

Fra bekymring til handling – har førskolelærere kompetansen som trengs?

*En kvalitativ studie av samsvaret mellom
utdanning og yrkesliv*

Ida Marie Westeng Jacobsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

Fra bekymring til handling – har førskolelærere kompetansen som trengs?

En kvalitativ studie av samsvaret mellom utdanning og yrkesliv.

Oppgavens problemstilling:

«Hvordan samsvarer innholdet i førskolelærerutdanningen med det man møter i praksis, når det gjelder bekymring for barns omsorgssituasjon?»

«Jeg hadde en sak i barnehagen hvor det var en jente. Jeg hadde nesten akkurat begynt da.

Hun hadde gått der helt siden hun var liten, også hadde vi et avdelingsmøte, og da fikk jeg vite at de har sett sår på henne som de har trodd at kunne være fra seksuelle overgrep.

Men så hadde de ikke gjort noe med det.

Og nå er jenta fire år, hun sliter med å gå på do og vil ikke i barnehagen, og det har ikke blitt gjort noe med.

Jeg får helt frysninger over hele kroppen av å tenke på det. Men nå tenker de at det er for sent, at de skulle ha fått gjort noe med det før».

(Uttalelse fra en informant i studien)

© Ida Marie Westeng Jacobsen

År: 2013

Tittel: Fra bekymring til handling - har førskolelærere kompetansen som trengs?

Forfatter: Ida Marie Westeng Jacobsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemområde:

Temaet for oppgaven er samsvar mellom utdanning og yrkesliv. Får førskolelærere kompetansen de har behov for gjennom utdanningen sin, for å kunne oppdage og melde fra om bekymring for barns omsorgssituasjon? Kunnskap om dette vil kunne hjelpe til med å sette søkelys på en utfordrende problematikk for yrkesutøvere i møtet med praksis, og belyse behovet for endring. Mitt fokus er på førskolelæreres opplevelse av kompetanse i møtet med barn som vekker bekymring og høgskolens oppbygning av studiet, sett opp mot gjeldende lover, relevant teori, og tidligere forskning. Førskolelærerutdanningen skal endres fra høsten av, og det har derfor også vært et mål å få vite om noe skal gjøres annerledes på bekymringsfeltet.

Teori:

Oppgaven innledes med tall fra statistisk sentralbyrå (2012), for å vise til antall bekymringsmeldinger som sendes fra barnehagen i forhold til antall barnehagebarn på landsbasis. Videre gjennomgås de mest sentrale lover og retningslinjer som er gjeldende for norsk barnehage og førskolelærerutdanning. Det henvises til blant annet Barnehageloven (2005), Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006), og Forskrift til rammeplan for førskolelærerutdanning (2005). I redegjørelsen av begrepet omsorgssvikt anvendes sentrale kilder som Killén (2004, 2012), Killén og Olofsson (2003) og Varvin (2010), idet jeg viser til de ulike former for omsorgssvikt som finnes og kjennetegn ved disse, samt belyser mulige skadevirkninger. Kompetansebegrepet knyttes deretter opp mot oppgavens tema gjennom relevant teori fra Nygren (2004) og Askildt, Kokkersvold, Morken og Sigstad (2010), med henblikk på ulike typer kompetanse som gjør seg gjeldende i studier og yrkesliv, samt overføringen av kompetanse mellom ulike kontekster. Førskolelærerutdanningen er i ferd med å gjennomgå store forandringer, og jeg ser på utviklingen som har skjedd ved en gjennomgang av Kunnskapsdepartementets stortingsmelding 41 (2008-2009), evaluering av førskolelærerutdanningen (NOKUT, 2010) og revisjon av rammeplaner (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2012). Jeg fokuserer på de delene av rapportene som gjelder omsorgssvikt for å se hva andre har tenkt om det jeg skal innhente datamateriale om, og for å ha sammenligningsgrunnlag. Deretter retter jeg blikket mot tidligere forskning som er gjennomført på bekymringsfeltet (Killén, 2012, Bratterud og Emilsen, 2011, Gotvassli,

Haugset, Johansen, Nossum og Sivertsen, 2012) for å se på andres funn, og få muligheten til å styrke egne funn senere i oppgaven.

Metode:

Jeg har benyttet meg av en kvalitativ forskningstilnærming med intervju som metode for datainnsamling. Tilnærming og metode belyses gjennom teori av Dalen (2011), Lund (2002), Kvernbekk (2002), Befring (2007) og Gall, Gall og Borg (2007). Jeg har seks hovedinformanter som er førskolelærere, og i tillegg en studieleder for førskolelærerutdanningen ved en av landets høyskoler. Analysen er temabasert, og fokuserer på likheter og forskjeller i datamaterialet for å komme frem til en mulig konklusjon. Jeg har anvendt analyseprogrammet Nvivo 10, og gjennom dette utarbeidet analysekategorier. Drøftingen av oppgavens validitet og reliabilitet knyttes til kilder som Kleven (2002), Lund (2002) og Dalen (2011).

Hovedfunn:

Gjennom intervjuene fant jeg at førskolelærerne og studieleder hadde svært ulike oppfatninger av kompetansebehovet på bekymringsfeltet. Førskolelærerne kunne fortelle om vanskelige og utfordrende møter med barn som vekket bekymring, som ble forsterket av deres manglende kompetanse og noen ganger også av ledere som vegret seg for å melde ifra til andre instanser. Mens førskolelærerne uttrykte et sterkt ønske om endring i utdanningen på dette området, hadde studieleder på vegne av høyskolen en ganske annen oppfatning. De mente at temaer som spesialpedagogikk og barnevern ikke skulle belyses i stor grad gjennom førskolelærerutdanningen, da dette hører til andre studier. Førskolelærerstudiet skulle kun gi noe informasjon slik at førskolelærerne kunne være trygge på når de skulle melde en sak videre, og til hvem. Studieleders oppfatning var derfor at mer kompetanse måtte komme gjennom etter- og videreutdanning, og via arbeidsstedet. Det viste seg at førskolelærerne ikke hadde følt seg trygge på dette i det hele tatt, og at de heller satt igjen med flere spørsmål enn svar etter de få forelesningene som hadde vært. Jeg fikk beskrevet alvorlige situasjoner hvor barn ikke hadde fått hjelp i det hele tatt, og jeg fikk høre om barn utsatt for fysiske overgrep i hjemmet i flere år før det ble oppdaget i barnehagen. Alt ble begrunnet med manglende kompetanse, og jeg fikk et enstemmig nei på spørsmålet om utdanningen samsvarer med yrkeslivet når det gjelder bekymring. Studieleder kunne fortelle om endringer som skulle skje i den nye utdanningen fra høsten av, men det bar preg av at omsorgssvikt heller ikke nå vil få stort fokus. Det vil bli spennende å følge utviklingen videre.

Forord

Å skrive masteroppgave er en utfordrende og tidkrevende prosess, men samtidig er det veldig lærerikt og spennende å få fordype seg i et tema man brenner for. Nå har et halvt år gått, og tiden er inne for å levere den fra seg. At jeg har kunnet gjennomføre denne oppgaven skyldes mange gode hjelpere som fortjener en stor takk.

Først og fremst ønsker jeg å takke informantene mine som sa seg villig til å dele sine erfaringer og tanker med meg. Dere ga meg verdifull informasjon som har gjort det mulig for meg å belyse problemstillingen fra begge sider av utdanningen. Takk for deres åpenhet og engasjement, uten dere hadde ikke prosjektet latt seg gjennomføre.

En stor takk må også rettes til min veileder, Ivar Morken. Du har gitt meg nyttige innspill og tilbakemeldinger underveis, noe som har hjulpet meg videre når det har vært vanskelig å finne rett vei å gå. Du har tatt imot både små og store spørsmål, og gitt meg hjelp til å se oppgaven i nytt lys. Tusen takk.

Til slutt må jeg også takke min samboer, familie og venner for gode råd og støtte underveis. Dere har vært der for meg gjennom oppturer og nedturer, velvillig hørt på utallige gjennomlesninger av kapitler, og forsøkt å svare på spørsmål når jeg har stått fast. Tusen takk for at dere alltid er der for meg.

Oslo, 23.05.2013

Ida Marie Westeng Jacobsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Temaets aktualitet.....	2
1.3	Avgrensning og problemstilling	4
1.3.1	Avklaring av sentrale begreper	5
1.3.2	Oppgavens oppbygning.....	5
2	Overordnede lover og retningslinjer for barnehage og førskolelærerutdanning	7
2.1	Barnekonvensjonen	7
2.2	Barnehageloven	8
2.3	Barnevernloven.....	9
2.4	Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006)	10
2.5	Forskrift til rammeplan for førskolelærerutdanning (2005)	11
3	Teoretisk grunnlag.....	13
3.1	Omsorgssvikt.....	13
3.1.1	Vanskjøtsel.....	14
3.1.2	Psykiske overgrep	15
3.1.3	Fysiske overgrep	16
3.1.4	Seksuelle overgrep	17
3.1.5	Traumatisering	17
3.2	Kompetanse	18
3.2.1	Forståelsen av kompetansebegrepet	18
3.2.2	Handlingskompetanse	20
3.2.3	Studentkompetanse.....	21
3.2.4	Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis	22
3.3	Stortingsmelding 41 – Kvalitet i barnehagen	22
3.4	NOKUT – Evaluering av førskolelærerutdanningen.....	24
3.5	Revisjon av rammeplaner	25
3.6	Tidligere forskning på bekymringsfeltet	26
3.6.1	Forebygging i barnehagen (2012)	26
3.6.2	Kompetansebehov i barnehagen (2012).....	27

3.6.3	Små barns rett til beskyttelse – Utvikling av tiltak for å styrke barnehageansattes kompetanse om vold og overgrep (2011).....	28
4	Metode.....	31
4.1	Vitenskapsteoretisk grunnlag	31
4.1.1	Kvalitativ tilnærming	32
4.1.2	Intervju som metode.....	33
4.1.3	Førforståelse	35
4.2	Datainnsamling.....	36
4.2.1	Utvalg	36
4.2.2	Intervjuguide	39
4.2.3	Prøveintervjuer	40
4.2.4	Gjennomføring av intervjuer.....	41
4.2.5	Forberedelser før analysen	41
4.3	Analyse og tolkning.....	42
4.3.1	Tematisering.....	43
4.3.2	Kontrast	44
4.3.3	Kvantifisering.....	45
4.4	Kvalitetskriterier.....	45
4.4.1	Validitet.....	46
4.4.2	Reliabilitet	47
4.4.3	Etiske refleksjoner.....	48
5	Resultater.....	50
5.1	Beskrivelse av temaer.....	50
5.2	Temaet bekymring i utdanningen	52
5.3	Opplevelse av kompetanse	56
5.4	Egne erfaringer i møtet med bekymring.....	58
5.5	Opplevelse av samsvar	62
5.6	Oppfølging fra arbeidsstedet	66
5.7	Ønske om endring.....	68
6	Avsluttende betraktninger	74
6.1	Hvilke slutninger kan trekkes?	74
6.2	Kritiske refleksjoner	76
6.3	Veien videre.....	77

Litteraturliste	80
Vedlegg	84

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom det treårige førskolelærerstudiet opplevde jeg at barn med spesielle behov ble viet svært liten plass som tema i forelesningene. Omsorg, lek og læring var naturlige og viktige deler av utdanningen, men jeg savnet og også få høre om de barna som opplever vansker og trenger særskilt tilrettelegging, da dette er en viktig del av den praksisvirkeligheten man skal møte. Særlig hadde jeg ønsket å bli forberedt på hvordan det er å møte barn som vekker bekymring, hvilke signaler man skal se etter, og hvor veien skal gå videre i forhold til samarbeidspartnere der tidlig innsats er av avgjørende betydning. Omsorgssvikt er en omfattende og vanskelig problematikk som utfordrer de barnehageansatte med tanke på å forstå hva som ligger til grunn for en bekymring, og hvordan man fra den skal gå videre. Det handler om barn som opplever savn og store mangler i forhold til blant annet anerkjennelse og trygghet i hjemmet, og hvor konsekvensene kan være store for barnets fysiske og psykiske helse, og utvikling (Killén, 2004). Vi vet i dag at over 50 000 barn og unge i Norge er under barnevernets tiltak, noe som betyr en stor andel barn som har behov for å bli sett og hørt for å få hjelp (Statistisk sentralbyrå (SSB), 2012). Det er også stor bevissthet rundt at følgene av omsorgssvikt forverres jo lenger den har fått vare, og dermed blir det å oppdage det tidlig av stor betydning (Killén, 2004). Barnehagen er derfor en av de viktigste instansene for å oppdage omsorgssvikt, da den kan være med på å gi barna hjelp på et tidlig tidspunkt og forebygge skadevirkninger.

Vi hadde en forelesning om seksuelle overgrep på slutten av vårt siste studieår. Dette var en forelesning de fleste i klassen syntes var den beste og viktigste vi hadde hatt gjennom alle de tre årene. Det var bare så synd at dette nærmest var den eneste forelesningen vi hadde omkring slike temaer, og at det kom på et så sent tidspunkt at vi ikke hadde muligheten til å be om mer. Da jeg kom ut i arbeidslivet som nyutdannet førskolelærer ble jeg med en gang satt på prøve i forhold til bekymring for et barn. Jeg følte meg hjelpeløs, og kjente at jeg på ingen måte hadde den kompetansen jeg hadde behov for i denne situasjonen. Jeg forventet ikke at jeg skulle ha alle svarene som helt ny, for mye må komme gjennom erfaring. Allikevel tror jeg at jeg kunne ha vært bedre rustet til å møte en slik sak om vi hadde snakket mer om hva man skal se etter, om hvordan man skal handle videre, og om hvordan man skal klare å

stå i en slik situasjon, gjennom utdanningen. Jeg fikk heller ingen faglig støtte gjennom dem jeg arbeidet sammen med som jeg forventet at skulle ha mer kompetanse på dette området enn meg, for de hadde heller ikke den kunnskapen som trengtes. Det viste seg at alle de ansatte i barnehagen hadde vært bekymret for dette barnet gjennom hele fem år, men ingen hadde sagt ifra eller prøvd å gjøre noe, for de hadde ikke visst hvordan de skulle gå frem eller hva de skulle observere. Det ble en vanskelig start på mitt yrkesliv, men det var også en viktig opplevelse som førte til det engasjementet jeg har for denne problematikken i dag.

I tillegg til egne erfaringer med bekymring for barn, er bakgrunnen for valg av tema også den stadige forskningen som viser hvor viktig det er med tidlig intervensjon der barn utsettes for omsorgssvikt av ulik karakter. Det har kommet mye på blant annet tilknytningsfeltet (Rye, 2002, Killén og Olofsson, 2003, Killén, 2004), om hvor skadelig det kan være for barn som ikke får den omsorgen de trenger, eller som utsettes for vold og overgrep. Skader som blir værende igjen resten av livet. Eftervirkninger som ulike psykiske lidelser, posttraumatisk stress syndrom, lav selvfølelse, selvskading og økt selvmordsrisiko er bare noe av det som nevnes som risikofaktorer hos barn utsatt for ulike former for omsorgssvikt (Skårderud, Haugsgjerd og Stänicke, 2010).

Det har på bakgrunn av dette blitt en hjertesak for meg å forsøke å rette lyset mot denne gruppen med barn som har så stort behov for at noen ser dem, og gir dem den hjelpen de trenger så tidlig som mulig. Ved å kartlegge hvordan førskolelærerutdanningen innlemmer omsorgssvikt som tema ved utdanningsinstitusjonene, i tillegg til å høre førskolelæreres opplevelser med bekymring for barn, håper jeg å kunne finne noen svar på om det er et gap mellom innhold og yrkespraksis i førskolelærerutdanningen på dette området, og om det er behov for endring.

1.2 Temaets aktualitet

Jeg anser temaet for dette forskningsprosjektet å være svært aktuelt i dagens samfunn. Det har vært mye mediefokus på at barnehager står for kun en liten prosentandel av bekymringsmeldingene som sendes til barnevernet. I 2012 kom det frem at kun 5 % av bekymringsmeldingene til barnevernet kom fra barnehagen, mens størsteparten ble sendt fra politi, skole, foreldre og andre (SSB, 2012). Dette er urovekkende, med tanke på at barnehageansatte er i en helt unik posisjon til å kunne oppdage og hjelpe barn som er i en

vanskelig livssituasjon. I følge Statistisk Sentralbyrå (SSB, 2012) hadde 282 735 barn barnehageplass i utgangen av 2011, og av dem hadde i alt 263 241 barn heltidsplass. Dette innebærer at de er i barnehagen i 33 timer eller mer per uke, noe som skulle tilsi at de barnehageansatte burde ha gode forutsetninger for observasjon av barnet, og også av samspillet mellom barn og foreldre i hente- og bringesituasjoner. Hva er det da som gjør at så få bekymringsmeldinger kommer fra barnehagen? Det er på bakgrunn av dette, at spørsmålet om kompetanse blir viktig. Hva lærer egentlig førskolelærere om omsorgssvikt i utdanningen? Får de den handlingskompetansen som trengs?

I en artikkel fra september 2012 (Norsk rikskringkasting (NRK), 2012) blir førskolelæreres kompetanse om omsorgssvikt tatt opp som tema av blant andre politikere, utdanningsforbund og barnevern. Artikkelen viser nok en gang til det lave antallet bekymringsmeldinger som sendes fra barnehagen til barnevernet. Høyres familiepolitiske talskvinne Linda Hofstad Helleland går hardt ut mot førskolelærerutdanningen, og mener at den må endres. Hun peker på valgfriheten som er gjeldende i dagens utdanning, og viser til at det kan være helt personavhengig om studentene lærer om omsorgssvikt eller ikke. Hver utdanningsinstitusjon lager sin egen læreplan, og så blir det opp til hver enkelt foreleser hvordan temaet behandles. Hege Valås, styremedlem i utdanningsforbundet, har 22 års erfaring som førskolelærer og er godt kjent med denne problemstillingen. Hun stiller seg også bak at førskolelærerne ikke har den kompetansen de har behov for på dette området (NRK, 2012).

Viktigheten av at de utsatte barna får hjelp så tidlig som mulig har også blitt svært tydelig etter flere saker om omsorgssvikt som har rullet opp i media de senere årene. Særlig fikk Alvdal-saken om barna som ble utsatt for seksuelle overgrep av flere voksenpersoner over en lang tidsperiode, og saken om lille Christoffer på 8 år, mye oppmerksomhet. Christoffer-saken ga oss et bilde på hvor galt det kan gå når man ikke melder fra om bekymring. Christoffer ble utsatt for grove fysiske overgrep i sitt eget hjem, og døde til slutt som følge av skadene stefaren hadde påført ham. I denne saken var det ingen som meldte fra før det var for sent, og det verst tenkelige utfallet fikk skje. Det var mange i ulike instanser som ble bekymret for ham etter hvert, men ingen gikk fra bekymring til handling (Gangdal, 2011). Christoffer gikk på skolen, men det er lett å overføre dette til problematikken i barnehagen. Med økt fokus i utdanningen på hvordan man kan oppdage, hva man skal gjøre videre og ikke minst på hvordan å være rustet til å stå i en slik situasjon, kan det være et håp om at man kan redde barn som Christoffer?

1.3 Avgrensning og problemstilling

Som jeg skrev innledningsvis lærte vi generelt lite om barn med spesielle behov i utdanningen, og jeg kunne derfor ha skrevet om mange ulike former for vansker som barn kan oppleve, knyttet opp mot førskolelæreres kompetanse. Dette ville derimot ha blitt en altfor omfattende oppgave, og det har derfor vært nødvendig for meg å avgrense problemstillingen mest mulig. Barn som lider under omsorgssvikt i hjemmet er en gruppe jeg som sagt brenner for å hjelpe, så dette har derfor blitt fokusområde for oppgaven. Problemstillingen har på bakgrunn av den foregående gjennomgangen av egne erfaringer og aktualitet i dag blitt seende slik ut:

«Hvordan samsvarer innholdet i førskolelærerutdanningen med det man møter i praksis, når det gjelder bekymring for barns omsorgssituasjon?»

Gjennom denne problemstillingen søker jeg å oppnå innsikt i hvordan førskolelærerutdanningen har tenkt at studentene skal få kompetanse på bekymringsfeltet, og jeg ønsker å se om deres mål for studentene lever opp til de kravene som venter førskolelærerne i yrkeslivet. I tillegg til min hovedproblemstilling har jeg laget noen forskningsspørsmål som blir med meg videre inn i innhenting av datamaterialet for ytterligere å kunne belyse problemstillingen min. De lyder slik:

Hvordan er det for nyutdannede førskolelærere å møte barn som vekker bekymring? Har de med seg nødvendig kompetanse fra utdanningen som hjelper dem til å takle slike situasjoner?

På hvilket grunnlag velger utdanningsinstitusjonene ut temaer, og hvorfor blir i tilfelle noe valgt bort fremfor annet?

