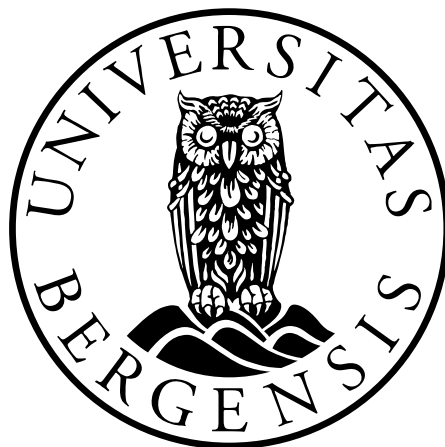


Omsorgssvikt - Barnehagen som forebyggende og avdekkende arena

En kvalitativ innholdsanalyse av pensumlitteratur på barnehagelærerutdanningen

Anna Sesilia Kvittingen og Signe Emilia Erdal



MASTEROPPGAVE
Master i barnevern

Vår 2019

Det psykologiske fakultet
HEMIL - Senteret

Forfatter: Anna Sesilia Kvittingen og Signe Emilia Erdal

Veileder: Raquel Herrero Arias og Gaby Margarita Ortiz-Barreda

Sammendrag

Barnehagen er en arena de fleste barn går i, der barn tilbringer mye tid. De ansatte i barnehager har en unik mulighet til å fange opp barn som er utsatt for omsorgssvikt. På den andre siden peker forskning ofte på manglende kompetanse på avdekking av omsorgssvikt blant fagpersoner. For å kunne hjelpe barn i vanskelige livssituasjoner må studentene som skal ut i barnehagen få den kompetansen de trenger for å forebygge og avdekke omsorgssvikt. Med bakgrunn i det, ønsket vi å forske på hvordan pensumet på barnehagelærerutdanningen forbereder studentene på å forebygge og avdekke omsorgssvikt og formålet er å få kunnskap om hvordan barnehagelærerstudentene blir forberedt på dette.

Oppgavens vitenskapelige ståsted er sosialkonstruktivismen og oppgaven har en kvalitativ tilnærming, med bruk av kvalitativ innholdsanalyse og tematisk analyse av pensumlitteratur på 19 barnehagelærerutdanninger i Norge. Analyse viste 51 bøker med relevant innhold til forskningsspørsmål fordelt på 19 barnehagelærerutdanninger. Herunder identifiserte vi fem hovedkategorier som går igjen i pensumet: omsorgssvikt, barnets posisjon, profesjonell intervensjon for omsorgssvikt, tverrfaglig samarbeid og teorier. Dette er temaene som funnene hovedsakelig kan deles inn i. Under disse hovedkategoriene identifiserte vi underkategorier, som bidrar til å gi en mer nøyaktig fremstilling av funnene. Oppgavens rammeverk er sosialøkologisk modell av Bronfenbrenner. Gjennom pensumet til alle barnehagelærerutdanningene, fant vi at omsorgssvikt er presentert med et fokus på mikronivå. Funnene viser likevel store forskjeller fra barnehagelærerutdanning til barnehagelærerutdanning, noe som gjør det vanskelig å trekke klare konklusjoner for hvordan pensumet på barnehagelærerutdanningen er, på tema omsorgssvikt. Vektleggingen av temaet er ulikt fra utdanning til utdanning, noe som viser utviklingspotensiale dersom det er et mål at utdanningene skal ha lik tilnærming og vektlegging av temaet og at alle får samme mulighet til samme kompetanse.

Nøkkelord: omsorgssvikt, vanskjøtsel, fysiske overgrep, psykiske overgrep, seksuelle overgrep, barnehagelærer, barnehagelærerutdanning, innholdsanalyse, pensum

Engelsk sammendrag

Kindergarten is an institution most children attend to and spend lot of time in during their first years of childhood. Those who work in kindergarten have an unique opportunity to identify children who are victim of neglect. However, research has often pointed out that professionals lack the competence needed to identify cases of neglect. In order to be able to help children in challenging life situations, students who will work at kindergartens should be provided with the competence to uncover and prevent neglect, so that they confidently can act when needed. This thesis aims to explore how the kindergarten education curriculum prepares the students to identify and prevent neglect.

The thesis has a social constructionist perspective and a qualitative approach, using qualitative content analysis and thematic analysis of parts of the curriculum of kindergarten educations in Norway. Research has been performed on 19 kindergarten education programs in total. Analysis showed 51 books with relevant content for research questions divided on 19 education programs. From these we have identified five main categories that repeat themselves in the syllabus: Neglect, children position, professional intervention in situations of neglect, interdisciplinary collaboration, and theories. These are the themes that the results essentially can be divided into. The framework of the thesis is the social ecological model of Bronfenbrenner. Across the curriculum of all institutions, neglect is presented with a focus on the microlevel. The findings show a large variation between different kindergarten education programs, which makes it difficult to generalize and challenging to draw any conclusions regarding to how the curriculum on theme neglect is. The different education program vary in their emphasis on the theme and the approach. This shows room for improvement if the goal is that the different education programs should have the same approach and emphasis on theme neglect in the curriculum.

Forord

Denne masteroppgaven handler om et tema som vi synes er svært viktig - omsorgssvikt. I rapport fra barneombudet var det en 17 år gammel jente som uttalte: «hadde jeg fått hjelp tidligere hadde alt vært annerledes». Dette viser betydningen av tidlig innsats, noe som har motivert oss til å forske på dette temaet. Alle barn fortjener en god barndom og gode omsorgsgivere. De barna som ikke har det, trenger å bli sett! Barnehagen er en arena med unike muligheter til å se barn i vanskelige livssituasjoner, slik at de kan få den hjelpen de trenger, når de trenger det. Som to nyutdannede barnehagelærere i 2017, følte vi likevel ikke at vi hadde tilstrekkelig kompetanse på området. Med bakgrunn i det startet vi på master i barnevern, og valgte derfor også å fordype oss i det temaet gjennom denne masteroppgaven!

Det har vært et langt, krevende, spennende og lærerikt år! Vi er helt sikker på at vi får brukt kompetansen vi har tilegnet oss, og vi føler oss bedre rustet til å forebygge og avdekke omsorgssvikt. Med oss på veien har det vært flere personer som har vært viktige for oss. Vi vil takke våre veiledere Raquel Herrero Arias og Gaby Margarita Ortiz-Barreda ved Universitetet i Bergen. En takk rettes også til barnehagelærerutdanningene som har sendt oss pensumlister når de ikke var tilgjengelig på nett.

Vi vil også takke arbeidsgivere for å ha lagt til rette for oss slik at vi nå er kommet i mål. Vi gleder oss til å være med å bidra til at barn får oppleve den gode barndom. Til sist vil vi takke hverandre for å ha klart å holde hverandres mot oppe, og for godt selskap på lange dager på fakultetet, samt samboer og familie som alle har vært støttende gjennom studietiden.

Bergen, 15. mai 2019.

Anna Sesilia Kvittingen og Signe Emilia Erdal

Innholdsfortegnelse

Oversikt over tabeller	VIII
Liste over forkortelser	IX
1 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Formål og problemstilling	3
1.3 Sosialkonstruktivismen	4
1.4 Begrepsavklaring	4
1.5 Videre disposisjon av oppgaven	6
2 Om barnehagelærerutdanningen, læringsutbyttebeskrivelser og nasjonale retningslinjer.....	8
2.1 Om barnehagelærerutdanningen og forventninger til barnehagelærer.....	8
2.2 Læringsutbyttebeskrivelser jf. forskriften	8
2.3 Nasjonale retningslinjer jf. forskriften	10
3 Styringsdokumenter og politiske rammer	11
3.1 Barnekonvensjonen	11
3.2 Barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver	12
4 Teoretisk rammeverk.....	14
4.1 Sosialøkologisk perspektiv på barns oppvekst.....	14
4.1.1 Mikrosystem.....	14
4.1.2 Mesosystem.....	17
4.1.3 Eksosystem.....	18
4.1.4 Makrosystem	19
4.2 Transaksjonsmodellen	20
5 Litteraturgjennomgang	22
5.1 Kompetanse på omsorgssvikt, forebygging og avdekking.....	22
5.2 Barnas kompetanse.....	26
5.3 Konsekvenser av omsorgssvikt	27
6 Metode	30
6.1 Valgt metode	30
6.2 Fremgangsmåte i kvalitativ innholdsanalyse	31
6.3 Analytisk fremgangsmåte.....	41
6.4 Forskningsetikk	45

6.5	Kvalitetskriterier.....	46
6.6	Vurdering av datamaterialets kvalitet	48
7	Analyserapport	50
7.1	Funn.....	50
7.1.1	Barnets posisjon	50
7.1.2	Omsorgssvikt.....	52
7.1.3	Profesjonell intervensjon med omsorgssvikt.....	57
7.1.4	Tverrfaglig samarbeid	61
7.1.5	Teorier	66
7.1.6	Valgfrie fordypningsemner på barnehagelærerutdanningene	70
7.2	Diskusjon.....	71
7.2.1	Omsorgssvikt.....	72
7.2.2	Barnets posisjon	75
7.2.3	Profesjonell intervensjon med omsorgssvikt.....	78
7.2.4	Tverrfaglig samarbeid	80
7.2.1	Teorier	83
7.3	Forskningens begrensninger og svakheter	87
8	Oppsummering og konklusjon.....	88
8.1	Avslutning og implikasjoner til videre forskning	90
	Referanser	92
	Vedlegg 1	104
	Vedlegg 2	105

Oversikt over tabeller

Tabell 1: <i>Inklusjons- og eksklusjonskriterier</i>	33
Tabell 2: <i>Oversikt over data</i>	35
Tabell 3: <i>Tekstutdrag og koding</i>	42
Tabell 4: <i>Første utarbeidelse av kategorier og underkategorier</i>	43
Tabell 5: <i>Endelige kategorier og underkategorier</i>	44
Tabell 6: <i>Kategori barnets posisjon</i>	50
Tabell 7: <i>Kategori omsorgssvikt</i>	52
Tabell 8: <i>Kategori profesjonell intervensjon med omsorgssvikt</i>	57
Tabell 9: <i>Kategori tverrfaglig samarbeid</i>	61
Tabell 10: <i>Kategori teorier</i>	66
Tabell 11: <i>Relevante/ ikke relevante fordypningsemner</i>	71

Liste over forkortelser

BHL: Barnehageloven

BUFDIR: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet

BUP: Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

BVL: Lov om barneverntjenester (Barnevernloven)

NAV: Arbeids- og velferdsforvaltningen i Norge

NOU: Norges offentlige utredninger

NSD: Norsk senter for forskningsdata

PPT: Pedagogisk- psykologisk tjeneste

SSB: Statistisk sentralbyrå

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn

I 2017 var vi ferdig utdannet barnehagelærere, men vi kjente på at vi manglet kunnskap på et svært viktig, men utfordrende område - omsorgssvikt. Forskning viser hvor store konsekvenser omsorgssvikt kan få for utsatte barna (Felitti, 2002). Konsekvensene kan være både kognitive, atferdsmessige, sosiale og psykiske (Widom, 2014). Tidlig innsats kan gjøre en forskjell. Som barnehagelærere kjenner vi på et stort ansvar for å fange opp de barna som lever i vanskelige livssituasjoner, men vi følte derimot at barnehagelærerutdanningen ikke hadde gitt oss tilstrekkelig kompetanse på området. Vi ønsket oss mer kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, forebygging og avdekking, og plutselig var vi studenter på master i barnevern ved universitetet i Bergen. Basert på våre erfaringer ble vi svært interessert og motivert i å utforske hvordan fenomenet omsorgssvikt er presentert i pensumet til barnehagelærerutdanningen: Hva lærer studentene? Hvor er fokuset? Hvilke teorier presenterer pensumene som viktige for å forstå, forebygge og avdekke omsorgssvikt? Dette var spørsmål vi stilte oss selv.

Vi var motivert av våre egne erfaringer, men det er et tema av relevans fordi barnehagen i dag skal være en forebyggende og helsefremmende arena (Det kongelige barne- og likestillingsdepartementet, 2016-2017, s. 30; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Regjeringen har tydeliggjort barnehagen sitt ansvar når det gjelder forebygging og avdekking av skadelige omsorgssituasjoner og har stort fokus på tidlig innsats (Det kongelige barne- og likestillingsdepartementet, 2016-2017; det kongelige kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Som følge av dette ble arbeid mot omsorgssvikt tydeliggjort i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Rammeplanen for barnehagelærerutdanning (og lærer) har blitt endret for å sikre at studentene får kunnskap om vold og overgrep (Det kongelige barne- og likestillingsdepartementet, 2016-2017, s. 44; Endr. i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2016, § 3-2; Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 2).

I Norge aksepteres offentlige inngrep i familielivet, og både stat og kommune har et overordnet ansvar for å gi alle barn et godt oppvekstmiljø. Det er legitimert at når foreldrene svikter i sin omsorgsoppgave, må stat eller samfunnet gripe inn (Larsen & Slåtten, 2015, s. 238). Forebyggende arbeid og tidlig innsats er også et viktig mål for oppvekstpolitikken (Larsen & Slåtten, 2015, s. 238; Det kongelige barne- og likestillingsdepartementet, 2016-2017, s. 30). Forebyggende arbeid er arbeid som kan minske sannsynligheten for at barn blir utsatt for omsorgssvikt (Det kongelige barne- og likestillingsdepartementet, 2016-2017, s. 30). Barn som er utsatt for omsorgssvikt, trenger ofte statens inngrep for at noen skal se de og få en slutt på det. Staten har plikt til å gripe inn når ting går galt, men det er mange arenaer som er til stede i barns liv som kan bidra til bedre oppvekstvilkår. En av dem er barnehage, som kan være en viktig arena i arbeid mot omsorgssvikt. Barn som blir utsatt for omsorgssvikt, er avhengig av at noen ser de for å få den hjelpen de trenger (Aasland, 2014, s. 50). Flere barn blir ikke sett, og får ikke hjelp (Aasland, 2014, s. 39). Mange barn tilbringer tretti til førti timer i uken i barnehagen, fra de er 1 år til de er 5 år (Larsen & Slåtten, 2015). Tall fra SSB (2018) viser at 91,3 % av alle barn i alderen 1-5 år i Norge går i barnehage. Barnehagen får med det stor betydning for barnas sosialisering og oppvekst. Med bakgrunn i at barnehagen er en arena der mange barn tilbringer mye tid, har de ansatte i barnehage en unik mulighet til å fange opp barn som er utsatt for omsorgssvikt.

For å kunne se disse barna må studentene som skal ut i yrkeslivet i barnehagen bli rustet til det. Barnehagelærerstudentene må få den kompetansen de trenger for å forebygge og avdekke omsorgssvikt, og til å handle. I følge rammeplan for barnehagelærerutdanningen skal studenten jf. læringsutbyttebeskrivelsene: “ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og hvordan sette i gang nødvendige tiltak etter gjeldende lovverk” og “ha bred kunnskap om barns rettigheter og om hva som kjennetegner et inkluderende, likestilt, helsefremmende og lærende barnehagemiljø” (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 2).

Selv om barnehagen kan være en god arena for forebygging og avdekking av omsorgssvikt, trenger fagpersoner kunnskap om hvordan en kan arbeide forebyggende og avdekkende. Forskning viser imidlertid at mange fagpersoner som jobber med barn og unge mangler dette. Samtidig som barnehagens ansvar er tydeliggjort, viser forskning (Gamst, 2017, s. 27) at fagpersoner som har til oppgave å beskytte barn og sikre gode oppvekstvilkår, fortsatt

mangler kunnskap, trygghet og handlingskompetanse, samt at fagpersoner føler seg utilstrekkelig på egen kompetanse (Gamst, 2017; Albæk & Milde, 2017; Albæk, Kinn & Milde, 2017). Det er dokumentert et behov for å styrke kompetanse om vold og seksuelle overgrep blant barnevernspedagoger, allmennlærere og barnehagelærere (Gamst, 2017, s. 27). De nevnte studentgruppene, opplever at utdanningen ikke gir tilstrekkelig kunnskap om utsatte barn. Studentene har blant annet etterlyst teoretisk kompetanse, handlingskompetanse og ferdigheter i samtalemetodikk med barn (Gamst, 2017, s. 27). Av alle disse grunnene, ble vi engasjert i dette temaet.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å utforske hvordan barnehagelærerutdanningen forbereder studentene på å forebygge og avdekke omsorgssvikt gjennom pensumet. Forskningsprosjektet vil gi noe kunnskap om hvordan barnehagelærerutdanningene sitt pensum forbereder studentene på å forebygge og avdekke omsorgssvikt når de skal ut i yrkeslivet. Fokus på tema kan i tillegg bidra til en større bevissthet rundt omsorgssvikt, og at temaet får større fokus i barnehagelærerutdanningen.

Med bakgrunn i det har vi utviklet en hovedproblemstilling, som vil bli støttet av fire forskningsspørsmål, som tar sikte på å besvare hovedproblemstillingen. Problemstillingen er: *Hvordan forbereder barnehagelærerutdanningen studentene på å forebygge og avdekke omsorgssvikt gjennom pensumet?*

For å få svar på dette har vi utviklet følgende forskningsspørsmål:

Hvor er fokuset i barnehagelærerutdanningen på tema omsorgssvikt?

Er det viktige elementer i forhold til omsorgssvikt som er utelatt fra pensum?

Hvordan belyser pensum det studenten skal få kunnskap om i følge de nasjonale læringsutbyttebeskrivelsene i henhold til omsorgssvikt?

1.3 Sosialkonstruktivismen

Som rammeverk i denne oppgaven er sosialkonstruktivismen. Oppgaven har et sosialkonstruktivistisk perspektiv. I sosialkonstruktivismen tas det utgangspunkt i at læring og kunnskap må sees i sammenheng med kultur, språk og samfunnet en er en del av (Thagaard, 2009). Innrammet av en sosialkonstruksjonistisk forståelse, har vi en tanke om at tid og kontekst, danner noe av grunnlaget for hvordan vi oppfatter verden (Berger & Luckmann, 1966). Siden avhandlingen vår er innrammet av sosialkonstruktivisme, har vi tatt med oss hvilken tid og kontekst det inngår i. Vi vil utforske hvordan fenomenet omsorgssvikt er i en utdanningskontekst. Det er pensumet til barnehagelærerutdanningen vi vil bruke som data, og innrammet av et sosialkonstruktivistisk perspektiv ser vi omsorgssvikt som en konstruksjon som er formet av konteksten. Hva som er relevant i denne sammenheng, og hvilket pensum barnehagelærerutdanningen har på tema, formes av samfunnet som barnehagelærerutdanningen er en del av. I sosialkonstruktivismen er det sentralt at mennesker er med å konstruere kunnskap, gjennom prosesser de omgir seg av og er en del av (Thagaard, 2009). Det er videre i en norsk kontekst vår forskning er plassert, og i Norge er barnet sett på som subjekt, der staten er ansvarlig for å sikre gode utviklingsmuligheter og en trygg oppvekst for alle barn.

1.4 Begrepsavklaring

Denne oppgaven omhandler omsorgssvikt, og vi vil definere omsorgssvikt, og hva omsorgssvikt kan være, for å få en forståelse for begrepet.

Omsorgssvikt

Barn utsatt for omsorgssvikt lever i mange i ulike livssituasjoner, og begrepet omsorgssvikt blir brukt om de fleste former for omsorgssvikt (Killén, 2017). Det finnes flere definisjoner av begrepet omsorgssvikt. Ofte er omsorgssvikt forbundet med en aggressiv og voldelig person som slår mot et uskyldig barn. Omsorgssvikt kan være så mye mer enn det, og forsømmelse av barn er kanskje den vanligste formen for omsorgssvikt (Scannapieco & Connell-Carrick, 2005). Det er ulike grunner til hvorfor forsømmelse av barn skjer. I noen tilfeller innebærer det mangel på kunnskap eller evner, mens i andre tilfeller er det økonomisk situasjon som gjør det vanskelig å være en god forelder. I noen tilfeller er det foreldrenes egne problemer og

vansker, som gjør det vanskelig å være en god forelder for barnet sitt (Scannapieco & Connell-Carrick, 2005).

Det finnes flere definisjoner på omsorgssvikt. Vi har tatt utgangspunkt i Killén (2015; 2017) sin definisjon på omsorgssvikt: “Med omsorgssvikt forstår vi at foreldre eller de som har omsorgen for barnet, påfører det fysisk eller psykisk skade eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske eller psykiske helse og utvikling er i fare.” (Killén, 2015, s. 39; Killén, 2017, s. 58). Killén (2015) skriver videre at i litteraturen deles det ofte opp i fire former for omsorgssvikt. Ofte vil disse være sammenvevd, og barnet er ofte utsatt for flere av formene. Killén (2015) deler det opp i: vanskjøtsel, fysiske overgrep, seksuelle overgrep og psykiske overgrep.

Vanskjøtsel

Vanskjøtsel kan være både fysisk eller følelsesmessig (Killén, 2015). Følelsesmessig vanskjøtsel er den vanligste formen for omsorgssvikt (Killén, 2017). Følelsesmessig vanskjøtsel handler om “foreldre som ikke engasjerer seg positivt følelsesmessig i barnet, eller ikke er følelsesmessig tilgjengelig for barnet” (Killén, 2017, s. 61). Fysisk vanskjøtsel er for eksempel dårlig stell, skitne klær og dårlig lukt eller at barnet må skrike lenge før omsorgsgiver responderer (Killén, 2017).

Fysiske overgrep

Fysiske overgrep er smerte som påføres barnet, som kan ha betydelig risiko for at barnet får fysiske skader (Killén, 2017). Eksempel på fysisk vold er å slå, sparke, bite, lugge, kvelertak eller filleristing (Kvello, 2015, s. 215). De vanligste tegnene på fysisk vold er blåmerker og brannsår (Killén, 2017). Det vanskelige er at blåmerkene etter påført skade, ofte ser ut som de blåmerkene barn kan få i lek (Killén, 2017).

Psykiske overgrep

Psykiske overgrep er ifølge Killén (2017) vanskelige å definere. Barna som er utsatt for psykiske overgrep, lever i mange ulike livssituasjoner. Det kan for eksempel være barn som lever under samlivssituasjoner med vold eller konflikter eller barn som lever med foreldre med rusproblemer eller som er psykisk syke (Killén, 2017). Killén definerer det som “kronisk holdning eller handling hos foreldre eller annen omsorgsgiver, som er ødeleggende for eller

hindrer utviklingen av et positivt selvbylde hos barnet” (Killén, 2017, s. 69). Psykiske overgrep kan være, å være sarkastisk eller kritiserende, latterliggjøre, true og ydmyke barnet eller trusler om at barnet skal bli forlatt eller sendt bort (Killén, 2017). Utøving av en urimelig hard eller ydmykende kontroll og handlinger av barnet, er også psykiske overgrep. Det er viktig å ha med seg at her er det snakk om et “vedvarende, kronisk atferdsmønster overfor barnet” (Killén, 2017, s. 69), og ikke enkelttilfeller.

Seksuelle overgrep

Seksuelle overgrep er ifølge Kvello (2015, s.116) “å utnytte barn for sin egen eller andres tilfredsstillelse”. Alle seksuelle handlinger mellom voksne og barn blir kategorisert som overgrep (Nordhaug, 2018, s.38). Seksuelle handlinger kan være å se på porno sammen, se en voksen onanere eller berøring og samleie (Killén, 2017). Den voksne utnytter barnet for å tilfredsstille egne seksuelle behov (Killén, 2017). Barnet ikke er i stand til å forstå det som skjer, verken emosjonelt, seksuelt eller utviklingsmessig (Killén, 2017). Overgrepene skjer ofte gjennom at overgriperen har manipulert, truet, eller lokket barnet til å delta i en seksuell aktivitet som den utsatte ikke vil være med på, eller ikke har forutsetninger til å forstå det som skjer (Aasland, 2014). Enhver seksuell kontakt, som den utsatte ikke er i stand til å si ja eller nei til på grunn av enten alder, evne, redsel eller frykt, er overgrep (Aasland, 2014). Seksuelle overgrep er et samfunnsproblem (Dahl & Sørensen, 2019, s. 70). Samtidig er seksuelle overgrep fortsatt et tabubelagt område (Killén, 2017).

1.5 Videre disposisjon av oppgaven

Videre i oppgaven vil vi i kapittel 2 redegjøre for barnehagelærerutdanningen, siden det er pensumet til denne gruppen vi forsker på, etterfulgt av relevante styringsdokumenter for barnehagen i kapittel 3. I kapittel 4 blir det teoretiske rammeverket presentert, med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Litteraturgjennomgangen kommer i kapittel 5. I litteraturgjennomgangen, har vi sett på hva forskning sier om konsekvenser av omsorgssvikt og læreres og barnas kompetanse på område, da vi i litteratursøk ikke fant lignende forskninger som er gjort på pensumet til barnehagelærerutdanninger. Videre følger valgt metode og fremgangsmåte som bygger på Grønmo (2016) og Braun og Clarke (2006) i kapittel 6, herunder også forskningsetikk og kvalitetskriterier. Deretter vil vi kapittel 7, presentere analyserapporten, der funnene blir

presentert og diskutert. Til sist runder vi av med en oppsummering, konklusjon og implikasjoner til videre forskning i kapittel 8.

2 Om barnehagelærerutdanningen, læringsutbyttebeskrivelser og nasjonale retningslinjer

2.1 Om barnehagelærerutdanningen og forventninger til barnehagelærer

Siden det er pensumet til barnehagelærerutdanningen i Norge vi forsker på, vil vi redegjøre for hva barnehagelærerutdanning er. Barnehagelærerutdanningen i Norge er en treårig profesjonsutdanning (Larsen & Slåtten, 2015). Utdanningen vil bidra til at studenten gjennom utdanningen blir sosialisert inn i en yrkesrolle som barnehagelærer. I løpet av utdanningen er det kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som studentene skal ha tilegnet seg. Det studentene lærer i løpet av utdanningen, kan være med å bidra til hva studenten ser som relevant kunnskap for en barnehagelærer. Barnehagelærerutdanningen består av seks kunnskapsområder, et valgfritt fordypningsemne, bacheloroppgave og 100 dager praksis (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 3). Pedagogikk inngår i alle kunnskapsområder og skal være sentralt gjennom hele utdanningen.

I forskriften om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, som er fastsatt av kunnskapsdepartementet 4.juni 2012 (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 2) finner vi læringsutbyttebeskrivelsene for barnehagelærerutdanningen. Læringsutbyttebeskrivelsene tar utgangspunkt i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for bachelorgradsnivå. Læringsutbyttebeskrivelsene er delt opp i tre kategorier: kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Dette utgjør det barnehagelærerstudentene skal ha lært og tilegnet seg ved fullført barnehagelærerutdanning på bachelorgradsnivå.

2.2 Læringsutbyttebeskrivelser jf. forskriften

Vi vil trekke frem de læringsutbyttebeskrivelsene, jf. § 2, som er relevant for vårt tema omsorgssvikt. Læringsutbyttebeskrivelsene som vi anser som relevant er valgt ut, ut ifra vårt forskningsspørsmål. Under kunnskaper, punkt 5 finner vi læringsutbyttebeskrivelse som lyder som følger: “Kandidaten har bred kunnskap om barns rettigheter og om hva som kjennetegner et inkluderende, likestilt, helsefremmende og lærende barnehagemiljø.” (Forskrift om

rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 2). Under ferdigheter, punkt 2, står det: “Kandidaten kan vurdere, stimulere og støtte ulike barns allsidige utvikling i samarbeid med hjemmet og andre relevante instanser.” (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 2) og punkt 7: “kandidaten kan identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, og på bakgrunn av faglige vurderinger raskt iverksette tiltak.” (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 2). Da kan vi se at kunnskap om barns rettigheter og behov blir gitt betydning i læringsutbyttebeskrivelsene. Det ansees som viktig at barnehagelærerstudenter lærer om barns rettigheter og behov, og tilrettelegger for barns behov.

Videre følger punkt 6, under kunnskaper: “Kandidaten skal ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og hvordan sette i gang nødvendige tiltak etter gjeldende lovverk” (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 2). Dette er en læringsutbyttebeskrivelse som ble endret og trådt i kraft 1. august 2016 (Endr. i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2016, § 3-2). Dette viser at fokuset på barn i vanskelige livssituasjoner er blitt tydeligere vektlagt på barnehagelærerutdanningen de siste årene. Det viser også at barnehagelærere blir sett på som profesjonelle fagfolk, og de trenger denne kunnskapen fordi de har et ansvar for å forebygge og avdekke omsorgssvikt.

I 2016, ble det også gjort en endring i punkt 7 under ferdigheter. I endringen ble det tilføyd og spesifisert at barnehagelærerstudentene skal ha ferdigheter i å identifisere tegn på vold og overgrep: “[...] herunder identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep” (Endr. i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2016, § 3-2; Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 2). “På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten kunne etablere samarbeid med aktuelle tverrfaglig og tverretatlige samarbeidspartnere til barnets beste” (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 2) ble også tilføyd i punkt 7. Dette viser oss at det er blitt større bevissthet om og fokus på omsorgssvikt i barnehagelærerutdanningen etter 2016. Det er gjort mer tydelig at barnehagelærerutdanningen skal ha fokus på vold og seksuelle overgrep, som er to former for omsorgssvikt, samt at studentene skal få ferdigheter i etablering av tverrfaglig samarbeid.

2.3 Nasjonale retningslinjer jf. forskriften

I nevnte forskrift finner vi også under § 4 om nasjonale retningslinjer, kvalitetsindikatorer og programplan:

Institusjonene skal forholde seg til nasjonale retningslinjer og kvalitetsindikatorer for barnehagelærerutdanningen. Med utgangspunkt i forskriften og nasjonale retningslinjer skal den enkelte institusjon utarbeide programplaner for barnehagelærerutdanningen med bestemmelser om faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger. Programplanene skal vedtas i institusjonens styre. (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 4).

Barnehagelærerutdanningen følger rammeplan for denne aktuelle utdanningen og de nasjonale retningslinjene, men som vi ser over er det opp til den enkelte utdanningsinstitusjonen å utarbeide det faglige innholdet, det vil si herunder utarbeide pensumlistene og beslutte hva som skal være på pensum. Hver enkelt utdanningsinstitusjon velger ut det pensumet de føler er hensiktsmessig for å nå målene i læringsutbyttebeskrivelsene som står i rammeplanen. Dermed kan det være ulik pensumlitteratur fra barnehagelærerutdanning til barnehagelærerutdanning. Det kan være forskjeller når det kommer til hvilket pensum som er valgt, og i hvilken grad tema omsorgssvikt blir vektlagt i pensumlitteraturen.

3 Styringsdokumenter og politiske rammer

Når en som nyutdannet barnehagelærer skal begynne å jobbe, er det lovverk og rammer en er forpliktet til å forholde seg til. Som barnehagelærer møter en mange forventninger, lovverk, føringer og normer for hva som er forbundet med profesjonen (Larsen & Slåtten, 2015). Styringsdokumenter som barnehagelærerne har å forholde seg til er barnekonvensjonen, barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som er forskriften til barnehageloven.

3.1 Barnekonvensjonen

FNs barnekonvensjon om barns rettigheter, vedtatt i 1989 (Smith, 2016, s. 17), er en internasjonal avtale om barns rettigheter. Konvensjonen gir alle under 18 år, rett til å ha en trygg og god oppvekst. Norge ratifiserte barnekonvensjonen i 1991. I 2003 ble barnekonvensjonen inkorporert i menneskerettsloven, og ble en del av norsk lov på lik linje med annen lovgivning og med forrang ved motstrid (Sandberg, 2004). Dette viser at barns rettigheter står sterkt og har sterk rettsstilling i Norge. Det er ikke bare en konvensjon, men en del av menneskerettighetene, som hele staten er forpliktet og ansvarlig for å sikre.

Barnekonvensjonen er delt inn i fire hovedområder av rettigheter: rett til liv og helse, til skolegang og utvikling, til omsorg og beskyttelse og til deltakelse og innflytelse. Dette er rettigheter som legger føringer for hvordan et barn skal ha det. Barnekonvensjonen har også fire generelle prinsipper som er gjennomgående for hele barnekonvensjonen. Disse fire prinsippene er barnets beste, barnets rett til liv og utvikling, ikke-diskriminering og barnets rett til å bli hørt (Smith, 2016, s. 19). Barnekonvensjonen har flere artikler og vi vil trekke frem artiklene som er særlig relevant for vårt forskningsområde. I artikkel 19 i barnekonvensjonen (2003) om forebygging av misbruk finner vi:

1. Partene skal treffe alle egnede lovgivningsmessige, administrative, sosiale- og opplæringsmessige tiltak for å beskytte barnet mot alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk, vanskjøtsel eller forsømmelig behandling, mishandling eller utnyttning, herunder

seksuelt misbruk, mens en eller begge foreldre, verge(r) eller eventuell annen person har omsorgen for barnet. (Barnekonvensjonen, 2003, s. 16).

2. Slike beskyttelsestiltak bør omfatte effektive prosedyrer for utforming av sosiale programmer som yter nødvendig støtte til barnet og til dem som har omsorgen for barnet, samt. andre former for forebygging, påpeking, rapportering, viderehenvisning, undersøkelse, behandling og oppfølging av tilfeller av barnemishandling som tidligere beskrevet og, om nødvendig, for rettslig oppfølging. (Barnekonvensjonen, 2003).

Beskyttelse mot overgrep er nedfelt i barnekonvensjonen (Hennum, 2016, s. 329), som staten er ansvarlig for å sikre. Dette finner vi i barnekonvensjonen artikkel 34, om vern mot seksuell utnyttning. Der står følgende:

Partene påtar seg å beskytte barnet mot alle former for seksuell utnyttning og seksuelt misbruk. For dette formål skal partene særlig treffe alle egnede nasjonale, bilaterale og multilaterale tiltak for å hindre at noen:

- a) tilskynder eller tvinger et barn til å delta i enhver form for ulovlig seksuell aktivitet,
- b) utnytter barn ved å bruke dem til prostitusjon eller andre ulovlige seksuelle handlinger,
- c) utnytter barn ved å bruke dem i pornografiske opptredener eller i pornografisk materiale. (Barnekonvensjonen, 2003, s.25).

3.2 Barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

Barnehageloven (2005) og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) som er forskriften til barnehageloven, er viktige styringsdokumenter for barnehagen. De bygger på barnekonvensjonen og tar for seg hvilke ansvar og oppgaver barnehagen har. Vi har valgt ut det fra barnehageloven og rammeplanen som er relevant for vår studie. Barnehageloven (2005) sier: “Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon [...]”, jf. barnehageloven (2005) § 2. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver lyder videre at barnehagen er “en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet, og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). For å kunne legge grunnlaget for et godt liv, må vi se de barna som trenger hjelp, for å gi de den hjelpen de

trenger. I følge barnehageloven (2005) § 22 har ansatte i barnehagen opplysningsplikt til barnevernet og i rammeplanen står det at ansatte i barnehagen skal kjenne til opplysningsplikten (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I rammeplanen står følgende:

Gjennom den daglige og nære kontakten med barna er barnehagen i en sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon. Personalet skal ha et bevisst forhold til at barn kan være utsatt for omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep, og vite hvordan dette kan forebygges og oppdages. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Sitatet viser forventningene til barnehagen om å oppdage barn i utsatte livssituasjoner, og hvilket ansvar barnehagen har og de ansattes mandat.

