserbar, men like funn går igjen i rapporten «Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle» (Øverlien & Sogn, 2007), Kjendalen (2017) sin artikkel, og blant annet forskningen til Mevik, Nilsen og Hvalby (2016), Baklien (2010), Wiborg (2015), Blindheim (2012) og Nordanger med flere (2012). Siden funn i studien vår viser seg i tidligere forskning som er koblet opp mot temaet, kan dette vise styrker ved vår forskning.

Sannsynligheten for at studentene vil kunne mestre å avdekke, melde fra ved bekymring og ivareta vold og overgrepsutsatte barn i etterkant, vil kunne øke dersom trygghetsfølelsen styrkes. Dette kan oppnås ved at studentene får økt kompetanse, altså nødvendige kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse om vold og seksuelle overgrep, som er i tråd med studiets programplan.

Det kommer fram at årsaken til spriket har med hvordan undervisningen om vold og seksuelle overgrep er organisert. Grunnen til dette er at profesjonsdager medfører begrensninger for hva som er mulig å gjennomføre. Dette gjelder i hovedsak med tanke på læringsaktiviteter og ferdighetstrening, som videre medfører konsekvenser for læringsutbyttet til studentene. For å svare på problemstillingen, kan det med bakgrunn i vårt datamateriale se ut til at 5.årsstudenter opplever at grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 ved HVL, avdeling Bergen, til en viss grad har sikret dem nødvendig kompetanse om vold og seksuelle overgrep mot barn. Våre funn dokumenter at det eksisterer et forbedringspotensial i organiseringen av undervisningen. Det må også sikres helhetlig undervisning om temaet for at spriket mellom den formelle, den gjennomførte (undervisningen) og den erfarte programplanen (studentenes læringsutbytte) skal kunne reduseres.

6.1 Forskningsprosjektets nytte

Teori og forskning som ble presentert i kapittel 2.0 dokumenterer at konsekvensene av vold og seksuelle overgrep er store. Barn tilbringer store deler av barndommen på skolen, og lærere er daglig i direkte kontakt med barn. Det vil dermed kunne oppstå situasjoner der det finnes forutsetninger for avdekking av vold og seksuelle overgrep. Med utgangspunkt i dette, eksisterer det derfor et behov for at lærere i barneskolen har kompetanse på området. Funn fra vår, og andre studier, viser at lærere opplever at de ikke har nødvendig kompetanse for å kunne hverken vurdere barns signaler, atferd og symptomer, eller håndtere slike situasjoner ved å samarbeide med aktuelle aktører. Ifølge følge svar fra respondentene, er grunnen til dette at temaet ikke blir prioritert i studieløpet. Selv om respondentene i større eller mindre grad har fått kunnskaper om vold og seksuelle overgrep i studieløpet, er ikke det tilstrekkelig for å kunne møte og ivareta vold og overgrepsutsatte barn i skolen. Det vil følgelig kunne føre til at vold og overgrepsutsatte barn ikke blir fanget opp. For å kunne fange opp vold og overgrepsutsatte barn, er det en forutsetning at man har ferdigheter til å blant annet kunne avdekke, kunnskap om tegn og signaler, og generell kompetanse til å kunne samarbeide med aktuelle aktører. Kunnskap alene er derfor ikke nok.

Studien vår bygger på et fåtall av lærerstudenter i Norge, men utgjør 37 prosent av lærerstudentene ved grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 ved HVL, avdeling Bergen. På denne måten kan den være et bidrag til å kaste lys over utfordringer som grunnskolelærerutdanningen ved HVL står ovenfor.