Disse spørsmålene håper jeg at vil kunne bidra til å få en dypere forståelse fra både utdanningsinstitusjonens og førskolelærernes ståsted, slik at jeg lettere kan se hvordan dette fungerer i praksis. Målet blir å finne ut av om det er behov for endring i førskolelærerutdanningen når det gjelder å ta opp temaer omkring bekymring for barn, eller om dette kun var noe jeg opplevde da jeg selv studerte til å bli førskolelærer.

1.3.1 Avklaring av sentrale begreper

I problemstillingen presenteres noen begreper som kommer til å bli grundig gjennomgått i teorikapittelet, men jeg vil allerede her avklare de mest sentrale. Fokus for dette prosjektet er førskolelærerutdanningen. Dette er en profesjonsutdanning på høyere nivå som tilbys ved 20 utdanningsinstitusjoner i Norge. Utdanningen består av 180 studiepoeng, og ved fullført studie blir man tildelt graden Bachelor i førskolelærerutdanning. Studiet skal kvalifisere for pedagogisk arbeid i barnehage, noe som blant annet innebærer ledelse av personale og planlegging av pedagogisk arbeid med barn i alderen 0-6 år, samt foreldresamarbeid (Utdanningsforbundet, 2011).

Når jeg spør etter samsvar mellom innholdet i denne utdanningen og det man møter i arbeidslivet, kan dette direkte oversettes til å bli et spørsmål om gapet mellom teori og praksis. Dette problemet er gjennomgående i mange diskusjoner i dagens utdanningspolitikk. Jeg ønsker å finne ut av om man som førskolelærerstudent får den kompetansen man har behov for. Når det er sagt gjelder dette spørsmålet kun for en del av utdanningen, nemlig på området spesialpedagogikk, og nærmere bestemt bekymring for barns omsorgssituasjon.

Der jeg i problemstillingen bruker uttrykket bekymring for barns omsorgssituasjon, er dette ensbetydende med omsorgssvikt i hjemmet. Det er dette begrepet som kommer til å bli mest benyttet videre. Grunnen til at begrepet omsorgssituasjon brukes i problemstillingen er fordi det gjerne er dette man bekymrer seg for først. Man bekymrer seg for om det er noe galt med omsorgen barnet blir gitt hjemme, men man vet ikke konkret hva det er. Begrepet omsorgssvikt vil bli godt belyst i teorikapittelet og jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på dette her.

Et annet begrep som blir svært fremtredende i oppgaven er kompetanse, for det er nettopp dette jeg lurer på om førskolelærerne får på bekymringsfeltet. Dette begrepet benyttes derimot ikke direkte i problemstillingen, og jeg vil derfor ikke gi noen nærmere forklaring på det her i innledningen. Det vil heller bli nøye gjort rede for der oppgavens teoretiske grunnlag blir presentert.

1.3.2 Oppgavens oppbygning

Veien videre vil i kapittel 2 bestå av en gjennomgang av de lover og retningslinjer som er gjeldende for norske barnehager, og for førskolelærerutdanningen slik den ser ut i dag. I

tillegg legger jeg frem vesentlige punkter fra barnekonvensjonen (2003) og barnevernloven (1993) som er gjeldende for alle, og som utfyller de andre lovene som direkte knyttes opp mot førskolelærere og deres utdanning. Dette vil legge grunnlaget for å forstå problemstillingen når jeg senere skal se på hvilket tilbud studentene faktisk får opp mot kravene som er lovpålagt.

Etter denne innføringen vil jeg i kapittel 3 presentere oppgavens teoretiske grunnlag. Her blir sentrale temaer som kan belyse problemstillingen gjennomgått, og utviklingen som har pågått i førskolelærerutdanningen vil redegjøres for. Tidligere forskning som er gjort på samme felt vil også legges frem for å kunne gi mer dybde til resultatene jeg senere får fra datainnsamlingen.

Neste del av oppgaven består av en redegjørelse av metodevalg, forskningstilnærming og beskrivelse av utvalg, og deretter en gjennomgang av alt som har med datainnhenting å gjøre. Analytiske metoder som er valgt vil også gjennomgås, og det vil trekkes frem hvilke etiske betraktninger som er gjort i tillegg til drøfting av oppgavens validitet og reliabilitet.

I kapittel 5 blir det lagt frem en inngående presentasjon av resultatene som har fremkommet gjennom analyse og tolkning av dataene som er samlet inn. Dette vil gjøres gjennom å fremheve direkte sitater fra informantene, som deretter sammenliknes med hverandre for å oppnå sammenheng i datamaterialet. Underveis vil resultatene drøftes ved å trekke inn relevant teori og egne argumentasjoner.

Avslutningsvis vil oppgaven i kapittel 6 inneholde en oppsummering av studiens hovedfunn som munner ut i mine konklusjoner. Deretter vil jeg reflektere omkring det som er gjort gjennom forskningsprosessen, for å kunne gjøre kritiske betraktninger og se om noe burde ha vært gjort annerledes. Helt til slutt legger jeg frem et av temaene som kom frem gjennom intervjuene, og som ville være interessant å gå videre med i senere forskning.

Sist i oppgaven er fire vedlegg som viser søknadsgodkjenningen fra NSD, informasjonsskrivet til informantene, og intervjuguiden til intervjuene med henholdsvis førskolelærere og studieleder for førskolelærerutdanningen ved en av landets høyskoler.

2 Overordnede lover og retningslinjer for barnehage og førskolelærerutdanning

Innledningsvis i denne oppgaven blir det viktig for meg å se nærmere på de bestemmelsene som gjelder både for de ansatte i barnehagen og for førskolelærerutdanningen generelt, for å få en bedret forståelse av hva som ligger til grunn for utdanningen og yrket. Derfor vil jeg i dette kapitlet gjennomgå de viktigste retningslinjene som er gjeldende for alle som skal arbeide med barn, og i tillegg de overordnede styringsdokumentene som gjelder for norske barnehager og førskolelærerutdanningen. I alle dokumentene jeg presenterer vil fokuset ligge på barn som opplever omsorgssvikt i hjemmet, da dette er hovedfokus for oppgaven. Jeg vil trekke frem de paragrafene og artiklene der bekymring for barn blir belyst. Jeg kommer til å starte med FNs barnekonvensjon fordi den handler om alle barns rettigheter, og er gjeldende for alle land som er medlem av de forente nasjoner. Deretter vil jeg arbeide meg gjennom de lover og planer som er knyttet direkte opp mot det jeg ønsker å finne ut mer om, og som jeg derfor anser som viktige å ta med videre inn i de følgende kapitlene.

2.1 Barnekonvensjonen

FNs konvensjon om barns rettigheter ble vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, og ratifisert av Norge i januar 1991, før den i 2003 ble revidert og inkorporert i norsk lov. Konvensjonen betegner alle under 18 år som barn, og alle som er part av denne konvensjonen har plikt til å sikre barn de rettighetene som her uttrykkes (Barnekonvensjonen, 2003). Konvensjonen uttrykker eksplisitt hvordan barn skal beskyttes mot alle former for vold og overgrep, og at alle handlinger som berører barn skal gjøres utfra barnets beste. Disse utsagnene kommer særlig frem i konvensjonens artikkel 3 og 19.

Artikkel 3, del 1 er formulert slik:

Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (Barnekonvensjonen, 2003, artikkel 3, s.9).

I artikkel 19 er barns rettigheter beskrevet på denne måten:

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, artikkel 19, s.16).

Dette er overordnede lover som gjelder for alle i Norges land. Disse artiklene viser klart hvilket ansvar man har for å beskytte barn, og for ansatte i barnehage vil dette bety at man har et stort ansvar for å si ifra til andre hjelpeinstanser dersom man blir bekymret for at barn ikke blir gitt tilfredsstillende omsorg.

2.2 Barnehageloven

Lov om barnehager (barnehageloven) trådte i kraft 17.6.2005. Loven gir retningslinjer for hvordan norske barnehager skal drives, hvilket innhold den skal ha, og hvilke plikter som følger for den som er ansatt i barnehage. *Kapittel VI. Forskjellige bestemmelser*, viser til ulike paragrafer om hvilke plikter barnehageansatte har når det gjelder bekymring for barn. To av paragrafene går direkte inn på barnehagens opplysningsplikt der det er grunn til mistanke om at barnets omsorgssituasjon ikke er god nok. Disse lyder som følger:

§21. Opplysningsplikt til sosialtjenesten og den kommunale helse- og omsorgstjenesten. Barnehagepersonalet skal gi sosialtjenesten og den kommunale helse- og omsorgstjenesten bistand i klientsaker. De skal i sitt arbeid være oppmerksom på forhold som bør føre til tiltak fra kommunens side, og skal av eget tiltak gi sosialtjenesten eller den kommunale helse- og omsorgstjenesten opplysninger om slike forhold (Barnehageloven § 21, 2005).

§22. Opplysningsplikt til barnevernstjenesten. Barnehagepersonalet skal i sitt arbeid være oppmerksom på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenestens side. Uten hinder av taushetsplikt skal barnehagepersonalet av eget tiltak gi opplysninger til barnevernstjenesten, når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for omsorgssvikt, jf. Lov om barnevernstjenester § 4-10, §

4-11, § 4-12, eller når et barn har vist alvorlige atferdsforstyrrelser, jf. samme lov § 4-24 (Barnehageloven § 22, 2005).

Det gis her klart uttrykk for at barnehageansatte skal være oppmerksomme på forhold som vekker bekymring, og at de på eget initiativ skal gi opplysningene videre der det er mistanke om grove overtredelser i hjemmet. Da dette er et krav i barnehageloven skulle det tilsi at førskolelærere forberedes på dette i utdanningen. Dette burde da innebære at studentene blir gitt innsikt i fremgangsmåter når det gjelder både observasjon- og kartleggingsmetoder for å avdekke mangler ved omsorgen barnet gis, og for å ha konkrete bevis å gi til andre instanser som kan ta saken videre. Det finnes også mye forskningsforankret kunnskap om hvilke signaler barn kan sende i omsorgssviktsituasjoner, noe som dermed burde være en viktig del av den opplæringen førskolelærerutdanningen gir studentene. Samarbeid med andre instanser er avgjørende i slike saker, og for at førskolelærere skal kunne gi informasjon videre, som det står i barnehagelovens § 22 (Barnehageloven, 2005), må de ha kunnskap om hvilke instanser som skal kontaktes i de gitte situasjonene, og når det skal gjøres.

2.3 Barnevernloven

Lov om barneverntjenester (barnevernloven) trådte i kraft 01.01.93. Hensikten med denne loven er, i følge § 1-1 *Lovens formål*, å sørge for at barn som er i fare for at deres helse og utvikling kan skades grunnet dårlige leveforhold, skal få den hjelpen og omsorgen de har behov for tidsnok (Barnevernloven § 1-1, 1993). Loven skal også bidra til at barn og unge opplever en trygg oppvekst. Ifølge § 1-2 *Lovens virkeområde*, gjelder barnevernlovens bestemmelser alle som oppholder seg i Norge. Dette betyr at alle har et ansvar for å si ifra dersom man opplever bekymring for barn, og som ansatt i barnehage er man også som tidligere vist lovpålagt om å si ifra gjennom barnehageloven (Barnevernloven § 1-2, 1993).

Dermed setter dette nok et krav til de ansatte i barnehagen om å melde ifra ved bekymring, noe som må gjøres på bakgrunn av nøye overveielser og dokumentasjon av konkrete hendelser. Dette skulle man tro kommer av kunnskap om hvordan å handle i slike saker, og gjennom kompetanse om barn i omsorgssviktsituasjoner. Disse tankene gir ytterligere grunn til å mene at dette burde være tilstede hos førskolelærerne før de kommer ut i arbeidslivet.

2.4 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006)

I 2006 kom det en ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Innledningen av rammeplanen viser at Kunnskapsdepartementet fastsatte forskrift om denne planen med hjemmel i barnehagelovens § 2 *Barnehagens innhold*. Rammeplanen skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og verdigrunnlag. I tillegg til dette skal barnehagene bygges på det som er fastsatt i barnehageloven, og på konvensjoner som Norge er tilsluttet. Blant andre FNs barnekonvensjon (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ifølge rammeplanen er barnehagens samfunnsmandat «..å tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til barnets beste» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.7). Her kommer det tydelig frem at det legges stor vekt på barnekonvensjonens krav i artikkel 3 (Barnekonvensjonen, 2003) om alltid å arbeide med barnets beste som grunnhensyn. Den vektlegger også at det ikke kun er snakk om opplæring, men at barna skal oppleve et godt omsorgsmiljø.

Dette kommer også klart til syne i barnehagens formål, hvor det blant annet trekkes inn personalets ansvar for barn som har det vanskelig hjemme. «*For barn som opplever egen barndom vanskelig og konfliktfylt, må barnehagen være sitt ansvar bevisst ved å tilrettelegge for kompensierende tiltak. Tverrfaglig samarbeid med andre hjelpeinstanser vil være viktig*» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.13). Dette vil i praksis bety at barnehagepersonalet har et ekstra ansvar for å sørge for at disse barna opplever omsorg og trygghet i barnehagen, noe som vil kreve kunnskap om hvilke tiltak som er riktige å sette inn, og om hvordan å samtale med barn som opplever en vanskelig livssituasjon. Det nevnes viktigheten av tverrfaglig samarbeid, da det er andre som kan veilede barnehagepersonalet i slikt arbeid. Det vil da være avgjørende at personalet vet hvem de kan kontakte, og at de har innsikt i hvilke instanser som har den kompetansen som trengs i den gitte situasjonen.

Rammeplanen går også direkte inn på barnehagens ansvar i bekymringssaker. I siste kapittel om samarbeid med andre instanser kommer det tydelig frem hvilke retningslinjer barnehagens personale må følge. Samarbeid med barnevernet fremstår som det viktigste i saker der det er snakk om bekymring for barns omsorgssituasjon. Rammeplanen beskriver det slik:

Gjennom sin daglige, nære kontakt med barn er de ansatte i barnehagene i en sentral posisjon i forhold til å kunne observere og motta informasjon om barns omsorgs- og livssituasjon. For at barn i alvorlige situasjoner skal bli sett av barnevernet og få den hjelp

de har behov for, er det svært viktig at de ansatte i barnehagene oppfyller opplysningsplikten når den inntre (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.54).

Rammeplanen trekker her frem opplysningsplikten som er beskrevet både i barnehageloven (2005) og barnevernloven (1993), og viser til at barnevernet er helt avhengige av å få informasjon fra barnehagene for å kunne gi barna den hjelpen de trenger. En gjengivelse av § 22 fra barnehageloven (2005), som tidligere har blitt gjennomgått i oppgaven, er deretter oppført. Rammeplanen stiller seg dermed bak de lovene som er gitt, og kravet om kompetanse på dette området burde dermed overføres til førskolelærerutdanningen som har rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver som et av sine viktigste styringsdokumenter.

2.5 Forskrift til rammeplan for førskolelærerutdanning (2005)

Forskrift til rammeplan for førskolelærerutdanning (2005), er forskriften til rammeplanen for førskolelærerutdanningen slik den ser ut i dag. Den ble fastsatt i 2005 av det tidligere Utdannings- og forskningsdepartementet, som nå er Kunnskapsdepartementet. Her er det blant annet oppført paragrafer som viser til førskolelærerstudiets organisering og innhold med tanke på fagkombinasjoner, i tillegg til hvilke regler som gjelder for praksisopplæring, fastsetting av fagplaner og eksamensbestemmelser (Forskrift til rammeplan for førskolelærerutdanning, 2005). Under § 1 *Organisering og innhold* blir det klart at utdanningen har en obligatorisk del som skal telle 150 studiepoeng, hvor 45 studiepoeng skal være i pedagogikk og de resterende innenfor faglig-pedagogiske emner. Den andre delen er en valgfri enhet som teller 30 studiepoeng. I tillegg til dette skal studentene få praksisopplæring i 20 uker sammenlagt. Alt dette beskrives helt generelt, og det utdypes ingenting om hva hvert enkelt fag skal inneholde av temaer. De enkelte institusjonene har også frihet til å tilby både bredde- og linjedelt studium (Forskrift til rammeplan for førskolelærerutdanning, 2005). Hvordan studiets fagplan skal bestemmes er beskrevet slik i § 2 *Fastsetting av fagplan*:

Bestemmelser om faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger utover det som følger av rammeplanen fastsettes av institusjonens styre og tas inn i en fagplan (Forskrift til rammeplan for førskolelærerutdanning, 2005).

Dette betyr at det vil være opp til hver enkelt institusjon hvilke temaer som trekkes inn i de ulike fagene, og dermed kan det bli gitt et ganske ulikt tilbud ved de forskjellige

førskolelærerutdanningene i landet. Utfra denne rammeplanen er det vanskelig å si noe om det faktiske tilbudet studentene blir gitt, men hver utdanningsinstitusjon har en emneplan for studiet som kan gi en indikasjon for hva de skal være gjennom i løpet av utdanningen. Derfor har jeg sett nærmere på to slike planer som tilhører de skolene jeg skal innhente informasjon fra senere.

Etter nærmere gjennomgang av emneplanene til høgskolene viser begge planer at temaet omsorgssvikt bør være gjennomgått ved fullført utdanning gjennom det som står på emnebeskrivelsen for faget pedagogikk. Pensumlisten viser også temaer som spesialpedagogikk og barnevern, og dette skulle tilsi noe teori omkring bekymring for barn. Dette gir likevel ingen garanti for at temaet blir grundig gjennomgått, eller for at det blir gjennomgått i forelesningene i det hele tatt. Det er en kjent sak at noen temaer kun blir overlatt til selvstudium, noe jeg tydelig kunne se av min egen pensumliste fra da jeg gjennomførte studiet. Dermed vil jeg ikke vite noe sikkert før jeg får konkret informasjon gjennom datainnsamlingen jeg skal foreta på et senere tidspunkt. Det vil da bli viktig å se informantenes svar opp mot funnene jeg har gjort i disse dokumentene, og se om det er samsvar mellom de kravene som foreligger og det faktiske tilbudet som blir gitt.

3 Teoretisk grunnlag

Nå som rammene for barnehagen og førskolelærerutdanningen er lagt er det tid for å gå videre, og med dette i bakhodet vil jeg se nærmere på teori som kan belyse de spørsmålene jeg søker svar på. To viktige begreper som danner grunnlaget for oppgaven vil bli teoretisert i starten av dette kapitlet, før jeg deretter går inn i bakgrunnen for de spørsmålene jeg stiller. Her vil det gjennomgå hvordan disse spørsmålene har blitt sett på av andre via en gjennomgang av prosessen fra stortingsmelding 41 om kvalitet i barnehagen (2008-2009) til evaluering av førskolelærerutdanningen (NOKUT, 2010) og til revisjon av rammeplaner (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, Kunnskapsdepartementet, 2011). Avslutningsvis vil jeg se på tidligere forskning som er gjort på dette området, som kanskje kan være med på å styrke mine funn senere i oppgaven.

3.1 Omsorgssvikt

Omsorgssvikt er et vidt begrep som omfatter mange ulike former for svik i omsorgen for barn. Det handler om barn som lever under uverdige forhold, som kan føre til store konsekvenser for deres videre utvikling. Omsorgssvikt kan både gjøre seg gjeldende fra fødsel av, eller på et senere tidspunkt. Kari Killén (2012), som er en av Norges fremste forskere på dette området, beskriver hvordan man kan se risiko som den ene enden av spekteret, og omsorgssvikt som den andre. Risiko blir her betegnet som noe som oppstår i familier hvor omsorgen i utgangspunktet har vært bra nok, men som på et tidspunkt blir dårligere på grunn av at en krise oppstår. Dette kan for eksempel være ved at nærmeste omsorgsperson blir rammet av psykiske lidelser, og dermed ikke lenger klarer å prioritere barnet slik som før (Killén, 2012). Omsorgssvikt beskrives som alvorlige fysiske eller psykiske skader som barnet påføres av sine nærmeste omsorgspersoner, eller alvorlig forsømmelse av barnet som kan føre til fare for barnets helse (Killén, 2012). Killén (2012) deler omsorgssvikt i fire ulike former og jeg vil i det følgende gjennomgå sentrale kjennetegn ved hver av dem, før jeg deretter nevner noen av signalene barn kan sende i slike situasjoner. Jeg kommer også til å vise til noen beskrivelser som viser hvordan det kan være for noen barn som lever med omsorgssvikt. Det er viktig å få frem at disse ulike typene av omsorgssvikt ofte også forekommer sammen. Barn som utsettes for fysiske overgrep, vil for eksempel også oppleve psykiske overgrep gjennom den

belastningen det er å måtte engste seg for hva som kan komme til å skje neste gang (Killén, 2012).

Før jeg går inn i disse beskrivelsene ønsker jeg å vise motsetningen til omsorgssvikt, og tar her med Killéns (2000) definisjon på hva «god nok» omsorg innebærer:

De barna som utvikler seg og trives, som vet hva de føler, som er i stand til å gi uttrykk for det de føler og opplever å få aksept på det, enten de er glade, redde eller sinte, og som er i stand til å bruke de ressurser de har, får 'god nok' omsorg (Killén, 2000, s.33).