4 Teoretisk rammeverk

4.1 Sosialøkologisk perspektiv på barns oppvekst

Sosialøkologisk modell er en teori utarbeidet av psykolog Urie Bronfenbrenner (Gulbrandsen, 2006; Bronfenbrenner, 2005) som tar for seg ulike faktorer som alle påvirker barns utvikling og får betydning for barnets oppvekstsvilkår. Barnehagen spiller i dag en viktig rolle for utviklingen til barnet (Bratterud & Emilsen, 2013, s. 20). Bronfenbrenner sin modell viser at barns utvikling, oppvekst og liv påvirkes av flere systemer rundt seg: mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Alle de ulike systemene har betydning for barnet og påvirker barnet. De ulike systemene er gjensidig avhengig av hverandre; det vil si en systemisk modell (Gulbrandsen, 2006). Denne modellen kan også vise at det ikke er en bestemt årsak til at noen barn får vansker, men at det er flere faktorer som virker sammen (Drugli, 2017, s. 19). I denne oppgaven vil vi bruke teorien til Bronfenbrenner, til å se hvor pensumet er vektlagt: på hvilke nivå ligger fokuset i pensumet? Vi vil videre presentere de ulike nivåene som Bronfenbrenner har identifisert og diskutere hvilke faktorer som er på hvert nivå i forhold til barnet.

4.1.1 Mikrosystem

I mikrosystemet, finner vi barnet, der barnet selv er tilstede (Bronfenbrenner, 2005; Gulbrandsen, 2006). Dette nivået inkluderer de viktigste omgivelsene for barnet, for eksempel familien/omsorgsgivere. Mikronivået består av alle de situasjonene, der barnet selv er tilstede, gjør noe selv og blir påvirket av omgivelsene og andre som er tilstede, som for eksempel barna og ansatte i barnehagen, familie og venner. Ofte kobles dette opp mot en arenatenkning, slik at barnehagen inngår i mikrosystemet fordi det er en primærarena, en viktig sosialiseringsarena for barnet, der barnet møter andre barn og voksne og samhandler med de (Bø, 2018, s. 171). Sentrale kvalitetsfaktorer på mikronivå for barnet er blant annet tilknytning, samspill og omsorgsutøvelse. Vi vil videre utdype disse faktorene.

Viktige faktorer for omsorg er tilknytning og samspill. Fenomenet tilknytning handler om en følelsesmessig forbindelse som en person danner til en bestemt person, slik at de kan være forent over tid og sted (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, s. 20). Tilknytningsteorien bygger på at erfaringer, opplevelser i de første leveårene danner et viktig grunnlag for senere i livet og kan bli avgjørende for hvordan barn får det i voksen alder (Askland & Sataøen, 2013, s. 62). Tilknytning er med andre ord viktig for en allsidig og god utvikling.

Barn som er oppvokst i en familie der omsorgsutøvelsen har vært god nok, vil ofte utvikle en trygg tilknytning (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, s.27). For at en omsorgsutøvelse skal være god nok må omsorgspersonene gi barnet kjærlighet, være sensitive, tilgjengelige og avpassende ovenfor barna, og respondere på deres signaler og behov, samt fremstå som en stabil omsorgsgiver. Å være avpassende vil si at foreldre hjelper barnet til å føle at de blir forstått, og at de er i stand til å regulere sine følelser (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, s. 27). God omsorgskompetanse handler også om å vise barna forståelse, ta aktiv del i deres liv og gi dem forklaringer på regler. For utvikling av trygg tilknytning er god reguleringsstøtte fra omsorgspersonen viktig. Foreldre sin sensitivitet blir regnet som en av de viktigste faktorene for god omsorg (Kvello, 2010, s. 61). En trygg tilknytning er viktig for en så god utvikling for barnet som mulig (Askland & Sataøen, 2013, s.62). Dersom omsorgen ikke er god, kan barnet utvikle uheldige tilknytningsmønstre: utrygg-unnvikende, utrygg-ambivalent eller desorganisert, i følge Ainsworth (Ref. i Kvello, 2015, s. 88) som igjen kan få konsekvenser for barnets utvikling. En utrygg tilknytning er en risikofaktor som kan få konsekvenser for barnets utvikling. Tilknytningsteori viser at det er viktig at barnet og omsorgsgiver har god tilknytning på mikronivå. For å utvikle en god tilknytning, er samspill en viktig faktor.

Samspill er grunnleggende for alle barn (Norsk psykolog forening, 2018). Samspill er noe som skjer mellom to individer, en interaksjon (Løkken, 2004). Kvaliteten på samspillet er avgjørende for hvordan barnet vil knyttes til sine omsorgsgivere (Killén, 2012, s. 21) og får betydning for barnets kognitive utvikling, selvoppfatning og barnets opplevelse av omverden (Killén, 2017, s. 54). Gjennom et samspill får barnet tilgang til nærhet og omsorg, gjensidig kontakt, lek og tilknytning. Et stimulerende samspill bidrar til barns utvikling.

Forskning viser at samspillet starter allerede fra barnet er født (Løkken, 2004, s. 31; Bae, 2007). I samspillet er sensitiviteten foreldre viser overfor signalene til barna, helt sentral. Barn må oppleve at foreldre er tilgjengelig, og responderer hensiktsmessig på deres signaler (Killén, 2017). I en større norsk undersøkelse i 2005, gjort av Killén, Klette og Arnevik (Ref. i Killén, 2017, s. 27) er det konkludert med at en kan skille mellom tre samspillsformer: “godt nok” samspill, risikosamspill og omsorgssviktsamspill (Killén, 2017). I et godt nok samspill er det mest av sensitivitet og tilgjengelighet (Killén, 2017). De færreste er sensitive overfor barn til enhver tid, barn vil også oppleve situasjoner der foreldre er passive og ikke responderer på deres signaler og initiativ (Killén, 2017). Et “godt nok” samspill beskriver Killén (2017) som et samspill der barnet hovedsakelig er fornøyd med forelderens.

I samspill der det er begrenset hvor mye barnet opplever at foreldre er sensitive og responderer positivt på deres signaler og forelderens er mer passiv eller kontrollerende, kan vi snakke om et risikosamspill. I risikosamspill settes forelderens egne planer ofte først, istedenfor å møte barnets behov. Barnet opplever at deres signaler ikke blir hørt (Killén, 2017). Killén (2017) hevder at i disse tilfellene, kan intervensjoner være til hjelp, slik at samspillet blir bedre og blir god nok for barnet og barnets utvikling. Et omsorgssviktsamspill bærer preg av at foreldre responderer svært begrenset på barnets signaler og initiativ (Killén, 2017). Samspillet inneholder lite lek. Foreldrene sine aktiviteter tar i liten grad utgangspunkt i barnas behov. Foreldrene kan være kontrollerende og styrende, eller svært passiv. Barna får ofte lite stimuli, eller er overlatt til seg selv. Her er samspillet så dårlig, at det kan være tvil om intervensjoner, som for eksempel ulike tiltak eller veiledning, er til hjelp (Killén, 2017).

Samhandlingsprosesser foregår også i barnehagen, mellom barna og mellom voksne og barn. Det daglige arbeidet i barnehagen, inngår i mikronivået (Bø, 2018). Barnehagen kan være en viktig instans med forebyggende arbeid og avdekking av omsorgssvikt (Killén, 2017) og dette er noe barnehagen kan legge til rette for i det daglige arbeidet. Forebyggende arbeid i barnehagen, kan for eksempel være å gi barn kjennskap til deres rettigheter og gjøre barnekonvensjonens innhold kjent. Mange barn vet ikke at det de blir utsatt for er galt og barn kan tro at det er sånn det er å være barn (Aasland, 2014; Gamst, 2017). Da kan barnehagen bidra til å fortelle barn hvordan de skal ha det, som kan gjøre det lettere å avdekke. Forebyggende arbeid kan også være å gi barna økt forståelse for egen kropp, grensesetting og for hva som er lov at voksne gjør med barna (Aasland, 2014). En økt forståelse rundt tema

kan bidra til å gjøre barna mer kompetent til å si ifra. Dybsland (2019) sier at barn har et grunnleggende behov for å fortelle om sine egne erfaringer. Ansatte i barnehagen være en barnet har tillit og føler seg trygg på, og åpner seg for. Aasland (2009) hevder at det er lettere for barn å fortelle dersom en voksen tematiserer seksuelle overgrep om noe som skjer, og at dette gir barna en mulighet for å fortelle (Aasland, 2014, s. 40). Barnebøker kan hjelpe barnet å gi uttrykk for det de ikke har ord for. Gjennom barnesamtaler kan en avdekke problematiske forhold barnet lever under (Gamst, 2017, s. 44).

Barnehagen spiller en viktig rolle i barns oppvekst, og er en viktig instans på mikronivå, fordi barn tilbringer svært mye tid i barnehagen og møtes og samhandler nærmest daglig. Ansatte i barnehage har unike muligheter til å kunne forebygge og avdekke omsorgssvikt, fordi de tilbringer mye tid med barnet og er i nær kontakt med foreldre. Kunnskap om faktorene vi har påpekt over, kan gi de ansatte noen signaler på hvordan barn har det og hvilke signaler de kan se etter ved bekymring. Barnehagen kan ha en viktig funksjon som kompensere tilknytning for barn med utrygg tilknytning gjennom fysisk og følelsesmessig omsorg, kontinuitet og å ha et positivt følelsesmessig engasjement i barnet (Killén, 2017, s. 55). Forskning viser at barn som har hatt en sviktende omsorg, klarer seg bedre hvis de har hatt trygge relasjoner og god omsorg utenfor hjemmet (Bratterud & Emilsen, 2013, s. 13).

4.1.2 Mesosystem

Et barn er med i flere miljø samtidig, og forholdet mellom ulike miljøer som barnet er delaktig i på mikronivå, er mesonivå. Mesonivå er forholdet mellom flere mikrosystemer (Bronfenbrenner, 2005). For eksempel samarbeidet mellom barnehage og foreldre, er på mesonivå. Et godt foreldresamarbeid, og for eksempel at barnehage og foreldre jobber i samme retning, er viktig for en optimal utvikling for barnet. Bronfenbrenner (2005) vektlegger at barns utvikling er tjent med at de ulike mikrosystemene jobber i samme retning og kjenner til hverandre. Et godt forhold mellom de ulike miljøene, der det jobbes mot samme mål, er viktig for en så god utvikling som mulig på individnivå. For eksempel kan det være viktig at foreldre involverer seg i barnehagen og hvordan barnet har det i barnehagen, og at de jobber sammen slik at det blir forutsigbart for barnet.

4.1.3 Eksosystem

På eksonivå, finner vi ulike arenaer eller instanser, som ikke er i barnets dagligliv og der barnet selv ikke er med i stor grad, som for eksempel barneverntjenesten (Bronfenbrenner, 2005). Det kan også være lokal politikk, sosiale medier, eller andre eksterne hjelpeinstanser som for eksempel PPT (Myrann, Nome & Piros, 2018, s. 130). Barnet påvirkes likevel for eksempel gjennom hvilke tiltak barnevernet setter i gang, og dette får betydning for barnets utvikling, oppvekstvilkår og liv. På dette nivået er også for eksempel foreldreveiledning fra barnehage og barneverntjenesten en faktor. Hvilken veiledning foreldre får, og hvordan de internaliserer veiledningen, får betydning for barnet.

I dag finnes det mye forskning og kunnskap om konsekvensene av omsorgssvikt, og yrkesgruppene som arbeider med barn og ungdom på eksonivå, er en viktig gruppe for å hjelpe barn og ungdom som er utsatt (Øverlien & Moen, 2016, s. 3). Tidlig innsats handler om å gripe tidlig inn. Det handler om å hjelpe så tidlig som mulig i et barns liv, for å minimere skade eller uheldig utvikling (Øverlien & Moen, 2016, s. 3). For å gi barn best mulig hjelp, er det ofte behov for at flere instanser med ulik kompetanse utfyller hverandre. For å lykkes med tidlig innsats, er det viktig at det tverrfaglige samarbeidet fungerer. Dersom en lykkes med tidlig innsats, og hjelpen kommer så snart som mulig, kan dette være en beskyttelsesfaktor som gjør at barnet ikke utvikler alvorlig psykopatologi. Et barn kan slippe mange av senskadene dersom en griper inn tidlig (Aasland, 2014). Derimot er senskader en realitet for mange som ikke ble sett eller fikk den hjelpen de trengte til rett tid, selv om det også er viktig å ha med seg at ikke alle får problemer senere i livet (Nordanger & Braarud, 2017, s. 27). For at en skal lykkes med tidlig innsats, må fagpersoner ved de ulike instansene ha kompetanse til å identifisere og hjelpe barn i vanskelige livssituasjoner. For at barnevernet på eksonivå, skal kunne hjelpe de som trenger det, er barnevernet avhengig av at andre instanser, instansene på mikronivå som tilbringer mye tid med barna, melder når de er bekymret. Barn kan vise ulike tegn og signaler på at de har det vanskelig, som for eksempel gjennom atferd, somatiske tegn, eller gjennom ting barnet forteller eller tegner (Dybsland, 2019; Aasland, 2014; Killén, 2017). Instansene må ha kunnskap om tegn og signaler på at barnet har det vanskelig, for å kunne identifisere hvem som trenger hjelp og hvilken hjelp som trengs. Samtidig er det viktig å tenke på at mulige tegn på omsorgssvikt, kan ha en helt annen naturlig forklaring (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 127). Derfor er det viktig å være åpen for at tegnene kan ha en annen forklaring enn omsorgssvikt.

På eksonivå finner vi som nevnt barnevernet. Barnevernet er en viktig instans i arbeid mot omsorgssvikt, fordi det er denne instansen som kan sette inn tiltak i forhold til omsorgssvikt og på denne måten forbedre barnets omsorgssituasjon. Barnevernloven (1992), som er et lovverk, er en faktor på makronivå, som ligger til grunn for alt arbeid og beslutninger i barneverntjenesten. I barnevernsloven (1992) § 1-1 står det at barnevernets formål er: «å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid» og «å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår» (Lindboe, 2011, s. 26 & bvl, 1992, § 1-1). Hjelpetiltak fra barnevernet er en velferdstjeneste, som utsatte familier får. Målet med hjelpetiltak generelt er at tiltakene skal forebygge uheldig utvikling hos barnet, gi støtte og veiledning til foreldre som trenger det, i daglige omsorgsoppgaver samt bidra til å gi det enkelte barn gode levekår og gode muligheter til utvikling (Larsen, 2009; Lindboe, 2011, s. 44). For at barnevernet skal kunne hjelpe de som trenger det, er barnevernet avhengig av at andre instanser melder når de er bekymret. Barnevernet er avhengig av instanser på mikronivå, som barnehage og andre instanser på eksonivå, som for eksempel tannlege. Faktorer på mesonivå, som for eksempel naboer kan også bidra til at barnevernet kan oppdage flere barn som trenger hjelp. Barnevernet har både rett og plikt til å starte å undersøke en sak, når det er rimelig grunn til å tro at barn lever under forhold som kan være skadelige og når det er grunn til å anta at barnet har behov for hjelpetiltak fra barnevernet (Lindboe, 2011).

4.1.4 Makrosystem

Makronivået, er et nivå barnet selv aldri er delaktig på, men barnet blir indirekte påvirket gjennom det som skjer på dette nivået (Bronfenbrenner, 2005). For eksempel får det som blir vedtatt i politikken (på makronivå) konsekvenser for hvilke tilbud barn får i barnehagen, på mikronivå (Bunkholdt & Kvaran, 2015). På dette nivået er det også forhold som kultur (Bronfenbrenner, 2005). Kulturen kan påvirke barnets utvikling og liv, for eksempel gjennom hvilke barnesyn som råder i kulturen. I dag er det ulike forståelser for hva barn og barndom er, noe som er avhengig av hvor i verden barn vokser opp og på tvers av ulike kulturer og livssyn (Kvellido, 2008). Hvilke barnesyn som råder i kulturen, vil ha betydning for hvordan barnet blir møtt og for hvordan rettighetene til barnet blir tolket og håndhevet. Det kan handle om en felles forståelse for hvordan ting er og skal være, blant annet gjennom verdier og normer (Bunkholdt & Kvaran, 2015). For eksempel har barnesynet som råder i den enkelte

kultur betydning for hva som blir sett på som omsorgssvikt. Historisk sett har barnesynet vært i en global endring (Ansell, 2005; Haukenes & Thelen, 2010) og oppdragelsen har endret seg gjennom tidene (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s.120). En slik endring får betydning for hva som ansees som omsorgssvikt og ikke. Det betyr at faktorer som tidligere ikke har blitt sett på som omsorgssvikt, kan bli sett på som omsorgssvikt i dag. For eksempel var det i Norge før vanlig å bruke fysisk avstraffelse (Isdal, 2011), noe som er forbudt i dag og for eksempel bruk av oppdragervold kan i dag være bekymringsverdig.

En annen viktig faktor på makronivå er politikk (Bronfenbrenner, 2005; Gulbrandsen, 2006) og dagens barnesyn gjenspeiles i nasjonal og internasjonal politikk, lovgivning og i barnekonvensjonen (Haukanes & Thelen, 2010). Barn blir anerkjent som mennesker med egne selvstendige rettigheter (Haukanes & Thelen, 2010; Sandberg, 2004). Vi kan derfor i dag snakke om barnet som rettighetsbarn (Holthe, 2003). Global ratifisering av FNs barnekonvensjon markerte et tydelig skifte i barnesynet, ved at de etter FNs barnekonvensjonen skulle betraktes som et subjekt, og ikke lenger et objekt for de voksne sine beslutninger. Konvensjonen vektlegger at barn skal respekteres som aktive og selvstendige individer. Likevel ser vi i dag mange barn som lever med omsorgssvikt og barnets mest grunnleggende rettigheter blir brutt på daglig basis over hele verden (Kaufman & Rizzini, 2009).

4.2 Transaksjonsmodellen

Over har vi sett på Bronfenbrenner sitt utviklingsøkologiske perspektiv og hvordan det spiller inn på barns oppvekst. Transaksjonsmodellen kan også knyttes opp mot Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Drugli, 2017, s. 19). Det er flere faktorer som vil spille inn når det kommer hvilken betydning det kan få for barnets utvikling, som Bronfenbrenners modell også viser. For å se hvilke barn som kan være i reell utviklingsrisiko, må en ha kunnskap om både risiko- og beskyttelsesfaktorer, som er tilstede i barnets liv (Kvelling, 2015, s. 249), og her vil vi i tillegg til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv, vise til transaksjonsmodellen. Barnet påvirker miljøet, og miljøet påvirker barnet. Transaksjonsmodellen viser hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer over tid gjensidig påvirker barnets utvikling. Transaksjonsmodellen bidrar til en helhetlig forståelse av barnets

behov og viser «dynamikken» mellom beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer (Drugli, 2013, s. 17).

Risikofaktorer er i følge Kvello (2010) en “fellesbetegnelse på forhold som øker faren for at personer utvikler vansker” (Kvello, 2010, s. 162). Risikofaktorer kan være faktorer som er knyttet til barnet, kjernefamilien eller systemet (Kvello, 2010, s. 168). Faktorer knyttet til barnet kan for eksempel være at barnet er prematurbarn, har utrygg tilknytning, sykdom eller en diagnose. Risikofaktor knyttet til kjernefamilien (på mikronivå), er for eksempel psykiske lidelser hos foreldre, foreldre som selv har blitt utsatt for omsorgssvikt eller rusmisbruk hos foreldre (Kvello, 2010, s. 168; Kvello, 2015, s. 205-251). Risikofaktorer knyttet til systemet kan være barnehage med ustabil personale, mye vikarbruk og dårlige relasjoner, eller et belastet nærmiljø (Kvello, 2010, s. 168). Risiko- og beskyttelsesfaktorene, er faktorer som enten kan være på mikro-, meso-, ekso- eller makronivå.

Beskyttelsesfaktorer kan derimot dempe sannsynligheten for utvikling av vansker, til tross for at barnet har risikofaktorer i sin livssituasjon (Kvello, 2010, s. 162). Beskyttelsesfaktorer kan demme opp for effekten av risikofaktorene, og kan bidra til at barnet får en positiv utvikling på tross av risikofaktorer. Beskyttelsesfaktorene kan være faktorer knyttet til barnet, som at barnet har kompetansen som er forventet ut i fra alder. Beskyttelsesfaktor knyttet til kjernefamilien er for eksempel foreldre med god omsorgskompetanse og foreldre med høyere utdanning (Kvello, 2010, s. 169).

5 Litteraturgjennomgang

I arbeid med denne oppgaven har vi sett på tidligere forskning som finnes på området. Creswell (2014) belyser forslag til å komme i gang med innhenting av forskning som allerede finnes på feltet. Ett av dem er å søke i databaser (Creswell, 2014). For oss startet dette med Oria. Ved å se på problemstillingen valgte vi ut stikkord, som kunne hjelpe oss med å finne tidligere forskning på området. Stikkord vi har brukt er: *omsorgssvikt, seksuelle overgrep, overgrep, mishandling, konsekvenser, barnehagelærer, barnehage, pensum*. Vi søkte frem og tilbake, med enkeltord og utfyllende setninger. Videre har vi brukt BORA, Google Scholar og Web of Science. Vi brukte også engelske stikkord og setninger. Vi har ikke klart å finne forskning på hvordan barnehagelærere i Norge blir forberedt på forebygging og avdekking av omsorgssvikt gjennom pensumet de har på barnehagelærerutdanningen, ei heller tidligere forskning på hvordan pensumet til barnehagelærerutdanningen i Norge er. Med bakgrunn i vår problemstilling har vi derfor valgt å trekke frem tidligere forskning om læreres kompetanse på omsorgssvikt og avdekking, barnas kompetanse, samt konsekvenser av omsorgssvikt.

5.1 Kompetanse på omsorgssvikt, forebygging og avdekking

Økt kompetanse kan føre til at flere skadelige omsorgssituasjoner blir avdekket og at flere barn får hjelpen de trenger (Killén, 2004). Kompetansen barnehagelærere har på område, kan henge sammen med hva de lærte i løpet av barnehagelærerutdanningen. Vi har derfor valgt å ta med dette i litteraturgjennomgangen.

Forskning indikerer ifølge Albæk og Milde (2017) at fagpersoner ikke er gode nok til å avdekke skadelige omsorgssituasjoner som vold, overgrep og andre krenkelser. Forskningen peker på en indikasjon på at mer enn halvparten av skadelige omsorgssituasjoner ikke blir avdekket (Albæk & Milde, 2017). Dessuten ved avdekking, viser forskningen at det allerede har gått lang tid. I forskning gjort av Albæk, Kinn og Milde (2017) sier også fagpersonene selv at de føler seg mangelfullt utrustet når det kommer til avdekking av omsorgssvikt og å hjelpe barna. De føler seg utilstrekkelig og usikker på egen kompetanse: blant annet i form av kunnskap, trening og selvtillit (Albæk et al., 2017). Forskning viser (Gamst, 2017, s. 27) “at

fagpersoner som har til oppgave å beskytte barn og sikre gode oppvekstvilkår, fortsatt mangler kunnskap, trygghet og handlingskompetanse for å legge til rette for at barn får hjelp til å fortelle hvordan de har det ut fra sitt perspektiv” (Gamst, 2017, s. 27).

Forskningen over samsvarer med studentene sine opplevelser. Fra studentenes perspektiv er det flere som har uttalt en bekymring for egen manglende kompetanse. Kommende barnehagelærere har uttalt at de ikke har nok kunnskap om overgrep og samtalemotodikk når det kommer til utfordrende temaer: Barnehagelærerstudent ved Høgskolen i Sørøst-Norge sier i en artikkel at hun savner kunnskap om barn som blir utsatt for vold og overgrep (Borge, 2016). Leder i pedagogstudentene i Utdanningsforbundet, har uttalt sin mening i Verdens Gang (VG), om at kunnskap om seksuelle overgrep og forebygging er en for liten del av utdanningen til lærere (Ertesvåg, 2018). Studvest har skrevet flere saker om lærerstudenter som har vært misfornøyd med en manglende undervisning om vold og overgrep mot barn (Vilberg, 2019; Kjendalen, 2017; Kjendalen & Brudvik, 2017). Høgskolestudentene på lærerutdanning, campus Bergen sier at de bare har hatt en undervisning om temaet på tre år, og at dette ikke virker å være unikt for Høgskolen på Vestlandet (Kjendalen & Brudvik, 2017). Andreårs-student Gjerde uttrykker til Studvest (Vilberg, 2019) at hun er bekymret for at mangel på kunnskap kan føre til at lærere og studenter i praksis gruer seg for å si ifra (Vilberg, 2019). Derimot kan vi lese i barnehagefolk (2018) nr. 3, skrevet av en barnehagelærerstudent at barn i utfordrende livssituasjoner er et område der studentene har blitt tatt på alvor, etter å ha etterspurt kompetanse på feltet i en årrekke (Barnehagefolk, nr. 3, 2018, s. 82-84).

Vi har funnet lite nyere forskning på lærerstudenter sine opplevelser av undervisningen på område, men i 2007 ble det foretatt en forskning, som inkluderte studentenes syn. Forskningen undersøkte studentene sitt syn på hvor mye undervisning de hadde fått på tema omsorgssvikt. Forskningen ble gjort blant barnevernspedagogstudenter, allmennlærerstudenter og førskolelærerstudenter (Øverlien & Sogn, 2007). I undersøkelsen oppga både lærerstudentene og barnevernspedagogstudentene at de ikke synes undervisning på området var tilstrekkelig. I forskningen kom det frem at kunnskap om barnekonvensjonen og barnesamtaler om vanskelige temaer var noe de hadde fått for lite undervisning om. Videre rapporterte 58 % av de spurte allmennlærerstudentene at de ikke hadde fått undervisning om fysiske overgrep og 56 % når det kom til undervisning om seksuelle overgrep.

En oppfølger-forskning til studien av Øverlien og Sogn (2007), er “Takk for at du spør!” (Øverlien & Moen, 2016). Forskningen viser at undervisning om omsorgssvikt har økt og fått større fokus i de tre utdanningene (Øverlien & Moen, 2016, s. 48-49). Til tross for mer undervisning på område savner studentene fortsatt bedre undervisning om barnekonvensjonen, fysiske overgrep og særlig om seksuelle overgrep, før de føler seg trygg på egen kompetanse (Øverlien & Moen, 2016, s. 43).

Bratterud og Emilsen (2011) utga i 2011 en sluttrapport om forebyggingsprosjekt “Små barns rett til beskyttelse - utvikling av barnehageansattes kompetanse om vold og overgrep mot små barn”. I sluttrapporten skriver Bratterud & Emilsen (2011, s.22) at ca. 75 % av deltakerne i forskningsprosjektet opplever å ikke ha nok kompetanse på vold og overgrep. Lovverk, dokumentasjon og på hvilket tidspunkt en kontakter barnevernet, kommer også frem som manglende kunnskapsområder. Flesteparten av deltakerne føler seg trygg på hvilke tegn og signaler de skal se etter ved mistanke om vold eller overgrep mot barn. Bratterud og Emilsen utførte i 2009 også forskning hvor de intervjuet barnehageansatte om samarbeidet mellom barnehage og barnevern (Bratterud & Emilsen, 2009). Her kom det frem at de fleste var kjent med at de skal kontakte barnevernet ved grunn til mistanke om vold eller overgrep, men flere var usikker på når det var god nok grunn til å melde. En annen forskning, der barnehageaktører ble intervjuet er publisert i rapport fra Bufdir (2015). Det kom frem at ingen av barnehagene i forskningsprosjektet benyttet seg av eksterne programmer til opplæring om vold og seksuelle overgrep (Bufdir, 2015, s. 24). Alle barnehagene hadde hatt kurs, seminarer eller fagdager med fokus på avdekking av omsorgssvikt og barnesamtaler. Det kunne være flere år siden de ansatte var på kurs og ofte var det bare to personer fra barnehagen som fikk delta på kurset. “Barnehagestyrerne beskrev at de opplevde å ha «god, men ikke god nok» kompetanse på det å snakke med barn om utfordrende temaer som vold mot barn, seksualitet og kropp og grensesetting” (Bufdir, 2015, s. 25). En artikkel fra TV2 (Island, 2019) viser også at barnehagelærerstudenter savner kunnskap om hvordan de skal snakke med barn om overgrep. Her pekes det på at kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner og særlig kunnskap om å snakke med barn som er utsatt for seksuelle overgrep, mangler i pensum.

NOU, svikt og svik (2017:12) er en gjennomgåelse av 20 alvorlige omsorgssviktsaker. Sakene ble gjennomgått for å avdekke hvordan det offentlige tjenesteapparatet har håndtert de

utvalgte sakene. Rapporten viser blant annet at barnesamtaler uteble, eller at barnesamtalene var for dårlige, noe som indikerer en manglende kompetanse blant det offentlige tjenesteapparatet. Rapporten viste også at det i flere tilfeller manglet forståelse for symptomer, tegn og signaler. Rapporten viser, i følge utvalget, at flere kunne oppdaget noe og hjulpet (NOU, 2017:12). Noen av årsakene til at barn ikke ble identifisert og ivaretatt på en tilfredsstillende måte, er mangel på kompetanse i tjenestene, blant annet om anvendelse av de juridiske rammene som omhandler taushetsplikt og opplysningsplikt (Dybsland, 2019). For å kunne forebygge, avdekke og følge opp barn som trenger hjelp, må alle tjenester være bevisst på sin rolle og ansvar når det gjelder å vektlegge barnets beste, og kompetanse blir da viktig.

Tverrfaglig samarbeid, som for eksempel barnehagens samarbeid med barnevernet er viktig i arbeid med forebygging og avdekking av omsorgssvikt. Backe-Hansen (2009) har foretatt en kartlegging av samarbeidet mellom barnehagene og barnevernet, hvor det til sammen var 563 styrere fra barnehager fordelt over hele landet som deltok. Resultatet viste at det var en liten andel av barnehagene som hadde sendt bekymringsmeldinger til barnevernet (Backe-Hansen, 2009, s.31), som er et mandat barnehagen har. Som en del av kartleggingen ble det undersøkt hva som gjorde at barnehager synes det kan være vanskelig å melde fra til barnevernet (Backe-Hansen, 2009, s. 44). En stor andel av deltakerne svarte at de kunne være bekymret for barnet, men var usikker på om situasjonen var alvorlig nok til å melde. Dette viser igjen at barnehageansatte er usikker på egen kompetanse. Funnene indikerer en manglende kompetanse hos barnehagelærere og at det trengs mer kompetanse i barnehagen (Backe-Hansen, 2009, s. 44-45), ved at 57, 8 % styrere har svart at de har for lite kompetanse om tegn på at barn er utsatt for omsorgssvikt. Flere barnehager savner også tilbakemeldinger fra barnevernet og informasjon om hva som skjer videre når en sak er blitt meldt (Backe-Hansen, 2009).

Det finnes også forskning på barrierer i samarbeid. Baklien (2009) forsket på hva som hindret samarbeid mellom skole, barnehage og barneverntjeneste. I denne forskningen kom det også frem at barnevernet gir for lite informasjon tilbake til skoler og barnehager. En slags mistillit til barnevernet kombinert med forventninger til barnevernet og en skuffelse når skolen og barnehagen ikke får tilbakemeldinger, gjør at flere barnehager og skoler ikke melder (Baklien, 2009). Få meldinger fra barnehage og skoler gjør at barnevernet stiller spørsmål til læreres

kompetanse. Baklien (2009) konkluderer med at en må arbeide for å skape tillit til hverandre, slik at en kan opparbeide et bedre samarbeid. Resultatene fra forskning av Baklien (2009) og Backe-Hansen (2009) viste at lærere har manglende tillit til barneverntjenesten på grunn av tidligere dårlige erfaringer med barneverntjenesten.

Mangel på tilstrekkelig opplæring, manglende kompetanse og usikkerhet kommer også frem i andre land (Feng, Huang, & Wang, 2010; Abrahams, Casey & Daro, 1992). Resultatet i Feng et. al (2010) viste at både studenter og ansatte i barnehage følte opplæringen de fikk, ikke var tilstrekkelig. Resultatet viser at to tredjedeler av deltakerne ikke fikk tilstrekkelig opplæring i å identifisere og rapportere ved mistanke om omsorgssvikt. Abrahams et. al (1992) forsket på læreres kunnskaper og den understreker læreres sentrale rolle i forebygging av omsorgssvikt og beskyttelse av barn. 568 lærere deltok (Abrahams et al., 1992). De fant at to tredjedeler av deltakerne ikke får tilstrekkelig opplæring i å identifisere og rapportere ved mistanke om omsorgssvikt. To tredjedeler mente også at mangel på kunnskap var en barriere for at de ikke rapporterte tilfeller av omsorgssvikt. En annen barriere for å melde som kom frem, var også lærerne sin bekymring for konsekvensene ved å rapportere inn.

5.2 Barnas kompetanse

Å gjøre barn mer kompetente kan være en del av et forebyggende arbeid mot omsorgssvikt (Aasland, 2014). Det er gjort en forskning (Forum for barnekonvensjonen & barneombudet, 2017) for å finne ut hva barn vet om egne rettigheter og hva som er lov og ikke. Det er undersøkt om noen har fortalt barn om barnekonvensjonen. Blant barna i barnehagen (5-6 år) som ble spurt, var det en tredjedel som hadde fått hørt om rettighetene sine, mens to tredjedeler ikke hadde kjennskap til dem. Av de barnehagebarna som svarte ja, hadde derimot 72 % fått vite om deres rettigheter i barnehagen. Dette viser oss at mange av barnehagebarna som hadde hørt om rettighetene, fikk kjennskap til det i barnehagen (Forum for barnekonvensjonen & barneombudet, 2017, s. 42-45). Siden det er mange 5- og 6-åringer som ikke vet om deres rettigheter, kan det indikere at barnehagen likevel har en jobb å gjøre på dette område i forhold til å bevisstgjøre barna på deres rettigheter og gjøre barna mer kompetent til å si ifra. Å gi barna kunnskap om hvilke rettigheter de har, kan være forebyggende mot omsorgssvikt, men for at barnehagene skal ha fokus på forebyggende

arbeid, kreves det også at barnehagelærerne får kunnskap om hvordan dette kan gjøres. Barns rettigheter henger sammen med omsorgssvikt. Barn kan bedre beskytte seg selv eller si ifra til en voksen de betror seg på, dersom de har kunnskap om hvilke rettigheter de har. I USA og Tyrkia er det forsket på barns rettigheter i læreplaner, hvor de fant at barns rett til beskyttelse, ikke var inkludert i verken tyrkiske eller amerikanske læreplaner i samfunnsfag i 4-7 klasse (Merey, 2012). Dette viser at også i andre land er det ikke alltid stort fokus på at barn skal få kjennskap til egne rettigheter. Det kan også vise at å gi barn kjennskap til sine rettigheter, ikke blir sett på som en viktig del av å forebygge omsorgssvikt.

5.3 Konsekvenser av omsorgssvikt

De helsemessige konsekvensene av å bli utsatt for omsorgssvikt i barndommen kan være svært alvorlig og forskning viser hvor fatale konsekvenser det kan få for et barn å leve under omsorgssvikt. Vi vil belyse noen av dem, for å se hvor alvorlige konsekvenser omsorgssvikt kan få for det utsatte barnet, og hvor stor betydning det kan ha at barnehagelærere oppdager barn i utsatte situasjoner slik at de kan få den hjelpen de trenger når de trenger den. Forskningene vi vil trekke frem, viser klare sammenhenger mellom belastninger i barndommen og helsen som voksen. Kunnskap om konsekvenser av omsorgssvikt, kan øke de ansattes bevissthet om omsorgssvikt og deres rolle og ansvar. Det kan bidra til å få frem betydningen av å identifisere barn i vanskelige livssituasjoner, slik at de kan få hjelp tidlig, og vanskene bli minimert. De senere årene, har vi fått økt bevissthet om dette som forsker Nordanger, ved RVTS vest sier: “Konsekvensene av vold, overgrep og omsorgssvikt i barndommen er uten tvil et av våre største folkehelseproblemer. Vonde erfaringer går ut over helsen i et livsløpsperspektiv. Først de siste årene har vi forstått hvor bredt slike erfaringer rammer” (Mental helse, 2018). Dette understrekes også av Blindheim (2012), som peker på at det i dag ikke lenger er spørsmål om oppvekstvilkår kan føre til negative konsekvenser for barn, men heller spørsmål om hvilke oppvekstvilkår som gir hvilke konsekvenser.