6.1.1 Forslag til videre forskning på området

Potensialet i studien vår er langt større enn antallet 5.års lærerstudenter som har svart på spørreundersøkelsen vår. Etter denne studien mener vi at det er flere punkter som kunne vært interessant å forske videre på innenfor dette feltet. Vi lurer blant annet på om det er flere 5. årsstudenter ved grunnskolelærerutdanninger i landet som har de samme erfaringene som kommer fram i vår studie. Å vite at 5. års lærerstudenter ved HVL ikke opplever at de har nødvendig kompetanse om vold og seksuelle overgrep mot barn, får oss til å undres om dette også er tilfellet for lærerstudenter ved andre utdanningsinstitusjoner i landet. Selv om programplanen for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 ved HVL likner på andre, tror vi det

kunne vært interessant å inkludere programplaner fra andre høyskoler, samt dele spørreundersøkelsen med lærerstudenter fra ulike høyskoler og universiteter. Dette kan gi muligheter for å sammenligne materialet.

Forslag til videre forskning er derfor å bygge videre på våre funn, og undersøke hvordan 5.års lærerstudenter ved andre høyskoler og universiteter i Norge opplever undervisningen om vold og seksuelle overgrep i studieløpet. Dette for å speile et større og mer korrekt bilde av problematikken. Det kunne også vært interessant å forske på hva som trengs for at lærerstudenter opplever at de har nødvendig kompetanse om temaet med hensyn til sitt framtidige yrkesarbeid. Siden vold og seksuelle overgrep er et fagovergripende tema, skal det inngå for alle studenter. Det kunne derfor vært interessant og studert emneplanene for de ulike fagene. Da kunne man sett om det allerede eksisterer krav til at temaet skal tas opp i klasseromsundervisningen i andre emner og fag som tverrfaglig tema.

På grunn av at vi kun har 5.års lærerstudenter som informanter, ville det vært interessant å få et innblikk i forelesere sine opplevelser og refleksjoner. Dette kan bidra til at årsaken til spriket mellom den formelle, den gjennomførte og den erfarte programplanen med større sikkerhet kan forklares og reduseres.

Vi vil derfor helt til slutt anbefale andre til å forske videre innenfor dette feltet.

Litteraturliste

- Aasland, M. W. (2014). *Si det til noen: en bok om seksuelle overgrep mot barn og unge*. (3. Utg.) Cappelen Damm akademisk.
- Anstorp, T., Benum, K. & Jakobsen, M. (2006). *Dissosiasjon og relasjonstraumer: integrering av det splittede jeg*. Universitetsforlaget.
- Baklien, B. (2010). Skole, barnehage, barnevernstjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. 236-244. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86 (4), 236-244.
<https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1891-1838-2009-04-03>
- Barnekonvensjonen. (1989). Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989 nr. 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/1989-11-20-1>
- Barneombudet. (2018). «Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes». <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Hadde-vi-fatt-hjelp-tidligere-hadde-alt-vaert-annerledes.pdf>
- Barnevernlova. (1992). Lov om barneverntjenester. (LOV-1992-07-17-100). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Bersvendsen, A. & Hauge, M. I. (2018). «Da skjønnte jeg at nå smeller det snart»: Voksne som opplevde vold i barndommen ser tilbake. *Tidsskrift Norges Barnevern*, 98(2-3), 96-109. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN.1891-1838-2018-02-03-03>
- Bjerkaker, S. (2001). *Voksnes læring: voksenopplæring i lys av pedagogikk, politikk og forvaltning*. Universitetsforlaget.
- Bjørngen, I. A. (2008). Ansvar for egen læring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 45(7), 862-866.
- Blindheim, A. (2012). Eftervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 89 (3), 168-195. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2012-03-05>
- Carkhuff, R. & Anthony, W. (1979): *The Skills of Helping*. Human Resource Development Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Edvardsen, O. & Mevik, K. (2014). Vold mot barn i hjemmet. Hvordan ivareta barns rettigheter? *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål*, 12(4), 317-334.
- Fangen, K. & Sellerberg, A-M. (Red.). (2011). *Mange ulike metoder*. Gyldendal akademisk.