Denne definisjonen står i sterk kontrast til de beskrivelsene av omsorgssvikt som er gjennomgått til nå. Jeg vil få frem at det også er flere nyanser ved dette temaet, da overgrep kan begås av andre enn de nærmeste omsorgspersonene. Dette vil likevel ikke bli gjennomgått i denne oppgaven. Det bør også være sagt at noen barn som opplever omsorgssvikt klarer seg bra til tross for den motstanden de har møtt i livet. Dette beskrives i litteraturen (Skårderud et al., 2010) som resiliens, og er betegnelsen for motstandsdyktige barn som på grunn av ulike faktorer kommer ut av dette på en måte man ikke skulle tro var mulig. De kalles gjerne for «løvetannbarn» (Killén, 2004). Dette vil heller ikke bli en del av oppgaven på grunn av dens omfang, men jeg vil nevne det her da de barnehageansatte kan være en slik faktor som kan føre til at barna klarer seg godt videre i livet. Gode tilknytningspersoner utenom kan nemlig være nettopp det som skal til for at barna får økt livskvalitet som hjelper dem videre (Killén, 2004).

3.1.1 Vanskjøtsel

Vanskjøtsel er et begrep som handler om grunnleggende behov som ikke blir dekket på en god nok måte. Både fysiske og psykiske behov kan bli neglisjert så alvorlig at barnets fysiske og mentale helse kan være i stor fare (Killén, 2012). Det kan dreie seg om barn som ikke har samspill å gå inn i, som hverken blir sett eller hørt. Underernæring, mangel på klær og unnlattelse av legebesøk ved sykdom kan være andre karakteristikk av denne formen for omsorgssvikt (Killén, 2012). I familier med rusmiddelproblemer er dette en hyppig problematikk, da ruspåvirkede foreldre ofte ikke er i stand til å se eller møte barnas behov, men heller setter sine egne behov først (Killén og Olofsson, 2003). Det påpekes også at barna

som lever i slike familier oftere er utsatt for andre farer, da foreldrene ikke er i stand til å beskytte dem (Killén og Olofsson, 2003).

Ofte vil det være et destruktivt nettverk rundt foreldrene, og dermed også barna, som for eksempel kan utsette barna for seksuelle overgrep om de blir overlatt hjemme alene fra ung alder av. Killén & Olofsson (2003) viser hvordan dette kan utspille seg gjennom et sterkt sitat i sin bok, som gir et bilde av hvordan livet kan utarte seg for barn i en slik livssituasjon: «*Som en prostituert mor med et omfattende rusmiddelproblem uttrykte det: «Når jeg går ut om kvelden, tar jeg på henne hel badedrakt, så er det ikke så lett å misbruke henne»*» (Killén og Olofsson, 2003, s. 72).

I arbeidet med å oppdage barn som utsettes for omsorgssvikt nevner Killén (2004) tegn som er viktige å observere. Barnehageansatte ser ofte barna i samspill med foreldrene sine to ganger om dagen, og har et fortrinn idet de kan observere barnas tilknytningsadferd. Killén (2004) sier at «tilknytningsadferden er barnets språk» (Killén, 2004, s. 128). Gjennom sin tilknytningsadferd til omsorgspersonene viser barna oss hvordan de opplever sin egen omsorgssituasjon. Vurderingen ligger i kvaliteten av samspillet, og kan si oss mye om hvordan barna har det og hva de har opplevd tidligere (Killén, 2004). Dette er et sentralt observasjonsgrunnlag i barnehagen, og gjelder selvsagt for alle typer omsorgssvikt. Det er mange ulike signaler barn kan sende, og det er vanskelig å kategorisere dem til å gjelde for en enkelt form for omsorgssvikt. Killén (2004) nevner likevel hvordan vanskjøttede barn gjerne kan ta på seg en voksenrolle tidlig i livet for å kompensere for det de ikke blir gitt hjemme. De kan for eksempel måtte passe på både seg selv og foreldrene (Killén, 2004). Ellers kan de ytre tegnene på vanskjøtsel være synlige gjennom at barna er skitne, lukter vondt, er sultne og ikke har de klærne som det er behov for (Killén, 2004).

3.1.2 Psykiske overgrep

Killén (2012) definerer psykiske overgrep som vedvarende holdninger og handlinger fra omsorgspersonenes side, som skader eller hindrer barnets utvikling av et positivt selvbylde. Dette er barn som ofte må leve med bekymring og frykt for om foreldrene skal kunne ta vare på barnet og seg selv, og frykt for tap av foreldrene. Nettopp trusselen om tap av nærmeste tilknytningsperson betegnes av John Bowlby (1960), som det verste psykiske overgrep et barn kan oppleve (Bowlby, 1960, referert i Killén, 2012). Denne formen for omsorgssvikt sees ofte i sammenheng med omsorgspersoner med rusmiddelproblemer, psykiske lidelser, eller som er

i voldelige relasjoner (Killén, 2012). Killén og Olofsson (2003) beskriver for eksempel hvordan barn av foreldre med psykoser eller personlighetsforstyrrelser kan oppleve stor angst for at foreldrene skal bli borte eller ikke være i stand til å beskytte dem, gjennom de enorme endringene i personlighet en slik lidelse kan medføre (Killén og Olofsson, 2003). Killén (2004) beskriver en dramatisk situasjon som utspilte seg i et hjem med en schizofren forelder:

En mor hadde gjort inntrykk på personalet ved en psykiatrisk institusjon ved sin «nennsomme og hensynsfulle» omsorg. Hun ble utskrevet fra sykehuset. Etter at mor og barn hadde vært hjemme noen uker og besteforeldrene på begge sider hadde slått seg til ro, hørte mor stemmer som sa at hvis barnet skulle overleve, måtte hun blande sitt blod med barnets. For å redde sitt barn gikk mor i gang med å blande blod. At barnet overlevde, skyldtes en tilfeldighet – en nabo som skulle låne telefonen (Killén, 2004, s. 176).

Beskrivelsene av denne formen for omsorgssvikt viser at selv om den ikke alltid er så synlig, kan den være like farlig og svært skadelig for barnets psykiske helse.

3.1.3 Fysiske overgrep

Fysiske overgrep er skader som enten påføres barnet med overlegg, eller ved at barnet får manglende tilsyn. Her får barnet synlige fysiske skader på kroppen som for eksempel blåmerker, brannsår eller brudd (Killén, 2012). Skadene påføres gjerne steder på kroppen som ikke er synlige for andre, og kan dermed være vanskeligere å oppdage enn man skulle tro. I tillegg kan blåmerkene se ut som barns vanlige blåmerker fra lek. Her er, som tidligere nevnt, også det psykiske aspektet sterkt inne ved den belastningen det er for barnet å engste seg for en voksen ute av kontroll (Killén, 2012). Selv om de fysiske sårene gror må fortsatt barnet leve med angsten for nye overgrep, og tilliten til verdenen rundt blir stadig mindre (Killén, 2004). Barn som utsettes for fysiske overgrep viser ofte mer aggressivitet enn andre barn, slik de har lært det hjemme. De kan bruke dette som en måte å forflytte aggresjonen fra foreldrene til andre på, for å få avregere. Andre vender aggresjonen innover, og kan bli en fare for seg selv senere i livet (Killén, 2004).

Dette verset er beskrivende for den grusomheten noen barn kan møte:

Det bar inn på kammerset, og spanskrøret tok til å svinge. Først skrek han ikke, Så skrek han. Så brølte han. Da ga faren seg ... Så bar det løs igjen. Denne gangen trodde gutten at skinn og kjøtt revnet og hang igjen på spanskrøret. Bare innbilning, selvsagt. Det hendte ikke før om ettermiddagen, det.

Fra Sigurd Hoel: Møte ved milepælen (1947), gjengitt i Killén, 2004, s.39.

3.1.4 Seksuelle overgrep

Seksuelle overgrep beskrives som seksuelle aktiviteter som barn presses til å være med på. Aktiviteter barnet hverken er utviklingsmessig eller følelsesmessig modent for, og som det heller ikke er i stand til å gi samtykke til. Den voksne bruker barnet til å tilfredsstille sine egne behov, og gir samtidig barnet ansvar og skyld for de handlingene som skjer (Killén, 2012). Ofte blir barnet presset til å holde det hemmelig, og overgriperen kan true med at politiet skal komme, eller de kan komme med andre skremmende trusler. Det psykiske overgrepet er også sterkt inne her, og ofte er disse barna utsatt for vanskjøtsel og vold i tillegg (Killén, 2012). Der barn lever i familier med rusmiddelproblemer er det som tidligere nevnt større risiko for seksuelle overgrep, på grunn av foreldrenes manglende evne til beskyttelse av barnet. Foreldrene selv utfører også oftere overgrepene. «*Rus reduserer hemninger og evne til grensesetting, og øker dermed også risikoen for seksuelle overgrep*» (Killén og Olofsson, 2003, s.76). Barn som blir utsatt for seksuelle overgrep kan gi uttrykk for dette på ulike måter. Killén (2004) beskriver at de minste barna gjerne kan vise det direkte gjennom lek, tegninger eller utsagn. Man kan observere seksualisert adferd, ved at de kan tilnærme seg andre barn eller voksne på den måten de har lært av overgriperen. Når barna blir eldre er de kanskje mer bevisst det farlige og hemmelige ved overgrepene, og tør gjerne ikke si ifra. Dette kan dermed føre til vedvarende overgrep i årevis (Killén, 2004).

3.1.5 Traumatisering

Karakteristikkene av omsorgssvikt viser hvor alvorlig det er, og at det kan få store følger for barnets videre utvikling. Sverre Varvin (2010) har skrevet om overgrep og traumatisering, og beskriver hvordan dette er forhold som aldri glemmes og som preger en resten av livet. Han viser til at det at andre direkte forårsaker skaden, som ved overgrep av ulik art, er veldig alvorlig for hvordan livet vil utarte seg for denne personen videre (Varvin, 2010). For å beskrive hva traumatisering innebærer, trekkes det frem tre forhold som kan gjøre seg

gjeldende i forskjellig grad ut fra hva slags traumatisering det er snakk om. Jeg vil her fremheve et av dem for å vise alvoret i det barna i omsorgssviktsituasjoner kan oppleve:

En har en opplevelse av at ingen hjelper. En er helt overlatt til det voldsomme og grusomme. De ytre krefter eller makter er for sterke, en kan ikke kjempe imot, og opplever en hjelpeløshet koblet med en ofte ubeskrivelig angst. En blir overveldet og klarer ikke å forstå hva som skjer (Sverre Varvin 2010, s.411).

Dette vitner om hvor viktig det er at omsorgssvikt blir oppdaget og meldt fra om til noen som kan hjelpe det barnet det gjelder. Barna som opplever vold og overgrep eller vanskjøtsel er avhengige av at noen ser dem, og kan gi dem hjelp. For å kunne gjøre dette kreves det kompetanse om hva man skal se etter, og om hvordan man skal handle. Neste del av dette kapitlet vil derfor ta for seg begrepet kompetanse, sett opp mot oppgavens tema.

3.2 Kompetanse

Kompetanse er et dagligdags begrep som ofte brukes om spesifikke kvalifikasjoner man innehar, og det benyttes derfor også innenfor mange ulike fagområder. For å knytte kompetansebegrepet nærmest mulig til denne oppgavens tema har jeg sett på litteratur av Pär Nygren (2004) om handlingskompetanse i forhold til den profesjonen man har eller er på vei til å utdanne seg til. Han illustrerer flere måter å forstå kompetansebegrepet på, og viser til at det finnes mange forskjellige former for kompetanse. I dette tilfellet blir det som betegnes som handlingskompetanse og studentkompetanse de mest sentrale temaene å se nærmere på.

Overføring av kunnskap fra en kontekst til en annen vil også belyses med bakgrunn i en artikkel om yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis (Askildt, Kokkersvold, Morken og Sigstad, 2010), som har benyttet seg av Nygren (2004) som inspirasjon.

3.2.1 Forståelsen av kompetansebegrepet

Innledningsvis vil jeg gjengi definisjoner av både ordet og begrepet kompetanse slik de er beskrevet i Nygren (2004). Begrepet blir gjennomgått grundig, og det er dermed mange definisjoner av det gjennom boken. Her tar jeg kun utgangspunkt i to av dem. For å definere ordet kompetanse er det tatt i bruk et leksikons betegnelser.

«Kompetanse» kommer opprinnelig fra latinens «*competentia*» av «*competere*»: kunne, være i stand til, svare til. Ordet er kommet til det norske språket via det franske ordet «*compétence*». Der har det også ulike betydninger som «fagkunnskap» eller «tilstrekkelige kvalifikasjoner innenfor et bestemt fag eller område» og «myndighet til å fatte beslutninger som slike kvalifikasjoner gir (Caplex.no, referert i Nygren, 2004, s.150.)

Det henvises også til hvordan kompetansebegrepet er forstått i kompetansereformens grunnlag i Norges offentlige utredninger (NOU, 1997). Her beskrives begrepet både på et generelt plan, og i forhold til enkeltindividet.

Generelt sier man at «kompetanse» brukes som en betegnelse på «produktive og skapende evner hos individer og organisasjoner». Hos individene er kompetanse «kunnskaper, ferdigheter og evner som kan bidra til å løse problemer og/eller utføre arbeidsoppgaver.» Den kompetansen som et individ har, påvirker dermed produktiviteten i en arbeidssituasjon (NOU 1997, s.25, referert i Nygren 2004, s. 129).

Gjennom disse to definisjonene av ordet og begrepet, henger jeg meg særlig opp i to av beskrivelsene. Det ene er at det dreier seg om personers «tilstrekkelige kvalifikasjoner» innenfor et fagområde, og det andre er at det handler om iboende krefter i deg som kan bidra til problemløsning og utførelsen av arbeidsoppgaver. Hvis jeg skal referere dette til min egen erfaring med en bekymringssak, så var det nettopp det at jeg ikke hadde de tilstrekkelige kvalifikasjonene som skulle til for å hjelpe barnet som var det vanskeligste for meg. I denne situasjonen hadde jeg ikke de kunnskapene som trengtes, og da de andre medarbeiderne rundt meg heller ikke satt inne med kompetanse om temaet opplevde jeg at vi sviktet dette barnet ved ikke å kunne gi hjelpen raskt nok. Ut fra de beskrivelsene som foreligger av kompetansebegrepet her, ville jeg hevde at min utdanning ikke ga meg god nok kompetanse på dette området. Dette tar jeg med meg videre når jeg senere skal se på Nygrens (2004) beskrivelser av «studentkompetanse», noe som kan gi mer klarhet i problemet som oppstår når kompetansen man innehar ikke er den man har behov for i den gitte situasjonen.

Først vil jeg se nærmere på noen av hans perspektiver rundt begrepet handlingskompetanse, og det som dreier seg om overføring av kompetanse mellom utdanning og yrke.

3.2.2 Handlingskompetanse

Nygren (2004) skriver om handlingskompetanse i forhold til hvordan man som profesjonell person utvikler dette gjennom ulike prosesser, eller deltakerbaner som også er et benyttet begrep. En definisjon av begrepet ser slik ut: «*En profesjonell handlingskompetanse er en menneskelig ressurs som blant annet setter den enkelte person og det aktuelle profesjonelle praksisfellesskapet i stand til å løse bestemte oppgaver i bestemte sosiokulturelle og materielle omgivelser*» (Nygren, 2004, s.28). Dette er i klar sammenheng med hvordan kompetansebegrepet ble forstått i kompetansereformens grunnlag i NOU (1997, referert i Nygren, 2004).

Nygren (2004) trekker frem fem hovedelementer som til sammen utgjør handlingskompetansen, og som bidrar til å gjøre den profesjonelle personen i stand til å utføre sitt yrke. Elementene består av *yrkesrelevante kunnskaper* som innebærer blant annet allmenne og kontekstspesifikke kunnskaper for å identifisere forekomst og årsaker til problemer. *Yrkesrelevante ferdigheter* er relevant innsikt som gir instrumentelle ferdigheter som sørger for måloppnåelse i yrket (Nygren, 2004). *Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser* består av allmenn og kontekstspesifikk kunnskap om hvor stor grad av kontroll som trengs for å oppnå mål og mestring av oppgaver. *Yrkesidentiteter* innebærer profesjonsutøverens identifisering med praksisfellesskapets verdier, mål og metoder, og *yrkesrelevant handlingsberedskap* kommer som resultat av de foregående elementene og gir den profesjonelle personen et handlingsgrunnlag. Handlingene som gjøres baseres på de øvrige elementene, og utgjør profesjonsutøverens handlingskompetanse (Nygren, 2004).

Et annet sentralt tema som tas opp er det som omhandler overføring av kompetanse fra en kontekst til en annen. Nettopp dette er særlig viktig i forhold til problemstillingen min. Hvordan overføres kompetansen man får gjennom utdanningen til yrkeslivet? Nygren (2004) trekker frem hvordan synet på profesjonskunnskap har endret seg fra en tradisjonell tankegang om teoretisk læring, til en mer moderne tanke om å bruke situert læring. Altså praktisk læring som gjerne foregår i det relevante miljøet som senere skal bli studentens yrke. Dette eksemplifiseres gjennom den gamle mesterlæren som bygger på tanken om en læremester som overfører sin kunnskap til en elev, som deretter gjennom øvelse går fra å være en nybegynner som imiterer læreren sin til å bli en mester som kan bruke kunnskapen til å utvikle sin egen stil og metode (Nygren, 2004). Førskolelærerutdanningen er situert idet den innehar flere praksisperioder som gir studentene muligheten til å prøve seg i yrket, og hvor de

har en praksislærer som veileder dem på veien og gir dem utfordringer de kan utvikle seg gjennom. Det er derimot ikke gitt at de får innblikk i bekymringsaker i praksisperiodene sine, og dermed kan de allikevel stå på bar bakke på dette området når utdanningen er fullført. Begrepet «studentkompetanse» er viktig for å få en bedret forståelse av hvordan dette fungerer i praksis.

3.2.3 Studentkompetanse

Nygren (2004) forteller at det er en kjent sak at mange studenter mener at profesjonsutdanningen deres ikke møter de kravene som praksisvirkeligheten stiller. Dette begrunner han med at det stort sett er behov for helt andre kompetanser for å gjennomføre et studium, enn det man vil ha behov for i den yrkestilværelsen man skal ut i senere. Dette er såkalte «studentkompetanser» som gjør seg gjeldende i utdanningen, og som man er avhengig av å mestre for å få godkjent studiet. Det er på grunnlag av disse kompetansene at utdanningsinstitusjonene gir sin vurdering av om studentene er kvalifisert eller ikke (Nygren, 2004).

Det betyr at en student i prinsippet kan bli erklært som kvalifisert for å utøve et yrke innenfor et yrkesfelt, selv om dette yrkesfeltet til dels (eller helt og holdent) krever andre kompetanser enn de kompetansene den formelle erklæringen av kvalifikasjonene er basert på (Nygren, 2004, s.140).

Dette vil forklare mye av frustrasjonen studentene opplever omkring den kompetansen de føler at de mangler når de kommer ut i arbeid etter endt utdanning. Nygren (2004) valgte etter denne tankerekken å benevne dette med begrepene *kvalifikasjonsrelevante* og *yrkesrelevante* kompetanser. Man har behov for en kvalifikasjonsrelevant kompetanse for å komme seg gjennom studiet med gode resultater, mens den yrkesrelevante kompetansen gir muligheten for god profesjonell yrkesutøvelse (Nygren, 2004). Hadde man dermed fått den yrkesrelevante kompetansen gjennom utdanningen sin ville man være sterkere rustet for å klare de arbeidsoppgavene man skal møte når man kommer ut i arbeidslivet. Dette henger sammen med de fem elementene i handlingskompetansen som tidligere ble gjennomgått, hvor man er avhengig av alle leddene for å kunne være en profesjonell yrkesutøver. Kanskje mangler en del av de yrkesrelevante kompetansene i utdanningen når det kommer til bekymringsfeltet, og dermed vil studentene sitte igjen med følelsen av ikke å ha tilstrekkelig handlingsberedskap.

3.2.4 Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis

Overføring av kunnskap synes som det essensielle i denne oppgavens problemstilling, idet den undersøker om den teoretiske kunnskapen fra studiet holder mål i praksis når det gjelder barn som vekker bekymring. Askildt, Kokkersvold, Morken og Sigstad (2010) forklarer at overføring av kunnskap fra en sammenheng til en annen er komplisert, og sjelden vil man kunne benytte sin teoretiske kompetanse direkte i praksis. Som Nygren (2004), peker også de på at man må gjøre om sin allmenne kompetanse til kontekstspesifikk kompetanse, for å kunne oppnå profesjonell handlingskompetanse (Askildt et al., 2010). I situasjoner som er gjenkjennelige fra studiet kan dette være enkelt å gjennomføre, men dersom situasjonen er ukjent og vanskelig vil dette være en stor utfordring for profesjonsutøveren. Det henvises i artikkelen (2010) til Eraut (2004), som mener det er fire faktorer som kan påvirke en slik prosess. «*Egenskapen ved det som skal overføres, hvor stor forskjell det er mellom situasjonene, hvordan overføringen blir gjennomført og hvor stor kraft og ressurser en mobiliserer for å lette overføringsprosessen*» (Eraut, 2004, referert i Askildt et al., 2010, s.5). I denne oppgavens problemstilling virker punkt to om graden av forskjeller mellom situasjonene som det største problemet.