The Adverse Childhood Experiences study (ACE-studie), er en stor og berømt studie innenfor psykisk helse. Studien viser en klar sammenheng mellom belastninger i barndommen, og negative konsekvenser senere i livet (Felitti, 2002). Belastninger kan være ulike barndomsopplevelser som for eksempel seksuelt eller psykisk misbruk. Forskning viser en kumulativ sammenheng mellom antall belastninger i barndommen og helse senere i livet: jo

flere belastninger, eller “adverse childhood experiences” som det omtales som i forskningen, i barndommen, jo flere negative konsekvenser innenfor helse hadde man senere (Felitti et al., 1998; Teicher, Samson, Polcari & Mcgreenery, 2006). ACE-studien viser at mennesker som hadde vært utsatt for flere slike belastninger, hadde fire til 12 ganger så stor risiko for å utvikle rusmisbruk, utvikle depresjon eller for å forsøke å ta livet av seg (Felitti et al., 1998). Videre viser forskning av Teicher et al. (2006) at omsorgssvikt i barndommen har tydelige sammenhenger med angst, depresjon og aggressivitet, senere i livet. At omsorgssvikt i barndommen, er en risikofaktor for utvikling av psykiske lidelser, kommer også frem i forskningen til McCrory, De Brito og Viding (2011). Kvam (2001) peker på at alvorlige overgrep i barndommen har en med sammenheng med utdanningsnivå og generelt velvære senere i livet, i tillegg til sammenheng med angst og depresjoner slik Teicher et al. (2006) også påpeker. Rapporten “*hadde jeg fått hjelp tidligere hadde alt vært annerledes*” fra barneombudet (2018) viser at personer som har vært utsatt for omsorgssvikt er overrepresentert blant de som ikke fullfører skole. Statistikken viser også at personer som har vært utsatt for omsorgssvikt er overrepresentert i barnevernet, psykisk helsevern og i rus- og kriminalomsorg (Barneombudet, 2018).

Andre konsekvenser kommer frem i forskningen til Shonkoff og Garner (2012) som har forsket på omsorgssviktens konsekvenser for hjernens utvikling. Forskningen viser til at stressfaktorer i barndommen kan føre til endringer i hjernens struktur og funksjon. Hjernens utvikling kan bli svekket på flere måter, noe som skaper et svakere grunnlag for barnets senere læring, atferd og helse (Shonkoff & Garner, 2012). Trickett, Noll og Putnams forskning (2011) viste at barn som har blitt utsatt for seksuelle overgrep hadde større sjanse for å utvikle psykiske tilstander og utagerende seksuell atferd i voksen alder. Barn som har blitt utsatt for seksuelle overgrep i barndommen dobler sjansen for å oppleve vold eller bli utsatt for seksuelle handlinger i voksen alder, samt en firedoblet sjanse for selvskadning og selvmordstanker (Trickett et al., 2011). Det gir større risiko for en dårligere fysisk helse generelt sett. At en selv har blitt utsatt for overgrep som barn, øker også risikoen for at man “fører dette videre” til sine egne barn, i følge denne forskningen (Trickett et al., 2011).

Fra det relasjonelle perspektivet, er det en forskning, referert i Steine et al. (2016) av Wyatt & Newcomb (1990) som fant at de som tiet lenge om overgrep hadde flere symptomer på mellommenneskelige problemer og problemer med seksualitet. Mellommenneskelige

problemer kan for eksempel være tap av tillit, relasjonsskade og tilknytningsskader. Problemer med seksualitet kan være problemer knyttet til seksuell preferanse eller problemer med seksuell lyst. Mange kan også få et negativt syn på seg selv og føle at kroppen deres har blitt ødelagt, for eksempel ved å tro at underlivet er ødelagt på grunn av overgrepene og at de ikke er i stand til å få barn (Aasland, 2014).

Dette viser at kronisk mishandling av et barn kan føre til fysiske og psykiske lidelser for barnet når de blir voksen. Det vises også at mange risikofaktorer i livet som barn, har en sammenheng med blant annet dårligere helse og utdanning. Med bakgrunn i det som er belyst i litteraturgjennomgangen: alvorlige konsekvenser for utsatte barn, samtidig manglende kunnskap på område blant lærere, og at vi ikke har klart å finne tidligere forskning om pensumet til barnehagelærerstudenter på tema omsorgssvikt, ser vi viktigheten av vår forskning.

6 Metode

I denne del av oppgaven vil vi redegjøre for forskningsprosjektets metode, fremgangsmåte og de metodevalgene vi har gjort gjennom prosjektet. Vi vil beskrive hvordan vi har gått frem med innsamling av datamateriale og hvilke kriterier vi har lagt til grunn for å velge ut relevant datamateriale i forhold til problemstillingen. Videre tar vi for oss forskningsetikk og kvalitetskriterier for god forskning, og hva vi har gjort for å forsøke å oppnå det.

6.1 Valgt metode

Det finnes ulike metodiske tilnærminger, og det er vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. Dette forskningsprosjektet vil være basert på kvalitativ forskning. “Når forskning er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles” (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Kvalitative metoder er etter hvert blitt mer vanlig å benytte innen samfunnsvitenskapen (Thagaard, 2009, s. 11) og “en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener” (Thagaard, 2009, s. 11). I dette forskningsprosjektet er det omsorgssvikt som er fenomenet/tema, som vi søker en nærmere forståelse av.

Forskningsprosjektet er en kvalitativ innholdsanalyse som vil ta for seg deler av pensumlitteraturen på barnehagelærerutdanninger i Norge som tilbyr bachelor på heltid. Forskingen vil ta utgangspunkt i å undersøke hvordan barnehagelærerutdanningen forbereder studentene på å forebygge og avdekke omsorgssvikt gjennom pensum. For å svare på det, bruker vi kvalitativ innholdsanalyse som er en vanlig forskningsmetode når en forsker på dokumenter og som kan være en god metode når en går i dybden på et tema (Grønmo, 2016, s.175). Dokumentene vi forsker på i dette prosjektet er pensumlistene (Grønmo, 2016, s. 175). Dokumentene som analyseres i forskningen er utvalgte pensumbøker og bokkapitler som omhandler tema omsorgssvikt. Siden det er hvordan pensumet på barnehagelærerutdanningen er, vil vi forske på, synes kvalitativ innholdsanalyse med pensum som data å være hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Kvalitativ innholdsanalyse kan være en god metode når man forsker på skriftlige dokumenter (Grønmo, 2016) og det gir muligheten til å få en nærmere forståelse for tema omsorgssvikt i pensum (Braun og Clarke,

2006; Grønmo, 2016). Metoden kan belyse hvordan barnehagelærerutdanningen forbereder studentene på å forebygge og avdekke omsorgssvikt gjennom pensum.

6.2 Fremgangsmåte i kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse av pensumlistene på barnehagelærerutdanningen bygger på en systematisk gjennomgang av dokumentene i lys av forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s.175), “med sikte på kategorisering, registrering og analyse av innholdet” (Grønmo, 2016, s. 135). Den systematiske gjennomgangen som er gjort i vår forskning, er inspirert av Sigmund Grønmo (2016) og Virginia Braun og Victoria Clarke (2006). Vi vil først i 6.2 presentere fremgangsmåten i vår datainnsamling stegvis, før vi deretter presenterer vår analytiske fremgangsmåte i 6.3.

Steg 1. forberedelser

Før vi startet med datainnsamlingen, var det noen forberedelser å sette seg inn i (Grønmo, 2016, s. 175). Med utgangspunkt i problemstillingen, er det avklart at fokuset under datainnsamlingen er omsorgssvikt og det er pensumlistene vi vil forske på (Grønmo, 2016, s.176). Dermed hadde vi klart for oss fokus for datainnsamling og hvilke typer dokumenter som velges for innholdsanalysen. Gjennom hele datainnsamlingen var det problemstillingen som bestemte om dataene (innholdet i bøkene og bokkapitler) var relevant (Grønmo, 2016, s. 178).

For å finne ut hvilke utdanningsinstitusjoner som hadde tilbud om bachelorutdanning i barnehagelærer på heltid, søkte vi på utdanning.no. Det var 14 ulike utdanningsinstitusjoner; Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, NLA Høgskolen, Høgskolen i Volda, Universitetet i Sør-Øst Norge, Norges Arktiske universitet, Universitetet i Stavanger, OsloMet Storbyuniversitetet, Steinerhøgskolen, Høgskolen i Innlandet, Høgskulen på Vestlandet, Nord Universitetet, Høgskolen i Østfold, Universitetet i Agder og Sámi allaskuvla. Fordelt på disse utdanningsinstitusjonene er det totalt 22 campuser som har barnehagelærerutdanning. To av barnehagelærerutdanningene er ikke forsket på, fordi vi ikke har fått tilgang til pensumlistene og en er ikke forsket på fordi vi ikke har samiske språkkunnskaper. Det vil si at vi totalt har forsket på pensumet til 19 barnehagelærerutdanninger og vil derfor videre forholde oss til dette.

Steg 2. Innhenting av data

Neste steg ble å innhente pensumlister fra de 19 barnehagelærerutdanningene. Pensumlistene var stort sett tilgjengelig på utdanningsinstitusjonene sin nettside. Der pensumlistene ikke var tilgjengelig på nettsiden, tok vi kontakt via mail, og fikk tilsendt pensumlistene, se vedlegg 1. Innsamling av pensumlister er gjort høsten 2018 og våren 2019. Pensumlistene vi har forsket på er de nyeste pensumlistene som var tilgjengelig på internett når søket ble foretatt. Dette var pensumlister for 2018 og utover.

Barnehagelærerutdanningen har seks emner, som er felles for alle utdanningsinstitusjoner. Hver enkelt barnehagelærerutdanning tilbyr også et semester med valgfritt fordypningsemne. Fordypningsemnene som tilbys, er ulikt fra barnehagelærerutdanning til barnehagelærerutdanning. Vi har ikke gått i dybden på fordypningsemnene, siden de relevante fordypningsemnene for vårt tema, er ikke noe enhver student må gjennom, men noe de selv kan velge eller velge vekk til fordel for estetiske eller naturfaglige fordypningsemner for eksempel. De valgfrie fordypningsemnene i barnehagelærerutdanningen vil vi komme kort tilbake til i 7.1.6. Vi har gått gjennom alle seks fellesemnene i barnehagelærerutdanningen. Disse emnene er (Forskrift om rammeplanen for barnehagelærerutdanning, 2012, § 3):

- Kunst, kultur og kreativitet (KKK)
- Natur, helse og bevegelse (NHB)
- Språk, tekst og matematikk (STM)
- Ledelse, samarbeid og utvikling (LSU)
- Barns utvikling, lek og læring (BULL)
- Samfunn, religion, livssyn og etikk (SRLE)

Videre vil vi omtale disse emnene med forkortelsen som står i parentes.

Steg 3. Utvelging av relevant data

Underveis minskes antall relevante dokumenter ved hjelp av inklusjons- og eksklusjonskriterier som presenteres under (Grønmo, 2016, s. 177).

Tabell 1*Inklusjons- og eksklusjonskriterier*

Hva	Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Utdanningsinstitusjoner	Campuser som tilbyr bachelorutdanning - barnehagelærer på heltid	Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning, barnehagelærerutdanning på deltid, utenlandske høyskoler og universitet
Emner	Emner som er relevant i forhold til omsorgssvikt: STM, LSU, SRLE og LSU	Emner som ikke er relevant i forhold til omsorgssvikt: KKK, NHB
Dokument	Bøker og bokkapitler som er en del av barnehagelærerne sitt pensum	Artikler
Tidsperiode	2018 - og utover	Tidligere år

Som det fremkommer av tabell 1, har vi hatt inklusjon- og eksklusjonskriterier for å minske antall relevante tekster. Det er kun forsket på heltidsbarnehagelærerutdanninger. For å komme frem til hvilke data som var relevant for vår forskning, gikk vi gjennom pensumlistene og læringsutbyttebeskrivelsene for emnene. Som tabellen viser, ble NHB og KKK ekskludert, fordi det var emner som ikke var relevant for vårt tema omsorgssvikt. LSU, SRLE, STM og BULL er de fire emnene vi har forsket på.

Etter vi sto igjen med ovennevnte emner, gikk vi gjennom pensumlistene til de emnene vi har inkludert, flere ganger. Dette gjorde vi for å se om det var noen bøker på pensumlistene vi hadde inkludert, som vi kunne utelukke. Da utelukket vi for eksempel bøker som *den første matematikken: matematikk 3-5 år* og *små mennesker - stort mangfold: religioner og livssyn i barnehagen*, som er bøker som ut i fra boktittel og beskrivelse av bok, ikke kan antas å inneholde noe relevant for vårt fokus. Dette fordi de handler om hvordan barn lærer

matematikk og matematikk i barnehagen, samt religion og hvordan arbeide med religion i barnehagen.

Videre utvelging av relevant data

Etter at vi hadde bestemt oss for inklusjons- og eksklusjonskriterier over, satt vi igjen med mye datamateriale. Alt datamaterialet vi hadde tilgjengelig, var fremdeles ikke relevant (Grønmo, 2016, s. 136). Etter å ha sett gjennom datamaterialet en gang til, var det mye inkludert data, som ikke var interessant for problemstillingen. Vi bestemte oss da for et nytt inklusjonskrav. I følge Grønmo (2016) velger en data ut fra strategiske vurdering omkring om dataene er interessant for problemstillingen eller ikke. Med bakgrunn i kunnskap og tidligere forskning som finnes på tema omsorgssvikt, lagde vi et nytt inklusjonskrav. Det nye inklusjonskravet var at datamateriale måtte inneholde noen bestemte ord for å bli inkludert. Ordene skulle vi finne i innholdsfortegnelsen eller i tittelen på bøkene. Etterhvert i datainnsamlingen, var det flere nye ord som ble inkludert, da vi underveis oppdaget nye ord som kunne være med å belyse problemstillingen. Ordene kaller vi nøkkelord, og er ord som kan assosieres med omsorgssvikt:

Tilknytning, omsorg, omsorgssvikt, rettigheter, seksuelle overgrep, vanskjøtsel, forsømmelse, tidlig innsats, subjekt, risiko, samtale, barnesamtaler (ved bekymring og/eller avdekking) vanskelige livssituasjoner, seksualitet, psykologiske teorier, lov (loven), samarbeid, tiltak, samspill, saksbehandling, barnevern, vold, kognitiv utvikling, barnets beste, samfunnsmandatet, tverrfaglig samarbeid, oppvekst, overgrep, symptomer, selvregulering, samspill, barnehageloven, rammeplanen, taushetsplikt, opplysningsplikt,

Rammen over, viser en komplett oversikt over nøkkelordene.

Bøker og kapitler, som var på pensum, ble dermed ekskludert underveis i prosessen dersom de ikke hadde noen relevante nøkkelord i tittel eller innholdsliste. Ett eksempel på dette er boken *Spesialpedagogisk hjelp* av redaktør Vivian Nilsen (2014) som inneholder både relevante kapitler (har nøkkelord i innholdsfortegnelsen) for omsorgssvikt og kapitler som ikke er relevant (har ikke nøkkelord i innholdsfortegnelsen). Eksempel på relevante kapitler på pensum, som er inkludert, er kapittel 2 om *samarbeid i barnehagen* (nøkkelord: samarbeid

og tidlig innsats) og kapittel 7 om *samspillsvansker og atferdsforstyrrelser* (nøkkelord: samspill, tilknytning og risikofaktorer). Kapitlene hvor vi ikke fant nøkkelord i innholdsfortegnelsen, ble ekskludert. Eksempel på det er kapittel 9, *språkvansker hos førskolebarn* og kapittel 11 om *synsvansker*. Vi har nå belyst hvordan vi har gått frem med datainnsamlingen. Etter stegene over, satt vi igjen med det pensumet som vi forsker på. Dette var til sammen 51 bøker, fordelt på 19 barnehagelærerutdanninger. Oversikt over data vises i tabell 2 under. For mer utfyllende oversikt, se vedlegg nummer 2.

Tabell 2

Oversikt over data

Bok	Kapittel	Barnehagelærerutdanning
1 Askland, L. & Sataøen, S.O. (2013). <i>Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst</i> (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.	1.1 Kap. 1	A, B, D, E, F, H, I, K, M, O, Q, S
	1.2 Kap. 2	A, B, D, E, F, H, I, K, M, O, Q, S
	1.3 Kap. 3	A, B, D, E, F, H, I, K, M, O, Q, S
	1.4 Kap. 5	D, E, F, H, I, K, M, O, Q, S
2 Drugli, M. B. (2017). <i>Liten i barnehagen</i> . Oslo: Cappelen Damm.	2.1 Del 1	B
3 V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (2018) <i>Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen</i> . Oslo: Universitetsforlaget.	3.1 Kap. 1	A, D, F, H, S
	3.2 Kap. 3	B, D, F, H, S
	3.3 Kap. 4	A, B, D, F, H, K, N, S
	3.4 Kap. 16	D, F, H, S
	3.5 Kap. 17	A, D, F, H, S
4 Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). <i>Observasjon og intervju i barnehagen</i> . Oslo: Universitetsforlaget.	4.1 Kap. 1	B, D, F, H, L, P, R, S
	4.2 Kap. 6	B, K, M
5 Thoresen, I. T. (2017). <i>Foreldresamarbeid i barnehagen: Til barnets beste</i> . Oslo: Cappelen Damm Akademisk.	5.1 Kap. 4	B
6 Askland, L. (2011). <i>Kontakt med barn</i> . Oslo: Gyldendal Akademisk.	6.1 Kap. 3	E, I
	6.2 Kap. 7	A E, I, J
7 Killén, K. (2017). <i>Forebyggende arbeid i barnehagen: Samspill og tilknytning</i> (2. utg. ed.). Oslo: Kommuneforl.		

	7.1 Kap. 3	M
	7.2 Kap. 4	M
	7.3 Kap. 5	M
	7.4 Kap. 6	M
	7.5 Kap. 8	B
	7.6 Kap. 9	M
8 Larsen, A.K. og Slåtten, M.V. (2015). <i>En bok om oppvekst</i> . (4. utg.) Bergen: Fagbokforl.		
	8.1 Kap. 11	A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M, S
	8.2 Kap. 17	A, B, C, D, E, F, H, J, K, L, M, S
	8.3 Kap. 18	A B C D E F G H I J K L M, S
	8.4 Kap. 22	A, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M, S
9 Tholin, K. (2013). <i>Omsorg i barnehagen</i> . Bergen: Fagbokforl.		
	9.1 Kap. 1	D, E, F, H, N, S
	9.2 Kap. 2	D, E, F, H, J, S
	9.3 Kap. 3	D, E, F, H, J, S
	9.4 Kap. 4	D, E, F, H, J, S
	9.5 Kap. 5	D, E, F, J, H, N, S
	9.6 Kap. 6	D, E, F, J, H, N, S
	9.7 Kap. 7	E, J, G, N
	9.8 Kap. 8	E, G
	9.9 Kap. 9	E
10 Schibbye, A-L. & Løvlie, E. (2017). <i>Du og barnet - om å skape gode relasjoner med barn</i> . Oslo: Universitetsforlaget		
	10.1 Kap. 1	D, F, H, O, Q, S
	10.2 Kap. 3	D, F, H, O, Q, S
11 Aarre, T. & Blom, K. (2012). <i>Samfunnet i barnehagen og barnehagen i samfunnet</i> . Bergen: Fagbokforl.		
	11.1 Kap. 2	D, F, H, K, M, P, R, S
	11.2 Kap. 4	K, M, P, R
	11.3 Kap. 8	K, M, P, R
12 Høstmælingen, N., Kjørholt, E. S. & Sandberg, K. (2016) <i>Barnekonvensjonen: barns rettigheter i Norge</i> . Oslo: Universitetsforl.		
	12.1 Kap. 1	D, F, H, S
13 Nordhaug, I. (2018) <i>Kva ser vi - kva gjer vi?: omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep: skulen og barnehagen sine oppgaver</i> . Bergen: Fagbokforl.		
	13.1 Kap. 1	D, F, H, K, S
	13.2 Kap. 2	D, F, H, K, S
	13.3 Kap. 3	K
	13.4 Kap. 4	K
	13.5 Kap. 5	K
	13.6 Kap. 6	K
14 Brøntveit, E. og Duesund, K. (2004) <i>Filosofi, livssyn og etikk</i> . Bergen: Fagbokforl.		
	14.1 Kap. 11	N
15 T. Thoresen, G. Winje (Red.) (2013). <i>Religioner, mangfold og etikk i barnehagen</i> . Oslo: Cappelen Damm akademisk.		
	15.1 Kap. 19	N
16 Arneberg, P. Juell, E. og Mørk, O. (red.) (2005) <i>Samtalen i barnehagen</i> (2005). Oslo: Damm & Søn AS.		

	16.1 S. 147 - 165	N
17 Claussen, C. S. (2010). <i>Det er noe med den ungen: fra bekymring til handling</i> . Oslo: Sebu forlag.		
	17.1 Kap. 1	I, M
	17.2 Kap. 2	I, M
	17.3 Kap. 3	I, M
	17.4 Kap. 4	I, M
	17.5 Kap. 5	M
	17.6 Kap. 7	I, M
	17.7 Kap. 8	I, K, M
	17.8 Kap. 9	I, K, M
	17.9 Kap. 10	K, M
	17.10 Kap. 11	M
18 Holmsen, M. (2011). <i>Samtalebilder og tegninger: en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner</i> . Oslo: Cappelen Damm Akademisk.		
	18.1 Kap. 5	M
19 Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G (2013) <i>Se barnet innenfra: hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen</i> . Oslo: Kommuneforl.		
	19.1 Kap. 1	L
	19.2 Kap. 2	L
	19.3 Kap. 4	L
	19.4 Kap. 5	L
	19.5 Kap. 8	L
	19.6 Kap. 10	L
20 O. Grotheim, R. Øfsti, F. Søbstad & S. Mørreaunet (2009) (Red.), <i>Inspirasjon og kvalitet i praksis: Med hjerte for barnehagefeltet</i> . Oslo: Pedagogisk forum.		
	20.1 Del 1, s. 18 - 39	D, E, F, H, I, K, L, G, S
21 Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2014). <i>Tilknytning i barnehagen</i> . Oslo: Cappelen Damm Akademisk.		
	21.1 Kap. 2	N
	21.2 Kap. 3	G, N
	21.3 Kap. 8	G
22 Kvello, Ø. (Red.) (2013). <i>Barnas barnehage 2: Barn i utvikling</i> (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.		
	22.1 Kap. 1	G
	22.2 Kap. 2	G
23 U. Heltne & P. Ø. Steinsvåg (Red.). (2011). <i>Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og hjelp</i> . Oslo: Universitetsforl.		
	23.1 Kap. 3	G
24 Kinge, E. (2012). <i>Tverretattlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrking og håp?</i> Oslo: Gyldendal akademiske.		
	24.1 Kap. 7	G
	24.2 Kap. 8	G
25 Søftestad, S. (2008). <i>Avdekking av seksuelle overgrep: Veier ut av fortielsen</i> . Oslo: Universitetsforl.		
	25.1 Kap. 1	G
	25.2 Kap. 2	G
26 Aasland, M.W. (2014): «...si det til noen...». <i>En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge..</i> Cappelen		

Damm Akademisk.	
	26.1 Kap. 1 E
	26.2 Kap. 2 E
	26.3 Kap. 3 E
	26.4 Kap. 4 E
	26.5 Kap. 5 E
	26.6 Kap. 6 E
	26.7 Kap. 7 E
	26.8 Kap. 8 E
27 Sjøvik, P. (2014). <i>En barnehage for alle - spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen</i> . 3.utgave. Oslo: Universitetsforl.	
	27.1 Kap. 5 K
	27.2 Kap. 6 G, L
	27.3 Kap. 9 L
	27.4 Kap. 13 G
	27.5 Kap. 14 E, G, L
28 Hvidsten, B. I. B. (Red.) (2014). <i>Spesialpedagogikk i barnehagen</i> . Bergen: Fagbokforl.	
	28.1 Kap. 3 C
	28.2 Kap. 6 B
29 Skarpsno, H. (2013). <i>Barn og seksualitet</i> . Oslo: SEBU forlag.	
	29.1 Kap. 2 A
	29.2 Kap. 3 A
30 A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red.) <i>Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen</i> . Bergen: Fagbokforl.	
	30.1 Kap. 3 D, F, H, S
	30.2 Kap. 5 A
	30.3 Kap. 17 I
31 Nilsen, V. (Red.) <i>Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen</i> (2014) Oslo: Cappelen Damm akademisk.	
	31.1 Kap. 2 P, R
	31.2 Kap. 5 P, R
	31.3 Kap. 6 P, R
	31.4 Kap. 7 P, R
32 Øia, T. & Fauske, H. (2010). <i>Oppvekst i Norge</i> (2. rev. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.	
	32.1 Kap. 2 J
33 Abrahamsen, G. (2015). <i>Tilknytningsbaserte barnehager</i> . Oslo: Universitetsforl.	
	33.1 Del 2 J
	33.2 Del 3 J
34 Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2013). <i>Dørstokkmila: Barnehagens vei fra magefølelse til melding</i> . Bergen: Fagbokforl.	
	34.1 Kap. 1 A
	34.2 Kap. 2 A, J
	34.3 Kap. 3 A, J
	34.4 Kap. 4 A, J
	34.5 Kap. 5 A, J
	34.6 Kap. 6 A, J
	34.7 Kap. 7 A
	34.8 Kap. 8 A
	34.9 Kap. 9 A

35 Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M. (2014). <i>Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis</i> . Bergen: Fagbokforl.	35.1 Kap. 2	A, G
	35.2 Kap. 3	A
	35.3 Kap. 11	A
	35.4 Kap. 16	A, G, N
	35.5 Kap. 17	D, F, H, N, S
	35.6 Kap. 18	N
36 Solstad, A., Follesø, R. & Mevik, K. (Red.). (2014). <i>Kort om barnevern</i> (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.	36.1 Kap. 1	J
	36.2 Kap. 2	J
	36.3 Kap. 3	J
	36.4 Kap. 4	J
	36.5 Kap. 5	J
	36.6 Kap. 6	J
	36.7 Kap. 7	J
37 Kvello, Ø (2015) <i>barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner</i> (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.	37.1 Kap. 5	M
38 Bergflødt, S. og Kasin, O. 2014. <i>Samfunnsfag for barnehagelærere</i> . Oslo: Cappelen Damm Akademisk.	38.1 Kap. 1	I, L
	38.2 Kap. 3	I, L
39 Wolf, K. (2014). <i>Små barns lek og samspill: I barnehagen</i> . Oslo: Universitetsforl.	39.1 Kap. 2	L, M
	39.2 Kap. 3	L, M
	39.3 Kap. 4	L, M
40 Fønnebø, B., & Jernberg, U. (2018). <i>Barnehagens rammeplan i praksis: Ledelse, omsorg og kompleksitet</i> (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.	40.1 Kap. 3	L
	40.2 Kap. 13	L
41 Eriksen, E., & Germeten, S. (2012). <i>Barnevern i barnehage og skole: Møte mellom barn, foreldre og profesjoner</i> . Oslo: Cappelen Damm akademisk.	41.1 Kap. 2	E
	41.2 Kap. 3	B, E, G
	41.3 Kap. 4	B
	41.4 Kap. 5	B, E, G
	41.5 Kap. 7	G
42 Glavin, K., & Erdal, B. (2013). <i>Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge</i> (3. utg.). Oslo: Kommuneforl.	42.1 Kap. 2	L, M
	42.2 Kap. 4	M
43 Eidhamar, L., Leer-Salvesen, P., & Søbstad, R. (2014/ 2017). <i>Nesten som deg selv: Barn og etikk</i> (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.	43.1 Kap. 6	B, C, D, H, F, I, J, K, L, M, O, Q, S
44 Tholin, K. (2015). <i>Profesjonsetikk for barnehagelærere</i> . Bergen: Fagbokforl.		

	44.1 Kap. 2	E, K og N
	44.2 Kap. 3	A E, J, K, L og N
	44.3 Kap. 4	E, K, L og N
45 Glavin, K., & Erdal, B. (2018). <i>Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge</i> (4. utg. ed.). Oslo: Kommuneforl.	45.1 Kap. 1	L
	45.2 Kap. 2	L
46 Søftestad, S. (2016). <i>Seksuelle overgrep mot barn - traumebevisst tilnærming</i> . Oslo: Universitetsforlaget.	46.1 Kap. 1	O, Q
47 Johannesen, B. & Skotheim (2018). <i>Barn og unge i midten: tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst</i> . Oslo: Gyldendal akademisk.	47.1 Kap. 5	O, Q
48 Öhman, M., & Goveia, I. (2016). <i>Samtaler og samspill med barn: Mer enn bare snakk</i> . Oslo: Pedagogisk forum.	48.1 Kap. 3	A
	48.2 Kap. 6	A
	48.3 Kap. 8	A
49 Haugen, A. (2016). <i>Juss i barnehagesektoren</i> . Oslo: Universitetsforl.	49.1 Kap. 4	D, F, H, S
	49.2 S. 100 - 111	D, F, H, S
50 Jebsen, J. (2018). <i>Barnehageloven og forskrifter: Med forarbeider og tolkninger</i> . Oslo: Pedlex.	50.1 Kap. II	M
	50.2 Kap. VI	M
51 Haugen, R. (2015). <i>Barns utvikling i barnehagealder: En utviklingspsykologisk innføring</i> . Oslo: Cappelen Damm akademisk.	51.1 Kap. 1	L
	51.2 Kap. 4	L
	51.3 Kap. 7	L
	51.4 Kap. 8	L

Som tabellen viser, er det totalt sett mange ulike bøker og kapitler som er relevant, fordelt på de 19 barnehagelærerutdanningene vi har forsket på. Noen er bøker som har omsorgssvikt som hovedtema, for eksempel bok 37. Hovedsakelig er det bøker med annet tema, men som inneholder relevant tekst for omsorgssvikt, for eksempel bok 29 og 30. Det er forskjellig hvem som har de ulike bøkene og kapitlene på pensum. Noen har mange relevante bøker på pensum, andre har færre. Flere bøker er det bare ett par barnehagelærerutdanninger som har på pensum for eksempel bok 12 og 13. Noen bøker, som for eksempel bok 1, er det mange barnehagelærerutdanningen som er samlet om å ha på pensum. En oversikt over hvilke barnehagelærerutdanninger som har hvilke bøker på pensumlistene, vil bli presentert i tabeller i funn 7.1, hvor utdanningene er anonymisert med bokstaver.

6.3 Analytisk fremgangsmåte

Vi har nå belyst hvordan vi har gått frem med datainnsamlingen. Videre presenteres vår analytiske fremgangsmåte. Vår analytiske tilnærming bygger på Braun og Clarke (2006) sin guide til tematisk analyse og Grønmo (2016) sin beskrivelse av innholdsanalyse. Prosessen vår kombinerer elementer både fra Grønmo sin innholdsanalyse og Braun og Clarke sin tematiske analyse. I innholdsanalyser organiserer en tekst inn i kategorier (Grønmo, 2016), mens ved hjelp av tematisk analyse gjenkjenner vi mønstre i data, der temaer som er gjennomgående i pensumet, utgjør kategoriene. I vår forskning har vi organisert teksten inn i kategorier, mens vi på samme tid har forsøkt å identifisere tekst som er viktig for vår problemstilling. Vi vil nå presentere vår analytiske fremgangsmåte stegvis:

Steg 1. Bli kjent med dataen

Det utvalgte pensumet, ble nå gjennomgått og lest i lys av forskningsspørsmålet vårt, for å skape en oversikt over innholdet. Her dannet vi oss et inntrykk av pensumet, fokuset og mønstre i pensumlitteraturen (Grønmo, 2016). I dette steget tok vi notater til tekstene. Slik ble dette noe av grunnlaget for kodingen som vi foretok oss i neste steg (Braun & Clarke, 2006).

Steg 2. Koding

På dette steget kodet vi pensumet for å gjøre det mer håndterbart, sammenfattet og for å skape en oversikt over innholdet i pensumet. Koding av kvalitative data er en vanlig analysemetode når en analyser tekst (Grønmo, 2016, s. 266-277). Ved å lese gjennom pensumet og med bakgrunn i kunnskap om omsorgssvikt, identifiserte vi avsnitt som inneholdt tekst som var relevant for forskningsspørsmålet. Etterhvert som vi identifiserte relevant tekst, merket vi de med koder, og det utviklet seg flere koder underveis i denne prosessen. I arbeid med koding og kategorier har vi hatt en hybrid tilnærming. Det vil si en miks av deduktiv og induktiv tilnærming (Grønmo, 2016). Dette fordi når vi kodet, så vi på innholdet i dataen og hvilke tema som kom fra data, samtidig som vi i denne prosessen var inspirert av allerede eksisterende konsepter og teori som finnes i litteraturen. Vi så dermed både på tema som kom fra data, samtidig som vi vendte tilbake til litteraturen og forskning som allerede er på feltet. I tabell 3 vises noen eksempler på prosessen med koding.

Tabell 3

Tekstutdrag og koding

Tekstutdrag	Kodet
[...] momenter som kan tale for at barnet og/eller familien til barnet kan trenge hjelp [...] barnet er utagerende fysisk og/eller verbalt, dytter og slår, opptrer truende, skjeller ut andre, barnet er innesluttet og trist, virket fjernt og/eller tungsinnet og mimikkløst, barnet virker ukonsentrert og uinteressert, vanskelig å motivere, beskjeder når ikke inn, deltar ikke i dialoger. (Bok 36, 36.3, s. 51).	Mulige tegn på omsorgssvikt
Barn i barnehagealder vil raskt oppleve sin egen situasjon som normal. Det er vanskelig for dem å forstå at andre har en annen omsorgssituasjon. Omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep er et konsept og en beskrivelse barna ikke har lært. De kan oppleve redsel, sinne og ubehag og grue seg til noe, men vil ikke komme til den voksne og fortelle om det. De forsøker å lage mening ut av det de opplever, og føles noe galt, vil det bli forstått som egenskaper hos dem selv [...] Men den viktigste grunnen til at barn og ungdom ikke forteller, er at de frykter konsekvensen av å fortelle. (Bok 28, 28.2).	Barrierer i avdekking
Som barnehagelærere skal vi gjøre innholdet i barnekonvensjonen kjent i barnehagen. Barna skal lære om rettighetene som de selv og andre barn i hele verden har. De skal også bli kjent med at ikke alle barn får oppfylt rettighetene sine. (Bok 11, 11.3, s. 197).	Forebyggende arbeid i barnehagen
Barnehagen er en arena for avdekking av barn som er i risiko, eller som har ulike vansker. Barnehagen er den viktigste arenaen hvor barn kan gis god hjelp på et tidlig tidspunkt, og hvor det kan etableres samarbeid med andre relevante instanser. (Bok 34, 34.4, s. 71)	Barnehagens ansvar og rolle

Steg 3. Fra koder til kategorisering og identifisering av temaer

På steget over, har vi kodet all tekst i bøkene (Braun & Clarke, 2006). På dette steget, ble tekst (kodene) som omhandlet det samme, lagt sammen og kategorisert. Kategorien blir en samling av fenomener med bestemte felles egenskaper (Grønmo, 2016, s. 268). Det vil si, at informasjon om samme tema blir samlet under en kategori, og koder er stikkordet som sier noe om innholdet i kategoriene (Braun & Clarke, 2006). I følge Grønmo (2016) er koder stikkordet som blir brukt for å klassifisere eller karakterisere innholdet i datamaterialet (Grønmo, 2016). Dette har for oss vært parallelle prosesser, som har gått litt frem og tilbake. Med bakgrunn i kodingen på steget over, ble det på dette steget utarbeidet 10 hovedkategorier og 43 underkategorier. Tabell 4 viser første utarbeidelse av kategorier og underkategorier.