- Fransson, L. (2020). *Politiet: - Økning i vold i nære relasjoner*. Dagbladet.
<https://www.dagbladet.no/nyheter/politiet---okning-i-vold-i-naere-relasjoner/72541222>
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring. En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien «Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere»*. Oxford research.
https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf?fbclid=IwAR0XyGsYyK-gzXdtZkV7MZ8nNoKjhmz8UQOjs5HZIahbgW5pmT5dusRhcUc
- Getz, L., Kirkengen, A. L. & Ulvestad, E. (2011). Menneskets biologi – mettet med erfaring. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 7(131), 683-687.
- Gilbrant, J. (2021). *Coronastengt skole. Slår alarm om barna*. Dagbladet.
<https://www.dagbladet.no/nyheter/slar-alarm-om-barna/73538788>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk
- Goodlad, J. I., Klein, M.F. & Tye, K.A (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J.I. Goodlad (Red.). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* (s. 43–76). McGraw-Hill Book Company.
- Gording, B. (2018). Slik kan lærere forstå og ivareta traumatiserte elever best mulig. Hentet 28.februar 2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/slik-kan-laerere-forsta-og-ivareta-traumatiserte-elever-best-mulig/110491>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Høgskulen på Vestlandet. (2020). *Handlingsplan for inkluderende læringsmiljø ved HVL 2020 – 2024*. HVL.
<https://www.hvl.no/contentassets/66d3b53c3f364828b647b595916fe98f/handlingsplan-for-inkluderende-laringsmiljo-ved-hvl-02.12-2020.pdf>
- Høgskulen på Vestlandet. (2016). *Studieprogramplan for grunnskulelærerutdanning trinn 1-7*.
<https://www.hvl.no/contentassets/784bbe0ee38446cf80eb219df047f989/studieprogramplan1-7.pdf>
- Idsøe, T., & Idsøe, E.C. (2012). *Emosjonelle vansker: Hva kan voksne i skolen gjøre for*

- elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser? Respekt.*
<https://utdanningsforskning.no/globalassets/respekt-emosjonelle-vansker.pdf?fbclid=IwAR24UPygJ201x4IBWYaoRoipoL1CSnlQBX68lcXqaAkvRGJsKrR06xTaWg>
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Kommuneforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. E., Kanagaratnam, P., & Asbjørnsen, A. E. (2013). Posttraumatisk stressforstyrrelse er forbundet med kognitive dysfunksjoner, *Tidsskrift for norsk psykologiforening*: 50(3).
- Kirkengen, A. L. (2017). Diagnose: barndomsforgiftning. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14 (1), 16-24. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-3010-2017-01-03>
- Kirkengen, A. L. (2006). Vedvarende fremmedgjort: Arja Askild. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 2 (4), 388-400. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-3010-2005-04-05>
- Kjendalen, K. (2017). *Lærerstudenter etterlyser undervisning om overgrep*. Studvest. <https://www.studvest.no/laererstudenter-etterlyser-undervisning-om-overgrep/>
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health* (World Health Organization 2002). https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf?ua=1
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Rundskriv F-5-16 Endring i rammeplaner for lærerutdanninger inklusive barnehagelærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-05-16-endring-i-rammeplaner-for-larerutdanninger/id2484856/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*

- (NKR). Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Malmo, V. K., Turnage, V. & Grindstein, G. (2021). *Spedbarn innlagt på sykehus – foreldrene siktet for mishandling*. NRK. <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/spedbarn-innlagt-pa-sykehus--foreldrene-siktet-for-mishandling-1.15477138>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D.J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214-250). Sage.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=6>
- Mevik, K., Nilsen, E. M. & Hvalby, T. A. (2016). Hvis det er vanskelig å snakke med familien din, kan du snakke med barnevernet - Barnevern for barn – Et samarbeidsprosjekt. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 93(3-04) 214 – 225
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-06>
- NOKUT. (2017). *Hva er et læringsutbytte?*
<http://www.nokut.no/no/fagskoler/kvalitetssikring-og--utvikling/godkjenning-av-fagskoletilbud/hva-bor-du-vite-for-du-soker/veiledning-for-sokere/hva-er-et-laringsutbytte/>
- Nordanger, D. Ø., Johansson, E. R., Nordhaug, I., Dybsland, R. & Johansen, V. A. (2012). Konsultasjonsteammodellen i Vest-Norge: De første systematiserte erfaringene. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 89(1-2), 5-14. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1891-1838-2012-01-02-02>
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi kva gjer vi: Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep. Skulen og barnehagen sine oppgaver*. Fagbokforlaget.
- NOU 2017: 12 (2017). *Svikt og svik. Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse - om profesjonelle personer*. Gyldendal

- akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problembasert – og praksisbasert pedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Politiet. (2020). *STRASAK-rapporten: Anmeldt kriminalitet og politiets straffesaksbehandling. Første og andre tertial 2020* (STRASAK-rapporten T2 2020). <https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/strasak/2020/anmeldt-kriminalitet-strasak-andre-tertrial-2020.pdf>
- Postholm, M. B. & Jakobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2016). *Seksuelle overgrep og vold: Forebyggende undervisning i skolen*. Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2007). *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications.
- Saga Corporate Advisors. (2011). *Kompetansesituasjonen i kommunene: En litteraturoversikt*. Kommunal- og regionaldepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/vedlegg/komm/rapporter/2011/datert_rapport_kompetanse_i_kommunene.pdf?id=2251305
- Sanner, M. (Red.). (2020). *Klokket om vold og overgrep*. Universitetsforlaget.
- Schultz, J.H. & Langballe, Å. (2016). Lærings samtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien., M.I. Hauge. & J.H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. (s.220-236). Universitetsforlaget.
- Siegel, D. (2015). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. Guilford.
- Steine, I. M., Winje, D., Nordhus, I. H., Milde, A. M., Bjorvatn, B., Grønli, J. & Pallesen, S. (2016). Langvarig taushet om seksuelle overgrep. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 888- 899.
- Søftestad, S. & Aschjem, Ø. (2016). *Hvis klær kunne fortelle – Om forståelse og handlekraft i møte med barn utsatt for vold og overgrep*. Universitetsforlaget.
- Thoresen, S. & Hjemdal, O. K. (red.). (2014). *Vold og voldtekt i Norge: En nasjonal*

- forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv* (NKVTS-RAPPORT 1/2014).
https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/11/vold_og_voldtekt_i_norge.pdf
- Torstveit, M. & Tufan, Ø. (2020, 10. mars). *Slår alarm om valdshistoriene barna fortel*. NRK. <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/politiet-erfarer-at-fleire-foreldre-tyr-til-vald-under-pandemien-1.15408758>
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). Lov om universiteter og høyskoler. (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL_1-1
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Beredskapsplan for barnehage- og skoleeiere*. Hentet 18.mars 2022 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/beredskapsplan-for-barnehage--og-skoleeiere/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Menneskeverdet*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Samarbeid mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læringsutbytte - kvalitet i fagopplæringen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/Administrasjon/Laringsutbytte/>
- Vindegg, J. (2011). Tillit og profesjonelt ansvar. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 88(2), 58-59. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2011-02-01>
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S. & Shlonsky, A. (2015). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane Database of Systematic Reviews*.
- Wiborg, L. H. (2015). Siri Søfteland og Inger Lise Andersen (red): Seksuelle overgrep mot barn – traumebevisst tilnærming. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92 (2), 157-159. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1891-1838-2015-02-09>
- Woll, V. (2020). *Flere barn lever med vold og rus i pandemien – barnevernet må bryte loven*. NRK. <https://www.nrk.no/trondelag/tallet-pa-bekymringsmeldinger-har-eksplodert->

-barn-lever-med-vold-og-rus-i-pandemien-1.15251650

Øverlien, C., Hauge, M. I., & Schultz, J. H. (Red.) (2016). *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Universitetsforlaget.

Øverlien, C., & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle*. (Rapport 3/2007). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.

<https://www.nkvts.no/rapport/kunnskap-gir-mot-til-a-se-og-trygghet-til-a-handle/>

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn*. Høyskoleforlaget.

Øyen, Ø. (2014). Vold, seksuelle overgrep og annen mishandling overfor barn – Noen betraktninger om den strafferettslige vurderingen av passivitet hos omsorgspersoner. *Tidsskrift for strafferett*, 14(3), 249-262. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN0809-9537-2014-03-07>