Dersom min opplevelse med bekymring for barn i barnehagen stemmer overens med andre førskolelæreres opplevelse, betyr det mest sannsynlig at situasjonene man møter er så ulikt det man møtte i utdanningen at det ikke er noe grunnlag å hente opp kunnskap fra. Gjennom datainnsamlingen vil det vise seg om utfordringene i yrket, på bekymringsfeltet, er for annerledes fra det man lærer gjennom førskolelærerstudiet til at noe kan overføres derfra.

3.3 Stortingsmelding 41 – Kvalitet i barnehagen

Etter å ha sett på teori omkring to av de viktigste begrepene i denne oppgaven, skal jeg nå gå nærmere inn på det som gir meg grunnlag for å stille spørsmål ved om det er behov for endring i førskolelærerutdanningen når det gjelder bekymring for barn. Her vil jeg kort gjengi deler av regjeringens stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009), som setter lys på nettopp mine spørsmål om behovet for kompetanse om barn i omsorgssviktsituasjoner.

I regjeringens stortingsmelding nr.41 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), redegjøres det om kvaliteten i barnehagen. Denne redegjørelsen dreier seg om alle sider ved barnehagen, men jeg kommer kun til å fokusere på det som er relevant i forhold til denne oppgavens tema.

Stortingsmeldingens kapittel 13.4.1 er særlig relevant for barnehagens arbeid med barn i omsorgssviktsituasjoner, da det handler om styrking av samarbeidet mellom barnevern og barnehage. Her vises det til en rapport fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) (Backe-Hansen, 2009, referert i Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) som blant annet har kartlagt barnehageansattes opplevelse av hvordan man skal vite når man skal melde saker til barnevernet. Her kom det frem at de ansatte ofte syntes det var vanskelig å vite når det er riktig å sende bekymringsmelding, de bekymret seg for samarbeidet med foreldre og barnevernet, og ikke minst følte de at de manglet kompetanse på hvordan man skal oppdage omsorgssvikt (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Ut fra dette vedtok Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet å lage en veileder om samarbeid mellom barnehage og barnevern som var klar i 2009. Med bakgrunn i denne skulle de også utvikle et opplæringsprogram for ansatte i barnehage og barnevern angående temaet omsorgssvikt. Dette opplæringsprogrammet har jeg ikke klart å finne noe sted, så det er uvisst om dette faktisk har blitt utviklet eller om det bare ble med planene om det.

Stortingsmeldingen poengterer at førskolelærere har behov for kunnskap og kompetanse som kan hjelpe dem til å avdekke omsorgssvikt, og det ble da naturlig å se på om utdanningen er god nok på dette området. På bakgrunn av blant annet denne kunnskapen fikk Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i oppgave å evaluere kvaliteten av førskolelærerutdanningen. På grunnlag av dette skulle de gi sin vurdering av om det var behov for en revidering av rammeplan for førskolelærerutdanningen. Stortingsmeldingen poengterer avslutningsvis at ved en eventuell revidering av rammeplan ønsker departementet å styrke førskolelærerutdanningen innenfor temaet omsorgssvikt (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Nettopp dette utsagnet tar jeg med meg videre, og det blir spennende å se hvordan dette ble fulgt opp videre i prosessen.

NOKUT avsluttet denne evalueringen i 2010, og da de hadde kommet med sin kvalitetsvurdering av førskolelærerutdanningen var det opp til Kunnskapsdepartementet å vedta om rammeplanen skulle revideres eller ikke. I det følgende vil jeg gjengi noe av det som kom frem av denne evalueringen.

3.4 NOKUT – Evaluering av førskolelærerutdanningen

Kunnskapsdepartementet ba i 2008 om en evaluering av førskolelærerutdanningen. De la i denne begjæringen frem flere ulike temaer som var særlig viktige å vurdere i forhold til kvaliteten på studiet. Det første punktet som fremkommer er det de har kalt profesjons- og yrkesperspektivet. Dette utdypes med at de ønsket en vurdering av utdanningens relevans og yrkesnærhet. Videre peker de blant annet på at det må sees på studentenes sluttkompetanse, og på forelesernes kompetanse og kjennskap til dagens barnehager (NOKUT, 2010). Disse punktene vil bli viktige å se nærmere på. Evalueringen har munnet ut i to rapporter. En hovedrapport, og en institusjonsrapport som gir konkrete tilbakemeldinger til hver enkelt av de 20 utdanningsinstitusjonene som tilbyr førskolelærerutdanning i Norge. Dette gir meg viktig informasjon om de høgskolene jeg skal innhente informasjon fra, og en bedret forståelse av hvordan de legger opp utdanningen ved nettopp den institusjonen. Jeg kommer likevel kun til å fokusere på hovedrapporten når jeg her skal gjennomgå funn fra evalueringen, da jeg ikke ønsker å utlevere de skoler eller personer jeg senere skal få datamateriale fra.

Evalueringen består av informasjon fra en spørreundersøkelse av førskolelærerstudenter, selvevalueringer fra hver enkelt utdanningsinstitusjon og sammenlikninger av planverket opp mot den praksisen som finner sted på studiestedene (NOKUT, 2010). Funnene som ble gjort varierte en del fra skole til skole, noe som kommer av den friheten institusjonene har til å velge innhold og omfang av fagene. Generelt sett ble utdanningen vurdert til å ha god yrkesnærhet av studentene, men på noen områder kom det frem at de manglet kompetanse når de kom ut i yrkeslivet. Dette gjaldt særlig innenfor temaene ledelse, og samarbeid med foreldre og andre etater. Dette gjenspeiler også funnene fra kartleggingen gjort av NOVA (NOVA, 2009, referert i Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), hvor det ble ytret behov for kompetanse på samarbeid med foreldre og andre etater i bekymringsaker. I gjennomgangen av resultatene som har kommet frem peker NOKUT på flere områder som bør styrkes i en eventuell ny rammeplan. Her trekkes det inn at spesialpedagogikk må få en større rolle, og særlig med tanke på tidlig intervensjon.

Spesialpedagogikk bør gjøres mer eksplisitt og styrkes innenfor pedagogikken, og da særlig med tanke på at barn med vanskelige oppvekstsvilkår skal bli oppdaget og få

hjelp tidlig. Spesialpedagogikk må også kunne tas som fordypningsenhet (NOKUT, 2010, s. 92).

Dette er i samsvar med hva som ble sagt i stortingsmelding 41 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), om styrking på dette området ved eventuell revidering av rammeplan. En annen svakhet som fremheves ved utdanningen er manglende kompetanse om utviklingen av et flerkulturelt samfunn, noe de fremhever at studentene må få kunnskap om. De trekker også frem at ledelse må bli mer sentralt i rammeplanen (NOKUT, 2010). Mange av skolene fikk kritikk på flere av fokusområdene til kunnskapsdepartementet, og samlet sett ble det en ganske nedslående rapport som fordret endringer i hele utdanningen.

3.5 Revisjon av rammeplaner

På bakgrunn av den evalueringen NOKUT (2010) gjennomførte av førskolelærerutdanningen tok Kunnskapsdepartementet en beslutning om å revidere både forskrift til rammeplan for førskolelærerutdanning (2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Dette har resultert i store endringer for utdanningen, som skal settes i gang høsten 2013. Utdanningen og yrkestittelen blir da endret fra førskolelærer til barnehagelærer, og den reviderte utgaven av rammeplanen skal følges. Hvilke faktiske endringer som blir gjort i forhold til undervisning kan man ikke vite på dette tidspunktet, men det er mulig at noen svar kan komme gjennom det datamaterialet jeg skal innhente. Selve rammeplanen derimot kan vise hvilke endringer som der er gjort i forhold til den gamle, og særlig ønsker jeg å se hvordan den følger opp utsagnet fra departementet og evalueringen om styrking av utdanningen på området omsorgssvikt. Jeg vil fokusere på de eventuelle endringene som er gjort omkring bekymringsfeltet, eventuelt om noe nytt er lagt til etter den forrige utgaven av rammeplanen. Dette gjelder da både rammeplanen for førskolelærerutdanningen og barnehagen.

Den nye forskriften om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012) inneholder mange endringer. Den største endringen er at der det tidligere ikke var skrevet noe om hvilket innhold utdanningen skulle ha, er det nå definerte læringsutbyttebeskrivelser som viser til hvilke kvalifikasjoner studentene skal ha ved endt utdanning. Når det gjelder temaet bekymring for barn tolker jeg at dette hører under § 2 *Læringsutbytte* der det under punktet ferdigheter står at: «*Kandidaten kan identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, og på*

bakgrunn av faglige vurderinger raskt iverksette tiltak» (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012). Dette er en stor forbedring fra forrige rammeplan, og gir håp om at temaet skal bli grundigere belyst gjennom det treårige utdanningsløpet.

Ved nøye gjennomgang av både utgaven fra 2006 og 2011 av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ser jeg svært få eller ingen endringer når det gjelder temaet bekymring for barn. Som jeg tidligere har gjengitt i kapittel 2.2 er det barnehagelovens § 22 (Barnehageloven, 2005) om opplysningsplikt som er det mest fremtredende punktet om dette i rammeplanen, og dette gjelder også for den reviderte utgaven.

Siden disse planene ikke ennå har blitt gjeldende må mine vurderinger underveis gjøres på bakgrunn av de planene som gjelder per dags dato. Når jeg senere skal innhente datamateriale vil selvsagt også dette baseres på hvordan utdanningen har vært tidligere og er nå, da alle som skal besvare mine spørsmål har gjennomført utdanningen på tidligere tidspunkt.

3.6 Tidligere forskning på bekymringsfeltet

Før jeg skal gjennomføre innhenting av data til dette prosjektet, har det vært viktig for meg å se hva andre har gjort av funn på det samme feltet. Annen teori som har blitt gjennomgått til nå er selvsagt også grunnlag for det jeg gjør videre, men jeg ønsker å se konkret på noen som har forsket på det samme som meg. Jeg kommer til å se nærmere på Kari Killéns (2012) siste bok om omsorgssvikt, der hun skriver om forebygging i barnehagen og samtidig kommer inn på førskolelærerutdanningen i forhold til dette. Deretter vil jeg gjennomgå to rapporter som er basert på forskning omkring bekymringsfeltet, med klare linjer til førskolelærerutdanningen. Den første rapporten dreier seg om en nasjonal kartlegging av kompetansehevingsbehov bestilt av kunnskapsdepartementet (2012), mens rapport nummer to er bygget på et forskningsprosjekt om barnehageansattes kompetanse om vold og overgrep som søker utvikling av tiltak for å styrke barnehagens kompetanse på dette området (Bratterud og Emilsen, 2011).

3.6.1 Forebygging i barnehagen (2012)

Kari Killén står for mye litteratur om barn i omsorgssviktsituasjoner, og i sin siste bok (2012) trekker hun i stor grad inn hvordan dette kan forebygges i barnehagen. Kunnskap og kompetanse fra grunnutdanningen står sentralt når hun beskriver hva som må til for at

barnehageansatte skal kunne ha forutsetning for å oppdage og handle videre i slike saker. Hun trekker frem at det finnes omfattende forskningsforankret kunnskap på dette området som ikke brukes. Kunnskap om signaler barn kan sende i slike situasjoner, hvordan man skal lese dem og hva man skal gjøre videre (Killén, 2012). Hun viser til Stamm et al. (1995) som påpeker den følelsesmessige belastningen det er å møte barn i omsorgssviktsituasjoner, og at det er avgjørende at studenter forberedes på dette i utdanningen (Stamm et al., 1995, referert i Killén, 2012). Selv beskriver hun det slik:

Omsorgssviktsituasjoner er en intellektuell utfordring i møte med en komplisert problematikk, der arbeidet må forankres i relevante kunnskaper. Større forståelse øker faglig sikkerhet, og kompetanse gir overskudd og mot. Forskning om tilknytning og omsorgssvikt må få en sentral rolle i utdanningen (Killén, 2012, s.115).

Killén (2012) maner altså her førskolelærerutdanningen konkret om å gi forskningsbasert undervisning om omsorgssvikt en sentral rolle, for at førskolelærere skal kunne møte denne vanskelige problematikken i praksis. Hun mener at barnehageansatte kan få en svært viktig rolle i disse barnas liv om de bare har den kompetansen som trengs. Det er nemlig ingen andre yrkesgrupper som kommer tettere på barna og deres familie enn nettopp de som jobber i barnehagen (Killén, 2012). Avslutningsvis fastslår hun at praksisfeltets behov for kompetanse må viderefremmes til institusjonene som tilbyr utdanningen her i landet, for å sikre at barnehageansatte får forsvarlig utdanning (Killén, 2012).

Dette er i tråd med mine egne opplevelser av utdanningen, og det virker som at det også nå er enighet i Kunnskapsdepartementet (St.meld. 41, (2008-2009)) og NOKUT (2010) om at det er behov for endringer i førskolelærerstudiet når det gjelder temaet omsorgssvikt.

3.6.2 Kompetansebehov i barnehagen (2012)

Ved Trøndelag forskning og utvikling ble det i 2012 gjennomført en kartlegging av eiere, styrere og barnehageansattes vurderinger av kompetansehevingsbehov i barnehagen. Dette var en nasjonal kartlegging bestilt av Kunnskapsdepartementet som skulle undersøke barnehagesektorens behov for kompetanseheving innen blant annet spesifikke temaer og foretrukket gjennomføring av kompetansehevingen. Det ble gjort kartlegginger på flere ulike områder, men jeg velger å holde fokus på det som er relevant for denne oppgaven. Totalt har

2744 personer svart på undersøkelsen, men undersøkelsen generaliserer også resultatene til populasjonen (Gotvassli, Haugset, Johansen, Nossum og Sivertsen, 2012).

I en liste med 15 ulike faglige temaer har respondentene svart på i hvilken grad de føler behov for kompetanseutvikling for hvert enkelt tema. Resultatene viser at temaet *Barn med spesielle behov* er det barnehagene samlet sett uttrykker størst behov for kompetanseutvikling på. Ca. 60 % har svart at de har stort eller svært stort behov for å heve sin kompetanse på dette området. Undersøkelsen generaliserer dette resultatet til alle ansatte i norske barnehager, og estimerer at dette vil utgjøre omtrent 47.000 personer (Gotvassli et al., 2012).

Temaet *Samarbeid med instanser utenfor barnehagen* kommer også høyt opp på listen over behov for kompetanseutvikling. Barnehageeierne- og styrerne har også svart på i hvilken grad de opplever at førskolelærerutdanningen gir studentene kompetanse på noen av de ulike fagområdene. De har svart at når det gjelder samarbeid med andre instanser som PPT, BUP og barnevern opplever de utdanningen som *noe egnet* til å gi kompetanse på dette området. Nest største svarkategori her er *lite egnet*, mens få opplever utdanningen som å være *svært egnet* på dette temaet (Gotvassli et al., 2012).

Dette er viktige funn i forhold til problemstillingen i denne oppgaven, og det blir interessant å ta med denne informasjonen videre inn i datainnsamlingen og se om det jeg finner kan sammenlignes med dette.

3.6.3 Små barns rett til beskyttelse – Utvikling av tiltak for å styrke barnehageansattes kompetanse om vold og overgrep (2011)

Kari Emilsen og Åse Bratterud har gjennomført et treårig samarbeidsprosjekt mellom NTNU Samfunnsforskning AS og førskolelærerutdanningen ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) i Trondheim. Gjennom prosjektet var hovedmålet å kartlegge barnehageansattes kompetanse om vold og overgrep mot små barn, for å kunne utvikle tiltak for kompetanseheving blant både barnehageansatte og førskolelærerstudenter. Spørreundersøkelsen er gjennomført i Midt-Norge, med 676 barnehageansatte som informanter. Av dem hadde 76 % førskolelærerutdanning (Bratterud og Emilsen, 2011).

Forskerne fant at omkring 75 % av de barnehageansatte ikke opplevde å ha tilstrekkelig kompetanse om vold og overgrep, særlig i forhold til samarbeidet med barnevern og foreldre,

men også når det gjelder hvordan å dokumentere bekymring, når det er riktig å melde en sak og hvordan å lese signaler i vanskelige «gråsoner»-saker. Over 60 % av alle de spurte hadde opplevd alvorlig bekymring for barns omsorgssituasjon (Bratterud og Emilsen, 2011). Det som peker seg ut som et svært viktig funn i dette prosjektet i forhold til min problemstilling, kommer frem i dette utsagnet i rapporten:

Over 90 % av de barnehageansatte som har deltatt i kartleggingsundersøkelsen, mener at egen grunnutdanning ikke har gitt dem tilstrekkelig kompetanse om vold, overgrep og omsorgssvikt (...). Barnehageansatte har behov for økt kompetanse om hva som bekymrer, hvilke tegn og signaler man bør være oppmerksom på, hvordan man skal gå frem for å finne ut mer om bekymringen, hvordan man skal overvinne hindringer i seg selv og motstand fra foreldre og hvordan man kan samarbeide med andre instanser når man er bekymret for et barns omsorgssituasjon (Bratterud og Emilsen, 2011, s. 33).

Når man ser at nesten alle informantene i denne undersøkelsen opplever at sin egen utdanning ikke har gitt dem nok kompetanse om omsorgssvikt, er det grunn til bekymring. Som forskerne sier er det stort behov for kunnskap på disse områdene. Rapporten trekker også frem et sitat fra Barne- og familiedepartementet (BFD, 2005-2009) som fastslår at undervisning om vold og overgrep i grunnutdanningene er begrenset, og at det bør bli økt fokus på dette i profesjonsutdanninger slik som førskolelærerutdanningen (BFD, 2005-2009, referert i Bratterud og Emilsen, 2011). Dette viser nok en gang at departementene er klar over at temaer som dette er mangelfullt i utdanningen, og at de søker en forbedring hos utdanningsinstitusjonene på bekymringsfeltet.

Etter at informasjonen fra de barnehageansatte var innhentet gikk veien deres videre til å se på høgskolenes behandling av disse temaene, og de laget tiltak som skulle implementeres ved DMMH i Trondheim. Studentene hadde et stort ønske om økt fokus på bekymringsfeltet, og ga gode tilbakemeldinger på de nye tiltakene som kom. Blant annet fikk de en uke med forelesninger omkring ulike sider ved temaet, og de fikk også øve seg i praktisk arbeid som å utforme bekymringsmeldinger. Dette ble mottatt svært godt blant studentene, men de har stadig et ønske om mer kompetanse på dette området. Avslutningsvis i rapporten uttrykker forskerne et håp om at rapporten skal leses av andre høgskoler slik at også fler kan følge opp med kompetanseheving av studentene om vold og overgrep (Bratterud og Emilsen, 2011).

Denne rapporten vil bli viktig å se tilbake til når jeg har samlet inn mitt datamateriale, for spørsmålene som stilles her er mange av de samme som jeg søker svar på. Dette prosjektet nådde i tillegg ut til mange, og funnene er dermed gjeldende for en stor andel førskolelærere. Siden mine data ikke vil være av en slik størrelsesorden vil dette kunne gi grunnlag for generalisering, dersom jeg skulle få tilsvarende resultater.

Med dette er nå det teoretiske grunnlaget gjennomgått, og innsikten jeg har fått gjennom gjeldende lover og forskrifter, relevant teori, samt andres forskning på bekymringsfeltet blir med meg videre idet jeg skal ut og innhente mitt eget datamateriale. Etter denne gjennomgangen sitter jeg til gjengjeld igjen med en del flere spørsmål enn de jeg startet opp med. Blant annet lurer jeg på hva årsaken til at førskolelærerutdanningen tilsynelatende ikke vektlegger omsorgssvikt kan være? Basert på den forskningen som i dag foreligger, og det som må synes å være en bevissthet om lav innmeldingsprosent til barnevernet fra både ulike departementer og samfunnet generelt, virker det uforståelig at dette er temaer som ikke tas opp i utdanningen. Hvordan ser høgskolen på denne debatten som så tydelig er tilstede, og har de intensjoner om å endre kurs på bakgrunn av revisjonen av rammeplanene? Gjennom datainnsamlingen håper jeg å kunne belyse dette fra høgskolens side, og på den måten kanskje oppnå bedre forståelse for hva som er deres syn på disse problemstillingene.

4 Metode

Dette prosjektet bygges på empirisk forskning. Denne forskningstradisjonen arbeider først og fremst ut fra primærdata som man samler inn via intervjuer, spørreskjemaer eller lignende. Man søker her å belyse problemstillinger, og det vil være mange metoder som kan være gode å bruke for å oppnå dette (Befring, 2007). Ordet metode er opprinnelig gresk, og betyr veien mot målet (Kvale, 1997). Veien mot mitt mål ble en kvalitativ forskningstilnærming med intervju som metode, og jeg skal videre begrunne mine valg og gi en innføring i hva denne forskningstilnærmingen- og metoden går ut på.