Tabell 4*Første utarbeidelse av kategorier og underkategorier*

Kategori	Underkategori
Barnesyn	Barnesyn Barnesynets konsekvenser for pedagogisk arbeid
Omsorgssvikt	Generelt om omsorgssvikt Fysiske overgrep Psykiske overgrep Seksuelle overgrep Vanskjøtsel Forebyggende arbeid mot omsorgssvikt
Barnesamtaler og samtalemetodikk	Generelt om barnesamtaler Samtalemetodikk Barrierer for samtale med barna Barrierer for hvorfor barn ikke forteller
Juridiske rammer for voksne	Samfunnsmandat Opplysningsplikt Meldeplikt Taushetsplikt
Konsekvenser av omsorgssvikt	Konsekvenser for barnet Samfunnsmessige konsekvenser
Rettigheter for barn - barnet som aktør	Barnekonvensjonen Barnevernloven Barnehageloven/rammeplan for barnehagens innhold Verktøy til bruk til å fortelle barn om deres rettigheter
Tegn og signaler fra barna	Atferdsmessig hos barnet Somatiske symptomer hos barnet Utviklingsforsinkelser hos barnet Tegn fra foreldre
Tilknytningsteori	Generelt om tilknytning Tilknytningsmønstre Tilknytningsatferd Faktorer for god tilknytning (Anerkjennelse, omsorg, relasjon, responsivitet, sensitivitet, samspill/ interaksjoner, mentalisering, speiling, empati, følelsesregulering)

Tverrfaglig samarbeid	Generelt om samarbeid
	Barnehagens rolle og ansvar
	Barnevernets rolle og ansvar
	Samarbeid med andre instanser
	Barrierer for samarbeid
	Saksgang
Utviklingspsykologi	Tiltak for barn i vanskelige livssituasjoner
	Barnets utvikling
	Resiliens
	Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer
	Tilknytningens betydning for barns utvikling
	Om hjernen og hjernens utvikling ved omsorgssvikt

Steg 4 og 5. Gjennomgang av temaer, samt definere og navngi temaene/kategorier

På dette steget gikk vi gjennom de ulike kategoriene/temaene som vi utarbeidet på steget over. Etter denne gjennomgangen, oppdaget vi at flere kategorier kunne omhandle det samme. Noen av kategoriene var utydelige, noen overlappet hverandre for mye og vi hadde for mange kategorier. Med bakgrunn i det, restrukturerte vi kategoriene og underkategoriene på dette steget, for å oppnå en mer nøyaktig fremstilling (Braun & Clarke, 2006). Det ble videre identifisert og definert hva hver kategori handler om, og hvilke aspekt av dataene, som går under hver kategori. Som en del av dette, ble også nye underkategorier utarbeidet, for å gi en mer nøyaktig fremstilling på et stort tema. Det ble her identifisert henholdsvis fem overordnede temaer/kategorier (Braun & Clarke, 2006). De endelige kategoriene etter restruktureringen, er fremstilt i tabell 5. Det er disse kategoriene som analyseres videre.

Tabell 5

Endelige kategorier og underkategorier

Kategori	Underkategorier
Barnets posisjon	Barnesyn
	Barns rettigheter
Omsorgssvikt	Generelt om omsorgssvikt
	Fysiske overgrep
	Psykiske overgrep
	Seksuelle overgrep

	Vanskjøtsel
	Konsekvenser
	Tegn og signaler på omsorgssvikt
Profesjonell intervensjon med omsorgssvikt	Barnesamtaler
	Barrierer for avdekking
	Forebyggende arbeid
	Verktøy
Tverrfaglig samarbeid	Generelt om samarbeid
	Aktuelle samarbeidsinstanser for barnehagen
	Barnehagen og barnevernets rolle og ansvar
	Barrierer for samarbeid
	Juridiske rammer
Teorier	Utviklingspsykologi
	Tilknytningsteori

Steg 6. Analyserapport

Steg 6, er det siste steget i Braun og Clarke (2006) sin modell, som er skriving av selve analyserapporten. Analyserapporten vil bli presentert i kapittel 7, der funn blir presentert i kapittel 7.1 gjennom beskrivelse av funn og tekstutdrag, og diskusjon av funn i kapittel 7.2, der funn blir diskutert i lys av Bronfenbrenners sosialøkologiske modell og læringsutbyttebeskrivelsene for barnehagelærerutdanningen, samt tidligere forskning.

6.4 Forskningsetikk

Som forskere må vi følge etiske normer og verdier (Everett & Furseth, 2012, s.26).

Personvern og søknad til NSD (NSD, 2017; Grønmo, 2016, s. 34) er noe vi ikke måtte ta i betraktning, da vårt datamateriale allerede er offentlig og tilgjengelig for alle på internett.

Likevel har vi valgt å anonymisere barnehagelærerutdanningene. Vår forskning har ikke som fokus å sammenligne barnehagelærerutdanningene opp mot hverandre, men fokus på barnehagelærerutdanningen som helhet og hvilke mønstre vi finner. Vi ser det derfor som mest etisk å anonymisere barnehagelærerutdanningene og har derfor gjort dette. Å ta for oss hver enkelt barnehagelærerutdanning, har likevel vært til god hjelp i vår analyse og for å se mønstre i pensumet. Dette var også nødvendig for å fange opp om

barnehagelærerutdanningene har lik tilnærming og vektlegging av temaet, men barnehagelærerutdanningene har altså blitt anonymisert senere i prosessen.

Som forsker er det flere forskningsetiske prinsipp å forholde seg til (Bryman, 2012). Vi har gjennom hele prosjektet vært åpen, og ingenting har blitt holdt skjult eller blitt utelukket. Fremgangsmåten er blitt belyst i sin helhet. Dette handler om forskningens offentlighet, som Grønmo (2016, s.32) presenterer som en norm for god forskningsetikk. Som forskere har vi også et ansvar overfor samfunnet. Dette betyr blant annet at prosjektet skal være nyttig for samfunnet (Everett & Furseth, 2012). Vi har ikke funnet forskning av pensumlitteraturen på tema omsorgssvikt i barnehagelærerutdanningen. Dette kan indikere at en lignende forskning ikke er blitt gjort tidligere. Vår forskning resulterer i ny kunnskap, og ikke bare i gjentakelser av tidligere forskning. Dette handler om originalitet (Grønmo, 2016). I tillegg blir pensumlister ofte oppdatert i takt med at samfunnet forandrer seg og møter nye krav og føringer. Vi bruker dermed ikke ressurser på noe som allerede er et veletablert fenomen (Tracy, 2010).

Som det fremkommer i litteraturgjennomgangen, pekes det ofte på at barnehagelærerne mangler kunnskap om enkelte aspekter ved omsorgssvikt og at flere barn kunne blitt oppdaget dersom kompetansen var bedre. Vår forskning kan bidra til å sette lys på hvorfor det kan være slik, samt at det kan oppdages noen mangler og forbedringspotensiale ved pensumet til barnehagelærerutdanningen. For at forskningen skal være god, må den være relevant, betydelig eller interessant (Tracy, 2010). Vårt forskningsprosjekt kan si noe om hvordan barnehagelærerutdanningen forbereder studentene på å forebygge, avdekke og håndtere omsorgssvikt gjennom pensumet. Kunnskap om pensum som omhandler omsorgssvikt på barnehagelærerutdanningen i dag, kan bidra til at det settes i gang refleksjoner, og at det oppdages noen forbedringspotensialer, som igjen kan bidra til en forbedring av nåværende praksis. Dette kan da få en betydning for samfunnet fordi forskningen kan bringe frem nye perspektiver og bidra teoretisk og praktisk til barnehagefeltet ved å oppdage noe ved pensumet i barnehagelærerutdanningen. Forskningen kan også bidra til å øke fokuset på omsorgssvikt som pensum i barnehagelærerutdanningen.

6.5 Kvalitetskriterier

To viktige kvalitetskriterier i forskning er i følge Grønmo (2016) reliabilitet og validitet, som også blir omtalt som pålitelighet og troverdighet (Shenton, 2004). For at forskningen skal være god, må det være høy grad av disse. Reliabilitet handler om hvor pålitelig oppgaven er, og påliteligheten til datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 240). I følge Grønmo (2016) har forskningen høy grad av pålitelighet, dersom en annen forsker kan bruke samme metode og fremgangsmåte for det samme fenomenet og får samme data. Validitet handler om gyldigheten til datamaterialet og om det er samsvar mellom metoden, datamateriale og det problemstillingen skal belyse (Grønmo, 2016, s.241). Validiteten er høy, dersom de metodiske valgene og datainnsamlingen bidrar til at en får data som bidrar til å belyse problemstillingen.

For å forsøke å oppnå høy validitet i oppgaven, har vi sørget for at det er samsvar mellom problemstillingen og undersøkelsen. Vi har valgt en forskningsmetode som vi mener er hensiktsmessig for å få relevant data og svar på problemstillingen (Grønmo, 2016, s.254). Validitet (ekstern validitet) handler også om hvorvidt funnene er overførbare og hvilke kontekster funnene kan brukes. Vi har gjennom oppgaven gitt leseren en tykk beskrivelse (Tracy, 2010) med kontekstuell informasjon om hvor og hvordan forskning er gjort, og dette gjør at leseren selv kan vurdere i hvilken grad den er overførbar til andre kontekster (Shenton, 2004 & Malterud, 2012). Siden vi har forsket på barnehagelærerutdanninger i en norsk kontekst, med nordisk barnehagediskurser, er vår forskning i liten grad overførbar til andre kontekster, da pensum vil være forskjellig fra land til land. Synet på barn og omsorgssvikt er også kontekststøt. Vår forskning sier noe om hvordan pensumet på omsorgssvikt er i Norge.

For å forsøke å oppnå høy reliabilitet i oppgaven, har vi redegjort nøyaktig for fremgangsmåten i vår forskning. Fremgangsmåten er beskrevet grundig, fra start til slutt. Dermed kan andre følge prosessen skritt for skritt, og gjennom det forstå hva som har blitt gjort. Dette kaller Tracy (2010) for tykk beskrivelse, som er en av de viktigste måtene for å oppnå troverdighet hos leseren i kvalitativ forskning. Vi har forsøkt og lagt frem prosjektet på en tydelig og forståelig måte, som viser at vi har vært grundig og systematisk i arbeidet vi har gjort. Vi har redegjort godt for fremgangsmåten, slik at det hadde vært mulig og gjentatt den (Grønmo, 2004, s. 221). På den måten lar det seg gjøre at en annen forsker kan følge samme fremgangsmåte for samme fenomen. Likevel blir pensumlistene ofte oppdatert i takt med

samfunnsendringer og at samfunnet møter nye krav og føringer, noe som gjør det vanskeligere å beregne reliabiliteten (Grønmo, 2016, s.248). Oppriktighet er en viktig del for å oppnå høy reliabilitet (Tracy, 2010), derfor har vi vært åpen om egen bakgrunn og forforståelse. Vi har i hele prosessen hatt en bevissthet om dette og hatt et åpent perspektiv, og forsøkt å la våre egne perspektiver påvirke i minst mulig grad (Grønmo, 2016, s.248).

6.6 Vurdering av datamaterialets kvalitet

Grønmo (2016, s. 136-137) fremhever fire kildekritiske vurderinger for å vurdere kvaliteten på datamaterialet: tilgjengelighet, relevans, autenticitet og troverdighet (Grønmo, 2016, s. 136-137). Dette er viktig når en forsker på dokumenter (Grønmo, 2016). Datamaterialet i vår forskning, har vært lett tilgjengelig, siden de fleste pensumlister har vært offentlig publisert og tilgjengelig for hvem som helst på nettsiden til utdanningsinstitusjonene. I de få tilfellene der pensumlistene ikke var publisert på nettsiden, har vi tatt kontakt og fått dem tilsendt på mail. Tilgjengelighet og relevans kan sees i sammenheng. Relevans handler om at ikke alt datamaterialet som er tilgjengelig, nødvendigvis vil være relevant for vårt forskningsspørsmål. Samme fremgangsmåte har blitt brukt i all innsamling og utvelging av relevant data av alle pensumlistene. Som belyst tidligere i oppgaven, ble pensumbøker som kunne være med å bidra til å belyse problemstillingen, valgt ut, ved hjelp av inkludering- og ekskluderingskriteriene og nøkkelord. Forskningen tok utgangspunkt i å se etter nøkkelord i tittel eller innholdsliste i bøkene. Vi kan derfor ikke garantere for at noen bøker likevel kan inneholde relevant tekst for forskningsspørsmålet. Dette fordi våre kunnskaper og bakgrunn kan påvirke utvelgelsen av relevant data, samt at det kan være en mulighet for at pensumet inneholder relevant tekst for problemstillingen, selv om vi ikke fant relevante nøkkelord i innholdsfortegnelsen. En utfordring ved kvalitativ innholdsanalyse av dokumenter er at forskerens perspektiv kan påvirke utviklingen av data, og videre tolkning og framstilling av funnene (Grønmo, 2016, s. 180). For å unngå å ha et for snevert perspektiv, inkluderte vi i første omgang mye datamateriale, slik at utvalget ikke skulle bli skjevt eller for ensidig. Dette er årsaken til at vi har mange nøkkelord, og inkludert mye datamateriale.

Videre må autenticitet og troverdighet av datamaterialet vurderes. Med bakgrunn i at vårt datamateriale er faglitteratur som er brukt i profesjonsutdanning, vurderes autenticitet og troverdigheten ut i fra sammenhengen de blir brukt i. Siden dokumentene brukes i en

profesjonsutdanning og i pedagogisk sammenheng, sannsynliggjøres det at datamaterialet inneholder korrekt informasjon. De aller fleste bøkene er i tillegg, revidert og utgitt i flere opplag, utgitt fra kjente forlag. Vi må likevel presisere at vi ikke utover dette har fokus på å vurdere kvaliteten på pensumet, men vårt fokus er å få noe kunnskap om hvordan barnehagelærerutdanningen forbereder studentene på tema omsorgssvikt.

7 Analyserapport

7.1 Funn

Gjennom vår analyse, identifiserte vi henholdsvis fem hovedkategorier som er relatert til vårt tema omsorgssvikt. Hovedkategoriene våre er: barnets posisjon, omsorgssvikt, profesjonell intervensjon mot omsorgssvikt og tverrfaglig samarbeid.

Under hver kategori har vi identifisert underkategorier som er mer spesifikke, som dermed gir en mer nøyaktig fremstilling på en vid kategori eller et stort tema. Under barnets posisjon er underkategoriene barns rettigheter og barnesyn. Underkategoriene til omsorgssvikt er generelt om omsorgssvikt, fysiske overgrep, psykiske overgrep, seksuelle overgrep, vanskjøtsel, konsekvenser og tegn og signaler på omsorgssvikt. Kategorien profesjonell intervensjon med omsorgssvikt har underkategoriene barnesamtaler, barrierer i avdekking, forebyggende arbeid og verktøy. Tverrfaglig samarbeid har underkategoriene generelt om samarbeid, aktuelle samarbeidsinstanser for barnehagen, barnehagen og barnevernets rolle og ansvar, barrierer for samarbeid og juridiske rammer. Den siste kategorien handler om to teorier, utviklingspsykologi og tilknytningsteori. Vi vil videre presentere våre funn under hver kategori. Dette vil vi gjøre ved å først presentere en tabell som viser i hvilke bøker og kapitler vi fant tekst om de ulike underkategoriene og hvilke barnehagelærerutdanninger (anonymisert med bokstaver) som har tekst om underkategoriene i pensum. Deretter vil vi utdype våre funn.

7.1.1 Barnets posisjon

Tabell 6

Kategori barnets posisjon

Kategori	Underkategorier/ Barnehagelærerutdanning	Bok	Kapittel
Barnets posisjon	Barnesyn	1, 3, 9, 11, 20, 25, 27, 30, 32, 35, 36,	1.1, 1.4, 3.4, 9.4, 9.6, 11.1, 11.3, 20.1, 25.2,
	Barnehagelærerutdanning: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S	38, 40, 43, 44, 48	27.2, 27.4, 30.2, 30.3, 32.1, 35.1, 36.2, 25.2, 35.1, 36.2, 38.1, 40.2, 43.1, 44.3, 48.1
	Barns rettigheter	8, 11, 12, 14, 15, 17,	8.3, 11.3, 12.1, 14.1,

Barnehagelærerutdanning:	34, 35, 36, 38, 41, 44, 47, 50	15.1, 17.8, 34.1, 34.5, 35.3, 35.5, 36.2, 36.6, 38.2, 41.1, 41.2, 44.1, 47.1, 50.1
A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, Q, S		

Gjennom dataen vår fant vi at pensumet viser til barnet som subjekt med egne rettigheter. Samtlige barnehagelærerutdanninger har tekst om barnesynet. Det er barnet som subjekt som er det rådende barnesynet, og teksten i bøkene representerer et syn på barn som sosiale aktører allerede fra det blir født, som vi kan se gjennom utdraget fra bok 1, 1.1 og bok 20, 20.1: “I tråd med ny kunnskap om barnet [...]. Vil vi presentere et syn på barnet som skaper av egen kunnskap og identitet i samspill med andre barn og voksne. Den rådende utviklingspsykologien i dag gir bildet av det “rike” barnet. “Rikt” i denne sammenheng vil si at barnet er aktivt, kompetent, forskende, undrende, konstruerende, letende og ivrig etter å engasjere seg i verden og omgivelsene.” (s.15) og gjennom dette utdraget fra bok 20, 20.1: “Både psykologi, barndomssosiologi og pedagogikk, har bidratt til det Dion Sommer (2003) kaller et *paradigmeskifte når det gjelder syn på barn*. Sentralt i dette er skiftet er at barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes” (s. 19).

Barn blir også i pensum, betraktet som selvstendige individer med egne rettigheter. Som tabell 6 viser, har de aller fleste barnehagelærerutdanningene tekst om barns rettigheter på pensum. Eksempler på det er utdrag fra bok 8, 8.3, som viser oss tydelig at barn har egne rettigheter. Utdrag fra bok 8, 8.3: “Samfunnsutviklingen har fremmet universelle ordninger også for barn [...]. Barn har rettigheter nedfelt i lover som vil være gjeldende uansett om barnet har foreldre som støtter opp om disse rettighetene eller ikke. Et viktig motiv for å gi barn universelle rettigheter var å skape større likhet mellom barn” (s. 251) og “FNs barnekonvensjon tar sikte på å verne barns spesielle behov og interesser” (s. 253). Samtidig ser vi også at barns avhengighet av voksne og barns sårbarhet kommer frem i dataen: Utdrag fra bok 11, 11.3: “Barn er sårbare og påvirkelige og kan ikke på samme måte som voksne ivareta seg selv og sine interesser. Derfor har barn behov for spesiell beskyttelse og egne rettigheter” (s. 189). Det er to barnehagelærerutdanninger, som ikke har belyst barnets rettigheter i forhold til omsorgssvikt.

I dataen er barns rett til å bli hørt den mest fremtredende rettigheten, som er hyppigst belyst. Denne rettigheten er et av grunnprinsippene i barnekonvensjonen og i pensum har denne rettigheten stort fokus. Et eksempel på bok der vi finner om barns rett til å bli hørt er 11, 11.3. I dette eksempelet ser vi at det kommer klart frem at barn har rett til å bli hørt, og igjen ser vi at det er barnesynet, barnet som subjekt pensum representerer: “Artikkel 12 i barnekonvensjonen handler om barns rett til å bli hørt. Barnekonvensjonen bygger på et grunnsyn som går ut på at barn er

selvstendige aktører i eget liv, og at barn skal være aktive deltakere i demokratiske prosesser i samfunnet. ” (S. 190).

I dataen ser vi at hvor stort omfang av barns rettigheter som er belyst, er ulikt fra bok til bok. Noen bøker redegjør for en rekke rettigheter, mens andre redegjør for få rettigheter, og noen bøker redegjør for kun en rettighet. Dermed ser vi også at det er ulikt hvor mye av barns rettigheter den enkelte barnehagelærerutdanning har belyst. På ene siden har vi barnehagelærerutdanning N, som kun belyser generelt om barns rettigheter i bok 14 og artikkel 12 om barns rett til å bli hørt i bok 15, mens på andre siden har vi fire barnehagelærerutdanninger som har pensum som belyser mange rettigheter.

7.1.2 Omsorgssvikt

Tabell 7

Kategori omsorgssvikt

Kategori	Underkategorier/ Barnehagelærerutdanning	Bok	Kapittel
Omsorgssvikt			
	Generelt om omsorgssvikt	7, 13, 27, 28, 34, 35, 36, 41	7.1, 13.1, 27.3, 28.2, 34.4, 34.8, 35.5, 36.3, 41.4
	Barnehagelærerutdanning: A, B, D, E, F, G, H, J, K, L, M, N, S		
	Fysiske overgrep	7, 13, 28, 34, 35, 36, 51	7.1, 13.1, 28.2, 34.9, 35.5, 36.3, 51.2
	Barnehagelærerutdanning: A, B, D, F, H, J, K, L, M, N, S		
	Psykiske overgrep	7, 34, 35, 36	7.1, 34.8, 35.5, 36.3
	Barnehagelærerutdanning: A, D, F, H, J, M, N, S		
	Seksuelle overgrep	7, 13, 25, 26, 28, 34, 35, 41, 46, 51	7.1, 13.1, 25.1, 26.1, 26.2, 26.3, 28.2, 34.9, 35.5, 41.4, 46.1, 51.2
	Barnehagelærerutdanning: A, B, D, E, F, G, H, K, L, M, O, Q, S		
	Vanskjøtsel	7, 13, 34, 35, 36, 51	7.1, 13.1, 34.8, 35.5, 36.3, 51.2
	Barnehagelærerutdanning: A, D, F, H, J, K, L, M, N, S		
	Konsekvenser	7, 13, 23, 26, 28, 34, 35, 36	7.2, 13.2, 23.1, 26.5, 28.2, 34.4, 35.5, 36.3
	Barnehagelærerutdanning: A, B, D, E, F, G, H, J, K, M, N, S		

Tegn og signaler på omsorgssvikt	7, 17, 22, 26, 29, 34, 35, 36, 41, 46	7.2, 17.4, 17.6, 22.2, 26.4, 29.2, 34.8, 35.5, 36.3, 41.4, 46.1
Barnehagelærerutdanning:	A, B, D, E, F, G, H, I, M, N, O, Q, S	

Omsorgssvikt er et tema vi fant tekst om på barnehagelærerutdanningen. For å få en mer nøyaktig fremstilling på dette er underkategoriene delt opp i underkategorien som fremkommer av tabell 7 over. I tabellen er det listet opp i hvilke bøker en finner noe som omhandler omsorgssvikt. Av alle de bøkene, er det syv bøker som er bøker som har omsorgssvikt som hovedtema: 13, 17, 23, 25, 26, 37 og 46. Titlene på de bøkene er: *kva ser vi - kva gjer vi? Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep: skulen og barnehagen sine oppgåver, barn som lever med vold i familien, avdekking av seksuelle overgrep: veier ut av fortielsen, "...si det til noen..." en bok om seksuelle overgrep mot barn og unge, barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner, Det er noe med den ungen - fra bekymring til handling og seksuelle overgrep mot barn - traumebevisst tilnærming*. Det er totalt 11 barnehagelærerutdanninger som har en av disse bøkene som har omsorgssvikt som hovedtema på pensum. De resterende bøkene er bøker med ulike tema, men som inneholder tekst eller kapitler om omsorgssvikt.

Tretten barnehagelærerutdanninger har tekst som tar for seg generelt om omsorgssvikt. Et eksempel på hva vi har kategorisert under generelt om omsorgssvikt er fra bok 13, 13.1:

“Når eg set omsorgssvikt likt med svikt i foreldrerolla, fortel det at omsorgssvikt er eit relativt omgrep. I nokre situasjonar vil andre tilhøve kompensere for bortfall av eigenskapar som er knytte til foreldrerolla. [...]. Omsorgssvikt er altså å forstå mangelen på det barn treng i høve til det ein tilbyr dei. Det engelske ordet “neglect” blir oftare og oftare nytta på norsk som et synonym til omgrepet omsorgssvikt [...]. Evna til å gje omsorg er ikkje berre ein eigenskap hos einskildmenneske i dagleglivet, men og når noko skjer [...]. Det er ikkje alle slags behov som skal dekkjast hos eit barn til ei kvar tid. Foreldre prioriterer, og evna til å omprioritere når behova til barn er alvorlege, er ein viktig eigenskap i foreldrerolla.” (s.22).

I vår oppgave har vi tatt utgangspunkt i Killén (2017) som skriver at omsorgssvikt ofte blir delt i fire ulike former for omsorgssvikt: seksuelle overgrep, psykiske overgrep, fysiske overgrep og vanskjøtsel. I dataene, ser vi at ikke alle barnehagelærerutdanninger dekker alle former for omsorgssvikt. Pensumbøkene bruker ulike begreper på de ulike formene. For eksempel omtaler noen bøker fysiske overgrep som vold eller fysisk vold. Dette er noe vi har

vært bevisst på. Alle begreper som omhandler den samme form for omsorgssvikt, er altså tatt med. Likevel viser funn at ikke alle barnehagelærerutdanninger har gjort rede for alle formene for omsorgssvikt.

Fysiske overgrep

Funnene viser at 11 av 19 har inkludert definisjonen på og tekst om fysiske overgrep. Utdrag fra bok 7, 7.1 viser eksempel på tekst om fysiske overgrep: “Barn som utsettes for fysisk overgrep, omfatter barn som skades enten ved aktiv handling eller ved manglende tilsyn.” (s. 65).

Psykiske overgrep

Funnene viser at åtte av 19 barnehagelærerutdanninger har inkludert definisjonen på og tekst om psykiske overgrep. I pensumet ser vi at det er mange ulike definisjoner på hva psykiske overgrep kan være, og at psykiske overgrep kan være flere ting. Utdraget i bok 7, 7.1 tar for seg at psykiske overgrep er en form som kan være vanskelig å definere: “Barn som utsettes for psykiske overgrep, omfatter barn i meget forskjelligartede livssituasjoner. Psykiske overgrep er kanskje den vanskeligst definerbare av de ulike formene for omsorgssvikt. Det kan kort defineres som en kronisk holdning eller handling hos foreldre eller annen omsorgsgiver, som er ødeleggende for eller hindrer utviklingen av et positivt selvbilde hos barnet.” (s. 69).

Seksuelle overgrep

Funnene viser at 13 av 19 barnehagelærerutdanninger har inkludert tekst om seksuelle overgrep i pensum. De som har inkludert tekst om seksuelle overgrep fremhever i denne sammenheng barns umodenhet, og deres begrensninger når det kommer til å kunne gi samtykke eller forstå situasjonen. Eksempel på det er utdrag fra bok 13, 13.1. Som tidligere nevnt, er det rådende barnesynet i pensum, et subjektsyn, men det neste eksempelet viser også barns sårbarhet eller begrensninger: “Alle seksuelle handlingar mellom vaksne og barn er overgrep [...] Den mest brukte definisjon er henta frå Henry Kempe (1968). Den legg vekt på at det barnet utsettes for, er ei handling som barnet ikkje kan forstå, ikkje er modent for og ikke kan gje sitt informerte samtykke til.” (s. 38).

Vanskjøtsel

Funnene viser at ti av 19 barnehagelærerutdanninger har inkludert definisjon på og tekst om psykiske overgrep. Vanskjøtsel i pensum peker på at det for eksempel er manglende stell eller andre primære behov som ikke blir oppfylt tilstrekkelig. Eksempel på dette er følgende definisjon på vanskjøtsel fra pensum, utdrag fra bok 13, 13.1: “Vanskjøtsel er eit samleomgrep der

behova eit barn har for stell, mat og omsorg ikkje blir tilfredsstilte. Når det gjeld dei minste barna, blir kanskje bleiene skifta når foreldra orkar, foreldre vil gje mat når dei føler for det og evna til å orke å lese dei behova eit barn har, er anten svekt eller fråverande” (s. 23).

Konsekvenser

I dataen fant vi også tekst som inneholdt informasjon om konsekvenser omsorgssvikt kan få. Tolv barnehagelærerutdanninger har belyst konsekvenser av omsorgssvikt. De resterende barnehagelærerutdanningene har ikke noe pensum som belyser konsekvenser av omsorgssvikt. Konsekvenser som er gjennomgående er blant annet, hvilke konsekvenser det har for barn å vokse opp med omsorgssvikt og hvilke konsekvenser omsorgssvikt kan ha for barnet i voksenlivet. Bøkene trekker frem både psykiske og fysiske konsekvenser.

For eksempel har bok 23, 23.1 tekst om konsekvenser for utvikling av psykisk helse. I teksten står følgende: “Barn som lever i familier hvor det utøves vold, er i større risiko for avvikende utvikling enn barn som ikke eksponeres for vold i familien, og om lag 34-45 % av barn som har levd med familievold, har symptomer som kvalifiserer til psykologisk behandling” (s.41-42). Eksempel fra bok 13, 13.2 er tekst om fysiske konsekvenser av omsorgssvikt i barndommen. Utdraget viser at det er sammenhenger mellom belastninger i barndommen og sykdom senere i livet. “Om utviklinga får gå sin gang, vil det auke risikoen for alvorlige sjukdommar og sosialt liv. [...] dei som har opplevd vanskelige tider, lettare byrjar å røykje, bruke rusmiddel eller skade seg på andre måtar. [...] I gjennomsnitt vil dei med ein oppvekst som er prega av vald, seksuelle overgrep og alvorleg omsorgssvikt, døy 15 til 32 år før andre av dei same sjukdommane som vi alle døyr av, som slag, hjarteinfarkt, kreft eller diabetes” (s. 56).

I dataen ser vi også at en del pensumbøker trekker frem hvilke konsekvenser omsorgssvikt i barndommen kan føre til senere i livet. Et eksempel som viser det er utdrag fra bok 28, 28.2: “Studien viser at det er dramatiske helseendringer ved minst fire økte stressfaktorer. De multipliserer seg med hverandre, og jo mer ubeskyttet man er, jo flere belastninger blir man utsatt for. Risiko for psykisk og fysisk lidelse og tidlig død er godt dokumentert. Det er også dokumentert sammenheng mellom de mest dødelige sykdommene og ei lineær linje mellom antall krenkingar (stress) og risiko for disse sykdommene” (s. 83-84). I dataen fant vi også det biologiske perspektivet, tekst som sier noe om hvilke konsekvenser omsorgssvikt kan ha for utvikling av hjernen. Bok 13, 13.2 er et eksempel som belyser det: “Stress/respons- systemet gjer at hjernen med kriseberedskapen sin blir involvert. Straks noko hender som aktiverer dette, blir “røykvarslaren” til hjernene, amygdala, aktivert [...] Etter nokre hundredels sekund blir stresshormonet kortisol produsert [...] For å regulere slike alarmer når dei er unødvendige, trengst det ein vaksen relasjon som kan hjelpe til med slik regulering. Derfor får denne responsen dramatiske konsekvenser når dei

nære relasjonane står for det som skremmer. Denne stress/respons-reaksjonen vil ha vansker med å slå seg av om det som blir opplevd er konisk, altså at det skjer om att og om att, slik vald i nære relasjoner og seksuelle overgrep kan gjere” (s. 57).

Tegn og signaler

Barn kan vise ulike tegn og signaler på at de har det vanskelig. Kompetanse om tegn og signaler som kan være tegn på omsorgssvikt, er viktig for å klare å identifisere barn som trenger hjelp, slik at de får den hjelpen de trenger når de trenger den. Dette var et tema som vi fant i pensumet. Tretten av 19 barnehagelærerutdanninger har tekst som inneholder informasjon om tegn og signaler i pensumbøkene. Pensumet er hovedsakelig fokusert på tegn og signaler fra barna, og vi ser lite fokus på tegn og signaler fra foreldre. I pensum er det ulike tegn fra barna som er belyst: somatiske, atferdsmessige, utviklingstrekk og sosiale forhold som for eksempel sosial interaksjon med andre barn, ofte konfliktfylte relasjoner osv. Tekst i bok 7, 7.2 belyser et eksempel på somatiske tegn hos barn som er funnet i pensum. I teksten står det “Depresjon blant barn som har vært utsatt for ulike former for omsorgssvikt, er godt dokumentert. Den kommer ofte til syne i lek. Barn har behov for å leke. [...] Mange barn som er utsatt for omsorgssvikt, leker lite. Det er én måte de viser sin depresjon på.” (s. 100). Videre i boken står det også følgende somatisk tegn: “Barn som vokser opp under psykososialt belastede forhold, er mer syke enn andre barn. Det gjelder både infeksjonssykdommer [...] hodepine, magesmerter, søvnproblemer og spiseproblemer. Tilsvarende kan en observere hos barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. [...] formidler sitt ubehag gjennom smertespråk og gjennom kroppslige symptomer.” (s. 203).

Et eksempel på atferdsmessige tegn som er funnet i pensum, er tekst hentet fra bok 36, 36.3. Boken er et eksempel som viser at pensumet inkluderer signaler som fokuserer på hvordan barnets atferd er: “I det følgende presenteres momenter som kan tale for at barnet og/eller familien til barnet kan trenge hjelp. [...] barnet er utagerende fysisk og/eller verbalt, dytter og slår, opptrer truende, skjeller ut andre. Barnet er innesluttet og trist, virket fjernt og/eller tungsinnet og mimikkløst. Barnet virker ukonsentrert og uinteressert, vanskelig å motivere, beskjeder når ikke inn, deltar ikke i dialoger.” (s. 51). Eksempel utviklingsforsinkelser hos barnet er for eksempel i bok 26, 26.4. Teksten lyder følgende: “Regresjon betyr å gå tilbake i utvikling. Barnet kan for eksempel begynne å snakke babyspråk etter at de har begynt å snakke rent, eller det kan begynne å tisse og bæsje på seg igjen. Regresjon kan også forekomme ved andre sterke opplevelser [...] vonde traumer, sykdom, skilsmisse, vold mellom voksne, eller vold mot barnet, og når barnet har det dårlige av andre grunner” (s. 74).

7.1.3 Profesjonell intervensjon med omsorgssvikt

Tabell 8

Kategori profesjonell intervensjon med omsorgssvikt

Kategori	Underkategorier/ Barnehagelærerutdanning	Bok	Kapittel
Profesjonell intervensjon med omsorgssvikt	Barnesamtaler	4, 13, 17, 18, 27, 34	4.2, 13.5, 17.5, 18.1, 27.3, 34.5
	Barnehagelærerutdanning: A, B, J, K, L, M		
	Barrierer for avdekking	13, 17, 26, 28, 46	13.4, 17.5, 26.6, 28.2, 46.1
	Barnehagelærerutdanning: B, E, K, M, O, Q		
	Forebyggende arbeid	7, 11, 26, 27, 31, 35	7.4, 11.3, 26.6, 27.2, 31.3, 31.4, 35.4,
	Barnehagelærerutdanning: A, E, G, K, L, M, N, P, R,		
Verktøy	7, 11, 18, 26, 27	7.4, 11.3, 18.1, 26.6, 27.3	
Barnehagelærerutdanning: E, K, L, M, P, R			

I dataen fant vi også noe fokus på profesjonell intervensjon med omsorgssvikt, intervensjon i forhold til både å forebygge og avdekke omsorgssvikt. Under denne kategorien fant vi: barnesamtaler, barrierer i avdekking, forebyggende arbeid enten i form av å hindre uheldig utvikling eller i form av å minimere vanskene som allerede er.