Dette kapittelet vil ta for seg beskrivelser av metoden jeg har brukt for å forsøke å tilegne meg kunnskap om hvordan førskolelærere opplever samsvar mellom utdanning og yrkespraksis. Hele prosessen av datainnsamlingen og analysen vil også bli gjennomgått og drøftet. Jeg vil til slutt gjøre meg noen refleksjoner omkring prosjektets validitet og reliabilitet, og gjennomgå hvilke etiske vurderinger jeg har gjort underveis.

4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

For å forstå bakgrunnen for forskningsmetoden må man se til vitenskapsteorien. Der foreligger ulike forståelser som viser hvordan metodene har utviklet seg gjennom vitenskapens oppfatninger av hva som kan føre til en sann påstand. Dette har bidratt til å trekke opp linjer for de ulike tilnærminger og metoder som benyttes i dag (Kvernbekk, 2002). Kvernbekk (2002) sier at vi som mennesker har en evne til å lage oss en oppfatning om og trekke slutninger om verden, og på den måten gjør vi daglig det samme som er en forskers oppgave. Det som skiller dem fra våre daglige antakelser, er metodene de bruker for å utvikle ny kunnskap. Metodene er det som gir sikkerhet til de påstandene en forsker legger frem (Kvernbekk, 2002). Frem til 1600-tallet hadde man en oppfatning om at vitenskapen var feilfri, og alltid sann. Da gjaldt en deduktiv metode som besto av demonstrasjon og bevis. Nå vokste det imidlertid frem en tro på induksjon, noe som innebærer at man ikke lenger trodde på absolutt sannhet, men heller på høy sannsynlighet som følge av mange observasjoner eller eksperimenter (Kvernbekk, 2002). Dette er den oppfatningen vi fremdeles har i dag. Vi kan aldri vite noe helt sikkert, men jo mer vi undersøker og forsker på noe, kan vi oppnå ganske høy sannsynlighet for at slutningen vi trekker er riktig.

I vitenskapen er det vanlig at man viser til resultater gjennom en teori. Kvernebekk (2002) viser til to hovedmåter teoribegrepet brukes på i vitenskap. På den ene siden er teorier som kan aksepteres eller avvises, som for eksempel evolusjonsteorien, mens på den andre siden er teorier som beskriver et forskningsområde. «Pedagogisk teori» for eksempel. I tillegg sier Kvernebekk (2002) at alle vitenskaper er todelt, teoretiske og praktiske. Deretter skilles det gjerne mellom positivisme som assosieres med naturvitenskap, og hermeneutikk som ofte assosieres med pedagogikk (Kvernebekk, 2002).

Jeg skal se litt nærmere på hermeneutikken, da det er metoden som sammenfaller med kvalitativ forskningstilnærming, og som senere vil kunne benyttes i analysen av datamaterialet. Wormnæs (2005) forklarer hermeneutikk som både virksomhet og fag.

Som *virksomhet* betraktet kan vi si at hermeneutikk er å komme frem til en velbegrunnet tolkning, meningsutlegning, forståelsesutlegning av et meningsformidlende materiale. Som *fag* betraktet er hermeneutikk en metodelære for tolking og meningsutlegning (Wormnæs, 2005, s.10).

Det handler om hvordan man kommer frem til en tolkning, og hvilke retningslinjer man benytter seg av for å komme frem til den. Dette kan bli en del av mitt tolkningsgrunnlag av dataene, da dette prosjektet er innenfor rammene av kvalitativ forskning. Mer om hermeneutikken og tolkningsprosessen vil beskrives i et eget kapittel om analyse. I det følgende vil jeg gjøre rede for forskningstilnærmingen jeg endte opp med å velge til prosjektet.

4.1.1 Kvalitativ tilnærming

Innenfor forskningslandskapet befinner det seg en rekke metoder og tilnærminger man kan benytte seg av for å belyse det man skal undersøke. Gjerne skiller man mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger. Der man i kvalitative prosjekter ofte har et lite utvalg man kan gå i dybden på og stor grad av frihet i forhold til gjennomføring, krever de kvantitative studiene større utvalg, og dermed også en større grad av regler og formalisering (Befring, 2007). Innenfor disse tilnærmingene er det igjen mange ulike metoder eller design å benytte seg av for å oppnå kunnskap om det man søker. Som en hovedregel skal man la prosjektets problemstilling avgjøre valget av metode og tilnærming, da dette vil bidra til å heve kvaliteten på prosjektet.

Da jeg skulle velge min fremgangsmåte var det ønsket om å få en dypere forståelse av både førskolelærerstudiets oppbygning og førskolelæreres opplevelse av kompetanse i bekymringssituasjoner, som ble avgjørende. Jeg opplevde at jeg ikke kunne oppnå dette gjennom en kvantitativ tilnærming, da utvalget hadde blitt for stort til å kunne være inngående nok til å få svar på alt jeg ønsket. I tillegg er det vanskelig å tenke seg at man kan få samme innsikt i en persons opplevelser gjennom for eksempel et spørreskjema med avkrysning, enn det man vil kunne få gjennom et intervju. Jeg stilte meg spørsmål om dette ville være det beste for mitt prosjekt, og kom frem til at selv om prosjektet gjennom en kvantitativ tilnærming ville være lettere å kunne generalisere og etterprøve for andre, ønsket jeg likevel å gjennomføre en kvalitativ studie. Gjennom å knytte mine funn opp mot teori og tidligere forskning på feltet vil jeg til en viss grad kunne generalisere til populasjonen, men dette har heller ikke vært noe hovedmål for mitt prosjekt.

Kvalitativ forskningstradisjon handler om personers subjektive opplevelse av et fenomen. Man ønsker innsikt i andres opplevelse av noe, og er ute etter mer enn bare en beskrivelse av det gjeldende fenomenet. Man vil vite hvordan det oppleves for nettopp den enkelte personen (Dalen, 2011). Opplevelsesdimensjonen er dermed noe av det mest sentrale i denne typen forskning, og begrepet «livsverden» brukes ofte for å belyse hva dette dreier seg om. Dette er et begrep man knytter til fenomenologien og filosofen Edmund Husserl, og senere også filosofen Merlau-Ponty og andre som har hatt subjektets erfaringer som fokusområde. Livsverden er enkelt beskrevet verden slik den oppleves og erfares av hver person, og hvordan man videre forholder seg til denne (Dalen, 2011).

Denne tilnærmingen blir allikevel ikke helt dekkende for mitt prosjekt, da det i tillegg til å dreie seg om menneskers opplevelse av sin virkelighet handler like mye om å gjøre en slags evaluering av et studium, og dets samsvar med virkeligheten. Derfor blir ikke dette en ren fenomenologisk eller hermeneutisk tilnærming til dataene som det ofte er i kvalitative forskningsprosjekter. Det blir også en vurdering av om førskolelærerstudiet implementerer faglig kunnskap om det som lovene klart stiller krav om, og som ikke minst også er de krav som stilles i dagens samfunn.

4.1.2 Intervju som metode

Steinar Kvale (1997) har en gang sagt at hvis man ønsker å finne ut av folks tanker om erfaringer i eget liv, hvorfor ikke bare snakke med dem? Dette er en tanke jeg kan se meg enig

i, og da jeg kom frem til at jeg ønsket et lite utvalg som jeg kunne gå i dybden av var intervju et naturlig valg av metode. Ifølge Gall, Gall og Borg (2007) bruker man intervjuer for å innhente informasjon om noe som ikke er direkte observerbart, som for eksempel indre opplevelser, meninger og verdier. Mitt ønske om å få innsikt i informanters opplevelse av bekymring for barn og samsvar mellom utdanning og praksis faller under denne kategorien, og jeg ble dermed sikker på at intervju måtte være den beste metoden for meg. Formålet med å gjennomføre et intervju beskrives av Dalen (2011) som noe man gjør for å innhente omfattende informasjon som kan beskrive noens opplevelse av ulike sider ved deres liv. Det kvalitative forskningsintervjuet beskrives som å være av stor nytteverdi for å oppnå forståelse av informanters erfaringer og følelser rundt et tema, noe jeg nettopp var ute etter å oppnå.

Fordelene ved å benytte intervju som metode beskrives av Gall et al. (2007) særlig å være den høye graden av justeringsevne man har. Her fremheves muligheten man har for å følge opp utsagn underveis, og oppklaringsmuligheten man har dersom informanten ikke forstår en formulering. I tillegg pekes det på at man gjennom et intervju kan bygge opp en tillit som gjør at informantene ofte vil utlevere ting de ikke ville ha gjort ved andre metoder (Gall et al., 2007). Imidlertid er intervju en metode som stiller forskeren ovenfor mange etiske utfordringer, særlig med tanke på å bevare informantenes anonymitet og også med tanke på den sensitiviteten som må utvises i intervjusituasjonen ved vanskelige temaer. Dette var derfor noe jeg tenkte mye på i forberedelsen av intervjuene mine, og de etiske overveielserne jeg tok underveis vil presenteres i et eget kapittel senere.

Intervju som metode kan utspille seg på mange ulike måter. En måte kan være å gjennomføre telefonintervjuer, mens en annen måte kan være gjennom personlige samtaler. Det er også ulike former for struktur i intervjuer. Man har muligheten for å gjøre intervjuet helt strukturert med fastsatte spørsmål, man kan gi det en semistrukturert form, eller man kan ha et intervju som er helt åpent. I kvalitativ forskning er det mest vanlig å gå for en såkalt semistrukturert, eller halvstrukturert form. Dette gir muligheten til å ha faste spørsmål eller temaer, samtidig som man kan vike fra dette dersom man ønsker å gå tilbake til noe eller stille oppfølgingsspørsmål der det er naturlig underveis (Dalen, 2011).

Jeg ønsket å benytte meg av en semistrukturert form, da jeg opplevde de andre formene som mer krevende i tillegg til at jeg var ute etter å oppnå en dialog med informantene. Jeg håpet gjennom dette å oppnå det som gjerne betegnes som «thick descriptions», eller tykke beskrivelser. Dette begrepet stammer opprinnelig fra antropologien, og handler om uttalelser

som beskriver en hendelse og så mye som mulig av innholdet i den. Man søker å få en gjenopplevelse av en situasjon som har vært, og informantens meninger og intensjoner i denne spesifikke hendelsen (Gall et al., 2007). Jeg hadde et ønske om å oppnå dette, særlig der informantene skulle fortelle om egne opplevelser med bekymring for barn, da det ville være med på å skape gode skildringer av deres møte med arbeidslivet som nyutdannede førskolelærere.

4.1.3 Førforståelse

Temaet for dette prosjektet ble valgt mye på grunn av mine egne erfaringer, både med tanke på utdanning og praksis. Dette gjorde at jeg på forhånd hadde med meg en del tanker om hvordan ting ville bli, og om hvilke svar jeg skulle få. Dette betegnes som vår førforståelse. Alle forskere stiller med en slik forståelse i møtet med informanter, og førforståelsen dreier seg om oppfatninger vi allerede har om det fenomenet som skal undersøkes (Dalen, 2011). Dalen (2011) sier at «... *det sentrale blir å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser*» (Dalen, 2011, s.16). For meg som hadde såpass nær erfaring med temaet jeg skulle undersøke ble det derfor viktig å prøve og legge førforståelsen mest mulig til side, og være så nøytral jeg kunne da jeg skulle innhente datamaterialet. Jeg ønsket at informantenes uttalelser skulle komme frem, og ikke bli påvirket av mine egne opplevelser. Dette gjaldt også i møte med studielederen for førskolelærerutdanningen, da jeg ikke ønsket å virke forutinntatt og som at jeg allerede hadde gjort meg opp en mening om hva som var rett. Derfor gjorde jeg det jeg kunne for å stille spørsmål som var av generell karakter, og som derfor ikke skulle speile mitt syn på hvordan utdanningen opplevdes angående temaet bekymring. Dette gjaldt like mye i møtet med førskolelærerne, da jeg ønsket at de fritt skulle få fortelle om sine opplevelser uavhengig av hvordan mitt møte med bekymring hadde vært.

Det er mulig at mine erfaringer har farget synet mitt på den informasjonen jeg har fått, men jeg har likevel valgt å se positivt på at jeg gikk inn i prosjektet med førstehåndskunnskap om temaet. Jeg opplevde at det at jeg delte felles erfaringer med informantene gjorde dem trygge, og dermed ble mer åpne i intervjusituasjonen. Jeg vil komme nærmere tilbake med refleksjoner rundt denne problemstillingen i drøftingen av resultatene.

4.2 Datainnsamling

I det følgende vil det redegjøres for hvordan utvalget ble til, for så å gi en beskrivelse av informantene. Deretter følger en forklaring av utformingen av intervjuguidene og beskrivelser av hendelsesforløpet i prøveintervjuene. Videre kommer en gjennomgang av selve datainnsamlingen, før jeg til slutt gjennomgår hvilke forberedelser som ble gjort før analysen av dataene startet.

4.2.1 Utvalg

Problemstillingen jeg har valgt dreier seg om opplevelse av samsvar mellom utdanning og yrkesliv. Jeg ønsket å finne ut av hvordan det oppleves for førskolelærere å møte bekymring i praksis, i forhold til hva de hadde lært om dette gjennom utdanningen. Jeg ville også vite mer om hvordan saken ble sett fra utdanningsinstitusjonene for å få et helhetlig bilde, så derfor fant jeg raskt ut at jeg ville ha en todelt informantgruppe for å få synspunkter fra begge sider. Dermed bestemte jeg meg for at informantene mine skulle bestå av både førskolelærere og studieledere ved førskolelærerutdanningen. Førskolelærerne skulle være hovedinformanter, mens med studielederne ønsket jeg å ha såkalte «ekspertintervjuer» for å få saksopplysninger om hvordan studiet legges opp i forhold til bekymring som tema. Det var derfor naturlig at førskolelærerne ville bli den største informantgruppen. Samtidig var det viktig å tenke på at jeg ikke skulle ha for mange intervjuer, med tanke på at datamaterialet ville bli av for stort omfang i forhold til oppgavens størrelse. Jeg satte derfor en grense ved åtte informanter, inkludert studielederne.

Det første jeg gjorde for å sette i gang denne prosessen var å sende søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å få godkjenning til å gjennomføre prosjektet. Da jeg hadde fått klarsignal fra dem begynte jeg å formulere et informasjonsskriv der jeg informerte om oppgavens tema og formål, intervjuets gjennomføring, samt at jeg uttrykte hvilke rettigheter informantene har i forhold til anonymitet og det å kunne trekke seg uten konsekvenser. Godkjenningen fra NSD og informasjonsskrivet kan leses i sin helhet i henholdsvis vedlegg nr.(I) og (II).

Da det kom til utvelgingen av informantene fant jeg ut at det Dalen (2011) kaller et kriteriebasert utvalg ville gjøre prosessen noe enklere, både med tanke på den tidsrammen prosjektet er gitt og for å innsnevre søket. Jeg laget meg derfor en del kriterier som skulle

styre valget av informantene. Dette gjorde jeg kun for førskolelærerne, for studielederne ville bli valgt naturlig ut fra de andre informantenes studiesteder. Her er mine kriterier for utvelging av førskolelærerne.

1. Jeg ønsket at de skulle være relativt nyutdannet, slik at det skulle stemme mest mulig overens med utdanningen slik den er i dag, og også for at de skulle kunne huske tilbake til hvordan studiet var for dem. Dermed satt jeg en nedre grense ved årstallet 2009, slik at alle måtte ha blitt ferdig utdannet i dette året eller senere. Dermed ville ingen ha vært i jobb i mer enn 4 år. Samtidig ønsket jeg at de hadde vært litt ute i arbeidslivet slik at de hadde en del erfaringer å dele, så jeg tok ikke med noen som var ferdig utdannet i 2012 da disse kun ville ha arbeidet i noen måneder.
2. Jeg ville ha informanter fra to byer, slik at de dermed hadde studert ved to ulike studiesteder. Dette ønsket jeg for å se om det var individuelle forskjeller ved hver utdanningsinstitusjon, i forhold til hvordan temaet vektlegges. Dette skulle også være de høgskolene jeg skulle gjennomføre «ekspertintervjuene» ved. Jeg ønsket seks informanter til sammen, og dermed tre fra hver by.
3. Sist, men ikke minst, måtte de helst ha opplevd bekymring for et barns omsorgssituasjon for at intervjuet skulle få noen relevans for dette prosjektet.

Til å begynne med tok jeg kontakt med en styrer jeg kjente til, for å se om hun kunne sette meg i kontakt med aktuelle informanter. Hun fikk informasjonsskrivet jeg hadde laget om forskningsprosjektet og hva kriteriene mine var, og deretter sendte hun dette i en felles mail til alle barnehagestyrere i området som hun hadde som samarbeidspartnere. Dette viste seg å ha liten effekt, da ingen responderte på denne mailen. Jeg forsto etter hvert at jeg var nødt til å bruke de kontaktene jeg selv hadde fra før, for å se om de kunne hjelpe meg videre. Jeg sendte ut en mail til en bekjent som jeg visste hadde studert førskolelærerutdanningen et år senere enn meg, og som dermed ville kjenne medstudenter fra dette årskullet. Gjennom henne fikk jeg tre informanter. Det skulle imidlertid vise seg at heller ikke dette var så enkelt, og alle intervjuene ble avlyst grunnet sykdom. Etter dette henvendte jeg meg til noen av mine studievenninner som jobber i barnehage, og gjennom dem var jeg så heldig å få to informanter. Videre tok jeg kontakt med en barnehage jeg har jobbet i på et tidligere tidspunkt, og gjennom den fikk jeg en informant. Denne informanten satte meg i kontakt med ytterligere to førskolelærere, og dermed hadde jeg et utvalg med fem informanter.

Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5	Informant 6
26 år	37 år	45 år	26 år	27 år	27 år
By 1	By 1	By 1	By 2	By 2	By 2
Utdannet 2010	Utdannet 2011	Utdannet deltid 2010	Utdannet 2009	Utdannet 2009	Utdannet 2009
Arbeidet som pedagogisk leder i 2,5 år	Arbeidet som pedagogisk leder i 1,5 år	Arbeidet som pedagogisk leder i 2,5 år	Arbeidet som førskolelærer og pedagogisk leder i 3,5 år	Arbeidet som pedagogisk leder i 3,5 år	Arbeidet som pedagogisk leder i 3,5 år

Tabell 1.0: Beskrivelse av utvalget

Innhenting av utvalget kan dermed sies å ha blitt det Befring (2007) betegner som et «lenkeutvalg», noe som beskrives med at man gjennom én informant kommer i kontakt med en ny og så videre. Dette blir ikke et tilfeldig utvalg, men mer et «bekvemmelighetsutvalg» ved at man må benytte seg av bekjente for å komme i kontakt med informantene (Befring, 2007). Dette måtte gjøres for at jeg skulle få tak i informanter tidsnok med tanke på den tiden jeg hadde til rådighet, og fordi det var vanskelig å få svar fra andre. Etter denne prosessen satt jeg igjen med fem informanter som hadde gjennomført førskolelærerstudiet ved to ulike byer og skoler. I utgangspunktet ønsket jeg som sagt å ha seks informanter, slik at det skulle være likt antall fra hver by. Dette endte jeg allikevel opp med å få, da jeg gjennomførte to prøveintervjuer og kunne bruke det ene som et ordinært intervju. Denne beslutningen tok jeg fordi at det ikke var blitt gjort noen endringer fra dette intervjuet til de andre jeg hadde senere, og dermed så jeg muligheten for å få den sjette informanten jeg ønsket. Alle informantene fikk på forhånd informasjonsskrivet om prosjektet, slik at de på bakgrunn av dette kunne gi et informert samtykke om å delta.

Etter denne prosessen ble utvalget sendt ut slik det kan leses i tabell 1.0 øverst på siden. Når det gjelder informantenes kjønn hadde jeg ikke satt noe kriterium for dette, da jeg anså utvalget for å være for lite til at jeg kunne si noe om forskjeller angående dette. Utvalget ble bestående av seks kvinner i alderen 26 til 45 år, noe som var helt tilfeldig. At ingen menn var med i utvalget har nok rett og slett noe med å gjøre at førskolelæreryrket er kvinnedominert, og disse var de informantene jeg hadde muligheten til å få kontakt med på dette tidspunktet.

Når det kom til studielederne jeg ville intervju skulle disse tilhøre skolene førskolelærerne hadde studert ved. Jeg fant ut hvem som var studieleder ved hver skole, og valgte å ta direkte

kontakt med dem via telefon. Jeg sendte dem informasjonsskrivet, og etter samtykke avtalte jeg deretter møter med begge to i slutten av intervjuprosessen. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å intervju dem etter at jeg hadde snakket med førskolelærerne, slik at jeg kunne vise til svarene deres og kanskje få en kommentar til dem. Begge studielederne jeg tok kontakt med ønsket å stille opp som informanter, men når det kom til dagen for det ene intervjuet ble det avlyst i siste liten og jeg fikk aldri noen ny avtale. Dermed ble det bare et intervju som representerer førskolelærerutdanningen. Dette ga imidlertid mye informasjon, og jeg har valgt å tenke at det er nok til å gi et perspektiv fra denne siden av utdanningen. Informantene som har studert ved det andre studiestedet får i tillegg frem hvordan de opplevde utdanningen der.

4.2.2 Intervjuguide

Da jeg hadde fått samlet utvalget mitt og avtalt intervjuer med alle informantene, startet jeg med å utarbeide intervjuguider. En intervjuguide skal inneholde temaer og spørsmål som til sammen vil kunne belyse en problemstilling (Dalen, 2011). En slik guide ble laget for begge intervjutypene. Man kan velge mellom ulike former for intervjuer, og jeg ønsket som sagt å gjennomføre et semistrukturert intervju som gir mer spillerom for oppfølgingsspørsmål og gir en friere form på intervjuet. Derfor laget jeg først en liste over alle temaene jeg ville innom gjennom intervjuet, før jeg utarbeidet konkrete spørsmål innenfor hvert av disse temaene. Målet var å få belyst problemstillingen på best mulig måte, og samtidig hadde jeg fokus på at informantene skulle få prate mest mulig fritt innenfor de gitte temaene. Dalen (2011) påpeker viktigheten av å stille spørsmål på en måte som får informantene til å åpne seg, noe som dermed vil gi et rikt datamateriale. På bakgrunn av dette ble mine spørsmål derfor ofte formulert slik at jeg ba informantene beskrive noe, eller fortelle om noe (Dalen, 2011).

Jeg anså mine spørsmål for å kunne være av litt sensitiv art for informanten, og ønsket dermed å benytte meg av det Dalen (2011) kaller «traktprinsippet». Det vil si at man starter med noen innledende spørsmål som er litt i overflaten, før man kommer inn i selve kjernen, og deretter avslutter i overflaten igjen. Dette er viktig for at informantene skal bli trygge i intervjusituasjonen og føle at det ikke er et forhør. Man må opparbeide tillit og en god dialog før de vanskelige temaene kommer, og deretter avslutte med noe litt lettere igjen (Dalen, 2011). Jeg tenkte på forhånd at for førskolelærerne kunne temaet være tøft å prate om dersom de hadde hatt vanskelige opplevelser med dette, og for studieleder kunne det oppleves som vanskelig å måtte svare på kritiske spørsmål ved eget studie. Derfor var jeg svært bevisst på

hvordan mine spørsmål ville være å svare på for informantene, og jeg ønsket å lage en god setting for alle. Jeg benyttet meg derfor av dette «traktprinsippet» ved begge intervjuguider. Intervjuguidene kan leses i sin helhet i vedlegg (III) og (III).

4.2.3 Prøveintervjuer

Før man skal innhente data er det av stor betydning at man har gjennomført et eller flere prøveintervjuer, for på den måten å kunne justere spørsmålene og få prøvd seg i rollen som intervjuer. Dette er også viktig for å få testet ut opptaksutstyr, som er avgjørende å ha når man senere skal transkribere intervjuene før analyse og tolkning (Dalen, 2011). For at et prøveintervju skal kunne gi gode indikasjoner på hvordan datainnhenting vil kunne bli, bør man finne personer som har relevant kunnskap på det aktuelle temaet. Siden jeg selv har førskolelærerutdanning benyttet jeg meg av to bekjente fra da jeg studerte som også oppfylte utvalgskriteriene. Jeg visste på forhånd at de begge hadde erfaringer med bekymring for barn, og at de kunne gi ærlige tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene mine fungerte. Dette var en trygghet for meg, med tanke på å få best mulig utbytte av prøveintervjuene.

På forhånd av intervjuene fikk de lese informasjonsskrivet, og dermed gi et informert samtykke akkurat som de andre informantene. Intervjuet ble gjennomført slik jeg hadde sett for meg å gjøre det med de andre informantene, med opptaksutstyr og notater underveis. De ble også transkribert på vanlig måte. I etterkant av intervjuene stilte jeg spørsmål om intervjuguiden, og fikk tilbakemeldinger på om noe burde endres. Jeg gjorde noen endringer etter første intervju, men ingen etter det andre. I tillegg var det god læring i å høre gjennom opptaket med fokus på min rolle som intervjuer. På denne måten merker man fort om det er noe man bør justere i forhold til om man er en god nok lytter, ikke lar seg stresse av at det blir pauser, eller om man stiller ledende spørsmål. Gjennom dette lærte jeg mye som jeg tok med meg videre i de senere intervjuene.

Som jeg tidligere nevnte ble et av disse prøveintervjuene senere trukket inn for å komplettere utvalget, og dette kunne jeg som sagt gjøre fordi ingen endringer var gjort i etterkant av dette intervjuet. Fra nå av vil jeg benevne dette som et av de ordinære intervjuene.

4.2.4 Gjennomføring av intervjuer

Som beskrevet i utvalgsprosessen ble informantene kontaktet gjennom styrer i en barnehage eller via en bekjent, som deretter satt meg i kontakt med nye informanter. Dette gjaldt alle med unntak av studieleder som jeg selv tok direkte kontakt med via telefon. Alle fikk først tilsendt informasjonsskrivet, og på bakgrunn av dette ga de samtykke til å bidra i prosjektet. I dette skrivet foreslo jeg å gjennomføre intervjuet ved deres arbeidsplass, eller et annet sted dersom det skulle passe bedre for dem. Det var viktig for meg at det skulle skje et sted hvor de følte seg på «trygg grunn», og at det allerede fra starten av skulle gjøres best mulig for dem i intervjusituasjonen. Alle intervjuene ble til slutt gjennomført enten i eller etter arbeidstid ved informantenes arbeidssted.

Intervjuene fant sted i januar og februar 2013, hvor intervjuet med studieleder var det siste som ble gjennomført. Dette var som tidligere nevnt nøye planlagt på forhånd, for å kunne ha noe konkret å vise til i dette intervjuet og få kommentarer til de andre informantenes uttalelser. Intervjuene varte i opp til 1,5 time, og alle ble tatt opp på lydbånd. Selve båndopptakene varte fra 34 – 46 minutter, da mye tid også gikk med til å samtale med informantene først om prosjektet og deres rolle som informanter. Dette bidro også til å skape en kontakt og tillit på forhånd av spørsmålene. For å gjøre opptak av intervjuene hadde jeg gått til anskaffelse av en diktafon med en liten mikrofon på for å sikre god lyd, og noen av informantene syntes at dette var med på å gjøre dem litt nervøse. Det ble imidlertid ikke noe problem, og hadde det blitt det måtte jeg ha vurdert muligheten for å notere i stedet.

4.2.5 Forberedelser før analysen

Etter at hvert intervju var gjennomført startet transkriberingen. Jeg passet på å transkribere samme dag som intervjuene var gjennomført. Dette gjorde jeg for å ha det friskt i minnet, og for å kunne huske omstendighetene rundt om det var noe mer jeg ønsket å notere meg. Dalen (2011) er helt klar på at opptak av intervjuene må til for å kunne bevare uttalelsene til informantene, da det i en undersøkelse med intervju som metode nettopp er informantens utsagn som vil utgjøre hoveddelen av data (Dalen, 2011). Uten dette ville jeg aldri ha vært i stand til å få det datamaterialet jeg fikk, og viktige sitater kunne ha gått tapt.

Jeg bestemte meg for å skrive ned hvert intervju ordrett, med unntak av personidentifiserende opplysninger der det oppsto. Jeg har ikke markert de stedene i intervjuet der det oppsto

pauser, kremt eller lignende. Beskrivelser av mimikk, fakter eller annet jeg fant interessant der og da, skrev jeg heller ned i notater underveis i intervjusituasjonen. Jeg transkriberte intervjuene på bokmål for å minske gjenkjenningsgraden der informantene hadde dialekt. Dette gir også teksten en mer leservennlig form. Jeg valgte deretter å gi intervjuene nummer fra en til seks, og i tillegg sette bokstaven I for informant foran tallet. Dermed vil det se slik ut i teksten: I1, I2, I3, I4, I5 og I6. Intervjuet med studieleder har jeg markert med bokstaven S, og der jeg som intervjuer kommer med utsagn er det kun markert med bokstaven I.

4.3 Analyse og tolkning

I kvalitative studier er analyseprosessen noe ganske annet enn ved kvantitative forskningsprosjekter. I slike prosjekter sier man ofte at analysen starter allerede i intervjufasen, ved at man observerer informanten underveis og lager seg oppfatninger allerede her. I tillegg gjør man seg mange refleksjoner i transkriberingen av intervjuene, da man får høre alt på nytt og kanskje legger merke til ting man ikke tenkte over under selve intervjuet (Dalen, 2011). I analysefasen av kvalitativ forskning ønsker man å skape forståelse og mening i datamaterialet som foreligger. Dalen (2011) presiserer at man må forsøke å heve dataene fra et beskrivende til et fortolkende nivå, noe man gjør gjennom å benytte seg av både informantens uttalelser og sine egne refleksjoner. Dette er sammenfattende med hermeneutikken som så vidt ble nevnt i et tidligere kapittel, og jeg skal nå gå nærmere inn i hvordan analyse og tolkning sees gjennom dette perspektivet.

Som nevnt handler hermeneutikk om meningsskaping og fortolkning av et formidlende materiale. Wormnæs (2005) forklarer at en tolkningsprosess starter med at forskeren stiller spørsmål til et materiale, som i dette prosjektet er intervjuene, og deretter forsøker forskeren å finne frem til velbegrunnede fortolkninger. «*Tolkeren kan være en leser av et materiale, en lytter i en intervjusituasjon, en observatør av menneskelig atferd, en som søker å forstå et samfunnsmessig eller religiøst rituale osv.*» (Wormnæs, 2005, s.10). Det vil si at man gjennom å bruke intervju som metode har både tekst og tale som tolkningsgrunnlag, ved at man både er lytter til intervjuet og leser av en tekst etter at transkriberingen er fullført. Innenfor hermeneutikken er det utviklet ulike metoder for tolkning, og den hermeneutiske sirkel er et slikt eksempel. Den beskriver en kontinuerlig prosess hvor man veksler mellom å tolke helheten og delene i et materiale, hvor tanken er at man ved å tolke helheten lettere kan oppnå forståelse for enkeltdelene, og motsatt (Gall et al., 2007). Befring (2007) utdyper dette

med at man for hver gang man gjennomgår datamaterialet vil oppnå et høyere nivå av innsikt. For å skape mening og forståelse i dataene kreves det at man klarer å tolke det man skal som en del av den konteksten det tilhører, og ikke sett som et separat utsagn (Befring, 2007).

I mitt prosjekt fant jeg etter hvert ut at analysen av intervjuene ikke ville bli helt som gjennom en vanlig hermeneutisk tilnærming som er vanlig i kvalitative studier. Noe av forståelsen innenfor denne retningen ville jeg kunne bruke, men ikke i den grad jeg på forhånd hadde tenkt meg. Dette var fordi at utsagnene til informantene var så konkrete og tydelige at det ikke var noe særlig rom for egen tolkning. Jeg tenkte mye over hvorfor det ble nettopp slik, og underveis forsto jeg at selv om informantene skulle snakke om et tema som kunne være sensitivt for den enkelte, dreier det seg likevel ikke direkte om deres personlige liv.

Spørsmålene handlet om deres rolle som profesjonsutøvere, noe man derfor har evne til å reflektere over på en helt annen måte enn ved for eksempel spørsmål om seg selv eller egne barn med vansker. Så selv om noen av spørsmålene dreier seg om informantenes følelser og opplevelser, var det alltid knyttet opp mot deres profesjon og yrkesliv, og derfor måtte jeg se svarene deres opp mot denne konteksten. Intervjuet med studieleder hadde noe større tolkningsrom, men også hennes svar var konkrete og ofte begrunnet i studieplaner og høgskolens regelverk. Jeg har forsøkt å tolke svarene med bakgrunn i teorien som foreligger og i lys av de andre informantenes svar, for å oppnå bedre forståelse for skolens tankegang.

Min analyseprosess ble som sagt dermed noe annerledes, ved at det ofte ikke var så mye mer jeg kunne tillegge informantenes utsagn da de var såpass konkrete. Jeg hadde likevel mange tanker rundt det de sa, og slik vil min stemme som forsker komme frem gjennom datamaterialet. På bakgrunn av dette fantes det heller ikke så mye teori som stemte overens med det analytiske arbeidet jeg gjorde, i forhold til de metodene som er tilknyttet kvalitativ forskningstilnærming. Jeg har allikevel prøvd å knytte det jeg har gjort opp mot begreper som er benyttet av blant andre Dalen (2011), noe som forhåpentlig vil hjelpe til med å beskrive handlingsforløpet i denne delen av oppgaven. I tillegg prøvde jeg å nærme meg dataene ved hjelp av tankegangen i den hermeneutiske sirkel, ved at jeg leste gjennom intervjuene gjentatte ganger med fokus både på helheten og delene for å oppnå forståelse.

4.3.1 Tematisering

Da jeg hadde alle transkripsjonene av intervjuene foran meg startet prosessen med å kategorisere informantenes uttalelser. Jeg plasserte de ulike utsagnene inn i de overordnede

temaene jeg på forhånd hadde laget. Noen nye temaer kom også til etter flere gjennomlesninger av transkripsjonene. Til sammen ble det seks hovedtemaer for førskolelærerne, og fem temaer for studieleder. Jeg benyttet meg av analyseprogrammet Nvivo 10, som er et godt hjelpemiddel for analyse av kvalitative data. Dalen (2011) påpeker også at å bruke et slikt dataprogram kan være med på å validere prosjektet ytterligere, noe jeg derfor så på som betydningsfullt da dette ofte er utfordrende ved kvalitative intervjustudier.

Jeg startet med å legge inn alle intervjuene i Nvivo 10, og deretter opprettet jeg det som i programmet kalles «noder» med navn på temaene i intervjuguiden. Deretter kunne jeg starte prosessen med å legge inn sitater fra hvert intervju som jeg syntes hørte innunder de respektive temaene. På denne måten skapte jeg oversikt over hvilke kategorier sitatene hørte til, og det var enklere å se hver informants uttalelser opp mot hverandre da alle utsagn i samme kategori kan leses i samme dokument i programmet. Der tydeliggjøres det også hvilken informant som har kommet med de ulike utsagnene. Dette gjorde prosessen enklere, og det ble mer oversiktlig da jeg igjen skulle sammenlikne informantenes opplevelser og tolke hva jeg forsto ut av det som hadde blitt sagt. Dette kan kalles tematisering, som er en metode for å kategorisere uttalelser, og for å finne ut hvor hovedtyngden av datamaterialet ligger (Dalen, 2011). Dalen (2011) sier at antall uttalelser kan si noe om hva de viktigste temaene er. I dette tilfellet ble det klart at mange uttalelser gikk direkte inn på samsvaret mellom utdanning og yrke, noe som er naturlig med tanke på at dette er oppgavens problemstilling. Utsagn om samsvar kunne også sees i flere av sitatene som i utgangspunktet handlet om noe annet, og det ble derfor tydelig at nettopp dette temaet var spesielt viktig for informantene å snakke om.

4.3.2 Kontrast

Videre var jeg interessert i å se førskolelærernes utsagn opp mot studieleders utsagn, for å finne likheter og forskjeller. Dette vil bli tydelig i presentasjonen av resultatene, og det kommer der til å fremstilles slik at det viser kontrastene i deres meninger om samme tema. Dalen (2011) beskriver denne metoden som mye brukt i ulike forskningsprosjekter, og at den har stor nytteverdi da vi alle lager våre egne oppfatninger av virkeligheten og at man på denne måten kan se ulike personers beskrivelser av den samme situasjonen opp mot hverandre. Siden studieleder også fikk spørsmål som gikk mer inn på oppbyggingen av studiet kunne

denne metoden bare benyttes der det var snakk om samme temaer som de andre informantene hadde svart på.

Jeg lette også etter kontraster i uttalelsene til førskolelærerne da de hadde svart på de samme spørsmålene, og det dermed kom tydelig frem om de hadde forskjellige syn på samme situasjon. I resultatene vil dette i tilfelle presenteres som ytterpunkter innenfor samme tema, men i det store og det hele var det stor enighet blant informantene. Selv om hvert intervju hadde individuelle forskjeller fulgte jeg som sagt intervjuguiden, og dermed besvarte alle informantene de samme spørsmålene. Dette gjorde det derfor tydelig å se kontraster da jeg fikk se alle uttalelsene om samme tema under hverandre i dataprogrammet.

4.3.3 Kvantifisering

Selv om dette er et kvalitativt prosjekt fant jeg det også meningsfylt å gjøre det Dalen (2011) betegner som kvantifisering av dataene. Hun påpeker at dette ikke må bli hovedtyngden av analysen, men det var heller ikke intensjonen. Dette gjordes kun for å belyse en liten del av datamaterialet, og det ble gjort fordi jeg prøvde ut ulike tilnærminger til analysen gjennom dataprogrammet og fant store forskjeller da jeg gjennomførte det som kalles «text search». Det innebærer at man kan søke på enkeltord i tekstene, og finne ut hvor hyppig ordet er brukt av informantene. Jeg opplevde det interessant å se forskjellene på bruken av positive og negative ord i intervjuene, noe jeg også gjorde for å sjekke om det jeg selv hadde gjort meg opp en mening om kunne ytterligere begrunnes gjennom ordbruken til informantene. Ordene jeg søkte på var svarord som ja, nei, litt, mye, noe, ikke, sjelden og ofte. Det er vanskelig å kunne bevise noe gjennom dette, men det var en interessant vinkling til dataene som jeg dermed syntes var av betydning å inkludere i analysefasen.

4.4 Kvalitetskriterier

Tradisjonen for å diskutere gyldighet og pålitelighet i kvalitativ forskning har ikke vært på langt nær så viktig som den er i kvantitativ forskningstradisjon. Der er det utviklet standardiserte metoder som kan måle validitet og reliabilitet, noe som ikke er mulig på samme måte i for eksempel kvalitative intervjustudier (Dalen, 2011). Dalen (2011) og andre med henne er likevel opptatt av at også kvalitative studier har behov for kvalitetsvurderinger. Hun mener at disse bare må defineres på egne måter og gis andre begreper enn de som i dag er

gjeldende, da de ikke dekker behovet i den kvalitative forskningstradisjonen (Dalen, 2011). Så langt det går, skal jeg allikevel bruke de nåværende begrepene, og jeg vil her redegjøre for hva jeg har gjort for å sikre validitet og reliabilitet i dette prosjektet. Jeg kommer til å benytte meg av foreliggende teori fra Lund (2002), Kleven (2002) og Dalen (2011) for å belyse de valgene jeg har tatt.

4.4.1 Validitet

Begrepsvaliditet

Ifølge Kleven (2002) viser begrepsvaliditet til i hvilken grad de teoretiske begrepene samsvarer med de operasjonaliserte begrepene. Har man fått svar på det man ville undersøke? Jeg benyttet meg av enkelt språk og enkle formuleringer i intervjuguiden for å sikre at spørsmålene ble forstått, og i tillegg stilte jeg ofte oppfølgingsspørsmål for å være sikker på at jeg hadde tolket informanten rett. Dette ville igjen være med på å heve validiteten i analysen. En trussel mot begrepsvaliditet er hvorvidt informantene gir ærlige svar eller ikke, der faren er at informantene kan gi de svarene de tror at man vil høre (Kleven, 2002). Jeg var avhengig av å få ærlige svar for å kunne danne meg et korrekt bilde av hvordan situasjonen hadde vært for mine informanter. For å sikre dette hadde jeg i intervjuguiden fokus på at jeg ikke skulle stille ledende spørsmål, men kun stille spørsmål som ville oppfordre informantene til å reflektere over egen praksis. Dermed opplevde jeg at informantenes svar var ærlige i den grad man kan gjøre noen måling av dette. I pedagogisk forskning, som denne, er man i utgangspunktet ute etter å måle noe som i prinsippet ikke er målbart. Informantenes kunnskap, kompetanse eller opplevelse av bekymring er abstrakter, og Kleven (2002) hevder derfor at man i stedet for å måle selve begrepet kan observere forhold som kan være tegn på det gjeldende fenomenet (Kleven, 2002). I intervjuene forsøkte jeg derfor å få informantene til å fortelle så mye som mulig om følelsene rundt de ulike begrepene, for å se om det kunne gi signaler på det jeg undersøkte. «Hvordan har du opplevd å møte bekymring?» «Hvilken kompetanse opplever du at du har om...?». Andre tiltak som er gjort for å sikre begrepsvaliditeten er at jeg stilte forskjellige spørsmål omkring samme tema slik at jeg kunne sammenlikne svarene, og dermed se om de var konsistente (Kvalen, 2002).