Barnesamtaler

Barnesamtaler kan være et viktig verktøy/metode i forebygging og avdekking av omsorgssvikt. Funn viser at det er seks barnehagelærerutdanninger som har inkludert tekst om barnesamtaler i pensum. Hovedsakelig er det samtalemetodikk i barnesamtaler som presenteres. Et eksempel på samtalemetodikk er utdrag fra bok 34, 34.5. Utdraget viser metodiske prinsipper, som kan bidra til å gjøre det lettere for barn å åpne seg: "Prinsipper for samtaler med barn: vær direkte, bryt det tabubelagte, kommunisere via tegninger og/eller figurer, bekreft barnets historie, bekreft det normale, fortell om andres opplevelser av lignende historier, støtt barnet på at det er lov å beskytte seg, plasser ansvar og frata skyld, ikke lov at du ikke skal fortelle videre." (s. 101).

Videre fant vi i pensumet når det kommer til barnesamtaler, fokus på at det er viktig med åpne spørsmål, og barnets frie fortelling. Et eksempel på dette er følgende utdrag fra bok 13, 13.5:

“Når ein stiller lukka spørsmål, blir dei ofte formulerte som leiande på innhald. Ofte blir dei ja- og nei- spørsmål [...]. Spørsmål som skapar skuld, er sårbare om du skal fortelje om noko dumt eller om noko med ubehag i seg. *Kvifor* kan fort skape oppleving av eige ansvar, men også av meiningsdanning. Det vil i liten grad føre til at barnet skildrar hendinga, og responsen kan fort bli: *veit ikkje*. Vide og generelle spørsmål eller spørsmål der barnet ikkje veit kva ein er ute etter, vil fort gje same svar: - *veit ikkje*. [...] Opne spørsmål kan vere: *kva hende?*, og gjerne med bydande form: fortel meg ..., eller: - *eg vil at du skal fortelje* [...] Om barn startar å fortelje, er det viktig å bekrefte at en lyttar.” (s. 99-100).

Barrierer i avdekking

Barrierer i avdekking av omsorgssvikt handler i vår analyse om hva som hindrer barn å fortelle, og voksne til å spørre/avdekke. Seks barnehagelærerutdanninger har belyst barrierer i avdekking. Her fant vi både barrierer som kan gjøre det vanskeligere for voksne å avdekke, og barrierer hos barn, barrierer som står i veien for at barn ikke vil fortelle. Et eksempel på barriere hos barns som er funnet i pensum er utdrag fra bok 28, 28.2: “Barn i barnehagealder vil raskt oppleve sin egen situasjon som normal. Det er vanskelig for dem å forstå at andre har en annen omsorgssituasjon. Omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep er et konsept og en beskrivelse barna ikke har lært. De kan oppleve redsel, sinne og ubehag og grue seg til noe, men vil ikke komme til den voksne og fortelle om det. De forsøker å lage mening ut av det de opplever, og føles noe galt, vil det bli forstått som egenskaper hos dem selv [...] Men den viktigste grunnen til at barn og ungdom ikke forteller, er at de frykter konsekvensen av å fortelle.” (s. 87-88). Barrierer hos voksne kom også frem i data. Barrierene til de voksne handlet for det meste om at de ansatte i barnehage var bekymret for konsekvensene som kunne komme av å melde til barnevernet, samt en redsel for at en ikke hadde rett. Et eksempel på slik barriere er utdrag fra, bok 28, 28.2: “Ansatte i barnehage er ofte lojale overfor foreldre. Dermed kan de lett identifisere seg med foreldres situasjon. Om barn har en vanskelig situasjon og for eksempel signaliserer at de ikke vil gå hjem, vil slik lojalitet kunne hindre en i å ta imot signalene fra barnet. [...] Redsel for å ta feil er kanskje det største hinderet. Om jeg setter ord på en mistanke, vil jeg kunne komme i en situasjon der jeg skader en familie uten grunn.” (s. 88-89).

Forebyggende arbeid i barnehage

Dataen viser funn om hvordan barnehagen kan jobbe med forebyggende arbeid, hovedsakelig i forhold til helse og omsorgssvikt. Det er ni av 19 barnehagelærerutdanninger som har tekst som omhandler forebyggende arbeid i forhold til omsorgssvikt på pensum. Forebygging i de nevnte bøkene er tekst om både primærforebygging, som er forebygging som kan forhindre at vansker oppstår, og sekundærforebygging som er forebygging som skal forsøke å minimere vansker som allerede er oppstått.

Et eksempel på forebyggende arbeid, som er funnet i dataen, er å gjøre barnekonvensjonen kjent for barna. Dersom barn vet hvilke rettigheter de har, og hvordan barn skal ha det, er det lettere for et barn å si ifra, og ikke normalisere egen situasjon med omsorgssvikt. Eksempel på forebyggende arbeid i barnehagen, er det neste utdraget fra bok 11, 11.3 som tar for seg hvordan en kan gjøre barnekonvensjonen kjent for barna: “Vi kan snakke med barna om artikkel 12 i barnekonvensjonen som handler om at alle barn har rett til å si sin mening og bli hørt i saker som angår dem. Hvilke saker angår barna? Hvilke saker ønsker de å si sin mening om i barnehagen og hjemme? Opplever barna å bli hørt og tatt på alvor når de gir uttrykk for meningene sine? Vi kan snakke om ulike måter å kommunisere meninger på. De eldste barna kan gi uttrykk for meningene sine, og de yngste kan uttrykke seg ved hjelp av lyder og kroppsspråk [...] Bildebøker om barns rettigheter kan være et godt utgangspunkt for samtaler og refleksjon i barnehagen, for eksempel *alle er født frie og med det samme menneskeverd. Verdenserklæringen om menneskerettigheter i bilder*”. (s. 200).

I dataen fant vi også mer konkret hvordan en kan jobbe forebyggende mot omsorgssvikt. Å gi barn begreper, bryte tabu, bli kjent med egen kropp og snakke om grensesetting kan være et forebyggende arbeid mot seksuelle overgrep. Bok 26, 26.6 viser et eksempel på dette. Her ser vi at det blir vektlagt at økt kunnskap om kropp og seksualitet hos barn, kan bidra til å gjøre avdekkingen lettere, og slik blir det også sekundærforebyggende. Dersom barnet sier ifra kan barnet få hjelp tidlig, og vanskene kan bli minimert, og/eller den voksne/hjelpeinstanser kan bidra til at overgrepene tar slutt. “Guttene har penis, testikkel, og det kan være godt å ta på tissen sin. Barna kan få vite at det er helt fint å ta på sin egne tiss. Men at ingen voksne har lov å ta på den, eller de har ikke lov til å si at du skal ta på deres tiss. Med den kunnskapen blir det også lettere for barna å si fra om de har opplevd dette.” (s. 98). Videre står det i boken: “Barn som kan noe om hvordan man lager barn, og kan ord på kjønnsorganer og har noen voksne å snakke med om kroppen og dens funksjoner på gode måter, gis større anledning til å fortelle en voksen om de utsettes for seksuelle eller andre typer overgrep “(s. 99) og “Vi må også snakke med gode/lovlige/riktige og vonde/ulovlige/gale berøringer. La barna komme med forslag. Hvordan er det godt å bli tatt på, hva er ikke godt?” (s. 105).

Gjennom data finner vi også tekst om sekundærforebyggende arbeid i form av tekst om hjemmebaserte intervensjonsprogrammer, der fokuset er hovedsakelig samspill. Dette er sekundærforebyggende fordi disse intervensjonsprogrammene oftest blir brukt i tilfeller der det allerede kan være snakk om et risikosamspill, for å forbedre samspillet. Programmene kan også likevel være nyttig som primærforebyggende. Det er likevel et fåtall av barnehagelærerutdanningene som har belyst noe om intervensjonsprogrammer, men noen av

barnehagelærerutdanningene gjør studentene kjent med enkelte intervensjonsprogrammer som kan være til hjelp for familier. Et eksempel på dette er bok 27, 27.4, hvor det står følgende: “Marte Meo, senere også kalt ORION, MISC (More Intelligent and Sensitive Child) og ICDP (International Child Development Program). Alle disse programmene tar sikte på å bedre samspillet mellom omsorgsgiver og barn, og å styrke tilknytningsbåndene innad i familien. Målsettingen er å sensitivisere foreldre og støtte opp under de sidene ved samspillet som er viktige for å fremme barnas utvikling og tilpasning” (s. 142-143).

Verktøy

Dataene inneholder også tekst om verktøy til bruk i forebygging og avdekking av omsorgssvikt. Det er seks av 19 barnehagelærerutdanninger som har tekst som inneholder informasjon om ulike verktøy. Noen barnehagelærerutdanninger har redegjort for hvorfor barnebøker, tegninger og samtalebilder kan være gode verktøy til bruk i dette arbeidet. Et eksempel er utdrag fra bok 7: “når en barnehagelærer har lest en historie om barn som er utsatt for omsorgssvikt, har han signalisert at han forstår hvordan barn kan ha det. Dette kan legge grunnlaget for at barn som er utsatt for omsorgssvikt, kan sende klarere signaler” (s. 174).

Verktøy til bruk i forebygging og avdekking, som er blitt belyst i barnehagelærerstudentenes pensum er hovedsakelig barnebøker. Barneboken *jeg er meg! min meg - en bok om kropp, gode og vonde følelser, ulovlige hemmeligheter og berøringer* er eksempel på barnebøker vi finner i pensumet. Denne barneboken er presentert i pensumbok 26, og er en barnebok som kan gjøre barn mer kompetent til å si ifra dersom de blir utsatt for overgrep. *Vil du høre en hemmelighet?* av Kaia Dahle Nyhus, er en bok om gode og dårlige hemmelighet funnet i pensum som også kan brukes i dette arbeidet. Et annet eksempel på barnebok som kan brukes i forebyggende arbeid, er bok 11, som kan brukes i arbeid med å gjøre barnekonvensjonen kjent er: *alle er født frie og med det samme menneskeverd. Verdenserklæringen om menneskerettigheter i bilder*. Andre bøker til bruk i forebyggende arbeid, som er funnet i dataen er for eksempel *jeg skal passe på deg!* av Anne Kristin Bergem, og *Kongene på haugen*, av Øyvind Aschjem, som er en bok til bruk i å avdekke og synliggjøre vold mot barn.

Likevel har verktøy til bruk i forebyggende arbeid lite fokus. Det er mange barnehagelærerutdanninger som ikke har tekst om ulike verktøy, og av de som har tekst om verktøy, har de få verktøy som er presentert.

7.1.4 Tverrfaglig samarbeid

Tabell 9

Kategori tverrfaglig samarbeid

Kategori	Underkategorier/ Barnehagelærerutdanning	Bok	Kapittel
Tverrfaglig samarbeid	Generelt om samarbeid	7, 8, 11, 13, 17, 24, 25, 27, 31, 35, 36, 41, 42, 44, 45, 47	7.5, 8.4, 11.2, 13.3, 17.7, 24.2, 25.1, 27.1, 31.1, 35.6, 36.7, 41.1, 41.5, 42.1, 42.1, 42.2, 44.3, 45.1, 47.1
	Barnehagelærerutdanning: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S		
	Aktuelle samarbeidsinstanser for barnehagen	7, 13, 11, 17, 25, 26, 27, 31, 34, 36, 41, 49	7.5, 11.2, 13.3, 17.9, 25.1, 26.7, 27.1, 31.1, 34.2, 36.7, 41.2, 49.1
	Barnehagelærerutdanning: A, B, D, E, F, G, H, J, K, M, P, R, S		
	Barnehagen og barnevernets rolle og ansvar	7, 8, 11, 13, 15, 17, 25, 26, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 41, 44, 45	7.5, 7.6, 8.2, 11.3, 13.3, 15.1, 17.6, 17.8, 25.1, 26.7, 27.1, 27.3, 28.1, 31.1, 34.1, 34.2, 34.4, 34.5, 34.6, 35.4, 35.5, 35.6, 36.4, 36.5, 41.1, 41.4, 41.5, 44.2, 45.1
Barnehagelærerutdanning: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, P, R, S			
Barrierer for samarbeid	7, 16, 24, 26, 34, 36, 41, 42, 45, 47	7.3, 7.5, 16.1, 24.1, 26.7, 34.3, 34.6, 36.7, 41.3, 41.5, 42.1, 45.2, 47.1	
Barnehagelærerutdanning: A, B, E, G, J, L, M, N, O, Q			
Juridiske rammer	6, 7, 8, 11, 13, 17, 27, 31, 34, 35, 36, 41, 43, 44, 49, 50	6.2, 7.5, 8.3, 11.2, 11.3, 13.6, 17.7, 17.8, 27.1, 31.1, 34.2, 35.5, 36.4, 41.2, 43.1, 44.2, 49.2, 50.2	
Barnehagelærerutdanning: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S,			

I arbeid med analyse fant vi bøker på pensumlistene som inneholdt tekst om tverrfaglig samarbeid. For å kunne sikre så gode levevilkår som mulig for barnet, slik at barnet får best mulig hjelp til rett tid er tverrfaglig samarbeid viktig. Under denne kategorien er det tekst som kan relateres til tverrfaglig samarbeid. Vi fant tekst om: samarbeid generelt, aktuelle samarbeidsinstanser for barnehagen, barnehagens ansvar og rolle, barrierer for samarbeid og juridiske rammer, som i vår analyse er kategorisert under tverrfaglig samarbeid.

Alle barnehagelærerutdanningene har tekst på pensum som handler om samarbeid generelt. Et eksempel på generelt om samarbeid er fra bok 8, 8.4: "Tverrprofesjonelt samarbeid er et samarbeid der representanter fra ulike profesjoner inngår i en forpliktende samordning av arbeidet [...] En har plikt til å

samarbeide med andre instanser og profesjoner for å oppfylle intensjonene i barnehageloven og rammeplanen for barnehagen.” (s.315).

I funnene ser vi at noen av bøkene som belyser generelt om samarbeid, også inkluderer tekst om aktuelle samarbeidsinstanser for barnehagen. Bøkene som inkluderer tekst om både samarbeid generelt og aktuelle samarbeidsinstanser for barnehagen er bok: 7, 17, 25, 31, 36, og 41. I dataen fant vi tekst om flere instanser som har en sentral rolle for barnets oppvekstvilkår. Samarbeidsinstansene som blir belyst i de nevnte bøkene er for eksempel barnevernet, helsestasjoner, PPT, barnehuset og familiens hus. Alle disse samarbeidsinstansene er viktig for barnehagen i arbeid med forebygging og avdekking av barn i vanskelige livssituasjoner. Bok 7, 7.5 viser tekst om både samarbeid generelt og aktuelle samarbeidsinstanser for barnehagen. “At arbeid med barn og familier i risiko- og omsorgssviktsituasjoner krever tverrfaglig samarbeid, er det ikke tvil om. Det har vært dokumentert og understreket både av praktikere og forskere [...]” (s. 197). Teksten viser at arbeid med barn i vanskelige livssituasjoner krever tverrfaglig samarbeid. Videre i boken står det at “PP- tjenesten gir konsultasjon til lærere, undersøker barns konsentrasjons-, lære- og adferdsproblemer (sic!) m.m. og arbeider direkte med barn med spesielle behov” (s. 203) og “Barnehuset vil, når det gjelder enkelte barn, bli en viktig samarbeidspartner for barnehagepersonalet” (s. 206). Her ser vi eksempler på at flere aktuelle samarbeidsinstanser til barnehagen er trukket frem.

Aktuelle samarbeidsinstanser som viser seg i funnene er barnevernet, helsestasjon, familievernkontor, PPT, NAV og BUP. Det er 13 av 19 barnehagelærerutdanninger som har bøker som inkluderer tekst om aktuelle samarbeidsinstanser for barnehagen på pensum. Et eksempel fra bok som har tekst om samarbeid med flere instanser er bok 34, 34.2: “Barnehagens viktigste samarbeidspartnere i forbindelse med bekymring for barns omsorg eller utvikling avhenger av hvilke tilbud og tjenester kommunen har”. (s. 49). Videre trekker boken over flere sider frem barnehagens aktuelle samarbeidsinstanser for barnehagen, som barneverntjenesten, PP- tjenesten, helsestasjoner, BUP og barnehus (s. 49-59).

Barnehagen og barnevernets rolle og ansvar

Barnehagens og barnevernets rolle og ansvar i forhold til omsorgssvikt, er gjennomgående i flere av bøkene i funnene. Alle barnehagelærerutdanningene utenom to har bøker om barnehagen og/eller barnevernets rolle og ansvar på pensum. Datamaterialet viser at flere av bøkene belyser både barnehagen og barnevernets rolle og ansvar. Fokus på tidlig innsats og

betydningen av tidlig innsats er gjennomgående i bøkene. Eksempel på tekst som belyser barnehagens rolle og ansvar er det neste utdraget fra bok 34, 34.2, som viser at barnehagen har et stort ansvar for å oppdage omsorgssvikt: “For at barn i alvorlige situasjoner skal bli sett av barnevernet og få den hjelpen de har behov for, er det svært viktig at de ansatte i barnehagen oppfyller opplysningsplikten” (s.34). Utdraget viser at barnevernet er avhengig av at barnehagen melder, altså avhengig av ett tverrfaglig samarbeid. Barnehagens rolle og ansvar i forhold til tidlig innsats når det gjelder omsorgssvikt fant vi eksempel på i bok 34, 34.3: “Barnehagen er en arena for avdekking av barn som er i risiko, eller som har ulike vansker. Barnehagen er den viktigste arenaen hvor barn kan gis god hjelp på et tidlig tidspunkt, og hvor det kan etableres samarbeid med andre relevante instanser” (s.71).

Barnevernets rolle og ansvar for tidlig innsats i arbeid med omsorgssvikt, fant vi også i pensum. Eksempel på det er fra bok 41, 41.1 hvor det står følgende: “Tidlig innsats i barneverntjenesten handler om å fange opp barn som trenger hjelp tidlig [...] Mange barn lever i skadelige relasjoner lenge før barneverntjenesten griper inn [...] en forutsetning for tidlig intervensjon, eller tidlig innsats i forhold til barneverntjenesten, er at både foreldre og de instanser som arbeider med barn og unge [...] tror at barneverntjenesten kan bidra til å gi barnet riktig og god hjelp” (s. 55). Et annet eksempel på barnevernets ansvar når det kommer til tidlig innsats, er fra bok 11, 11.3 hvor det står: “Den offentlige barneverntjenesten skal så tidlig som mulig avdekke omsorgssvikt, atferdsproblemer og sosiale og emosjonelle problemer, og sette inn tiltak for å unngå varige skader” (s.196). Utdraget viser også sekundærforebygging som barnevernet har ansvar for, gjennom at det står at de må sette inn tiltak for å unngå at skadene forblir. Gjennomgående ser vi at det er betydningen av tidlig innsats som er vektlagt.

Barrierer for samarbeid

Barrierer for samarbeid handler om hva som kan hindre et godt samarbeid. I dataen er det for det meste barnehagens barrierer for samarbeid vi fant tekst om. I følge tabell ni er det til sammen ti barnehagelærerutdanninger som har bøker som inneholder tekst om barrierer for samarbeid, på pensum. Det vil si at det er ni barnehagelærerutdanninger som ikke har tekst om barrierer for samarbeid i pensumbøkene. Det som er gjennomgående i bøkene er at barnehagen nøler med å melde til barnevernet, fordi barnehagen savner tilbakemeldinger fra barnevernet og at de frykter konsekvensene av å melde. Eksempel fra bok 7, 7.5 viser dette: “At barnehagene som mange andre nøler lenge med å melde sin bekymring til barnevernet, og kanskje ikke melder i det hele tatt, har blant annet sammenheng med at de ikke har fått tilbakemelding [...] Det ligger fortsatt

skuffende forventninger og frustrasjoner i barnehagens forhold til barnevernet. Barnehagen har meldt, men har sjelden fått tilbakemelding” (s.202-203).

En barriere som også viser seg i pensum, er at barnehagens erfaringer og opplevelser med barnevernet kan være en barriere, bok 34, 34.6: “Dårlig samarbeid mellom barneverntjenesten og barnehagen kan oppstå hvis barnehagen har negative erfaringer med å melde bekymring. [...] eller styreren eller pedagogisk leder synes at deres kompetanse og vurderinger ikke verdsettes av barneverntjenestens ansatte” (s. 109). Dette forsterkes også gjennom at vi flere steder i data finner at en barriere også er at de ansatte i barnehagen var usikre på om det var til barnets beste å melde, eller la være. Våre funn viste også tekst om at barnehagelærere opplever at deres kompetanse ikke blir verdsatt, noe som også kan være en barriere for å melde til barnevernet. En annen barriere som også går igjen i data, er de ansattes egen redsel, og at de ansatte synes at slike bekymringssaker er vanskelig personlig.

En barriere som også kommer frem i mye av dataen er at barnehagelærere vegrer seg for å ta opp bekymring med foreldre fordi de bekymrer seg for å få en dårligere relasjon til foreldrene. Utdrag fra bok 41, 41.3 viser dette: “Lærere i barnehager og skoler kan vegre seg for å gripe inn, og med den konsekvens at de unnlater å gi barnet den hjelp og beskyttelse som det trenger. Av og til kan dette handle om at lærere har et for sterkt fokus på å ivareta en god relasjon til foreldre, [...]. (s. 108).

Juridiske rammer

Juridiske rammer er viktig for profesjonelle ansatte å forholde seg til, fordi de juridiske rammene er viktig å overholde for at barnet skal få best mulig hjelp til rett tid, og de legger noen føringer for samarbeidet. I dataen fant vi de ulike juridiske rammer som legger føringer for samarbeid: meldeplikt, opplysningsplikt og taushetsplikt. Tabell ni viser at alle barnehagelærerutdanningene har en eller flere av bøkene som inneholder tekst om de juridiske rammene, på pensum.

Flere av bøkene har tekst om alle de tre juridiske rammene og forholdet mellom pliktene er belyst i flere av bøkene. I neste eksempel fra bok 36, 36.4, ser vi et utdrag der forholdet mellom de ulike pliktene blir belyst: “Opplysningsplikten innebærer en plikt til å gi opplysninger etter forespørsel/pålegg fra en offentlig instans. Samtidig kan det også foreligge meldeplikt. Det foreligger da plikt til å gi opplysninger av eget tiltak/initiativ. I slike tilfeller innskrenkes taushetsplikten, og ellers taushetsbelagte opplysninger skal formidles til barneverntjenesten. Det er bvl. § 6-4 som beskriver dette.” (s.60-61). Her ser

vi at en person, for eksempel barnehagelæreren har opplysningsplikt dersom en blir forespurt av for eksempel barnevernet, som er en offentlig instans. I tilfeller der meldeplikten utløses fordi det er grunn til å tro at et barn er utsatt for omsorgssvikt, er barnehagelæreren pliktig til å sende bekymringsmelding uten å bli forespurt av barnevernet. I tilfeller hvor det kan være snakk om skadelig omsorg innskrenkes taushetsplikten og en er dermed pliktig til å melde eller gi opplysninger til barnevernet. I dataen fant vi også tekst om veien videre ved bekymring. Mange av studentene får for eksempel kunnskap om når foreldrene skal involveres og ikke. Utdrag fra bok 31, 31.1 viser dette, og gir studentene kunnskap om at ved vold og overgrep skal foreldrene ikke involveres: “Der er bare i alvorlige tilfeller, ved bekymring eller mistanke om fysiske og/eller seksuelle overgrep (...) at barnehagen av hensyn til barnet skal melde direkte til barneverntjenesten uten å ha samtale med foreldre først” (s. 43).

Tekst om taushetsplikt forekommer i alle bøkene utenom bok 6. Funnene viser at samtlige barnehagelærerutdanninger har tekst som omhandler taushetsplikt. Funnene viser mye tekst som belyser noe om at ansatte i offentlige instanser har taushetsplikt. I dataen fant vi videre fokus på at taushetsplikten ikke alltid er gjeldende, for eksempel ved mistanke om omsorgssvikt. Ved omsorgssvikt er det legitimert at ansatte i offentlige instanser kan se vekk fra taushetsplikten og gå videre til barnevernet med saken. I disse tilfellene går meldeplikten før taushetsplikten. Utdraget fra 34, 34.2 sier noe om dette: “Ansatte i offentlige tjenester har generell taushetsplikt etter forvaltningsloven [...] Taushetsplikten er imidlertid ikke absolutt, for visse situasjoner hvor andre hensyn veier tyngre, er det gjort unntak fra den” (s.39).

Alle bøkene som nevnt over, utenom bok 6 og bok 31 inneholder tekst om opplysningsplikt. Funnene viser at alle barnehagelærerutdanninger har tekst om opplysningsplikt på pensum. Opplysningsplikt vil si at en har plikt til å gi de nødvendige opplysningene til barnevernet. Eksempel fra bok 34, 34.2 viser dette: “For at barn i alvorlige situasjoner skal bli sett av barnevernet og få den hjelpen de har behov for, der det svært viktig at de ansatte i barnehagene oppfyller opplysningsplikten [...] uten hinder av taushetsplikt, når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet, eller foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt” (s. 34). Utdraget viser også forholdet mellom opplysningsplikten og taushetsplikten.

I pensum fant vi tekst om meldeplikt og det som blir vektlagt er at barnehagen har meldeplikt og et fokus på når meldeplikten inntreffer. Utdrag fra bok 35, 35.5 viser at barnehagen har meldeplikt ved bekymring for et barn, samt noen eksempler på forhold som kan være grunn til

å melde bekymring: “De ansatte i barnehagen har plikt til å melde en bekymring for et barn dersom det er grunn til å tro at følgende forhold er til stede [...] mistanke om at et barn utsettes for alvorlig omsorgssvikt, mishandling eller [...] hvis et barn har alvorlige atferdsvansker eller annen destruktiv atferd” (s. 332).

Oppsummert ser vi at det kun er en barnehagelærerutdanning som ikke har tekst om alle de tre juridiske rammene, jf. tabell ni. Denne barnehagelærerutdanningen har ikke tekst om meldeplikt i pensumbøkene.

I tillegg til å ha belyst de juridiske rammene, er det enkelte barnehagelærerutdanninger som også har belyst at de juridiske rammene kan være en barriere i samarbeidet. Hovedsakelig fordi kommunikasjonen mellom instansene får noen begrensninger og noen hindringer på grunn av de juridiske rammene og at dette oppleves som vanskelig for instansene. Bok 34, 34.2 har tekst som sier noe om at de ulike juridiske rammene kan være en barriere i samarbeidet mellom barnehagen og barnevernet: “Kommunikasjon og samarbeid mellom barnehagen og barneverntjeneste må skje innenfor reglene om opplysningsplikt, opplysningsrett og taushetsplikt. Derfor må både barnehagen og barneverntjenesten ha kunnskap om hvordan lovverket både kan hindre og fremme samarbeidet” (s. 33).

7.1.5 Teorier

Gjennom vår analyse finner vi at utviklingspsykologi og tilknytningsteori er noe som er sentralt og gjennomgående i pensumbøkene, som et rammeverk for forståelse av omsorgssvikt, i pensum. Vi ser at pensumet viser at disse to teoriene er viktige, og det er vektlagt i pensumet at de to nevnte teoriene er viktig for forståelsen av omsorgssvikt.

Tabell 10

Kategori teorier

Kategori	Underkategorier/ Barnehagelærerutdanning	Bok	Kapittel
Teorier			
	Utviklingspsykologi	1, 2, 7, 10, 13, 19, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 33,	1.1, 2.1, 7.4, 10.1, 13.2, 19.6, 22.2, 23.1,
	Barnehagelærerutdanning: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, O, P, Q, R, S	34, 35, 37, 38, 48, 51	27.2, 27.5, 28.1, 28.2, 30.1, 31.2, 31.4, 33.1, 34.4, 35.1, 35.2, 37.1, 38.1, 48.1, 51.1, 51.4
	Tilknytningsteori	1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 13, 19, 20, 21, 22, 27, 30,	1.2, 2.1, 3.5, 6.1, 7.4, 9.5, 9.9, 10.1, 10.2,

Barnehagelærerutdanning:	31, 33, 34, 35, 36, 48,	13.1 19.1, 19.3, 19.4,
A, B, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M,	51	19.5, 20.1, 21.1, 21.2,
N, O, P, Q, R, S,		21.3, 22.2, 27.2, 30.1,
		31.2, 31.4, 33.1, 34.4,
		34.5, 34.7, 35.1, 35.2,
		35.3, 36.2, 48.1, 51.2,
		51.3

Utviklingspsykologi

Utviklingsperspektivet er noe som vi fant stort fokus på i pensumet, der det blir vektlagt at barnet er avhengig av å få sine behov dekket, for en god utvikling. Pensumet vektlegger at dette er særdeles viktig de første leveårene. I dataen fant vi tekst i pensum som handler om barns utvikling, hjerneforskning, resiliens, risiko- og beskyttelsesfaktorer for barnets utvikling, samt transaksjonsmodellen. Disse ble plassert under utviklingspsykologi, da det er områder som har betydning for barnets utvikling og som vi har valgt å kategorisere under utviklingspsykologi. Til sammen er det 18 bøker som inkluderer tekst om utviklingspsykologi. Dette er en underkategori med stort omfang og funnene viser at alle barnehagelærerutdanninger utenom en har tekst som omhandler utviklingspsykologi. Av de utdanningene som har tekst om utviklingspsykologi på pensum, så har alle utdanningene utenom to, flere kapitler som omhandler utviklingspsykologi på pensum, ifølge funnene i tabell seks.

Gjennomgående i pensumet, fant vi et fokus på barns utvikling, og ulike faktorer som kan påvirke utviklingen. Et eksempel på dette er fra bok 2, 2.1, som belyser noe som er viktig for en optimal utvikling: “De to første leveårene har barn et stort behov for å bli kjent med og få hjelp til å regulere sine ulike følelser. Den emosjonelle utviklingen har nær sammenheng med utvikling på andre områder, for eksempel sosial utvikling og læring. Små barn må først og fremst føle trygghet i samspill med voksne som tar deres følelser på alvor” (s.15). Som Bronfenbrenner (2005) sin modell viser, er det mange ulike faktorer som spiller inn på barnet sin utvikling. Dette ser det ut til at pensumet tar utgangspunkt i også, et eksempel på dette er tekst i fra bok 27, 27.2: “Nyere forskning har vist at barns atferd og utvikling i de første leveåra er bestemt av et stort antall faktorer av biologisk, sosial og kulturell karakter, som påvirker hverandre gjensidig over tid. Det er svært innfløkte og kompliserte faktorer som er med på å bestemme barnets utvikling” (s.127). Utdraget viser at pensumet har en bevissthet om at det er flere faktorer som virker inn på barnets utvikling. Dette viser oss at et sosialøkologisk utviklingsperspektiv kommer frem i pensumet.

Pensumet har også i stor grad fokus på å redegjøre for hva risiko- og beskyttelsesfaktorer er, og mange barnehagelærerutdanninger har dette på pensum. Selv om dette ikke er direkte utviklingspsykologi, har vi kategorisert det under denne kategorien siden det handler om barns utvikling og at disse risiko- eller beskyttelsesfaktorer kan få konsekvenser for psykopatologi. Et eksempel der risiko- og beskyttelsesfaktorer blir redegjort for er tekst fra bok 23, 23.1: “Risikofaktorer er forhold og omstendigheter som assosieres med økt sannsynlighet for senere skjevutvikling eller mishandling; risikofaktorer er kumulative der den totale virkningen av risiko er større enn summen av de enkelte risikofaktorene. Beskyttelsesfaktorer er egenskaper ved et individ, miljø eller situasjoner som mot den totale summen av risiko reduserer sannsynlighet for mistilpasning” (s. 49). Dataen belyser også hvilke konsekvenser risikofaktorer kan få, bok 27, 27.5: “I mange studier av ungdom som synes å falle utenfor samfunnet, har forskerne kunnet vise til at de fleste av disse kommer fra en oppvekst med mange risikofaktorer: manglende stabilitet i hjemmet, rusmisbruk, vanskjøtsel, avvísning, arbeidsløshet, sosial nød. osv. (...) Begrepene resiliens og beskyttelsesfaktorer kan sees som en positiv motpol til sårbarhet og risikofaktorer. Mens risikofaktorer er faktorer som øker barnets mottakelighet for problemutvikling, er beskyttelsesfaktorer ulike typer faktorer som avskjærer eller mildner virkningen av risikofaktorer og fremmer helse og positiv utvikling” (s. 325-326). Pensumet gjør også rede for hva ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer kan være.

I dataen fant vi på enkelte barnehagelærerutdanninger, noe fokus på det biologiske perspektivet, på hjernens utvikling ved omsorgssvikt og hvilke konsekvenser omsorgssvikt kan få for hjernen og hva som kan være viktig for at hjernen skal få en optimal utvikling. Det kommer frem i pensumet at det er i dag godt dokumentert at stress kan ha negativ effekt på utviklingen til hjernen. Dette finner vi blant annet dokumentasjon på i bok 2, 2.1: “De siste tiårene har det kommet svært mye ny hjerneforskning. Den teknologiske utviklingen har ført til nye metoder som har gjort det mulig å studere barnehjernen på en annen måte enn tidligere. Dette har gitt oss ny kunnskap om hjernens utvikling og ikke minst har det vist hvor viktig barnets miljø og erfaringer er for denne utviklingen” (s. 25). Videre står det: “Barnets hjerne trenger «samspill med en annen hjerne», og det skjer ifølge Trevarthen (1993) først og fremst i det gjensidige samspillet mellom omsorgsgiver og barn preget av utveksling av positive følelser [...] Kunnskap om hjernens tidlige utvikling understøtter betydningen av tidlige relasjoner og den emosjonelle utviklingen. Barns følelser får gjerne mindre oppmerksomhet enn andre utviklingsområder, men er minst like viktige. Tidlig utveksling av positive følelser «bygges inn» i hjernens arkitektur og legger et grunnlag for utvikling på andre områder” (s. 27).

I dataen fant vi også noe fokus på resiliens, der resiliensbegrepet kommer inn for å forklare hvorfor noen barn klarer seg godt på tross av belastninger tidligere i livet. I pensum ser vi at

resiliens er presentert ut fra både et sosialøkologisk perspektiv, der det er faktorer utenfor barnet, som for eksempel gode venner og god skole som hjelper barnet til å være motstandsdyktig, og et mer individualistisk perspektiv, der egenskaper ved barnet, som for eksempel god sosial kompetanse eller gode evner, hjelper barnet til å være motstandsdyktig. Dette viser at pensum presenterer resiliens ut i fra både barnet, men også tar hensyn til den bredere konteksten, og at faktorer både på mikro-, meso-, ekso- og makronivå, er viktig i denne sammenheng. Det viser også at pensumet har et fokus på å tenke på at det ikke alltid er slik at risikofaktorer fører til belastninger senere i livet. Et eksempel på dette er fra bok 37, 37.1: “Noen barn utvikler seg godt trass i at de opplever betydelige belastninger. Begrepet resiliens oppsto for å betegne at personer som opplever samme omfang av alvorlighetsgrad av utfordringer, takler det på høyst ulike måter slik at det derved får ulikt utfall (...) Forenklet kan resiliens sies å være en god tilpasning til vanskelige situasjoner eller forhold” (s.241- 242). Et annet eksempel fra tekst om resiliens er fra bok 27, 27.5: “Resiliens (...) I vår sammenheng gjelder det barn som «gjenvinner sin form», som klarer seg gjennom mye motgang, mange vanskeligheter eller traumer, og som utvikler seg positivt på tross av mange negative omstendigheter” (s.324).