Indre validitet

Indre validitet henviser til kausalitet, eller årsakssammenhenger, og er vurderingen av om virkningen av noe skyldes den årsaken som er operasjonalisert, eller andre forhold (Lund, 2002). I dette prosjektet betyr det hvorvidt man kan si at det er den manglende kompetansen fra utdanningen, slik det er operasjonalisert her, som er årsaken til førskolelærernes usikkerhet i bekymringsaker og som dermed fører til underrapportering til barnevernet (Lund, 2002). Dette er vanskelig å bevise innenfor kvalitative intervjustudier. Jeg kan ikke med sikkerhet si at større fokus i førskolelærerutdanningen, og flere forelesninger om omsorgssvikt vil føre til at flere barn som utsettes for overgrep blir oppdaget i barnehagen. Fellestrekk mellom informantenes uavhengige svar vil derimot kunne styrke gyldigheten av funnene, og jeg har derfor sammenliknet alle svar i håp om å styrke den indre validiteten. I presentasjonen av resultatene er det derfor tydelig vist hvor informantene deler samme oppfatning, for å vise at mange har opplevd noe på samme måte og legger til grunn den samme årsaken til problemet. I tillegg til dette stilte jeg førskolelærerne spørsmål om hva som kunne ha gjort utdanningen bedre med tanke på å se sammenhengen mellom årsak og virkning. Ved å vise at de vektla samme endringsbehov er dette nok et forsøk på å heve oppgavens indre validitet.

Ytre validitet

Ytre validitet handler, ifølge Lund (2002), om hvorvidt man kan foreta generaliseringer til eller over noe med en viss grad av sikkerhet. I denne typen forskning er det problematisk å skulle generalisere til en populasjon eller se hvor bredt man kan generalisere noe, fordi utvalget er så lite. Man kan vanskelig si med sikkerhet at det mine seks informanter har opplevd, er gjeldende for alle førskolelærere. I mitt prosjekt har det derfor vært mer hensiktsmessig å skulle generalisere til eksisterende teori og forskning, for eventuelt å kunne verifisere mine funn gjennom dette. Derfor la jeg i kapittel 3 frem relevant teori og tidligere forskning som er gjort på samme felt, for å kunne sammenlikne mine funn med deres resultater. På denne måten vil man i større grad kunne si noe om overførbarhet, selv om det ikke kan sies å være sikkert.

4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser til hvorvidt en studie er pålitelig, og i hvilken grad de innsamlede data er frie for tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2002). I kvantitative prosjekter handler dette om at

fremgangsmåten forskeren har benyttet gjennom datainnhenting og analyse skal kunne etterprøves presist av andre (Dalen, 2011). Dette er derimot vanskelig å få til i kvalitativ forskning der forskeren selv har en stor rolle i analysen ved å tillegge materialet mening. Dalen (2011) presiserer at en måte å sikre reliabilitet på i kvalitative studier er ved at forskeren gjengir nøyaktige beskrivelser av alle leddene i forskningsprosessen. På denne måten kan i prinsippet en annen forsker følge disse beskrivelsene og utføre samme prosjekt. (Dalen, 2011). Jeg har forsøkt å være så åpen som mulig om alle valgene jeg har foretatt underveis, og forklart hva jeg har gjort i alle deler av forskningsprosessen. Jeg har også redegjort om min egen forforståelse slik at leseren på bakgrunn av dette kan foreta sine kritiske betraktninger av min tolkning av data. På denne måten har jeg gjort et forsøk på å heve studiens reliabilitet.

4.4.3 Ethiske refleksjoner

Som forsker er det mange etiske hensyn som må tas både i forkant, underveis og i ettertid av et forskningsprosjekt. Der man benytter seg av intervju som metode blir det særlig viktig å ta alle forholdsregler man kan ettersom man her møter informantene ansikt til ansikt, og får mer informasjon om hver enkelt informant. Befring (2007) peker på det å være «vitenskapelig redelig» som det sentrale ved all forskning. Med dette menes at de involverte i et forskningsprosjekt må kunne ha tillit til at du som forsker behandler dataene på en ordentlig måte, og er ærlig i fremstillingen av dem (Befring, 2007). Dette var noe jeg hadde tenkt mye på i forkant av intervjuene mine, og det var viktig for meg at informantene skulle føle seg godt ivaretatt og at de følte at de kunne stole på det jeg sa. Derfor brukte jeg en del tid innledningsvis i intervjuet på å gå igjennom de rettighetene de hadde som informanter, og på å betrygge dem om hvordan dataene skulle brukes. Det er klare retningslinjer for hvordan man må opptre i forskning, og i forhold til hvilke rettigheter informantene har når det kommer til etiske prinsipper. Dette kommer blant annet til uttrykk i retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Jeg vil i det følgende gjengi det som har vært mest relevant for mitt prosjekt.

NESH (2006) omtaler et krav om informert og fritt samtykke. Ifølge dette kan forskningsprosjekter som involverer personer først settes i gang når informantene har gitt sitt frie og informerte samtykke. Dette innebærer at de på forhånd må ha mottatt informasjon om alt som skal angå deres oppgave, og at samtykket blir gitt uten press fra andre. I dette ligger

også informantenes rett til når som helst å kunne avbryte sin deltakelse i prosjektet, uten at det skal gi noen negative følger for dem (Dalen, 2011). I mitt prosjekt ble denne informasjonen sendt ut på mail til alle som var aktuelle informanter, slik at de på bakgrunn av dette kunne ta sin beslutning om å stille opp til intervju eller ikke. I dette informasjonsskrivet hadde jeg formulert oppgavens formål og tema, hvilke opplysninger jeg var interessert i, hvordan dataene ville bli behandlet, og deres rett til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid. Som nevnt ble dette også grundig gjennomgått på intervjudagen, slik at det ikke skulle være noen uklarheter omkring prosjektet og deres deltakelse.

Det andre som står svært sentralt er kravet om konfidensialitet. «*De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt*» (NESH, 2006, punkt 14 del 1). Det som kommer frem i intervjuet må behandles fortrolig, og informantene må kunne ha tillit til at informasjonen ikke skal kunne tilbakeføres til dem. Anonymisering av datamaterialet er dermed en viktig oppgave for forskeren (Dalen, 2011). Når prosjektet er avsluttet skal også alt datamateriale slettes. Måten jeg håndterte anonymiseringen av dataene på var ved aldri å bruke informantenes navn, bosted eller arbeidssted hverken i forberedelser eller i det skriftlige resultatet. Dermed foreligger ingen slike opplysninger i arkivene mine. I oppgaven benevnes de som informanter, og det gis ingen informasjon om hvilke byer intervjuene er gjennomført i. Intervjuene ble også transkribert på bokmål, for at ingen dialekter skulle kunne avsløre noen.

I tillegg til disse retningslinjene er det, etter at personopplysingsloven ble opprettet i 2001, blitt meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for prosjekter som skal omfatte innhenting av personopplysninger (Dalen, 2011). Som sagt ble dette gjort også i forbindelse med mitt prosjekt selv om jeg ikke direkte skulle innhente personopplysninger. Med tanke på at man får en del opplysninger om hver informant ved et intervju ville jeg allikevel være på den sikre siden, og søkte dermed om tillatelse med positivt svar til følge.

5 Resultater

I det følgende vil jeg presentere resultatene jeg fikk gjennom datainnsamlingen jeg gjennomførte. For å skape oversikt har jeg valgt å benytte meg av de temaene jeg har laget gjennom kategoriseringen av intervjuene, og hvert av disse temaene er derfor et eget kapittel. Jeg vil knytte informantens utsagn til det enkelte temaet, samtidig som jeg ser på uttalelsene i forhold til gjennomgått teori og egne argumentasjoner. For hvert tema vil det være sammenlikninger av informantens utsagn, og dersom det er forskjeller i dataene vil dette vises som ytterpunkter. Studieleders uttalelser vil også trekkes inn for å kunne se samsvaret mellom høgskolens betraktninger og førskolelærernes opplevelser. Direkte sitater fra informantene blir uthevet i kursiv og rykket inn i teksten, mens mine utsagn og drøftinger underveis er i vanlig skrift. Underveis i teksten kommer jeg til å referere til om det er informantene fra by 1 eller by 2 som snakker, slik tabell 1.0 viste det på side 35, for å gjøre det enklere å lese. Som forklart i denne tabellen kommer informant 1, 2 og 3 fra by 1, og informant 4, 5 og 6 fra by 2. Studielederen som er intervjuet tilhører skolen i by 1. Datamaterialet ble omfattende, og det er derfor mye som har måttet utelates. Mitt fokus har vært på å få frem informantens direkte uttalelser for at deres stemme skal bli hørt, og store deler av kapitlet er derfor direkte sitater fra intervjuene.

Det må påpekes at dette resultatet kun representerer studieleder ved én høgskole i landet, og at det derfor ikke er grunnlag for å trekke konklusjoner basert kun på dette. Teorien som foreligger gjennom tidligere forskning på bekymringsfeltet vil derfor tas i bruk for å kunne si noe om overførbarhet til andre. Jeg har valgt å benytte meg av utdrag fra alle intervjuene, men kun noen av informantens utsagn vil komme frem i hvert tema grunnet omfanget av denne oppgaven. Der det er store likheter i intervjuene har jeg valgt ut de eksemplene som best belyser temaet, mens der det er forskjeller i intervjuene vil disse fremheves.

5.1 Beskrivelse av temaer

For å gjøre det enklere å lese resultatene har jeg satt sammen en tabell som viser en oversikt over de seks hovedtemaene som det ble pratet om i intervjuene med førskolelærerne, og deretter hvilke temaer som igjen falt under disse. Hovedtemaene og de fleste undertemaene hadde jeg laget på forhånd av intervjuene, men noen av undertemaene kom til etter analysen som følge av at flere av informantene tok opp de samme tingene. Alle disse undertemaene vil

ikke kommenteres like grundig i resultatkapitlet, så de er derfor oppført i denne tabellen for å skape større forståelse for leseren i gjennomgangen av denne delen av oppgaven.

Temaene jeg hadde laget for intervjuguiden til studieleder ved høgskolen er ikke en del av denne tabellen. Uttalelsene som stammer fra dette intervjuet kommer til syne i hvert kapittel, fordi jeg stilte studieleder flere spørsmål som kunne sammenliknes med svarene fra intervjuene med førskolelærerne. Studieleder svarte også på spørsmål angående oppbygging og endring av studiet, og dette vil bli gjennomgått i samsvar med førskolelærernes ønsker om endring.

HOVEDTEMA	UNDERTEMA
Temaet bekymring i utdanningen	<ul style="list-style-type: none"> • Generelt om spesielle behov • Omsorgssvikt • Samarbeid med andre instanser
Opplevelse av kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • I forhold til et spesielt møte med bekymring • I forhold til å møte barn som bekymrer generelt
Egne erfaringer med bekymring for barn	<ul style="list-style-type: none"> • Beskrivelse av hvordan det har vært å møte ulike barn som har vekket bekymring • Beskrivelse av en konkret situasjon hvor man var bekymret
Samsvar	<ul style="list-style-type: none"> • Opplevs det som at utdanningen samsvarer med yrket i møtet med bekymring? • Hva gjør at det eventuelt ikke samsvarer?
Oppfølging fra arbeidsstedet	<ul style="list-style-type: none"> • Veiledning for nyutdannede • Konkret veiledning fra styrer i bekymringssaker
Ønske om/forslag til endring	<ul style="list-style-type: none"> • Større fokus • Kontinuitet • Høre fra noen som har erfaring med det • Forelesninger holdt av barnevernet • Forberede studentene på å møte bekymring

Tabell 2.0: Beskrivelse av intervjuets temaer

5.2 Temaet bekymring i utdanningen

Innledningsvis i intervjuet med førskolelærerne ble det snakket litt om deres tidligere erfaring med barn med spesielle behov, hvor lenge de hadde jobbet, og generell informasjon om deres arbeid i barnehage. Deretter spurte jeg om hva informantene kunne huske at de hadde lært gjennom utdanningen om barn med spesielle behov generelt. Dette spurte jeg om fordi jeg ønsket å se hvilket fokus utdanningen har på hele området, og ikke bare på bekymringsdelen. Som nevnt i kapittel 2.5 forelå det emneplaner ved hver skole som indikerte at spesialpedagogikk som tema skulle være gjennomgått ved endt utdanning, og det var derfor interessant å se om studentene opplevde at dette ble fulgt opp. Denne innledningen var også viktig for å få bakgrunnsinformasjon om hvilket kunnskapsgrunnlag de hadde fra tidligere. Gjennom analysen har jeg valgt å anse hele intervjuet inkludert innledningen som helheten, mens hovedtemaene vil være delene, i tråd med den hermeneutiske sirkel.

En av informantene fra by 1 forklarte at spesialpedagogiske temaer hadde vært et stort savn for henne, og at hun opplevde at det generelt var lite fokus på barn med spesielle behov i utdanningen. Denne informanten hadde også virkelig gjort sitt for å heve sin kompetanse på området, fordi hun opplevde grunnutdanningen som mangelfull på dette feltet.

I3: Det var helt minimalt. Det var noe jeg savnet, og det eneste som vi hadde, jeg har prøvd å tenke på det om det var 6 timer eller 4 timer, det var om barn og seksuelt misbruk. Og utover det så kan jeg ikke huske at vi hadde noe særlig om det. Men hun vi hadde da var utrolig dyktig. Hun kalte en spade for en spade for å si det sånn.

I: Så da følte du at du lærte mye?

I3: Ja, det var veldig interessant, og jeg følte at jeg i alle fall lærte noe. Ellers så har det vært et veldig savn i ettertid, sånn i forhold til barn spesielt som jeg har nå. Hvor man er litt engstelig, også er det litt vanskelig kanskje å ta det opp første gang fordi at du føler deg ikke sikker nok egentlig. Selv om jeg, samtidig som jeg gikk siste året, tok 30 studiepoeng i spesialpedagogikk fordi jeg syntes vi hadde for lite. I håp om å lære mer.

I4 hadde også lignende opplevelser som I3, men man kan se en liten forskjell ved de to høgskolene gjennom omfanget av undervisningen på dette området.

I4: *Det tror jeg vi hadde veldig lite om, og jeg lurer på om det var litt mer sånn at man kunne velge de forelesningene. Så det var.. AD/HD for eksempel kan jeg ikke huske at vi snakket om en eneste gang, rett og slett. Det var også.. jeg husker vi hadde en uke med forelesninger som gikk inn på omsorgssvikt. Og hvis du ikke var der da på en måte, så fikk du det ikke med deg. Det var jo ikke noen prøver eller noe sånt i det uansett. Så det var lite med spesielle behov altså.*

På spørsmål om hva slags forelesninger de hadde hatt om omsorgssvikt denne uken kom det frem at det ikke hadde vært så inngående.

I4: *Ja, det var kort at det var.. Det var vel en forelesning om seksuell omsorgssvikt, også var det vel.. ja, vold i hjemmet.*

De andre informantene delte også de samme opplevelsene som I3 og I4, og det kunne synes som at begge utdanningssteder legger opp til at det spesialpedagogiske området dekkes gjennom noen valgfrie forelesninger som finner sted på slutten av studentenes tredje og siste studieår. Gjennom intervjuet med studieleder fikk jeg bekreftet at dette emnet skulle være en del av pedagogikkundervisningen det siste året, men samtidig virket det viktig for henne å påpeke at skolen har en generell holdning om at spesialpedagogiske temaer er noe studentene selv må bygge på etter bachelorutdanningen da dette ikke er hovedretningen for studiet.

I: Kan du fortelle litt om hvordan førskolelærerutdanningen er tenkt å skulle forberede studentene på møtet med barn som har ulike spesielle behov?

S: *Studentene har det som tema i pedagogikk emne 3 her hos oss, hvor da dette med spesialpedagogikk er en av fire elementer i den modulen. I tillegg så har alle studentene seks måneders praksis, hvor vi oppfordrer studentene til å diskutere med en praksislærer temaer som er viktige å få belyst. Og dette er jo et av temaene. Vi bygger jo generelt på enkeltbarn, barn i gruppe, og videre til dette med ledelse og barn med spesielle behov. Samtidig så er vi veldig opptatt av at vi gir en generell bachelorutdanning som førskolelærer/barnehagelærer, og vi utdanner ikke til barnevernspedagoger eller til PPT primært. Og vi mener at det da er etter- og videreutdanninger man må bygge på. Og at man også har en rett til å få oppfølging av sin arbeidsgiver det første året med å få veiledning.*

Studieleder ga også eksempler på at de har undervisning om barnevernet og deres arbeidsoppgaver, hvor det er fokus på at studentene skal kunne vite hvem de skal kontakte når det skjer noe, og også få vite noe om hvordan å dokumentere. Her skulle det også bli gitt informasjon om tegn på omsorgssvikt. Dette er i samsvar med hva jeg fant i skolens emneplan og litteraturliste. Denne undervisningen ble også nevnt av informantene fra by 1 som hadde studert ved denne skolen, noe de kom på da jeg spurte om de hadde lært noe om ulike samarbeidspartnere. Inntrykket av denne forelesningen var likevel et litt annet fra deres side.

I3: Ja, jeg tror vi hadde en forelesningsdag i forhold til barnevernet. Men det gikk kjempefort, og jeg satt egentlig igjen med mange spørsmål. Lite svar og mange spørsmål. Det gikk på skjemaer, hvilke skjemaer vi skulle fylle ut og hvordan fremgangsmetoden var på det. Innhenting av underskrifter fra foresatte, da vi hadde at utgangspunktet var at det var de foresatte som henviser og ikke vi.

I2 beskrev en lignende forelesning fra hennes studietid på denne måten:

I2: Vi hadde gjesteforelesning, men jeg føler vel ikke at den dekket det jeg trenger per i dag. Det gjorde den ikke. Den gikk litt på.. om barnevernet hadde vi om. Det var bare litt om hvordan de jobbet, var forelesningen om.

Informantene fra det andre studiestedet forklarte at de også hadde hatt om barnevernet og litt om omsorgssvikt, men de delte oppfatningen som de fra by 1 hadde om at det ikke hadde vært så omstendelig. Ingen fra by 1 visste for eksempel før den ene forelesningen om seksuelle overgrep at de hadde muligheten til å ta anonyme drøftingssamtaler om enkeltbarn med barnevernet. De studentene som ikke var der den dagen kunne dermed risikere aldri å få denne informasjonen før de begynte å arbeide. Videre fikk jeg informantene til å beskrive hva de hadde lært konkret om omsorgssvikt, og det var stort sett de samme tingene som gikk igjen hos alle. Hovedvekten lå på seksuelle overgrep eller vold i hjemmet, mens ingen nevnte undervisning om psykiske overgrep eller vanskjøtsel. Gjennomgående forklarte informantene at de hadde lært veldig lite om dette, da det kun hadde vært noen få timer til sammen i løpet av alle studieårene som omhandlet dette fagområdet.

Ser man tilbake på resultatene jeg presenterte fra både NOKUT-evalueringen (2010) og de øvrige forskningsrapportene, stemmer mine funn overens med hva andre har sagt om undervisningen som gis innenfor dette emnet i førskolelærerutdanningen. Det er lite fokus på barn med spesielle behov generelt, og om omsorgssvikt. Dette finner jeg vanskelig å forstå

med tanke på behovet som gjør seg gjeldende i barnehagen. Gjennom karakteristikene av omsorgssvikt som tidligere er redegjort for ble det tydelig hvor galt det kan gå dersom barna ikke får hjelp på et tidlig tidspunkt. Beskrivelsene av hva disse barna kan oppleve gjør noe med meg, og gir meg et ytterligere ønske om å sette fokus på denne problematikken. De psykiske ettervirkningene som både Varvin (2010) og Killén (2004) fremhever kan prege barna i resten av deres liv, og kan føre til store vansker for dem både i ungdomstiden og senere som voksne. At førskolelære ikke skal forberedes på hvordan å møte og håndtere bekymring klarer jeg derfor ikke å forstå. Kartleggingen fra Gotvassli et al. (2012) etterlyste spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen med særlig fokus på å oppdage.

Stortingsmelding 41 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) ønsket økt fokus på omsorgssvikt i den nye utdanningen, og i tillegg uttrykkes det rop om kompetanseheving fra studenter og førskolelærere i spørreundersøkelser (Bratterud og Emilsen, 2011). Med alt dette ytre presset, hva er det som gjør at førskolelærerutdanningen ikke ser ut til å ville gi studentene mer kompetanse om dette? Utfra studieleders svar blir mitt tidligere spørsmål om årsaken til hvorfor det er lite av denne typen undervisning ganske tydelig besvart. Høgskolen mener at temaer som omsorgssvikt og andre spesialpedagogiske emner hører hjemme i studier som barnevern og spesialpedagogikk, og at det dermed må være studentenes ansvar å ta videreutdanning innenfor disse områdene.

Spørsmålet mitt blir da: Er dette en realistisk tanke? For hvor mange førskolelærere tar egentlig videreutdanning innenfor spesialpedagogikk, og når gjør de eventuelt dette? Skal man ikke ha noe grunnlag for å føle seg trygg nok til å handle ved bekymring når man er nyutdannet, eller ikke har videreutdanning? Det er langt fra alle førskolelærere som tar videreutdanning, og det kan godt være at dette gjøres på et mye senere tidspunkt enn de første årene etter utdanningen. Jeg vil nok en gang trekke frem § 22 i barnehageloven (Barnehageloven, 2005) hvor det står at barnehageansatte på *eget tiltak* skal melde fra til barnevernet ved mistanke om omsorgssvikt, og at de har *opplysningsplikt* til barnevernet. Barnevernet er avhengige av å få informasjon fra andre for å kunne hjelpe. De kan ikke finne alle barn som har en vanskelig livssituasjon, men de som arbeider med barn hver eneste dag kan oppdage og melde fra videre slik at barnevernet på grunnlag av dette kan hjelpe. På bakgrunn av disse synspunktene opplever jeg at høgskolens holdning til dette virker lite gjennomtenkt, og urealistisk i forhold til de opplevelsene som faktisk venter førskolelærerne i yrkeslivet.