Tilknytningsteori

I dataen fant vi som nevnt også tekst som kan kategoriseres under tilknytningsteori. Under denne kategorien fant vi generelt om tilknytning, faktorer som er viktig for tilknytning og tilknytningsmønstre. Tilknytningsteori er den mest fremtredende kategorien av alle. Til sammen er det 20 bøker som har inkluderer tekst om tilknytning i pensum. Alle barnehagelærerutdanninger utenom en har tekst som omhandler tilknytningsteori. De aller fleste barnehagelærerutdanningene har flere bøker på pensum hvor det står om dette i. Et utdrag som belyser noe generelt om tilknytning er fra bok 2: “Tilknytning en har en klar biologisk basis som handler om menneskehetens overlevelse. Det lille barnet greier seg ikke alene og må raskt knytte seg til noen som kan gi beskyttelse og omsorg.” (s. 43).

Videre fant vi mye tekst med fokus på ulike faktorer som er viktig for tilknytning. Blant annet er det mye tekst om samspill, hvor fokuset ofte ligger på at foreldre må vise sensitivitet og responsivitet, et eksempel som belyser dette er utdrag fra 35, 35.2: “Barn har en medfødt preferanse for sosialt samspill med sine nære omsorgspersoner. I dette samspillet er avhengighet og trygghet sentrale emner. For at barnet skal overleve og utvikle seg positivt, må omsorgspersonene forstå barnets signaler og behov og være i stand til å imøtekomme disse” (s. 48) og utdrag fra bok 27, 27.2: “Kvaliteten i det tidlige samspillet er svært avhengig av omsorgspersoners evne til å registrere og tolke barnets atferd, og av deres muligheter til å tilfredsstille barnets grunnleggende behov. En omsorgsperson kan for eksempel svare på barnets

ulike måter å skrike på med å gi oppmerksomhet, gi barnet mat eller skifte bleie på det. Slik oppstår det kjeder av assosiasjoner hos barnet mellom dets egne uttrykk og virkningene av dem.” (s. 128). Tekst om samspill fant vi i bok 1, 3, 6, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 48. Andre faktorer som kommer frem i dataen, som er viktige for tilknytningen er følelsesregulering, omsorg og nærhet.

Under denne kategorien, fant vi også i dataen, tekst som tar for seg ulike tilknytningsmønstre, hovedsakelig en redegjørelse for hva de ulike tilknytningsmønstrene er. For det meste er det trygg tilknytning som er belyst, men enkelte barnehagelærerutdanninger belyser også utrygge former for tilknytning. Utdrag fra bok 35, 35.2 viser eksempel der trygg tilknytning er redegjort for: “Trygg tilknytning utvikler seg når barnet har gjentatte erfaringer med at omsorgspersonen er sensitiv, fanger opp og forholder seg til barnets signaler og uttrykk på hensiktsmessige måter. Omsorgspersonen oppfører seg slik at hun eller han blir forutsigbar for barnet og er i stand til å hjelpe barnet med å regulere barnets følelser og atferd” (s. 56) og følgende redegjør for en form for utrygg tilknytning: “desorganisert tilknytning fører til en grunnleggende og skadelig utrygghet for små barn. Dette tilknytningsmønsteret oppstår i risikogrupper når omsorgspersonen har en væremåte som skremmer barnet. Dette skjer ved mishandling fra foreldrenes side eller når omsorgspersonen har alvorlige rusproblemer eller psykiske vansker som er av en slik art at omsorgspersonen blir skremmende, uforutsigbar og ikke tar hensyn til barnets behov [...]” (s. 58).

7.1.6 Valgfrie fordypningsemner på barnehagelærerutdanningene

Som nevnt i kapittel 2, tilbyr alle barnehagelærerutdanninger valgfrie fordypningsemner. Hvilke fordypningsemner som blir tilbudt, er ulikt fra barnehagelærerutdanning til barnehagelærerutdanning. Vi har sett på hvilke barnehagelærerutdanninger som tilbyr relevante fordypningsemner for omsorgssvikt. Her ser vi at det varierer hvilke temaer fordypningene har og noen barnehagelærerutdanninger har relevante fordypningsemner for omsorgssvikt og andre ikke. Det er viktig å påpeke at dette er valgfag, og ikke noe enhver student må gjennom, og dette er årsaken til at vi ikke har forsket på pensumlistene til valgfagene. Vi har likevel sett på hvem som tilbyr relevant fordypning for omsorgssvikt og ikke. Dersom vi hadde inkludert og forsket på disse pensumlistene til fordypningene, kunne resultatet av forskningen vært annerledes. På de 19 barnehagelærerutdanningene vi har forsket på, så vi på hvilke fordypningsemner som var relevant ved å se på læringsutbyttebeskrivelsene for fordypningsemnene. Da identifiserte vi at ni barnehagelærerutdanninger hadde fordypningsemner som kunne være relevant. En fullstendig liste over identifiserte relevante fordypningsemner er listet opp i tabell 11 under. Mange

fordypningsemner var ikke relevante og tabellen viser noen eksempler på ikke relevante fordypningsemner.

Tabell 11

Relevante/ikke relevante fordypningsemner

Relevante fordypningsemner	Eksempler på ikke relevante fordypningsemner
Barnehagen som forebyggende arena	Aktiv i naturen
Barndom, helse og livsmestring	Estetisk fordypning
Småbarnspedagogikk	Dramatisk lek og læring
Barndom, identitet og mangfold	Ledelse av kunst, håndverk og kultur i barnehagen
Samfunn, religion og livssyn	Utefag og ledelse
Mangfold og fellesskap	Kunstfaglig arbeid i barnehagen
Mangfold i barnehagen	Barn, medier og livssyn
Mangfold i barnehagen – mer enn ulike kulturer?	Kunst, kultur og kreativitet
Barn med særlige behov	
Pedagogisk arbeid med barn under tre år	

Som vi ser, er det fordypningsemne «barnehagen som forebyggende arena» som er det mest relevante for omsorgssvikt, da dette er en fordypning som har et særlig fokus på omsorgssvikt og barn som lever i vanskelige livssituasjoner, men også de andre har læringsutbyttebeskrivelser som kan være relatert til omsorgssvikt. For eksempel har fordypningsemnet «mangfold i barnehagen – mer enn ulike kulturer?» en læringsutbyttebeskrivelse som sier at studentene skal få kunnskap om voksnes ansvar for barn i vanskelige livssituasjoner og om ulike syn på barneoppdragelse.

7.2 Diskusjon

Vi vil i diskusjonen se på funnene i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og læringsutbyttebeskrivelsene for barnehagelærerutdanningen. Bronfenbrenner sin modell (2005) viser at det er mange faktorer som påvirker barnets utvikling. De ulike faktorene påvirker hverandre, derfor vil alle nivåer være viktige. Vi vil i dette kapittelet plassere våre funn under de ulike systemnivåene til Bronfenbrenner, for å se på hvilke nivå fokuset i

pensum er når det kommer til tema som kan være relatert til omsorgssvikt. Vi vil også knytte funnene opp mot de nasjonale læringsutbyttebeskrivelsene, for å se om pensumet samsvarer med det læringsutbyttebeskrivelsene legger føringer for at barnehagelærerstudentene skal tilegne seg av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse når det kommer til omsorgssvikt. Funnene vil diskuteres på samme måte som de har blitt presentert i funndelen, per kategori. Vi vil også se på om det er viktige elementer som er utelatt fra pensum.

7.2.1 Omsorgssvikt

I vår analyse har vi sett på hvordan barnehagelærerutdanningen forbereder studentene på å forebygge og avdekke omsorgssvikt. For å lykkes med å forebygge og avdekke omsorgssvikt, samt tidlig innsats, er det en forutsetning at studentene har kunnskap om hva omsorgssvikt er. Omsorgssvikt har ikke alltid vært anerkjent som et problem, og hva som ansees som omsorgssvikt er avhengig av blant annet faktorer på makronivå (Bronfenbrenner, 2005) som for eksempel kultur.

I vår oppgave tok vi utgangspunkt i Killén, som skriver at litteraturen ofte deler omsorgssvikt opp i fire ulike former: fysiske overgrep, psykiske overgrep, seksuelle overgrep og vanskjøtsel (Killén, 2017). Med bakgrunn i det, har vi sett på om barnehagelærerutdanningene, belyser alle de nevnte formene for omsorgssvikt. Det understrekes at pensum bruker ulike begrep på formene for omsorgssvikt. Noen bruker for eksempel fysisk vold eller vold, mens andre bruker fysiske overgrep, og dette er noe vi har vært bevisst på. Alle begreper som omhandler den samme form for omsorgssvikt, er altså inkludert, men vi bruker disse fire begrepene for å benevne de ulike formene. Likevel viser våre funn at ikke alle barnehagelærerutdanninger har gjort rede for alle former for omsorgssvikt. Noen barnehagelærerutdanninger har gjort rede for to av formene, andre har gjort rede for tre av formene. Det er også noen barnehagelærerutdanninger som har belyst alle formene for omsorgssvikt, og på den andre siden har vi barnehagelærerutdanninger som ikke har belyst noen av de ulike formene for omsorgssvikt.

Funnene viser at 13 barnehagelærerutdanninger har gjort rede for seksuelle overgrep, 11 har gjort rede for fysiske overgrep, åtte har gjort rede for psykiske overgrep og ti har gjort rede for vanskjøtsel. Som det fremkommer i oppgavens kapittel 2, ble læringsutbyttebeskrivelsene

i 2016 endret. Den lyder: «kandidaten skal ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og hvordan sette i gang nødvendige tiltak etter gjeldende lovverk» (Forskrift om rammeplanen for barnehagelærerutdanning, 2012, § 2). I 2016 ble den spesifisert, hvor vold og seksuelle overgrep var begrep som ble inkludert i ordlyden til læringsutbyttebeskrivelsen. Det ble dermed tydeliggjort at barnehagelærerstudentene også skal få kunnskap om disse to formene for omsorgssvikt. På tross av det, ser vi at det fremdeles er barnehagelærerutdanninger som ikke har med tekst om dette i pensum. For eksempel viser funnene våre at seks barnehagelærerutdanninger ikke har inkludert tekst om hva seksuelle overgrep og håndtering av dette i pensum, jf. tabell nr. 6.

For å lykkes med tidlig innsats, er vi avhengig av at de arenaene barna er på tidlig i livet, har nok kunnskap til å identifisere barn i risiko, slik at de får hjelp tidlig. De som jobber til daglig med barn kan utgjøre en forskjell i barns liv. Både de som for eksempel jobber med barn på mikronivå (barnehage), og de som jobber med barn på eksonivå (barnevernet) er viktige i dette arbeidet med forebygging og avdekking av omsorgssvikt. Barnehagen kan plasseres under mikronivå i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, fordi det er en arena der barn selv er mye tilstede og som er i dagliglivet til barnet (Bø, 2018). Det er en instans barna er på tidlig i livet, noe som gjør at de kan få tidlig hjelp dersom de blir oppdaget. Det viser oss at barnehagen er en viktig arena for forebygging og avdekking av omsorgssvikt.

I følge forskrift for om rammeplan for barnehagelærerutdanningen skal barnehagelærerutdanningen ta hensyn til barnehagen sitt ansvar for å ivareta barns allsidige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012, § 2). For å ivareta barns allsidige utvikling, må barnehagelærerne avdekke barn som lever under omsorgssvikt, for at de kan få den hjelpen de trenger for å utvikle seg optimalt. Barn kan vise en rekke ulike tegn og signaler på at de har det vanskelig. Barnehagelærere har det overordnede ansvaret på avdelingen, og et stort ansvar for å identifisere barn i risiko. Derfor er det viktig at barnehagelærerstudentene, som skal ut å jobbe i barnehagen, får god kunnskap om hvilke tegn og signaler det kan ligge noe mer bak. For å arbeide best mulig mot omsorgssvikt, er det avgjørende at barnehagelærere har kompetansen som trengs og forutsetninger for å se barn i risiko, slik at de kan få den hjelpen de trenger, når de trenger den. Barnehagelærerne står i en unik posisjon til å oppdage barn i vanskelige livssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017) fordi de er en instans på

mikronivå (Bronfenbrenner, 2005), som er mye sammen med barna. Barnehagen kan bidra til at barna kan få den hjelpen de trenger. Da blir det avgjørende at barnehagelærerstudentene får kunnskap om hvordan de kan oppdage det.

Våre funn, om at flere barnehagelærerutdanninger har lite fokus på tegn, kan ha en sammenheng med forskningen til Backe-Hansen. Forskningen til Backe-Hansen (2009) peker på at barnehagelærere mangler kompetanse på tegn. Dette fremkommer også av NOU (2017) svikt og svik. På den andre siden, rapporterer barnehageansatte selv at de føler seg trygg på hvilke tegn og signaler de skal se etter (Bratterud & Emilsen, 2011). Kunnskap om tegn og signaler det kan ligge noe bak, er særdeles viktig for barnehagelærerstudentene siden barnehagen står i en unik posisjon til å oppdage omsorgssvikt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagelærerne står i en unik posisjon fordi de er en instans på mikronivå (Bronfenbrenner, 2005), som er i dagliglivet til barna (og foreldre).

I pensumet til 13 barnehagelærerutdanninger har vi funnet tekst om tegn og signaler på omsorgssvikt. Dette viser at det er flere som mangler tekst om tegn og signaler i pensum. Dette får oss til å reflektere over, om det ikke er vanskelig å identifisere barn som trenger hjelp, dersom en ikke vet hva en skal se etter, eller hva de ulike tegnene kan være et uttrykk for? Når noen barnehagelærerstudenter ikke får kunnskap om tegn og signaler på omsorgssvikt, spekulerer vi i om det da kan være fare for at studentene vil forklare for eksempel utagering som en egenskap i barnet, istedenfor å se på det som et mulig tegn på at noe ikke er som det skal i livet til barnet? En konsekvens av dette kan være at en slår seg til ro med at barnet har ulike vansker, og med det unnlater å avdekke eller se på eventuelle andre årsaker til vanskene, for eksempel et liv med omsorgssvikt. Forskning peker på at fysisk misbruk i barndommen, er forbundet med en signifikant høyere sannsynlighet for rapportering av ADHD. Det samme gjelder for seksuelle overgrep i barndommen (Fuller- Thomsen & Lewis, 2015). Faren kan være at en diagnose blir forklaringen på ulike tegn og det som eventuelt kan ligge i bunn, for eksempel omsorgssvikt, blir skjult, fordi tegnene forklares ut i fra at barnet har en diagnose. Forskning viser også at leger som setter diagnoser, ofte ikke undersøker andre mulige forklaringer på tegn som hyperaktivitet, konsentrasjonsvansker eller impulsivitet (Surén, et al., 2018). Diagnose kan dermed skjule andre vanskelige ting i livet til barnet, og det er dette vi stiller spørsmål til/spekulerer i når funnene våre viser at tegn og signaler ikke er noe alle barnehagelærerstudenter får kunnskap om: er det slik at fokuset heller

blir å avdekke hva som feiler barnet, fremfor å avdekke hva som skjer i hjemmet og hvordan hjemmesituasjonen for barnet er? I NOU Svikt og svik (2017:12) kommer det også frem en manglende forståelse for symptomer, tegn og signaler. Rapporten peker på at flere kunne blitt oppdaget og fått hjelp, dersom kompetansen hadde vært bedre (NOU, 2017:12). Noen av årsakene til at barn ikke ble identifisert og ivaretatt på en tilfredsstillende måte, er nettopp mangel på kunnskap i de ulike tjenestene, i følge utvalget i denne rapporten. For å lykkes med tidlig innsats, er vi avhengig av at de arenaene barna er på tidlig i livet, har nok kunnskap til å identifisere barn i risiko. Samtidig er barnevernet også ofte avhengig av at de som ser barna mye, melder når de er bekymret. Likevel viser funnene våre at det er store forskjeller på hvordan ulike tegn og signaler er belyst og hvilke omfang det har. Hvilken kompetanse en får om tegn og signaler blir dermed avhengig av hvilken barnehagelærerutdanning en går.

Det kan være viktig å ha kunnskap om hvilke fatale konsekvenser det kan få på mikronivå: for det enkelte barn. Det kan øke bevisstheten om hvilket stort ansvar ansatte i barnehage har og betydningen av tidlig innsats. Tolv barnehagelærerutdanninger har belyst dette i pensumet, der hovedsakelig konsekvenser på mikronivå er belyst. Det kan være viktig å ha med seg hvor store konsekvenser dette kan få, slik at en blir bevisst på hvor stor forskjell det kan utgjøre dersom barn får hjelp tidlig, og hvor store konsekvenser det derimot kan få dersom barnet sent eller aldri blir oppdaget. Samfunnsmessige konsekvenser er lite belyst i pensumet.

7.2.2 Barnets posisjon

På makronivå er det verdier, tro og kultur, og dette påvirker hvordan barn blir sett. Også andre faktorer, som barnekonvensjonen og lovgivning har påvirket hvordan vi ser på barn, der barnet blir sett på som aktører. Dette er faktorer som er viktige for barns utvikling og oppvekstvilkår, og faktorer på makronivå legger noen føringer for alle de andre nivåene i Bronfenbrenners modell (2005). Makronivå får med det stor påvirkning på de andre systemene i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Under denne kategorien, barns posisjon fant vi tekst om barnesyn og barns rettigheter, som også virker inn på hverandre. Barnesyn er noe samtlige barnehagelærerutdanninger har belyst, og det er barnet som subjekt som kommer frem i pensumet. Hvilke barnesyn som råder i kulturen og hvilken kultur det er for foreldrestil, får innvirkninger for hvordan barns rettigheter blir realisert i kulturen, hvordan barn behandles og blir møtt. Det får gjerne også konsekvenser for hva som anses som

omsorgssvikt, og ikke. Det er ulike oppfatninger og forståelser av hva barndom skal være, og for hva som er omsorgssvikt.

Omsorgssvikt har ikke alltid vært anerkjent som et sosialt problem (Haukanes & Thelen, 2010) og foreldrenes egne oppfatninger av deres rolle som foreldre er avhengig av mange faktorer, blant annet faktorene på makronivå: kultur, barnesyn og rettigheter. Kulturen de lever i, og hvilke barnesyn som råder i kulturen, altså faktorer på makronivå virker inn på hva som ansees som omsorgssvikt. Barnesynet får konsekvenser for hvordan en behandler barn og hvordan en utøver omsorg for barn. Foreldres rolle, og foreldres måte å utøve omsorg på er farget av faktorer på makronivå. I vår forskning er det forsket på pensumet til barnehagelærerstudentene i Norge, og dette pensumet er blitt skrevet og valgt ut med bakgrunn i den kulturelle og historiske konteksten vi lever i, i Norge (Bronfenbrenner, 2005). Vi ser at pensumet er skrevet ut i fra et subjektsyn på barn, der barnet blir omtalt som en sosial aktør allerede fra fødsel, og med egne rettigheter til tanker og følelser (Askland & Sataøen, 2013; Haukanes & Thelen, 2012; Bae, 2007). Dette har endret seg fra et tidligere objektsyn, hvor barnet ble sett på som et objekt som skulle påvirkes og formes, ved autoritære oppdragelsesmetoder (Bae, 2007; Askland & Sataøen, 2013, s.30; Kvello, 2008, s.22). Det har forandret seg fra barn som objekt eller human becomings, der barndommen har liten egenverdi og barnet blitt sett på ut i fra et mangelperspektiv, til barn som subjekt eller human beings (Uprichard, 2008; Askland & Sataøen, 2013). Gjennom våre funn ser vi at samtlige barnehagelærerutdanninger har redegjort for barnesynet, og at det er gjennomgående at det er barnet som subjekt pensumet tar utgangspunkt i.

Særlig barnesyn har et stort fokus, mens barns rettigheter har et varierende fokus avhengig av hvilken barnehagelærerutdanning en går på. Som presentert i kapittel 2, er det en læringsutbyttebeskrivelse i de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen som lyder som følgende: “Kandidaten har bred kunnskap om barns rettigheter og om hva som kjennetegner et inkluderende, likestilt, helsefremmende og lærende barnehagemiljø.” (Kunnskapsdepartementet, 2012, § 2). Funnene viste at de aller fleste utdanningsinstitusjonene hadde tekst om barns rettigheter på pensum. Likevel lyder læringsutbyttebeskrivelsen at studentene skal ha *bred* kunnskap om barns rettigheter. Gjennom en nærmere analyse av funnene, ser vi at det er svært ulikt fra barnehagelærerutdanning til barnehagelærerutdanning hvor mye av rettighetene som er belyst,

og i hvilke omfang. På den ene siden har vi enkelte barnehagelærerutdanninger som belyser kun generelt om barns rettigheter og om barns rett til å bli hørt. På den andre siden har vi barnehagelærerutdanninger som har mye tekst på pensum om barns rettigheter, og som har tekst om en rekke rettigheter.

I følge rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skal ansatte i barnehage også “gi barna begynnende kjennskap til betydningen av menneskerettighetene, spesielt barnekonvensjonen” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 57). Dette vil også forutsette at de ansatte har kunnskap om barns rettigheter, noe som også tydeliggjør viktigheten av kunnskap om barns rettigheter desto mer. Vi kan stille spørsmål til om det å ha tekst som omhandler generelt om barns rettigheter, og å ha belyst en rettighet fra barnekonvensjonen, er tilstrekkelig og om det er tilstrekkelig i forhold til læringsutbyttebeskrivelsen. Dette avhenger av hva en legger i begrepet *bred* kunnskap om, og som vi ser er det ulikt fra barnehagelærerutdanning til barnehagelærerutdanning hvordan en har tolket ordlyden “bred kunnskap om”. I Øverlien og Moen (2016) sin forskning, oppgir studenter å ikke ha fått god nok kunnskap om barnekonvensjonen før de skulle ut i arbeid. Studentene oppga at de fortsatt savnet bedre undervisning om barnekonvensjonen I 2016 savnet fortsatt studentene bedre undervisning om barnekonvensjonen (Øverlien & Moen, 2016), og vi kan fremdeles i dag stille spørsmål til om det å ha belyst en rettighet fra barnekonvensjonen er *bred* kunnskap om, og om studentene føler at dette er tilstrekkelig kunnskap. På den andre siden har vi studenter som får kunnskap om en rekke rettigheter gjennom pensum. Barns rettigheter er en faktor på makronivå, som er relatert til omsorgssvikt. Å ha kunnskap om barns rettigheter får innflytelse på hvordan barn blir møtt, hva som blir ansett som omsorgssvikt og det å gjøre barna kjent med innholdet i barnekonvensjonen, kan være et forebyggende arbeid mot omsorgssvikt, og derfor er barns rettigheter relatert til omsorgssvikt.

Som en oppsummering, ser vi at funnene viser store forskjeller, barnesynet er noe alle barnehagelærerutdanningen tar for seg, der pensumet vektlegger barnesynet i sammenheng med hvordan en skal behandle barn. Derimot hvor mye kunnskap en får om barns rettigheter gjennom pensumbøkene, er ulikt fra barnehagelærerutdanning til barnehagelærerutdanning. Hvor mye kunnskap en får om barns rettigheter, blir dermed avhengig av hvilke barnehagelærerutdanninger en går på.

7.2.3 Profesjonell intervensjon med omsorgssvikt

Som problemstillingen lyder, har vi sett på hvordan barnehagelærerutdanningen forbereder studentene på å forebygge og avdekke omsorgssvikt i pensum. Intervensjon av omsorgssvikt blir en viktig del av dette. Under denne kategorien fant vi i datamaterialet tekst om barnesamtaler, barrierer i avdekking, forebyggende arbeid i barnehage og verktøy.

Barnehagen skal være en forebyggende og helsefremmende arena (bhl, 2005, § 2).

Barnehagen er en viktig sosialiseringsarena og har en viktig oppgave med forebygging, avdekking og tidlig innsats. For å lykkes med det, er en avhengig av kompetanse i barnehagene. Barnehagen kan plasseres i Bronfenbrenners mikrosystem (Bronfenbrenner, 2005; Bø, 2018), med bakgrunn i at barnehagen er en arena der barnet tilbringer svært mye av sin våkne tid (Larsen & Slåtten, 2015; SSB, 2018). I følge forskrift for rammeplanen for barnehagelærerutdanningen skal barnehagelærerutdanningen ta hensyn til barnehagen sitt ansvar for å ivareta barns allsidige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012, §, 2). For å ivareta barns allsidige utvikling, må barnehagelærerne oppdage barna som lever under omsorgssvikt, for at de kan få den hjelpen de trenger for å utvikle seg optimalt.

Barnesamtaler er en viktig metode for å avdekke omsorgssvikt. Barnesamtaler er et verktøy som er presentert i pensumet til barnehagelærerutdanningen tilpasset til at metoden skal brukes på mikronivå (i barnehagen) mellom barn og voksne. Dataene viser at det er noen som har fokus på dette, men over halvparten har ikke tekst om barnesamtaler. For at barnehagen skal kunne arbeide forebyggende, og bli bedre til å avdekke skadelige omsorgssituasjoner, slik at samfunnet kan lykkes med tidlig innsats i større grad, er barnehagen avhengig av kompetanse på hvordan en kan forebygge og avdekke omsorgssvikt. Albæk og Milde (2017) indikerer at fagpersoner ikke er gode nok til å avdekke omsorgssvikt. I Albæk, Kinn og Milde viser forskning at fagpersonene selv føler seg usikker når det kommer til avdekking og egen kompetanse (Albæk et al., 2017). Gamst (2017) peker på at fagpersoner som arbeider med barn, fortsatt mangler kunnskap for å tilrettelegge for at barn får hjelp til å fortelle hvordan de har det ut i fra sitt eget perspektiv. Forskning viser også at barns evne og vilje til å fortelle kan være avhengig av hvordan barnet blir møtt av den voksne, og den voksnes kompetanse (Dybsland, 2019). Det viktigste verktøyet i en barnesamtale er den voksne, noe som viser viktigheten av å ha kunnskap om barnesamtaler og samtalemotodikk. Likevel viser våre funn at bare seks av 19 barnehagelærerutdanninger har inkludert tekst om barnesamtaler i pensum.

På den andre siden er ikke det spesifikt beskrevet i læringsutbyttebeskrivelsene at studentene skal få kunnskap om barnesamtaler. Likevel, siden barnehagen er en viktig sosialiseringsarena for barn og skal være både helsefremmende og forebyggende, samt at de står i en sentral posisjon til å avdekke barn i vanskelige livssituasjoner, kan det være viktig å ha kompetanse på barnesamtaler. Gjennom personlig kommunikasjon med fagperson på område, spurte vi hva personen mener er viktig at pensum på tema omsorgssvikt inneholdt (Personlig kommunikasjon, 16. januar 2019). Det var nettopp dette med barnesamtaler og samtalemotodikk fagpersonen hevdet som særdeles viktig at barnehagelærerutdanningen hadde pensum om. Dette er også i tråd med det Gamst (2017) skriver er viktig å ha kunnskap om for å avdekke skadelige omsorgssituasjoner. For å få barna til å fortelle, er det viktig med kunnskap om samtalemotodikk. Våre funn, at barnesamtaler har lite fokus i pensumet, samsvarer også med en del forskning som finnes. Det samsvarer med opplevelsen som allmennlærere har når det kommer til barnesamtaler (Øverlien & Sogn, 2007). 57 % av de spurte, oppga at de ikke hadde fått undervisning om hvordan en skulle samtale om vanskelige temaer med barn. Også i en artikkel fra TV2 (Island, 2019) kom det frem at barnehagelærerstudentene savner kompetanse på barnesamtaler og å møte barn i vanskelige livssituasjoner.

Å gjøre barn mer kompetent og gi de kjennskap til hvilke rettigheter de har, er to viktige faktorer i forebyggende arbeid. I funnene fant vi at ni av 19 barnehagelærerutdanninger inkluderer tekst om hvordan barnehagen kan arbeide forebyggende. Det forebyggende arbeidet som har fokus i pensumet er å gjøre barnekonvensjonen kjent, og gi barn økt kompetanse til å si ifra, samt gjøre barna kjent med egen kropp og egne grenser. I følge rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, skal personalet “gi barna begynnende kjennskap til betydningen av menneskerettighetene, spesielt barnekonvensjonen” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 57).

Verktøy til bruk i forebyggende og avdekkende arbeid kan være viktig, og det kan hjelpe både voksne og barn. Våre funn viser at det er seks barnehagelærerutdanninger som har tekst om verktøy. Det er mange ulike verktøy til bruk i forebyggende arbeid og ved avdekking. Våre funn viser at de som har tekst om verktøy i pensum, hovedsakelig har fokus på barnebøker. Barnebøker som er belyst gjentatte ganger, er bøker som kan gjøre barn mer kompetent til å si

i fra. Ved bruk av verktøy kan barn få begreper på fenomener de ikke har ord for, og gis med det større mulighet for å fortelle, mens for voksne kan det være et hjelpemiddel for å ta opp vanskelige og sensitive temaer. Det er forsket på og funnet ut at barn bruker ofte egne erfaringer når de lager historier til assosiative bilder (Holmsen, 2011, s. 10).

Verktøy og barnebøker kan hjelpe barnet til å gi uttrykk for det de ikke har ord for, likevel viser våre funn at dette er noe som er belyst i liten grad. Dette på tross av at det kunne bidratt til at flere skadelige omsorgssituasjoner kunne blitt avdekket. Gjennom slike aktiviteter, kan barnet få nye begreper og oppleve at det har en hensikt å fortelle, ifølge Holmsen (2010). Verktøy kan være viktig i arbeid for å avdekke barn i risiko. Her har barnehagelærerne et stort ansvar, og de kan gi barn redskap til å uttrykke seg og legge til rette for at barn kan klare å fortelle om egne opplevelser.

7.2.4 Tverrfaglig samarbeid

I dataen fant vi tekst som omhandlet tverrfaglig samarbeid, aktuelle samarbeidsinstanser, barnehagens rolle og ansvar, barrierer for samarbeid og juridiske rammer, og dette er kategorisert under tverrfaglig samarbeid. En læringsutbyttebeskrivelse for studentene på barnehagelærerutdanningen er: "På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten kunne etablere samarbeid med aktuelle tverrfaglig og tverretatlige samarbeidspartnere til barnets beste" (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 2). For å etablere et samarbeid må barnehagelærerstudenter få kunnskap om hvordan dette kan gjøres i praksis, en sentral del av dette blir også å sette lys på eventuelle barrierer i samarbeid. For å etablere samarbeid kreves også kunnskap om hvilke instanser som finnes og hvilke som er mest hensiktsmessig å samarbeide med i den enkelte sak. Dersom en barnehagelærerutdanning ikke har pensum om tverrfaglig samarbeid eller etablering av det, kan en undres over hvordan studentene på disse barnehagelærerutdanningene skal tilegne seg kunnskap om tverrfaglig samarbeid, slik læringsutbyttebeskrivelsen sier. Funnene viser det er flere barnehagelærerutdanninger som ikke har tekst om aktuelle samarbeidsinstanser for barnehagen jf. tabell nr. 9.

I funnene kom tekst om aktuelle samarbeidsinstanser for barnehagen frem, som barnevernet, helsestasjoner, familievernkontor, PPT, NAV og BUP. Det viser at barnehagelærerstudentene

får kunnskap om hvilke instanser som kan være aktuelt å kontakte. Samarbeidsinstansene kan plasseres på flere nivåer i Bronfenbrenners modell. De er alle viktige instanser for barnets utvikling og oppvekstvilkår, som virker sammen. Barnevern, helsestasjon, familievernkontor, PPT, NAV og BUP er instanser på eksonivå. Barnehagen derimot er en instans på mikronivå, da barnehagen er en sosialiseringarena hvor barnet selv er til stede i stor grad (Bronfenbrenner, 2005; Gulbrandsen, 2006; Bø, 2018). Samarbeid mellom barnehage og foreldre ville blitt plassert under mesonivå, siden det er forholdet mellom faktorer på mikronivå (Jávo, 2010, s. 58). Instansene på de ulike nivåene er ofte avhengig av hverandre. Tverrfaglig samarbeid kan dermed dreie seg om både et samarbeid mellom mikronivå og eksonivå (for eksempel samarbeid mellom barnehage og barnevern), eller et samarbeid på mesonivå (for eksempel samarbeid mellom barnehage og foreldre). Hvordan disse instansene samarbeider, vil uansett påvirke barnet enten direkte eller indirekte.

Fremtredende i funnene under denne kategorien var underkategorien barnehagens og barnevernets rolle og ansvar. På makronivå er det noen lover og regler som legger føringer for instansenes rolle og ansvar, og som også regulerer samspillet mellom instansene. Barnehagens rolle og ansvar har blitt belyst gjennom hva barnehageloven og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver legger føringer for. Et utdrag fra rammeplanen som ble presentert var blant annet at personalet i barnehagen skal ha et bevisst forhold til barnets livssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). I kapittel 4 ble også barnevernets ansvar belyst. Der ble barnevernets formål, jf. barnevernloven presentert: *«å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid»* (Lindboe, 2011, s.26). Funnene viste at nesten alle barnehagelærerutdanningene inkluderte tekst om barnehagen og/eller barnevernets rolle og ansvar. Barnehagen har unike muligheter til å avdekke barn i vanskelige livssituasjoner og ikke minst et ansvar for dette (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tekst om barnehagen og barnevernets rolle og ansvar blir sentralt å presentere for barnehagelærerstudenter, slik at de skal bli bevisst på deres rolle og hvilket ansvar de har overfor barn, og blir bevisst deres viktige rolle i avdekking av omsorgssvikt.

En annen underkategori plassert på tverrfaglig samarbeid i funnene var de juridiske rammene. For å få til et godt fungerende samarbeid på mellom mikro og eksonivå eller mellom flere instanser på eksonivå til barnets beste, er det viktig at den enkelte instans vet når de skal

kontakte hverandre. Øverlien og Moen (2016) pekte på at tverrfaglig samarbeid er viktig for å lykkes med tidlig innsats, og de juridiske rammene legger noen føringer for samarbeid. Juridiske rammer er lovpålagte plikter som offentlig ansatte må følge og kan dermed plasseres på makronivå, som er det ytterste nivået i Bronfenbrenners modell. Makronivå påvirker de andre nivåene, og får også noen konsekvenser på mikronivå: for det enkelte individet. I dataen fant vi de lovpålagte pliktene meldeplikt, taushetsplikt og opplysningsplikt. Å rapportere (meldeplikt) er et samfunnsmandat som kommer fra makronivå, og dette samfunnsmandatet fra makronivå legger noen føringer for de andre nivåene: det forventes av instansene på ekso- og mikronivå at de har kunnskap om de juridiske rammene, og at de forholder seg til pliktene sine, når pliktene utløses. Det hjelper ikke med føringer på makronivå, dersom instansene på ekso- og mikronivå ikke tar føringene på makronivå til etterretning. For at instanser på ekso- og mikronivå skal forholde seg til føringer fra makronivå, forutsetter det at de har kunnskap om lovverket og pliktene sine. Dersom ikke instansene forholder seg til sine plikter, kan en konsekvens være at det enkelte barn i risiko ikke blir oppdaget og får den hjelpen det trenger.

Funnene viste at alle barnehagelærerutdanningene utenom en hadde fokus på meldeplikten i pensum. Vi ser likevel et gjennomgående fokus på de juridiske rammene i pensum, og et fokus på vektlegging av når meldeplikten inntreffer. Instansene er avhengig av hverandre for å lykkes med tidlig innsats (Øverlien & Moen, 2016). For at barnevernet skal kunne hjelpe barna som trenger hjelp, er barnevernet avhengig av at de som er sammen med og ser barna, melder dersom noe vekker bekymring. Barnehagen, som er den arenaen der barna tilbringer mest tid (SSB, 2018), utenom hjemmet, blir er en viktig instans til å avdekke utsatte barn. Det blir dermed viktig for barnevernet at barnehagen følger sin juridiske plikt til å melde når denne plikten inntreffer. Dette forutsetter at barnehagen har kunnskap om pliktene, hva som er meldeplikt og når meldeplikten inntreffer.

Kunnskap om juridiske rammer blir dermed sentral for barnehagelæreren og alle barnehagelærerutdanninger burde ha pensum om disse faktorene på makronivå. Som et resultat av forskningsprosjektet til Bratterud og Emilsen (2009) kom det frem at barnehagen var usikker på om grunnen til å melde bekymring var god nok. Om en barnehagelærer ikke er kjent med de juridiske rammene for meldeplikt og når meldeplikten utløses, kan det gjøre at barnehagelæreren føler seg usikker på i hvilke situasjoner det er grunn til å melde. Resultatet fra Backe-Hansen (2009) viste at det kom få bekymringsmeldinger fra barnehagen. Vi kan

stille spørsmål til om dette er grunnet at nødvendig kompetanse for avdekking er for dårlig eller om det er en sammenheng mellom barnehagelærerens usikkerhet rundt om situasjonen er alvorlig nok til å melde og opplæring i de juridiske rammene? På den andre siden, viser våre funn at tekst om når det er alvorlig nok for å melde er gjennomgående i pensum, og vi kan undre oss over om få bekymringsmeldinger fra barnehagen er fordi barnehagelærerne synes det er vanskelig å bruke sitt faglige skjønn til å vurdere om en situasjon er alvorlig nok og ikke. Om vi ser på forskningen til Backe-Hansen (2009) kan det være flere grunner til at det kommer få bekymringsmeldinger fra barnehagen til barnevernet. Noen av de kan handle om barrierene barnehagen har i forhold til barnevernet, som vi vil komme inn på i neste avsnitt, mens andre grunner kan ligge i at barnehagen er usikker på om situasjonen er alvorlig nok (Backe-Hansen, 2009). Når barnehagelærere føler at deres kompetanse ikke strekker til på området kan det også være vanskelig for dem å vite når meldeplikten utløses.

Våre funn viste seg også å ha tekst om barrierer for samarbeid. Over halvparten av barnehagelærerutdanningene inkluderte tekst om barrierer for samarbeid med barnevernet, noe som kan tyde på at pensumet har en bevissthet om at det finnes en rekke barrierer, og at dette er viktig å bli bevisst på. Baklien (2009) og Backe-Hansen (2009) pekte på at samarbeidet mellom barnehagen og barnevernet manglet tillit. Den manglende tilliten gikk for det meste ut på at barnehagen savnet tilbakemeldinger fra barnevernet når de hadde sendt en bekymringsmelding. I våre funn var barrieren som var gjennomgående i pensumet, at barnehagen nøler med å melde fordi de savner tilbakemeldinger fra barnevernet. Dette kan bli sett på som en barriere for at barnehagen ikke melder og ble derfor plassert i underkategorien, barrierer for samarbeid. Våre funn viste også tekst om at barnehagelærere opplever at deres kompetanse ikke blir verdsatt, noe som også kan skape en barriere for å melde til barnevernet.

7.2.1 Teorier

I dataen fant vi tilknytningsteori og utviklingspsykologi som et rammeverk pensum presenterer som viktig for å få forståelse for omsorgssvikt. Pensumet viste mye tekst om både tilknytning og tilknytningens betydning, samt barnets utvikling, atferd og indre prosesser. Dette dannet underkategoriene utviklingspsykologi og tilknytningsteori. Selv om disse ble fordelt på to underkategorier, er det viktig å påpeke at disse henger sammen. Tilknytning er viktig for barnet på mikronivå og får også betydning for det enkelte barns utvikling. Faktorer

på alle nivåene i Bronfenbrenners modell er viktige for barns utvikling og oppvekstvilkår på mikronivå (Bronfenbrenner, 2005). Tilknytningsteori, peker på at tilknytning er viktig for barnets utvikling, og tilknytningsteori kan plasseres på mikronivå, da tilknytning er viktig for det enkelte barn, og noe som er mellom de ulike personene på mikronivå, ofte familie. For andre kan det være barnehagelæreren eller ansatte på institusjoner være den viktigste omsorgs- og tilknytningspersonen. De nærmeste omgivelsene for barnet, er mikronivå. Mikronivå blir igjen påvirket av de andre nivåene, og til sammen vil alle nivåene i Bronfenbrenners modell være viktige nivåer som vil få betydning for barnets oppvekstvilkår. Gjennomgående i pensumet, fant vi et fokus på barns utvikling, og ulike faktorer som kan påvirke utviklingen, risiko- og beskyttelsesfaktorer. Flere barnehagelærerutdanninger hadde også pensum om hva hjerneforskningen viser. Pensumet viser at det er flere faktorer som virker inn på barnets utvikling og at pensumet har en bevissthet om dette. Pensumet presenterer risiko og beskyttelsesfaktorer fra alle nivåer, helt fra makronivå, der vi finner kultur, tro og verdier, til mikronivå, der barnet er.

I dataen fant vi noe fokus på hjernens utvikling ved omsorgssvikt og hvilke konsekvenser omsorgssvikt kunne få for hjernen. Dette kom frem i pensumet, hvor det handlet om at i dag vet en mer om hjerneforskning, og at barnets erfaringer tidlig i livet vil få betydning for hvordan hjernen utvikler seg og at stress og belastninger har en negativ effekt på hjernens utvikling og de indre prosessene. Dette viser at pensumet har fått inn fokus på ny hjerneforskning og studentene blir bevisst på hvor stor betydning stressfaktorer i barndommen kan få, og at det kan svekke hjernens utvikling, noe som også forskning viser (Shonkoff & Garner, 2012). Pensum viser også et fokus på at stressfaktorer kan forbindes med en risikofaktor for å utvikle psykopatologi, og konsekvensene er i størst grad fokusert på konsekvenser på mikronivå: for det enkelte barn. Stressfaktorer kan være for eksempel dårlig kvalitet på omsorgen, uforutsigbare foreldre, eller mange belastninger i barndommen.

I dataen fant vi også en del fokus på beskyttelse- og risikofaktorer. Et barn blir påvirket av miljøet og miljøet påvirker barnet (Kvillo, 2015), slik som Bronfenbrenners teori også påpeker. Det er flere faktorer som spiller inn, og dette er komplekst og sammensatt. Likevel ser vi hovedsakelig at det er risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer på mikronivå som er gjennomgående i pensumet til barnehagelærerutdanningen, fordi faktorene som er belyst hovedsakelig dreier seg om samspillet, omsorg fra omsorgsgiver, tilknytningen mellom barn

og foreldre, det daglige arbeidet i barnehagen og andre faktorer på mikronivå. Transaksjonsmodellen bidrar til en forståelse av hvordan beskyttelsesfaktorene og risikofaktorene virker sammen (Drugli, 2013) og det er en del barnehagelærerutdanninger som har blitt påvirket av transaksjonsmodellen når de presenterer risiko- og beskyttelsesfaktorer. Pensumet viser at de gjør studentene bevisste på at risikofaktorer i barndommen gir økt risiko for psykiske vansker senere i livet, men at beskyttelsesfaktorer kan være med å dempe muligheten for utvikling av psykiske vansker. I denne sammenheng er det også noen barnehagelærerutdanninger som har presentert resiliens, der resiliens kommer inn for å vise at det ikke er slik at omsorgssvikt eller risikofaktorer alltid fører til psykiske vansker.

I læringsutbyttebeskrivelsen står det også at barnehagelæreren skal tilegne seg ferdigheten å “vurdere, stimulere og støtte ulike barns allsidige utvikling i samarbeid med hjemmet og andre relevante instanser” (Kunnskapsdepartementet, 2012, §, 2). For at alle barn skal få en allsidig og så god utvikling som mulig, er det viktig at barnehagen identifiserer barn som lever i risiko og trenger hjelp, slik at de får hjelpen de trenger slik at de kan utvikle seg best mulig og ha minst mulig risiko for utvikling av psykopatologi. Nordanger og Braarud (2017) peker på at barn som lever under dårlig omsorg, ikke bare har det vanskelig på grunn av de negative effektene av vonde erfaringer, men også på grunn av at det blir frarøvet gode erfaringer. Gode erfaringer er viktig for barns utvikling, mens det motsatte kan få negative konsekvenser for barns utvikling (Nordanger & Braarud, 2017, s. 22). Her ser vi at pensumet har fokus på barnehagens rolle i å gi barna gode erfaringer og på den måten bidra til å stimulere barnas utvikling. Barnehagen er også en viktig instans i avdekking, og avdekking av barn i risiko er viktig for at forholdene til barnet skal bli lagt til rette for en optimal utvikling og gode oppvekstvilkår. Pensumet presenterer også at for barn med utrygg tilknytning, kan barnehagen bli en kompenserende tilknytning for barnet. Barnehageansatte skal ha kunnskap om hvordan tilrettelegge for barns utvikling, men som tilknytningsteorien, må barna være trygg for at de skal tørre å utforske verden, og gjennom det utvikle seg (Askland & Sataøen, 2013). En utrygghet vil dermed hemme barnets utvikling.

Tilknytning har vist seg å ha stor påvirkning på utviklingen til barnet (Askland & Sataøen, 2013). Barnets tilknytning kan få betydning for hvordan barnet utvikler seg og for hvordan barnet får det i voksen alder. Således henger utviklingspsykologi og tilknytningsteori

sammen. Av tekst som kan relateres til tilknytningsteori, fant vi: generelt om tilknytning, viktige faktorer for tilknytning som for eksempel samspill, tilknytningsmønstre og konsekvenser av de ulike tilknytningsmønstrene. Tilknytning handler om den følelsesmessige forbindelsen til en annen person (Brandtzæg, et al., 2011). Barn kan ha ulike primæromsorgsgivere, for de fleste er det kjernefamilie, for andre er det storfamilien og for andre kan det for eksempel være ansatte på institusjoner. Både familie og barnehage kan plasseres under Bronfenbrenners mikronivå, fordi det er instanser som barnet er direkte involvert med selv, og tilknytningsteori kan derfor også plasseres på mikronivå i Bronfenbrenners modell, fordi dette er noe som foregår mellom barnet og omsorgsgivere. I pensumet ser vi at det blir tatt utgangspunkt i “intensive parenting”, der særlig mor, men også far (Hays, 1996; Forsberg, 2011) har hovedansvaret og er de viktigste personene i barns liv. Dette kan ha sammenheng med faktor på makronivå; der normen i den konteksten pensumet inngår i, er dette. Likevel kunne det vært viktig å gi studentene kunnskap om og gjøre de bevisst på at i andre kulturer kan dette være annerledes, slik som for eksempel det at barnet er lite sammen med foreldre, ikke trenger å være bekymringsverdig. Vi kan dermed stille spørsmål til om barnehagelærerstudentene får den kompetansen de trenger, for å jobbe med mennesker fra ulike kulturer på en sensitiv måte som kreves i et multikulturelt samfunn og forståelse for andre sin foreldrestil og oppdragelse (Bø, 2015)

Tekst om tilknytning er fremtredende i pensumbøkene og de aller fleste barnehagelærerutdanningene har tekst om tilknytning på pensum. Videre fant vi i dataen tekst om faktorer som er viktig for utvikling av en trygg tilknytning. Faktorer som er viktig for tilknytning er samspill, som kan være samspillet mellom barn og omsorgsgiver (Killén, 2012). Hovedsakelig er det denne faktoren, samspill mellom barn og omsorgsgiver, som er trukket frem som en viktig faktor for utvikling av trygg tilknytning i pensumet. I våre funn var tekst om samspill fremtredende. Det var et stort fokus på samspill som en svært viktig faktor for tilknytningen, og dataen viste hvor viktig samspill er allerede fra nyfødt.

Til sammen så var det 18 bøker som inkluderte tekst om utviklingspsykologi og 20 bøker som inkluderte tekst om tilknytningsteori. Denne kategorien har et stort omfang og funnene viser at alle barnehagelærerutdanninger utenom to har tekst som omhandler utviklingspsykologi eller tilknytningsteori. Det er en barnehagelærerutdanning som ikke har fokus på tilknytningsteori og en barnehagelærerutdanning som ikke har fokus på utviklingspsykologi.

7.3 Forskningens begrensninger og svakheter

Vår forskning har noen begrensninger. Forskningen begrenser seg til å kun kunne si noe om pensumet i barnehagelærerutdanningen, og hvordan pensumet til barnehagelærerutdanningen forbereder studentene på å forebygge og avdekke omsorgssvikt. Dermed går vi glipp av forelesninger, seminarer, praksis, relevante gjesteforelesninger, eventuell ferdighetstrening i for eksempel barnesamtaler osv. Dette er faktorer vi ikke kan si noe om. Det kan derfor godt være at barnehagelærerutdanningene har lite pensum på pensumlisten på temaet, men derimot flere gjesteforelesninger og seminarer om temaet. Likevel tenker vi at pensumlistene i stor grad henger sammen med forelesningene og seminarene, og at dette blir sett i sammenheng.

Forskningen vår inkluderer heller ikke studentene eller foreleseres syn. Dette kan være en svakhet i oppgaven. Ved å inkludere studentenes og/eller forelesers syn, kunne det gitt oss en dypere forståelse for hvordan det jobbes med omsorgssvikt på barnehagelærerutdanningene. Således kunne det blitt en supplerende forskning, *triangulering* (Malterud, 2001). Gjennom for eksempel intervju med studenter og/eller forelesere, kunne vi fanget opp eventuell ferdighetstrening for eksempel i barnesamtalemetodikk, praksis, seminarer, relevante gjesteforelesninger og lignende. Vår forskning begrenser seg til å kun kunne si noe om pensumet.

Videre ser vi det som en svakhet at vi ikke har forsket på alle barnehagelærerutdanningene i Norge som tilbyr barnehagelærer bachelor på heltid. På den andre siden er dette kun tre av totalt 22 barnehagelærerutdanninger som ikke er forsket på. Siden det er en så lav prosent av totalen som ikke er forsket på, er grunnlaget stort nok til å kunne se mønstre i pensumlitteraturen. En svakhet kan også være materialet og fremgangsmåte ved innsamlingen, da vi ikke kan garantere at tekstene vi satt igjen med er de eneste tekstene som inkluderer tekst om omsorgssvikt, på tross av at vi har gått systematisk gjennom beskrivelsene av bøkene og innholdslistene i bøkene. Vi har også hatt en omfattende liste med mange inkluderte nøkkelord som vi har funnet i litteraturen, for å ikke ha for snevert syn og overse noe.

8 Oppsummering og konklusjon

I diskusjonen har vi sett på funnene i lys av Bronfenbrenner sin sosialøkologiske modell, og knyttet opp mot læringsutbyttebeskrivelsene. Vi vil nå svare konkret på hvert enkelt forskningsspørsmål, som en oppsummering og sammenfatning av funn og diskusjon. Den overordnede problemstillingen vår var å se på hvordan utdanningen forbereder studentene på å forebygge og avdekke omsorgssvikt gjennom pensum. Her identifiserte vi henholdsvis fem hovedkategorier eller temaer som bidrar til å øke kompetansen til barnehagelærerstudentene på dette område: barnets posisjon, omsorgssvikt, profesjonell intervensjon med omsorgssvikt, tverrfaglig samarbeid og teorier.

Barnets posisjon er faktorer på makronivå som får betydning for barns oppvekst, fordi faktorene på makronivå spiller inn på hvordan foreldrene ser på deres rolle overfor barnet, for hva som blir sett på som god omsorg, omsorgssvikt. Faktorer på makronivå får betydning for hvordan det enkelte barn på mikronivå får det. Kultur, som er en faktor på makronivå, legger [føringer for hvordan barn møtes og hvilken foreldrestil som er i kulturen. Tverrfaglig samarbeid kan være enten på mesonivå eller mellom eksonivå og mikronivå, og dette får betydning for hvilken hjelp det enkelte barnet på mikronivå får. Hvilken kompetanse som eksisterer på de ulike nivåene får også betydning for det enkelte barn på mikronivå. Instanser på eksonivå og mikronivå spiller en viktig rolle i barns oppvekst og utvikling, og har et ansvar for å sørge for at barn får så gode utviklingsmuligheter som mulig, dermed blir god kompetanse viktig. Profesjonell intervensjon med omsorgssvikt er noe både barnehagen på mikronivå, og barnevernet på eksonivå har ansvar for, men vi har i vår oppgave sett på hvordan barnehagelærerstudentene får kunnskap om hvordan de kan jobbe med, intervensjon mot omsorgssvikt. Under denne kategorien identifiserte vi tekst som omhandlet barnesamtaler, forebyggende arbeid, verktøy til bruk og barrierer i avdekking. Under kategorien omsorgssvikt, fant vi tekst om hva omsorgssvikt er og kan være, tegn og signaler og konsekvenser. Dette er alle temaer/kategorier som kan relateres til omsorgssvikt, og som kan være med å gi studentene en forståelse og kompetanse på forebygging og avdekking av omsorgssvikt.

Vi ønsket også å se på, på hvilke nivå barnehagelærerutdanningens pensum på tema omsorgssvikt var. Her brukte vi Bronfenbrenners modell til å identifisere dette, som et rammeverk. Vi ser at fokuset for å forstå fenomenet omsorgssvikt, aktørene som er involvert, og verktøyene som kan brukes til å forebygge og avdekke omsorgssvikt, er på mikronivå og mesonivå. Fokuset ligger hovedsakelig på familien (mor-far) som de viktigste i barns liv, tilknytning og samspill mellom foreldre og barn. Videre er det, naturligvis i pensumet til barnehagelærerutdanningen, en del fokus på barnehagen sin rolle i arbeid mot omsorgssvikt og hvordan barnehagen kan jobbe forebyggende og avdekkende i barnehagen, i det daglige arbeidet på mikronivå. Konsekvensene av omsorgssvikt som er presentert er hovedsakelig også på mikronivå. Vi ser derfor at selv om de fleste barnehagelærerutdanningene har vært innom de fleste nivåene i Bronfenbrenners modell, er fokuset plassert på mikronivå. Det er mikronivået vi finner mest tekst om og som har størst omfang. Videre ser vi også et stort fokus på makronivå, der barnesynet og barns rettigheter er fremtredende. Likevel ser vi en stor variasjon fra barnehagelærerutdanning til barnehagelærerutdanning, og at vektlegging og tilnærming kan være ulike, noe som har gjort det vanskelig for oss å konkludere.

Vi ønsket også å få svar på om pensum belyser det studentene skal tilegne seg av kompetanse i følge de nasjonale læringsutbyttebeskrivelsene. Som det fremkommer i analyse og funn, er det ulikt hvordan de forskjellige barnehagelærerutdanningene har tolket læringsutbyttebeskrivelsene og hva de har lagt i dette. Vi ser en stor variasjon på området, og hvor god kompetanse barnehagelærerstudenter får på tema omsorgssvikt og i hvilken grad omsorgssvikt er vektlagt, er avhengig av hvilken barnehagelærerutdanning en går på. Gjennom analyse og funn ser vi forskjeller på hva som blir presentert i pensum på de ulike barnehagelærerutdanningene. Vi ser også at valg av pensumbøker varierer, og barnehagelærerutdanningene har mange ulike pensumbøker. Det er ingen bøker som alle barnehagelærerutdanningene har, og det er mange bøker som få barnehagelærerutdanninger har. Dermed ser vi en stor spredning i hvilke bøker den enkelte barnehagelærerutdanning har valgt, som mest hensiktsmessig for å nå målene i læringsutbyttebeskrivelsene. Dette har gjort det vanskelig å konkludere med hvordan pensumlitteraturen på barnehagelærerutdanningen som helhet er.

Gjennom forskningen ønsket vi også å se på om det var viktige elementer som er utelatt fra pensum. Funnene våre viser at det er flere former for omsorgssvikt som ikke er redegjort for

på alle barnehagelærerutdanninger. Som vi har tatt for oss er barnesamtaler og kunnskap om samtalemotodikk svært viktig for avdekking av omsorgssvikt. Gjennom vår analyse ser vi at barnesamtaler et noe som har lite fokus i pensumet, og flere barnehagelærerutdanninger har ikke tekst om barnesamtaler på pensum.

8.1 Avslutning og implikasjoner til videre forskning

I dette forskningsprosjektet var formålet å se på hvordan barnehagelærerutdanningen bidrar til å forberede studentene på forebygging og avdekking av omsorgssvikt gjennom pensum. I pensumlistene identifiserte vi totalt 51 antall bøker som inneholdt relevant tekst for omsorgssvikt, fordelt på 19 barnehagelærerutdanninger. Ut i fra disse bøkene kom det frem fem hovedkategorier/temaer som kunne relateres til omsorgssvikt. Vi ser at pensumlistene varierer fra barnehagelærerutdanning til barnehagelærerutdanning, noe som gjør det vanskelig å konkludere med hvordan barnehagelærerutdanningen forbereder studentene på å forebygge og avdekke omsorgssvikt i sin helhet. Dette fordi det avhenger av hvilken barnehagelærerutdanning en går på, da vi ser variasjoner på hva som er vektlagt og omfanget i pensum. En implikasjon til praksis kan være at dersom det er et mål at barnehagelærerutdanningene skal ha samme tilnærming og vektlegging av tema, har de et utviklingspotensial. Dette vil kunne bidra til at studentene får samme mulighet til å utvikle samme kompetanse, da det ikke blir utdanningsavhengig.

Som vi har nevnt tidligere, foreligger det ikke mye forskning på pensumet til barnehagelærerutdanningen, og vi vil trekke frem noen punkt vi tenker er interessant å undersøke nærmere. Det kunne vært interessant for barnehagefeltet og forsket på studentenes opplevelser rundt hvilke kunnskaper de har fått på forskningsområdet og hva de syns om undervisningen på dette temaet. Dette kunne for eksempel blitt gjort ved å gå ut i feltet og benytte intervju, noe som kunne gitt en dypere forståelse ved å inkludere studentenes syn. Dette kunne dermed gitt føringer for praksisfeltet ved å i større grad oppdage forbedringspotensialer i pensumet. En triangulering av dette og bruk av intervju kunne vært interessant å kombinere, da dette kunne gitt svar på om det er noen sammenhenger mellom det som blir presentert i pensum og studentenes syn. Vi tenker at barnehagelærerstudentene sin opplevelse av pensumet må tas på alvor og legge noen føringer for hvordan omsorgssvikt blir vektlagt i pensum. Det bør være et mål at barnehagelærerne føler de har tilstrekkelig

kunnskap på område, og dermed blir tryggere på egen kompetanse slik at de kan hjelpe flere barn. Det kunne også vært en mulighet å sammenligne pensumet til barnehagelærerutdanningene før 2016 og det som er i dag, for å se på hvilke endringer de nye læringsutbyttebeskrivelsene som kom i 2016 har ført til i pensumet på barnehagelærerutdanningene. Det kunne også vært spennende og forsket på et mer spisset tema, som for eksempel barnesamtaler, på denne måten kunne forskeren gått mer i dybden på et mindre tema, og analysert i større grad, på et tema som er viktig for omsorgssvikt.

Referanser

- Abrahams, N., Casey, K. & Daro, D. (1992). Teachers' knowledge, attitudes, and beliefs about child abuse and its prevention. *Child Abuse & Neglect*, 16(2), 229-238. DOI: [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(92\)90030-U](https://doi.org/10.1016/0145-2134(92)90030-U)
- Albæk, A. U., Kinn, L. G. & Milde, A. M. (2017). Walking children through a minefield: how professionals experience adverse childhood experiences. *Qualitative Health Research*. DOI: [10.1177/1049732317734828](https://doi.org/10.1177/1049732317734828)
- Albæk, U. A & Milde, A. M. (2017, 31. oktober). Avdekking av vold og overgrep – som å løse barn gjennom et minefelt. *Psykologisk.no - Scandinavian Psychologist*. Hentet fra <https://psykologisk.no/2017/10/avdekking-av-vold-og-overgrep-som-a-lose-barn-gjennom-et-minefelt/>
- Ansell, N. (2005). *Children, Youth and Development*. London: Routledge.
- Askland, L. & Sataøen S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Gyldendal Akademisk.
- Aasland, W. M. (2014). “... si det til noen ...” en bok om seksuelle overgrep mot barn og unge. Oslo: Cappelen damm Akademisk.
- Backe-Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding - eller la det være?: En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern* (6/2009, NOVA notat). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/nova-samarbeid-barnehage---barnevern.pdf>
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-so-m-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*,(04), 236-244.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. LOV-2005-06-17-64. Hentet fra <https://lovdata.no/LTI/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, Ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barneombudet. (2018). «Hadde jeg fått hjelp tidligere hadde alt vært annerledes». Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2018/03/Barn_og_unge_vold_og_overgrep.pdf
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Blindheim, A. (2012) Eftervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 03, 168- 195. Hentet fra [https://www-idunn-no.pva.uib.no/tnb/2012/03/ettervirkninger_av_traumatiserende_hendelser_i_barndom_og_o?fbclid=IwAR1Y9aip-J0AQAEk6bpTjGEUCBOZ8Z5D0iyReGNrhSJwwSDncLb8EDvzfsI](https://www-idunn.no/pva.uib.no/tnb/2012/03/ettervirkninger_av_traumatiserende_hendelser_i_barndom_og_o?fbclid=IwAR1Y9aip-J0AQAEk6bpTjGEUCBOZ8Z5D0iyReGNrhSJwwSDncLb8EDvzfsI)
- Borge, L.B. H. (2016, 4. april). – Jeg savner kunnskap om barn som blir utsatt for vold og overgrep. *Barnehage.no*. Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/jeg-savner-kunnskap-om-barn-som-blir-utsatt-for-vold-og-overgrep/427451>
- Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner: Tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforlag.

- Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2009). Små barns rett til beskyttelse. *Barnehagefolk, 2009* (26, nr. 3/4), 115-123.
- Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2013). *Dørstokkmila - barnehagens vei fra magefølelse til melding*. Bergen: Fagbokforlag.
- Bratterud, Å. &., Emilsen, K. (2011). *Små barns rett til beskyttelse: Utvikling av tiltak for å styrke barnehageansattes kompetanse om vold og overgrep mot små barn* (18/2011). Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10293/d148ce14-28e5-47a8-9248-20e2b8826c8b>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. Hentet fra http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised_-_final.pdf
- Bronfenbrenner, U. (2005) *Making human beings HUMAN. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bufdir. (2015). *Gjennomgang av kurs- og informasjonsvirksomhet om vold og seksuelle overgrep i barnehage og skole* (Rapport nr. 11/2015). Hentet fra https://www.bufdir.no/Global/Gjennomgang_av_kurs_og_infovirksomhet_vold_og_seksuelle_overgrep.pdf
- Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (Red). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bunkholdt, V. & Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bø, B. (2015). Social work in a multicultural society: New challenges and needs for competence. *International Social Work, 58* (4), 562-574. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020872814550114>

- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. (2014). *Research Design (International Student Edition): Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.; International student ed.). Los Angeles, California: SAGE.
- Dahl, N., C. & Sørensen, D. (2019). Mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse og problematisk eller skadelig seksuell atferd. I O.G Lillevik, J. S. Salamonsen & I. Nordhaug. *Vold i nære relasjoner. Diskurser og fenomenforståelser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Det kongelige barne- og likestillingsdepartementet. (2016-2017). *Opptrappingsplan mot vold og overgrep (2017-2021)*. (Prop. 12 S). Oslo: Det kongelige barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f53d8d6717d84613b9f0fc87deab516f/no/pdfs/prp201620170012000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige kunnskapsdepartementet (2015-2016) *Tid for lek og læring - bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec1>
- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn – evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dybsland, R. (2019). *Samtaler med barn når vi er bekymret*. I O.G Lillevik, J. S. Salamonsen & I. Nordhaug (red.) *Vold i nære relasjoner. Diskurser og fenomenforståelser*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Endr. i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2016). Forskrift om endring i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2016-03-15-278). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-03-15-278>
- Ertesvåg, F. (2018, 11.januar). 28 skole- og barnehageansatte i overgrepssaker i fjor. *Verdens gang*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Kvp8x7/28-skole-og-barnehageansatte-i-overgrepssaker-i-fjor>
- Everett, E., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Felitti, V. J. (2002). The relationship of adverse childhood experiences to adult health: Turning gold into lead. *The Permanente Journal*. 6 (1), 44–47. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6220625/>
- Felitti, V. J, Anda, F. R., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A.M., Edwards, V., ... & Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14 (4), 245-258. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Feng, J.Y., Huang, T.Y., & Wang, C.J. (2010). Kindergarten teachers' experience with reporting child abuse in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, 34, (2), 124-128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.09.007>
- Forum for barnekonvensjon & barneombudet. (2017). *Kidza har rett! Barnas skyggerapport til FNs barnekomité 2017*. Hentet fra <http://forumforbarnekonvensjonen.no/onewebmedia/Kidza%20har%20rett.pdf>
- Forsberg, L. (2011). *Engagerat föräldraskap som norm och praktik*. Hentet fra

<http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/viewFile/991/982>

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (FOR-2012-06-04-475). Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

Fuller-Thomson, E. & Lewis, D. (2015). The relationship between early adversities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Abuse & Neglect*, 47, 94-101. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.005>

Gamst, T., K., M. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor (2.utgave)* Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gulbrandsen, L. M. (2006). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I L.M Gulbrandsen (Red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (Side 50-71). Oslo: Universitetsforlaget.

Haukanes, H. and Thelen, T. (2010). Chapter 2. Parenthood and childhood: Debates within the social sciences. In Thelen, T. & Haukanes, H. (Eds.) *Parenting After the Century of the Child*. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bergen-ebooks/reader.action?docID=483644&ppg=26>

Hennum, R. (2016). Retten til beskyttelse mot vold, overgrep og utnyttelse. I N., Høstmælingen., E. S, Kjørholt., & K, Sandberg. (red.) *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. (3.utg., s. 329-356). Oslo: Universitetsforlaget.

Hays, Sharon. (1996). *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale University Press.

Hentet fra

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzUyODIwX19BTg2?sid=d6ef0056-37ea-4689-b56a-cc44059f550e@pdc-v-sessmgr03&vid=0&format=EB&rid=1>

- Hojem, S. (2018). Modige barn treng modige voksne. *Barnehagefolk*, 2018 (3), 82-84.
- Holmsen, M. (2010). *Samtalebilder - et kommunikasjonsverktøy*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger - en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holthe, V. (2003). Rettighetsbarnet. Brytninger og tvetydigheter i kulturens barndomforståelse. I S. Sagberg & K. Steinsholt (red.) *Barnet – konstruksjoner av barn og barndom*. (101-119) Oslo: Universitetsforlaget.
- Isdal, P. (2011). Blinde for voldens konsekvenser. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 4 (3), 262-264. Hentet fra https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2011/03/blinde-voldens-konsekvenser?redirected=1&fbclid=IwAR097-UBypVbj_WXMBv5CugruhmRd5GiK8BAXzBO5xP50UgIWY3Meal1wk
- Island, C. (2019, 17. februar). Etterlyser kunnskap om hvordan de skal snakke med barn om overgrep. TV2. Hentet fra <https://www.tv2.no/a/10415660/?fbclid=IwAR1Ad2xRxLNk5EgdFE-GCeTfzZuTGUEP66yFk3ugQR5I3qrT9OhoRkm--HY>
- Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer: Transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforlag.
- Kaufman, N., H. & Rizzini, I. (2009). Closing the Gap Between Rights and the Realities of Children's rights. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A., & Honig, M. S. (Eds) *The Palgrave handbook of childhood studies* (p.422-434). Palgrave macmillan.
- Killén, K. (2004). *Sveket - omsorgssvikt er alles ansvar* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2015). *Sveket I - risiko og omsorgssvikt - et helseproblem og et tverrfagligansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning. (2.utgave)*
Oslo: Kommuneforlaget.
- Kjendalen, K. (2017, 1. november). Lærerstuderter etterlyser undervisning om overgrep.
Studvest. Hentet fra <http://www.studvest.no/laererstudenter-etterlyser-undervisning-om-overgrep/>
- Kjendalen, K. & Brudvik, A. (2017, 14. desember). Lærerstuderter over hele landet etterlyser mer undervisning om overgrep. *Studvest*. Hentet fra
<https://www.studvest.no/laererstudenter-landet-etterlyser-mer-undervisning-om-overgrep/?fbclid=IwAR3xjo7WKXu7dNDM4QgQWWBZBiHj8WWsGVVWhsZg8bfDYTfWs5e51QIOQyA>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplanen for barnehagen innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvam, M. (2001). *Seksuelle overgrep mot barn*. Oslo: Universitetsforlag.
- Kvello, Ø. (2008). En globalisert norsk barndom. I Ø. Kvello (red.) *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (Side 21-41) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K & Slåtten, V. M. (2015). *En bok om oppvekst. Samfunnsfag for barnehagelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindboe, K., & Norge. (2011). *Barnevernloven: Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992 nr. 100: à jour 15. april 2011* (7. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- McCrary, E., De Brito, S. A. & Viding, E. (2011). The impact of childhood maltreatment: A

- review of neurobiological and genetic factors. *Frontiers in Psychiatry*, 2, 48. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2011.00048>
- Merey, Z. (2012). Children Rights in Social Studies Curricula in Elementary Education: A Comparative Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3273-3284. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1003017.pdf>
- Myrann, M.K. Nome, V.K. & Piros, A.S.H. (2018). Det sårbare barnet i barnehagen. Tverrfaglig samarbeid mot samme mål. I Johannessen, B., & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordanger, D., Ø., & Braarud, H., C. (2017). *Utviklingstraumer - regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi - kva gjer vi? Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep: Skulen og barnehagen sine oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk psykolog forening. (2015, 04. november.) Hva er tilknytning? Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-tilknytning2>
- NOU 2017:12. (2017). *Svikt og svik. Gjennomgang av saker om vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a44ef6e251cd443396588483e97402ab/no/pdfs/nou201720170012000dddpdfs.pdf>
- NSD. (2017). Personvernombudet for forskning. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern>
- Sandberg, K. (2004): Inkorporeringen av FNs barnekonvensjon i norsk rett. *Kritisk Juss*, 30, 2004 (04), s. 316 – 329.
- Scannapieco, M., & Connell-Carrick, K. (2005). *Understanding child maltreatment: An ecological and developmental perspective*. Oxford: Oxford University Press.

- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information* 22, 2004, 63–75. DOI: 10.3233/EFI-2004-22201
- Shonkoff, J. & Garner, A. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129 (1), E232-E246. DOI: [10.1542/peds.2011-2663](https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663)
- Smith, L. (2016). FNs konvensjon om barnets rettigheter. I N, Høstmælingen., E. S, Kjørholt., & K, Sandberg. (red.) (2016): *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. (3.utg., s. 17-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 4. april). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager/>
- Steine, I. M., Winje, D., Nordhus, I. H., Milde, A. M., Bjorvatn, B., Grønli, J. & Pallesen, S. (2016). Langvarig taushet om seksuelle overgrep. Prediktorer og korrelater hos voksne som opplevde seksuelle overgrep som barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 53 (11), 888–899. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel/2016/11/langvarig-taushet-om-seksuelle-overgrep>
- Surén, P., Thorstensen, A., Tørstad, M., Emhjellen, P., Furu, K., Biele, G., . . . Reichborn Kjennerud, T. (2018). Diagnostikk av hyperkinetisk forstyrrelse hos barn i Norge. *Tidsskrift for Den Norske Legerforening*, 138 (20), 1924-1929. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2018/11/originalartikkel/diagnostikk-av-hyperkinetisk-forstyrrelse-hos-barn-i-norge>
- Teicher, M., Samson, J., Polcari, A., & Mcgreenery, C. (2006). Sticks, Stones, and Hurtful Words: Relative Effects of Various Forms of Childhood Maltreatment. *American Journal of Psychiatry*, 163 (6), 993-1000. Hentet fra <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/ajp.2006.163.6.993>
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

- Trickett, P., Noll, J., & Putnam, F. (2011). The impact of sexual abuse on female development: Lessons from a multigenerational, longitudinal research study. *Development and Psychopathology*, 23 (2), 453-476. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579411000174>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Uprichard, E. (2008) Children as 'Being and Becomings: Children, Childhood and temporality. *Children & society*, 22, (4), 303–313. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Vilberg, B. (2019, 21.januar) Nå skal vold og overgrep inn på utdanningsplanen. *Studvest*. Hentet fra <https://www.studvest.no/trashed-5/>
- Widom, C. (2014). Longterm Consequences of Child Maltreatment. In J. Korbin & R. Krugman (Eds.). *Handbook of Child Maltreatment: Child Maltreatment 2*. London, New York: Springer Verlag.
- Øverlien, C., & Moen, L.H. (2016). «Takk for at du spør!» (Rapport 3/2016). Hentet fra https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_net.pdf
- Øverlien, C., & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle* (Rapport 3/2007). Hentet fra <https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/kunnskapmottrygghethandle.pdf>

Vedlegg 1

Innhenting av data som ikke var tilgjengelig på internett. Eksempel på korrespondanse mellom oss og utdanningsinstitusjon.

Pensumliste - barnehagelærerutdanningen Melding 4 av 14

Frå  Signe Emilia Erdal 

Til  

Kopi til  Anna Sesilia Kvittingen 

Dato 2018-10-01 15:05

Hei!

Vi er to studenter som holder på å skrive masteroppgave. Vi studerer barnevern ved Universitetet i Bergen. Vi skal foreta oss en dokumentanalyse på pensum som omhandler omsorgssvikt, ved de ulike utdanningsinstitusjonene i Norge. I den anledning lurte jeg på om dere kan sende meg pensumlistene til barnehagelærerutdanningen ved [\[redacted\]](#)?

Mvh. Signe Emilia Erdal og Anna Sesilia Kvittingen

Vedlegg 2 – Utfyllende informasjon om data

Vedlegget viser bøkene og kapitlene på pensum i barnehagelærerutdanningen vi har funnet som relevant for vår problemstilling. Hver barnehagelærerutdanning er anonymisert og har hver sin bokstav. I **rødt** står det hvilke barnehagelærerutdanninger som har de ulike bøkene og kapitlene på pensum. **Rosa** er tittel på kapitlet. Videre, i **grønt**, er kodene til hvert kapittel. De **blå** tallene, er “koden” for bøkene og “koden” for kapitlet, som har blitt brukt i fremstillingen av funnene i oppgaven.

Oversikt over data

1

Askland, L. & Sataøen, S.O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

1.1 Kapittel 1, Barn og barndom i vår tid – A, B, D, E, F, H, I, K, M, O, Q og S

Barnesyn, utviklingspsykologi, risikofaktorer

1.2 Kapittel 2, Å være i samspill – A, B, D, E, F, H, I, K, M, O, Q og S

Samspill, tilknytningsteori

1.3 Kapittel 3, Å oppleve seg selv som selv – A, B, D, E, F, H, I, K, M, O, Q og S

Seksualitet, speiling, selvpsykologi, følelser

1.4 Kapittel 5, Å forstå barn – D, E, F, H, I, K, M, O, Q og S

Barnesyn, barnets beste, samspill

2

Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.

2.1 Del 1, sentrale temaer i tidlig utvikling – B

Risiko og beskyttelsesfaktorer, resiliens, utvikling, utviklingspsykologi, tilknytningsteori, Circle of Security, hjerneforskning

3

V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (2018) *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- 3.1 **Kapittel 1**, Barnehagens formål i et historisk perspektiv – A, D, F, H og S Barnehageloven
- 3.2 **Kapittel 3**, Barns behov – forstått og definert av hvem? – B, D, F, H og S Barnets behov
- 3.3 **Kapittel 4**, Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon – A, B, D, F, H, K, N og S Samfunnsmandatet, omsorg, viktige faktorer for tilknytning, barnets behov
- 3.4 **Kapittel 16**, Gjensidighet i tillit og respekt – D, F, H og S Omsorg, human beings og human becomings, samspill,
- 3.5 **Kapittel 17**, Å møte barn med tillit og respekt gjennom å ”se” hele barnet – A, D, F, H og S Viktige faktorer for trygg tilknytning, sensitivitet, responsivitet,

4

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- 4.1 **Kapittel 1**, Innledning – B, D, F, H, L, P, R og S Pedagogiske tiltak, observasjon
- 4.2 **Kapittel 6**, Intervju – B, K og M Barnesamtaler

5

Thoresen, I. T. (2017). *Foreldresamarbeid i barnehagen: Til barnets beste*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- 5.1 **Kapittel 4**, Foreldresamarbeid og samfunnsmandat – B Krav, forventingar og samfunnsmandat til barnehagen

6

Askland, L. (2011). *Kontakt med barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- 6.1 **Kapittel 3**, Omsorg og læring - udelelige begrep i førskolepedagogikk – E og I Omsorg, samspill
 - 6.2 **Kapittel 7**, Observasjonsmetodikk – A E, I og J Observasjonsmetoder, taushetsplikt
-

Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen: Samspill og tilknytning* (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.

7.1 Kapittel 3, Hva er risiko og omsorgssvikt? – M

Risiko, omsorgssvikt, vanskjøtsel, fysiske overgrep, psykiske overgrep, seksuelle overgrep, barn i vanskelige livssituasjoner, rus hos foreldre, psykiske lidelser hos foreldre

7.2 Kapittel 4, Hvordan forteller barnas adferd at de befinner seg i en risiko- eller omsorgssviktsituasjon? – M

Vanskelige livssituasjoner, tegn og signaler, psykosomatiske reaksjoner

7.3 Kapittel 5, Vårt forhold til risiko og omsorgssvikt – M

Ansatte sitt forhold til omsorgssvikt, barrierer i avdekking

7.4 Kapittel 6, Hvordan kan barnehagepersonale bidra til barnas psykiske og fysiske helse? – M

Tilknytning, traumebevisst tilnærming, anerkjennelse, følelsesregulering, verktøy, forebyggende arbeid

7.5 Kapittel 8, Samarbeid med barnevernet og det øvrige hjelpeapparatet – B

Viktigheten av samarbeid, taushetsplikt, opplysningsplikt, barnevernets rolle, barnehagens rolle, barnevernets ansvar, barnehagens ansvar, aktuelle samarbeidsinstanser for barnehagen, andre instanser sitt ansvar og roller,

7.6 Kapittel 9, Barnehagens bidrag til helhetlig vurdering – M

Observasjon, foreldre- barn relasjon

Larsen, A.K. og Slåtten, M.V. (2015). *En bok om oppvekst*. (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

8.1 Kapittel 11- Kjernefamilier og sammensatte familier - dagens familiemønstre – A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M og S Barn i ulike familietyper, samlivsbrudd, konflikter

8.2 Kapittel 17 - En velferdspolitik for familie og oppvekst – A, B, C, D, E, F, H, J, K, L, M og S Velferdspolitik, familiepolitikk, oppvekstpolitikk, statens ansvar, barneombudet

8.3 Kapittel 18 - Barn og rettigheter – A B C D E F G H I J K L M og S

Grunnloven, barnekonvensjonen, barnets beste, barneloven, barnevernsloven, barnehageloven, opplysningsplikt, taushetsplikt, rammeplanen, opplæringslov

8.4 Kapittel 22 - Barnehagelærerprofesjonen i samfunnet – A, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M og S

Tverrprofesjonelt samarbeid, profesjonsutdanning

Tholin, K. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforl.

- 9.1 Kapittel 1**, bakgrunn og introduksjon – D E F H N og S
 9.2 **Kapittel 2**, barnehagens kjernebegreper: Omsorg, lek, læring og dannings- D, E, F, H, J og S
 Omsorg, barnehageloven, samfunnsmandatet, rammeplanen
 9.3 **Kapittel 3**, Samfunnsmandatet- barnehagepersonalets oppdrag – D, E, F, H, J og S
 Barnehageloven, samfunnsmandat, rammeplanen
 9.4 **Kapittel 4**, Omsorg i barnehagen - dimensjoner ved omsorg – D, E, F, H, J og S
 Omsorg, omsorgskultur, barnesyn
 9.5 **Kapittel 5**, Profesjonell omsorg i barnehagen – D, E, F, J, H, N og S
 Speiling, interaksjon, anerkjennelse, bekreftelse
 9.6 **Kapittel 6**, barn som omsorgsdeltakere og bidragsytere i omsorgsfellesskapet – D, E, F, J, H,
 N og S Barn som subjekt, samfunnsmandat
 9.7 **Kapittel 7**, faglige og etiske utfordringer og profesjonell omsorg – E J G og N
 Utfordringer ved omsorg
 9.8 **Kapittel 8**, omsorgskultur og omsorgsfellesskap – E og G Omsorgskultur, omsorgsfellesskap
 9.9 **Kapittel 9**, omsorgskompetanse - om å utvikle sin omsorgspraksis – E
 Kompetanseutvikling, mentalisering

Schibbye, A-L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet - om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

- 10.1 Kapittel 1**, du og jeg og vi to - innledning til en relasjonsforståelse – D F H O Q og S
 Relasjon, hjerneforskning, nevropsykologi, tilknytning
 10.2 **Kapittel 3**, se meg! Anerkjennelse i relasjonen – D F H O Q og S
 Relasjon, anerkjennelse, barnesyn

Aarre, T. & Blom, K. (2012). *Samfunnet i barnehagen og barnehagen i samfunnet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- 11.1 Kapittel 2**, Barndom og oppvekst i historisk perspektiv – D, F, H, K, M, P, R og S
 Barndom, oppvekstvilkår, samfunnsforhold, statens ansvar, familie
 11.2 **Kapittel 4**, Barnehage og familie i samarbeid og samspill – K, M, P og R
 Statens ansvar, samfunnsmandat, saksgang barnevern, tverrfaglig samarbeid, taushetsplikt, opplysningsplikt
 11.3 **Kapittel 8**, Barns rettigheter – K M P og R Barns rettigheter, barnekonvensjonen, barnesyn, barneloven, barnevernloven, forebyggende arbeid i barnehagen, verktøy for å bevisstgjøre barn om deres rettigheter

12

Høstmælingen, N., Kjørholt, E. S. & Sandberg, K. (2016) *Barnekonvensjonen: barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

12.1 Kapittel 1, FNs konvensjon om barns rettigheter – D, F, H og S

Barns rettigheter, prinsipper i barnekonvensjonen, rapporteringsplikt til FN, tolking av barnekonvensjonen, barnekonvensjonens stilling i Norge, barnekonvensjonens betydning

13

Nordhaug, I. (2018) *Kva ser vi - kva gjer vi?: omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep: skulen og barnehagen sine oppgåver*. Bergen: Fagbokforlaget.

13.1 Kapittel 1, kva er omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep? – D, F, H, K og S

Omsorgssvikt, vold, seksuelle overgrep, tilknytning, trygg base (COS), tilknytningsteori, barnesyn, tilknytningsmønstre, vanskjøtsel, psykiske lidelser og rusmisbruk hos foreldre, barnemishandling, psykiske og fysiske skader, omfang av omsorgssvikt

13.2 Kapittel 2, kva skader det, og kva koster det? – D, F, H, K og S

Sårbarhet, stress, ACE-studien, konsekvenser for fysisk og psykisk helse, konsekvenser for utvikling av hjernen, toleransevinduet, traumer, økonomiske kostnader for samfunnet, tidlig innsats, signaler

13.3 Kapittel 3, kva kan vi gjere? – K

Tverretatlig samarbeid, tverrfaglig samarbeid, observasjon, barnesamtaler, bekymringsmelding

13.4 Kapittel 4, kva hindrar oss i å gjere det? – K

Barrierer, troverdighet til barn, redsel for å ta feil, normalisering, tabu, fornektning,

13.5 Kapittel 5, korleis snakke med barn og foreldre? – K

Barnesamtaler, samtalemotodikk,

13.6 Kapittel 6, kva seier lovene? – K

Straffelov, barnehageloven, utdanningsloven, barnevernloven, barneloven, meldeplikt, opplysningsplikt, taushetsplikt,

14

Brøntveit, E. og Duesund, K. (2004) *Filosofi, livssyn og etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

14.1 Kapittel 11, Kamp for menneskerettigheter og likestilling – N

Generelt om barnekonvensjonen

15

T. Thoresen, G. Winje (Red.) (2013). *Religioner, mangfold og etikk i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

15.1 Kapittel 19 - Barn i vanskelige livssituasjoner - pedagogisk krisehåndtering i barnehagen –

N Barn i vanskelige livssituasjoner, krisehåndtering, kommunikasjon med barn i kriser, beredskapsplan, henvisningskompetanse, tidlig innsats

16

Arneberg, P. Juell, E. og Mørk, O. (red.) (2005) *Samtalen i barnehagen* (2005). Oslo: Damm & Søn AS.

16.1 Side 147 - 165, Når samtalen svikter – N

Samtaler mellom instanser, barrierer i samarbeid, maktforhold, ansvarsavklaring

17

Claussen, C. S. (2010). *Det er noe med den ungen: fra bekymring til handling*. Oslo: Sebu forlag.

17.1 Kapittel 1, “Det er noe med den ungen” - fra mage til hode – I og M

Kompetanse, analysemodell for identifisering av bekymringer

17.2 Kapittel 2, Arbeid med bekymringssituasjoner – I og M

Arbeidsmodell med fremgangsmåter ved bekymring,

17.3 Kapittel 3, Tiltak – I og M hjelpetiltak, vurdering av tiltak, handlings- og fremdriftsplaner,

17.4 Kapittel 4, Observasjon – I og M Observasjon som redskap, ulike observasjonsmetoder, observasjon ved mistanke om omsorgssvikt, observasjonsskjema, samtykke til observasjon

17.5 Kapittel 5, Kommunikasjon med barn. Den strukturerte samtalen – M

Barnesamtaler, samtalemetodikk, barrierer for samtale med barn

17.6 Kapittel 7, Hjelpetiltak i barnehagen – I og M

Barnehagens ansvar, barnehagens barrierer, symptomer og signaler på omsorgssvikt

17.7 Kapittel 8, Formidling av hjelp – I, K og M

Tverretattlig samarbeid, taushetsplikt, opplysningsplikt, barnehagens ansvar

17.8 Kapittel 9, Barneverntjenesten – I, K og M Barnevernloven, formål med barnevern, tiltak, tiltaksplan, taushetsplikt, saksgang i barnevernet, opplysningsplikt, bekymringsmelding

17.9 Kapittel 10 - Andre aktuelle ressurssystemer – K og M

Offentlige hjelpeinstanser og deres tilbud

17.10 Kapittel 11 - Evaluering og oppfølging – M Vurdering av tiltak, mål for tiltak, oppfølging

18

Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger: en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo Cappelen Damm Akademisk.

18.1 Kapittel 5, Viktige aspekter ved barnesamtalen – M

Barnesamtaler, samtalemetodikk, verktøy

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G (2013) *Se barnet innenfra: hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforl.

19.1 Kapittel 1, hva er tilknytning? presentasjon av trygghets sirkelen – L

Tilknytning, trygghet, circle of security (COS)

19.2 Kapittel 2, forstå barnet innenfra – L Barns behov, identifisering

19.3 Kapittel 4, Å være sammen med barn i ulike aldre - L

Barns behov i ulike aldre, trygghet, utforskning

19.4 Kapittel 5, barn er forskjellige – L

Ulike tilknytningsmønstre, tiltak i forhold til arbeid med utrygge barn

19.5 Kapittel 8, organiser tryggheten – L Tilknytningspersoner, sekundær tilknytning

19.6 Kapittel 10, hva sier barnehageforskningen? - L

Tilknytningens betydning, barns utvikling, relasjon

O. Grotheim, R. Øfsti, F. Søbstad & S. Mørreaunet (2009) (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis: Med hjerte for barnehagefeltet*. Oslo: Pedagogisk forum.

20.1 Del 1, side 18-39 – Å se barn som subjekter: Noen konsekvenser for oppvekstarbeid - D, E,

F, H, I, K, L, G og S Barn som subjekt, barnesyn, human becoming og human beings, omsorg,

Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

21.1 Kapittel 2 -Tilknytningsteori og sentrale begreper – N

Tilknytningsteori, tilknytningsatferd, tilknytningsmønstre, circle of security (COS),

21.2 Kapittel 3 - Pedagoger som tilknytningspersoner – G og N

Sekundær tilknytning, tilknytningsrelasjon, identifisering av tilknytningsmønstre, tilknytningsmønstre, barnehagen som trygg base,

21.3 Kapittel 8 - Å ivareta barns tilknytningsbehov i barnehagen – G

Barns tilknytningsbehov i barnehagen, forutsigbarhet i hverdagen, følelsesregulering

Kvello, Ø. (Red.) (2013). *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

22.1 Kapittel 1 - Som ansatt i barnehagen setter man spor i barna – G

Stresshormonet kortisol, mentalisering, observasjonsferdigheter, kvalitet i barnehagen

22.2 Kapittel 2 - Personlighetsutviklingen - barnehagens rolle i den fascinerende dynamikken

mellom samspill og biologi – G Tilknytning første leveår, tilknytningsmønstre, følelsesregulering

23

U. Heltne & P. Ø. Steinsvåg (Red.). (2011). *Barn som lever med vold i familien: Grunnlag for beskyttelse og hjelp*. Oslo: Universitetsforlaget.

23.1 **Kapittel 3**, Familievold og barns utvikling: Kunnskap fra forskning og praksis – G
Barns utvikling, atferdsvansker, konsekvenser av vold, sosial læringsteori, traumepsykologi, utvikling av psykopatologi, nevrologi, resiliens, risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer

24

Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrking og håp?* Oslo: Gyldendal akademisk.

24.1 **Kapittel 7** – Om dilemmaer - hvordan overvinne hindringer? - G
Barrierer i tverretattlig samarbeid, taushetsplikt, overvinnelse av barrierer
24.2 **Kapittel 8** - Det tverretattlige teamet- G
Tverretattlig samarbeid, evaluering av samarbeidspraksis, teamarbeid

25

Søftestad, S. (2008). *Avdekking av seksuelle overgrep: Veier ut av fortielsen*. Oslo: Universitetsforlaget.

25.1 **Kapittel 1** - Kunnskap om avdekking av seksuelle overgrep – G
Avdekking av overgrep, tverretattlig samarbeid,
25.2 **Kapittel 2** - sentrale perspektiver og begreper – G Seksuelle overgrep og kultur, tabu, barnesyn, forståelse av seksuelle overgrep gjennom ulike perspektiver

26

Aasland, M.W. (2014): «...si det til noen...». *En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.

26.1 **Kapittel 1**, Hvem begår seksuelle overgrep mot barn? – E Definisjoner på seksuelle overgrep
26.2 **Kapittel 2**, Myter og virkelighet? – E Barns troverdighet, skyld, omfang av seksuelle overgrep, seksuelle overgrep som folkehelseproblem
26.3 **Kapittel 3**, Hvem begår seksuelle overgrep mot barn? – E Overgriperen
26.4 **Kapittel 4**, Signaler barn kan gi – E Signaler og tegn på at noe er galt, tegn hos barnet
26.5 **Kapittel 5**, Senskader/senvirkninger – E Konsekvenser av omsorgssvikt
26.6 **Kapittel 6**, Er det mulig å forebygge? – E Tørre å spørre, gjøre barn kompetente, verktøy
26.7 **Kapittel 7**, Hva gjør jeg når jeg er bekymret for et barn? – E
hjelpinstanser, samarbeid, bekymringsmelding, barnevernets saksgang
26.8 **Kapittel 8**, Når mor eller far mistenker den andre forelderen – E
Bekymring, mistanke i familien

Sjøvik, P. (2014). *En barnehage for alle - spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen. 3. utgave.* Oslo: Universitetsforlaget.

- 27.1 Kapittel 5,** det offentlige hjelpeapparatets organisering, oppgaver og saksbehandling – K Saksbehandling, taushetsplikt, opplysningsplikt, vedtak, andre hjelpeinstanser, tverrfaglig samarbeid
- 27.2 Kapittel 6,** Samspill og samspillsvanser i de første leveåra – G og L Barns tidlige utvikling, barns behov, barnesyn, tidlig samspill, viktige foreldrefunksjoner, risikofaktorer, hjelpetiltak
- 27.3 Kapittel 9,** barn i sorg og krise – L
Tapsopplevelser, tidlig innsats, ulike reaksjonsmønstre, ulike kriser, beredskapsplan
- 27.4 Kapittel 13,** Rett til medvirkning for barn med særskilte behov – G
Barndomsforståelse, barns rett til å bli hørt
- 27.5 Kapittel 14,** Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp – E, G og L Resiliens, risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer, tilknytningens betydning

Hvidsten, B. I. B. (Red.) (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen.* Bergen: Fagbokforlaget.

- 28.1 Kapittel 3,** Tidlig innsats som systematisk strategi i barnehagen – C
Tidlig innsats, risikofaktorer, barnehagelærerens ansvar
- 28.2 Kapittel 6,** Barn som lever med omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep – B
Omsorgssvikt, vold, seksuelle overgrep, vanskelige livssituasjoner, konsekvenser av omsorgssvikt, resiliens, betydning for barnets utvikling, reguleringsvanser, barrierer for barn å fortelle, barrierer i avdekking, framgangsmåte ved bekymring, konsekvenser av omsorgssvikt, ACE-studie

Skarpsno, H. (2013). *Barn og seksualitet.* Oslo: SEBU forlag

- 29.1 Kapittel 2,** kunnskap om seksualitet – A Barns seksuelle utvikling og utforskning
- 29.2 Kapittel 3,** seksuelle uttrykk – A Utsatte barns signaler

A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red.) *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen.* Bergen: Fagbokforlaget

- 30.1 Kapittel 3,** Betydningen av indre anerkjennelse i relasjoner – D, F, H og S
Tilknytning, relasjon, hjerneforskning
- 30.2 Kapittel 5,** fra familiemedlem til rettssubjekt. Framveksten av en moderne barnehagebarndom – A Forestillinger om barn og barndom, barnehagen som pedagogisk institusjon, barnesyn
- 30.3 Kapittel 17 -** Samspill og relasjonsbygging i barnehagen – I Barnesyn, samspill, relasjon

Nilsen, V. (Red.) *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (2014) Oslo: Cappelen Damm akademisk.

31.1 Kapittel 2, samarbeid i barnehagen – P og R Tidlig innsats, barnehagens ansvar, identifisering, hjelpeinstanser, meldeplikt, tverretattlig samarbeid,

31.2 Kapittel 5, barns utvikling i førskolealderen –P og R

Kognitiv utvikling, hjernen, tidlig sosialt samspill, tilknytning, emosjoner

31.3 Kapittel 6, emosjonelle vansker – P og R

Emosjonelle vansker og årsaker, angst, depresjon, følelsesregulering, relasjoner,

31.4 Kapittel 7, samspillsvansker og atferdsforstyrrelse – P og R

Tidlig samspill, tilknytning, samspillsvansker og årsaker, risikofaktorer, emosjonelle vansker, barnehagens ansvar, tiltak i barnehagen

Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge* (2. rev. utg.). Oslo: Abstrakt.

32.1 Kapittel 2, barn og unge i historisk perspektiv – J

Historisk forståelse om barn og barndom, familieformer

Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.

33.1 Del 2, Tilknytningsteori – J

Tilknytningens betydning, trygg base (Bowlby), tilknytningsmønstre

33.2 Del 3, det post-bowlbyanske forskningsfeltet – J Betydning av omsorgsgivers egne

tilknytningserfaringer, mentalisering, mikroseparasjoner, samspill

Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2013). *Dørstokkmila: Barnehagens vei fra magefølelse til melding*.

Bergen: Fagbokforlaget.

34.1 Kapittel 1, samfunnsmandat og rettigheter – A Barnehagen som en del av velferdssamfunnet, samfunnsmandat, barnehagens ansvar og rolle, innhold i barnekonvensjonen

34.2 Kapittel 2, ansvar, plikt og samarbeid – A og J

Juridiske rammer, meldeplikt, opplysningsplikt, taushetsplikt, saksgang i barnevernet, samarbeidspartnere, tiltak i barnevernet, om barnevernet, barnehagens ansvar og rolle

34.3 Kapittel 3, dilemmaer og hindringer – A og J Etske dilemmaer, barrierer for å melde, hindringer i arbeid med barn som bekymrer, viktigheten av samarbeid

34.4 Kapittel 4, barnehagen som forebyggende arena – A og J Forebygge negativ utvikling, universelt forebyggende arbeid, selektivt forebyggende arbeid, barnehagens rolle og ansvar, tidlig innsats, omsorg, tilknytning, omsorgssvikt, hjernens utvikling, hjerneforskning

34.5 Kapittel 5, målrettet og systematisk forebyggende arbeid – A og J

Tidlig innsats, barnevernloven, observasjon, barnesamtaler, samtalemotodikk

34.6 Kapittel 6, barnehagens arbeidsprosess med barn som bekymrer – A og J Fremgangsmåter

ved bekymring, handlingsmønstre ved gråsoner bekymringer og åpenbare bekymringer

34.7 Kapittel 7, barnehagens generelle arbeid for å styrke barns omsorg – A Omsorg, tilknytning, samspill, utvikling, samlivsbrudd, barnehagens bekymringer

34.8 Kapittel 8, barnehagens arbeid når omsorgssvikten er utydelig, men alvorlig – A

Tegn på omsorgssvikt, psykisk og fysisk forsømmelse, omsorgssvikt, barn av foreldre med rusmisbruk/psykiske problemer/ eller vitne til vold,

34.9 Kapittel 9, barnehagens arbeid med åpenbar omsorgssvikt – A

Vold, seksuelle overgrep, akutt bekymring, barnehagens ansvar

35

Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M. (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforl.

35.1 Kapittel 2 - Ulike psykologiske retninger og perspektiv – A og G

Utviklingspsykologi, barnesyn, atferdspsykologiske perspektiv, psykodynamiske teorier, kognitivt perspektiv, interaksjonistisk perspektiv, utviklingsøkologisk perspektiv, nevropsykologiske perspektiv, tilknytningsteori, intersubjektivitet, sosialkonstruktivisme, transaksjonsmodellen, neurobiologisk perspektiv, nevropsykologisk perspektiv

35.2 Kapittel 3- Emosjonell utvikling og tilknytning – A

Trygghet, samspill, tilknytning, tidlig samspill, følelser, følelsesregulering, tilknytningsmønstre, fremmede faktorer for trygg tilknytning, tilknytningens betydning for utvikling

35.3 Kapittel 11, Den betydningsfulle omsorgen – A

Profesjonell omsorg, omsorgsrelasjon, barns utvikling, barns behov, interaksjon, rammeplanen

35.4 Kapittel 16 - Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats – A, G og N tidlig innsats, barns utvikling, barnehagens ansvar, forebygging, tiltak

35.5 Kapittel 17 Å se og handle når barn utsettes for omsorgssvikt – D, F, H N og S

Omsorgssvikt, omsorgens betydning, definisjoner på omsorgssvikt, utbredelse av ulike former for omsorgssvikt, konsekvenser av omsorgssvikt, barnehagens ansvar, tegn og signaler, meldeplikt, opplysningsplikt, taushetsplikt

35.6 Kapittel 18 Tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid for barn i risikosonen – N

Tidlig innsats, tverrfaglig samarbeid, observasjonsmetodikk

36

Solstad, A., Føllesø, R. & Mevik, K. (Red.). (2014). *Kort om barnevern (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

36.1 **Kapittel 1**, Lokalsamfunn og barnevern – J Organisering av barnevernet, barns deltakelse

36.2 **Kapittel 2**, Barndom og barnevern – J

Forståelse av barndom, tilknytning, barns rett til å bli hørt

36.3 **Kapittel 3**, Hvem er de barna trenger barneverntjenesten, og hva skal man se etter? – J

Omsorg, omsorgssvikt, psykisk og fysisk mishandling, vanskjøtsel, konsekvenser av omsorgssvikt, tegn og signaler på omsorgssvikt, tegn hos barnet

36.4 **Kapittel 4**, Hvordan arbeider barneverntjenesten? – J

Saksgang, forholdet mellom melde-, opplysning- og taushetsplikt

36.5 **Kapittel 5**, Hjelpetiltak i barnevern – J

Hjelpetiltak, kompenserende og strukturerende hjelpetiltak

36.6 **Kapittel 6**, Barnelov og barnevern ved samlivsbrudd – J

Foreldretvister, barnefordeling, konflikter, rettsprosess, barnelovsaker, barnets beste

36.7 **Kapittel 7**, Lokalt tverrfaglig samarbeid om barnevern – J

Juridiske rammer for samarbeid, barrierer for samarbeid

37

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

37.1 **Kapittel 5**, mestring av utfordringer – M Resiliens, risiko- og beskyttelsesfaktorer, transaksjonsmodellen, kumulativ risiko, mestringsstrategier, tiltak

38

Bergflødt, S. og Kasin, O. 2014. *Samfunnsfag for barnehagelærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

38.1 **Kapittel 1**, Individet – I og L Utviklingspsykologi, barnesyn

38.2 **Kapittel 3**, Fellesskapet – I og L

Samfunnsmandatet, velferdssamfunn, barns rettigheter, barnekonvensjonen, barnehageloven

39

Wolf, K. (2014). *Små barns lek og samspill: I barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.

39.1 **Kapittel 2**, Pedagogiske miljøer for små barns lek og samspill – L og M Samspill

39.2 **Kapittel 3**, Små barn – L og M Barnesyn, “human becomings”, “human beings”

40

Fønnebø, B., & Jernberg, U. (2018). *Barnehagens rammeplan i praksis: Ledelse, omsorg og kompleksitet* (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.

40.1 **Kapittel 3**, Barnehagens formål og innhold - omsorg for skaperglede, undring og utforskertrang – L Samfunnsmandatet, omsorg, rammeplanen

40.2 **Kapittel 13**, Omsorg i responderende miljøer – L Rammeplanen, trygt miljø, subjekt

41

Eriksen, E., & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole: Møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

41.1 **Kapittel 2**, Samarbeid til barnets beste – E Tverrfaglig samarbeid, tverrprofesjonelt samarbeid, barnekonvensjonen, barnets beste, tidlig innsats, barnevernet

41.2 **Kapittel 3**, Taushetsplikt og regler som åpner opp for samarbeid – B, E, og G
Taushetsplikt barnevern, barnehage og skole, barnevernet, taushetsplikt, opplysningsplikt, meldeplikt, tiltak, bekymringsmelding, barnevernloven, tverrfaglig samarbeid

41.3 **Kapittel 4**, Samarbeid med foreldre i bekymringsmeldinger – B Barrierer i samarbeid

41.4 **Kapittel 5**, Når barn vekker bekymring – B, E og G

Hvem er utsatte barn, tegn og signaler på omsorgssvikt, læreres kunnskap, vanskjøtsel, mishandling, overgrep, seksuelle overgrep, omsorgssvikt,

41.5 **Kapittel 7**, fra observasjon til bekymringsmelding – G

Om bekymringsmelding, betydning av godt samarbeid barnehage/skole-barnevern, bekymringsmelding, barrierer i samarbeid og for å melde

42

Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3. utg. ed.). Oslo: Kommuneforl.

42.1 **Kapittel 2**, Forutsetninger for utvikling av samarbeidet – L og M
Tverrfaglig samarbeid, barrierer for samarbeid

42.2 **Kapittel 4**, Kunnskapsgrunlaget for tverrfagelig samarbeid – M
Tverrfaglig samarbeid, kompetanse og kunnskapsutvikling i samarbeid

43

Eidhamar, L., Leer-Salvesen, P., & Søbstad, R. (2017). *Nesten som deg selv: Barn og etikk* (5. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

43.1 **Kapittel 6**, Yrkesetikk for barnehagelærere – B, C, D, H, F, I, J, K, L, M, O, Q og S
Barnesyn, taushetsplikt, opplysningsplikt, generelt om omsorgssvikt

Tholin, K. (2015). *Profesjonsetikk for barnehagelærere*. Bergen: Fagbokforl.

44.1 Kapittel 2, Barnehagelærerprofesjonen og barnehagelærernes oppdrag i det norske samfunnet – E, K og N Samfunnsmandat, barnehageloven, rammeplanen

44.2 Kapittel 3, Hva er profesjonsetisk kompetanse for barnehagelærere? – A E, J, K, L og N Taushetsplikt, opplysningsplikt

44.3 Kapittel 4, Barnehagelærerens møte med barn og andre samarbeidsrelasjoner- etikk i praksis – E, K, L og N Barnesyn, subjekt, tverrfaglig samarbeid

Glavin, K., & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Oslo: Kommuneforl.

45.1 Kapittel 1, bakgrunn og begreper – L Barnehagens ansvar, tidlig innsats,

45.2 Kapittel 2, forutsetninger for utvikling av samarbeidet – L Barrierer for samarbeid

Søftestad, S. (2016) *Seksuelle overgrep mot barn - traumebevisst tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

46.1 Kapittel 1, overgrep mot barn – O og Q Seksuelle overgrep, omfang av seksuelle overgrep, barrierer i avdekking, symptomer og signaler, overgriperen

Johannesen, B. & Skotheim (2018) *Barn og unge i midten: tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

47.1 Kapittel 5, det sårbare barnet i barnehage og skolen – O og Q

Kommunens ansvar, tverrfaglig samarbeid, barrierer for samarbeid, tidlig innsats, sårbare barn, barns rett til å bli hørt, observasjon

Öhman, M., & Goveia, I. (2016). *Samtaler og samspill med barn: Mer enn bare snakk*. Oslo: Pedagogisk forum.

48.1 **Kapittel 3**, Ursamtalen- fra samspill til samtaler i et relasjonspsykologisk perspektiv – A Relasjonens betydning, hjernen, barnesyn, tilknytning, samspill, mentalisering

48.2 **Kapittel 6**, Samtaler og kommunikasjon – A Generelt om samtaler

48.3 **Kapittel 8**, Demokratiske samtaler – A Barns innflytelse

Haugen, A. (2016). *Juss i barnehagesektoren*. Oslo: Universitetsforl.

49.1 **Kapittel 4**, Samarbeid – D, F, H og S Tverrfaglig samarbeid

49.2 **Side 100-111** – D, F, H og S Taushetsplikt, personopplysningsloven

Jebsen, J. (2018). *Barnehageloven og forskrifter: Med forarbeider og tolkninger*. Oslo: Pedlex.

50.1 **Kapittel II**, Barns og foreldres medvirkning – M Barns rett til medvirkning/bli hørt

50.2 **Kapittel VI**, Forskjellige bestemmelser – M Taushetsplikt, opplysningsplikt, meldeplikt

Haugen, R. (2015). *Barns utvikling i barnehagealder: En utviklingspsykologisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

51.1 **Kapittel 1**, Tidlig utvikling- introduksjon – L Utvikling, modeller for utvikling, transaksjonsmodellen, utviklingsteorier, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, kognitiv utvikling

51.2 **Kapittel 4**, Tidlig sosialt samspill – L Tidlig samspill, samspill, samspillsvanser, omsorgssvikt, fysisk og psykisk mishandling, vanskjøtsel, vold, seksuelle overgrep,

51.3 **Kapittel 7**, Tilknytning og selvoppfatning – L Tilknytning, tilknytningsfaktorer, trygg og utrygg tilknytning, barnets selvoppfatning,

51.4 **Kapittel 8**, Persepsjon og tenking – L Kognitiv utvikling