5.3 Opplevelse av kompetanse

For å få forståelse av hvordan førskolelærerne opplevde sin egen kompetanse på problemområdet ba jeg dem utdype dette i forhold til beskrivelsene av møtet med bekymring. På denne måten kunne de relatere det til konkrete opplevelser, og jeg tenkte at dette kanskje ville gjøre det enklere å reflektere rundt egne kunnskaper. Jeg stilte derfor alle et spørsmål om de opplevde at de hadde fått med seg kompetanse fra utdanningen som hadde hjulpet dem i situasjoner hvor de hadde vært bekymret for et barn. På dette spørsmålet fikk jeg et enstemmig nei. Ingen av informantene opplevde at de hadde fått kompetanse om omsorgssvikt, eller handling i slike saker fra førskolelærerstudiet. I alle fall ikke nok til å vite hva de skulle se etter, hvordan de skulle gå frem, og når de burde gjøre det. Alle svarte at det de hadde av kompetanse på dette området nå hadde kommet gjennom arbeidserfaring, kurs og veiledning i ettertid. Det er klart at mye kompetanse kommer nettopp av erfaring og kurs etter utdanningen, men det informantene reagerte på var at de nærmest ikke hadde noe kunnskap om dette som nyutdannede og derfor opplevde stor usikkerhet.

I5 beskrev følelsene hun hadde kjent på før hun skulle ut i arbeidslivet som førskolelærer for første gang, og fortalte også flere ganger gjennom intervjuet at det å møte bekymring for barn var noe hun hadde gruet seg veldig til fordi de hadde lært så lite om det gjennom utdanningen.

I5: Det å skulle se, oppdage omsorgssvikt, eller oppdage annen problematikk, det er jo på en måte ikke det førskolelærerutdanningen tar for seg. Det er jo normalen vi har lært da. Så jeg tenkte jo på når jeg kommer ut: herregud hva gjør jeg da?

Følelsen av ikke å vite hva man skal gjøre var det flere av informantene som fortalte om, og alle var enige om at de ikke opplevde å ha fått den kompetansen de hadde behov for på dette området. Informant 3 svarte kort og konsist da jeg spurte om hun opplevde å ha fått kompetanse fra studiet sitt om hvilke signaler man skal se etter, og hvordan man skal handle videre ved bekymring.

I3: Sånn i utgangspunktet hvis jeg skal tenke tilbake til fra det vi hadde i førskolelærerstudiet, så nei. Alt for lite. Alt for lite.

Deretter fortalte hun om en episode hvor hun hadde vært bekymret for et barn, og på spørsmål om hun opplevde å ha kompetansen til å vite hva hun skulle gjøre i denne situasjonen svarte hun slik:

I3: Nei, ikke fra førskolelærerutdanningen. Det er fra andre erfaringer. Det var helt fullstendig manko. Det var veldig stort fokus på barn som subjekt og barns medvirkning. Ikke på virkeligheten. ... Jeg ville jo hatt mye mer fokus på det, og mindre på det generelle. Jeg tror at vi som førskolelærere hadde kommet mer styrket ut, og ikke fått veggen midt i ansiktet for å si det sånn. For realiteten er en annen enn teorien.

Hennes siste utsagn er ganske beskrivende for hvordan alle informantene uttalte seg, og oppsummerer deres svar på mitt innledende spørsmål på om det er et gap mellom teori og praksis i førskolelærerutdanningen. Informantene opplevde at dette var temaer som de hadde hatt stort behov for å kunne mer om fra studiet, men som det ikke ble gitt noe kunnskap om. Dette kan settes i klar sammenheng med studentkompetansen som Nygren (2004) forklarte med at man ofte ikke blir gitt de yrkeskvalifiserende kompetansene i studiet, men heller de studiekvalifiserende kompetansene som trengs for å bestå eksamener og praksis. Dermed opplever man et misforhold mellom innhold i utdanning og praksisvirkelighet (Nygren, 2004).

Da førskolelærerne fortalte om opplevelsene rundt sin egen kompetanse om barn i omsorgssviktsituasjoner var det mange som uttrykte frustrasjon mot førskolelærerutdanningen. De følte det vanskelig og håpløst at barn skulle måtte lide under deres mangel på kunnskap, noe som kom klart til syne under beskrivelsene deres av konkrete bekymringsaker som de hadde møtt. Informantene beskrev følelser som usikkerhet og håpløshet i møtet med bekymring. De visste ikke hvordan de skulle takle det. Dette kan settes i sterk kontrast til definisjonene av kompetanse som tidligere ble gjengitt. Der ble det fremhevet at kompetanse blant annet handler om å inneha tilstrekkelige kvalifikasjoner innen et fagfelt, og kunnskap som gir deg evnen til å løse problemer i arbeidet ditt (Nygren, 2004). Hvis dette er korrekte definisjoner på kompetanse må man kunne si at det førskolelærerne her beskriver er det motsatte. Dermed har de ikke noe grunnlag for å overføre kompetanse fra utdanningen til disse situasjonene, som ble påpekt som det mest sentrale av Askildt et al. (2010) for å oppnå profesjonell yrkesutøvelse.

I intervjuet med studieleder fikk jeg svar på hvilken kompetanse høgskolen mente at førskolelærerne skulle få på området omsorgssvikt og samarbeid med andre instanser. Dette beskrev hun i forbindelse med svaret på hva slags undervisning studentene fikk om disse temaene. Hun forklarte at den tankegangen de hadde var at studentene måtte få kunnskap om de ulike samarbeidspartnerne, og om hvordan å sende en bekymringsmelding. Dette skulle de

ha forelesning om, og de skulle praktisk få øve seg på å fylle ut en bekymringsmelding. Dette stemmer delvis overens med det informantene fra by 1 svarte om hva de hadde lært om på skolen. Det med å skrive bekymringsmelding hadde ikke alle gjort. Informantene fra by 2 beskrev også å ha hatt forelesning om barnevernet, og mye virker å være likt i undervisningen om omsorgssvikt ved de to skolene. Det de påpekte gang på gang var allikevel at dette ikke på langt nær var nok til at de opplevde å ha kompetanse om dette da de kom ut i arbeidslivet. For meg virker det som at mine informanter og også andre barnehageansatte i Norge, ifølge blant andre Bratterud og Emilsen (2011) og Gotvassli et al. (2012), etterlyser økt kompetanse mens høgskolen har en tanke om at studentene kun har behov for et lite innblikk i tematikken. Problemet virker å ligge i ulike forventninger som ikke blir oppfylt for den ene parten, nemlig førskolelærerne.

5.4 Egne erfaringer i møtet med bekymring

I denne delen av intervjuet var vi inne i kjernen av spørsmålene mine, og mange av informantene hadde vanskelige opplevelser å fortelle om. Først snakket informantene generelt om hvordan det har vært å møte barn som har vekket bekymring hos dem, før de deretter trakk frem en spesifikk episode som de fortalte om. Her var beskrivelsene såpass omfattende at jeg kun har mulighet til å trekke frem eksempler fra to av informantene. Alle hadde imidlertid vanskelige erfaringer å dele, og denne delen av intervjuet vekket mange følelser hos informantene som viste at dette hadde vært utfordrende opplevelser for dem.

II kunne fortelle om flere vanskelige episoder, og at mangelen på kompetanse i møtet med bekymringene var noe av det som opplevdes som mest utfordrende. Denne informanten kom også inn på en ny problemstilling ved at det ikke var kultur for å melde ifra i barnehagen hun jobbet i, og dermed var det liten støtte å få fra styrer.

I: Hvordan har det vært for deg å møte barn som vekker bekymring etter utdanningen?

II: *Det har ikke vært lett, for man vet ikke hva som går under bekymring nesten. Så jeg har snakket med styrer hvis det har vært noe jeg har lurt på, men det jeg har fått som svar er at jeg har veldig mange spørsmål...*

I: Føler du at du ikke blir tatt på alvor når du kommer med bekymringer?

I1: Nei, jeg ble jo på en måte avvist. Jeg hadde en sak som gjaldt omsorgssvikt, og da ble det bare skjøvet under teppet med at det virket greit her i barnehagen og vi kunne ikke vite hvordan de har det hjemme. Og styrer fant nesten på unnskyldninger for ikke å gripe inn. Så det ble på en måte bare glemmt. Så det er ikke lett nesten ikke å vite noe om hvor man skal begynne, og når du ikke får hjelp fra styrer da så...

Informanten var tydelig opprørt over den behandlingen hun hadde fått av styrer, og hun tenkte også mye på hvordan det gikk med barnet det gjaldt. Hun beskrev at ingen av kollegaene hun jobbet med heller hadde særlig kompetanse på bekymringsfeltet, og at det dermed var vanskelig å få noen faglig støtte fra dem. Bekymringen hun hadde gått med til styrer da hun ble avvist var denne:

I1: Det var en jente, og hun kom med møkkete klær, og var møkkete i ansiktet og luktet ikke så godt. Og mor fulgte henne ikke opp til barnehagen fra bilen engang. Hun var veldig møkkete under neglene, og det var sånne småting som man legger merke til. Alle de andre barna var jo nydusjet, og hadde fine klær. Så det var det vi reagerte på. Og når vi spiste så var hun alltid veldig sulten, så vi begynte nesten å lure på om hun ikke fikk mat hjemme. Men man vet liksom ikke hva man skal gjøre da. Det var da jeg snakket med styrer, og spurte om hvordan jeg skulle gå frem, og da fikk jeg bare beskjed om at det var ikke nok. Så det ble ikke gjort noe med, og så byttet hun barnehage.

Beskrivelsene hennes var oppsiktsvekkende å høre, og det var tydelig at informanten hadde hatt det vanskelig både med å måtte la denne saken ligge og med å oppleve en styrer som ikke ga henne noe støtte eller veiledning. Hun beskrev hvordan hun opplevde at det var en gjeldende oppfatning i barnehagen om at hvis barnevernet ble innblandet så kom de for å ta bort barnet fra foreldrene, noe som dermed gjorde at de var veldig forsiktige med å ta bekymrings saker videre. Dessverre er dette en praksis som kan være gjeldende i flere barnehager, noe som gjør det desto viktigere å sette søkelyset på behovet for kompetanseheving. Per i dag kreves det ingen ytterligere kvalifikasjoner enn førskolelærerutdanning for å inneha en styrerstilling i barnehage, og styrernes kunnskap om bekymring kan derfor i verste fall være på samme nivå som de andre førskolelærernes. Hvem skal da vite hva som skal gjøres? Måten informanten ble avvist på av styreren i denne saken må være helt uakseptabel, og det får en til å tenke på hvordan det kan være andre steder også.

I6 hadde også opplevd store utfordringer i møtet med bekymring for barn, men i motsetning til I1 hadde hun fått god støtte fra ledelsen og andre kollegaer i barnehagen. Dette var likevel ikke nok for å gi den hjelpen som trengtes, da ingen av de ansatte hadde kompetansen som trengtes for å være sikre nok til å melde videre på dette tidspunktet. Først fortalte hun generelt om hvordan det var for henne som nyutdannet å møte barn som hun ble bekymret for.

I6: Jeg synes det har vært veldig vanskelig, for man vil jo gjerne være en pedagog som møter barn på en god måte. For det er jo det man har tatt en utdanning på, og man vet at de finnes der ute, og man vet også det på utdanningen. Når du møter dem så er det veldig tungt, for man vet at det er noe galt, man får en følelse på at ting ikke er helt riktig. Og da er det.. hvilken vei går man? Det har jeg syntes har vært.. selyfølgelig er det vanskelig.

I den videre beskrivelsen av en konkret bekymring for et barn viste informanten tydelig at dette hadde vært en smertefull sak for henne, og hun beskrev hvordan hun opplevde det veldig vanskelig å vite at barnet kunne ha fått hjelp mye tidligere dersom hun og de andre ansatte bare hadde visst noe om hva de skulle gjøre.

I6: Jeg hadde et barn, en gutt på tre år, på min avdeling. Han hadde et veldig sinne, kastet ting, var frustrert. Og da gjerne i situasjoner hvor det på en måte ble stilt krav til han, eller sånne av- og påkledningssituasjoner og sånne ting hvor man merket at det var noe som ikke stemte. Mor og far var det veldig vanskelig å få kontakt med, og de var også veldig sånn at de stilte krav til oss om på en måte kjøleskapet var vasket, og ble veldig sinte. De var ikke så veldig interesserte i hvordan gutten hadde det i barnehagen heller. Så jeg hadde en vond følelse, og etter hvert begynte gutten å fortelle at: mamma er sint, mamma slår meg. Og det er jo på en måte.. Man hadde den magesfølelsen hele tiden, og man merket at det var tegn ved han. Veldig kontaktsøkende ovenfor noen, spesielt noen voksne som han fikk god kontakt med da, og spesielt meg for jeg var den som fulgte han opp tettest. Hvor man da kjente at man visste ikke helt hva man skulle gjøre, og disse tegnene som jeg tenker at... Denne gutten hadde jeg jo i flere år, og jeg tenker at vi kunne ha funnet det ut tidligere. For han var jo i barnehagen i mange år. Han var jo på en annen avdeling før han kom på min avdeling, og han burde ha vært oppdaget lenge før. Og det, det er tøft. Fordi man skulle ha sett det med en gang, og med den kunnskapen jeg sitter med nå så vet jeg jo at jeg ville ha gjort ting helt annerledes.

Men da hadde jeg det ikke, og da kom jeg jo rett fra utdanningen og visste ikke på en måte hva man skulle gjøre og ikke gjøre. Og hvordan man.. ja, nei altså da hadde man jo lite. Og der kunne man ha gjort mye mer, for en gutt som da gikk mange år i barnehagen. Det viser jo, for da var det også nyutdannede på hans avdeling når han gikk på småbarnsavdeling, som burde også ha fanget det opp. Det er skummelt synes jeg at utdanningen ikke legger mer vekt på dette. For vi møter disse barna hele tiden. Da burde det vært mye mer fokus på det, for da kan man fange det opp mye tidligere. Hadde jeg visst det jeg vet nå, så hadde jeg jo kunnet fange opp ting mye tidligere.

Dette barnet gikk altså i samme barnehage fra helt ung alder av, men det ble ikke oppdaget hva som skjedde før han selv kunne, og ikke minst turte, å si ifra. Dette skjedde på et tidspunkt hvor barnet gikk på 3-6 års avdeling, og dermed allerede hadde gått i barnehagen i mange år. Som informanten selv forklarte hadde hun lenge en «dårlig magefølelse» om at noe ikke var som det skulle, men hun forsto ikke hva og var på dette tidspunktet usikker på hva hun skulle gjøre i slike situasjoner. Som hun sa var det også mange nyutdannede som jobbet på småbarnsavdelingen der gutten først gikk, og de hadde heller ingen kompetanse på området. Dermed ble denne gutten utsatt for fysiske overgrep i hjemmet i flere år før han fikk hjelp. I1 og I6 var ikke alene om å beskrive slike hendelser. Flere av informantene kunne fortelle om lignende historier hvor de hadde opplevd blant annet barn som ble slått i hjemmet, barn av rusavhengige foreldre, eller barn som levde med psykisk syke foreldre.

I forhold til utsagnet fra studieleder jeg tidligere viste til om at slike temaer må komme fra etter- og videreutdanning, stiller jeg meg nok en gang uforstående. Vil det ikke i prinsippet si at mange barn lider under den beslutningen høyskolen har tatt, fordi førskolelærerne ikke har kompetansen de har behov for når de kommer ut fra studiet? Man kan ikke velge når man skal møte barn som vekker bekymring. Barna kan allerede være der når man starter å jobbe, eller komme til barnehagen rett etter at man begynner der. Som informant 6 fortalte hadde barnet allerede gått i barnehagen i flere år da hun begynte der. Dermed kan det bli for lenge å vente med å få denne kompetansen til man har tatt en videreutdanning, og som tidligere nevnt er det heller ikke gitt at alle førskolelærere gjør dette.

I intervjuet med studieleder konfronterte jeg henne med problemstillingen om at mange av informantene hadde opplevd det svært vanskelig å kunne så lite om dette som nyutdannet, og at de hadde møtt store utfordringer med barn som vekket bekymring i arbeidet sitt. På dette svarte studieleder at hun godt kunne forstå at det var vanskelig å møte barn i

bekymringsverdige situasjoner, men hun påpekte at arbeidsgiverne har et ansvar for å gjøre førskolelærerne trygge på hva de skal gjøre.

S: Og det kan jeg forstå, men jeg tenker at førskolelærere jobber ikke alene. Man jobber i barnehager hvor det er assistenter og fagarbeidere med mye erfaring om barn, også har man en styrer og virksomhetsledere og man har ofte fagansvarlige. ... Og det mener jeg også at er en arbeidsgiversak, å lære opp nyansatte og nyutdannede i hvordan rutinene er på deres institusjon, sånn at man er klar over hvordan man går frem. Også vil jeg jo håpe at de fleste nyutdannede har en leder som har kompetanse og erfaring sånn at man har noen man kan få støtte hos.

I utgangspunktet skal det selvsagt være en ledelse man kan prate med å få støtte hos og som har kompetansen som trengs, men informant 1 viste tydelig at dette ikke var hverdagen hos henne. Derfor blir det litt ignorant å tenke at det i enhver barnehage finnes noen med mye kompetanse om omsorgssvikt som kan hjelpe, for det virker ganske klart at dette ikke er tilfellet. Dette vises også blant annet ved den kunnskapen vi i dag har om at barnehagen kun står for 5 % av bekymringsmeldingene som sendes til barnevernet. Dette må regnes for å være svært lavt i forhold til hva som skulle være naturlig med tanke på det observasjonsgrunnlaget man har som ansatt i barnehage (SSB, 2012). Disse tallene må kunne sies å tyde på at barnehagene ikke sitter inne med den nødvendige kompetansen om omsorgssvikt.

Min egen erfaring og informantenes erfaringer viser at ikke alle får støtte fra ledelsen, og om de får det så er heller ikke det alltid nok til å oppdage og handle videre likevel. 90 % av de spurte i undersøkelsen til Bratterud og Emilsen (2011) opplevde sin egen grunnutdanning som mangelfull når det gjaldt temaet bekymring, og har man da ikke tatt noen videreutdanning innenfor emner som spesialpedagogikk og barnevern vil det si at man i prinsippet kan stå på bar bakke de første årene frem til man har opparbeidet seg den erfaringen og kunnskapen man har behov for.

5.5 Opplevelse av samsvar

Som jeg tidligere har nevnt kom det frem i analysen at det var under dette temaet at hovedtyngden av datamaterialet lå. Informantene trakk sin opplevelse av samsvar mellom hva de hadde lært og hva de hadde opplevd inn i nesten alle delene av intervjuet. Dette temaet ligger overordnet som min problemstilling, og informantene kan derfor ha blitt påvirket av det

og oppfattet det som ekstra viktig å få frem synspunkter de hadde omkring denne tematikken av den grunn. Jeg opplevde det likevel som at informantene syntes jeg tok opp et viktig tema, og at de derfor gjerne ville få frem sine opplevelser for å sette lys på denne problemstillingen. Alle hadde hatt vanskelige opplevelser med bekymring for barn, og ønsket å få til en endring på dette området i førskolelærerutdanningen. Det ble for eksempel påpekt gjennom utsagn som dette:

I2: Jeg tenker at du tar opp noe som er veldig viktig, og at de bør se litt på utdannelsen, for det er nok mange ting som, deriblant omsorgssvikt, bør være et større tema på høgskolen. Jeg vet at det er lenge å gå tre år, men kanskje man burde bruke fire år da, fordi man faktisk trenger det.

På mitt konkrete spørsmål om de opplevde at utdanningen samsvarer med den hverdagen de møter med barn som vekker bekymring svarte alle seks informanter nei. Informant 2 besvarte spørsmålet på denne måten:

I2: Det samsvarer jo egentlig ikke. ... Jeg synes ikke det. Jeg sitter igjen med mange spørsmål, og får en del støtte fra ledelsen her i de sakene jeg har. Så det er der jeg henter min, holdt jeg på å si, kompetanse fra. ... Det jeg har tenkt litt på er at i praksis, når du er i praksisplass, så kan du på en måte være heldig å lære noe om det fordi at veilederne dine har vært borti det. Men har du ikke møtt på det der så kan det være at du ikke har noen som helst erfaring eller noe innsikt i det før du begynner å jobbe selv.

Informant 5 følte det på samme måte, og trakk også frem gode kollegaer som stedet hun kunne hente informasjon og kompetanse fra. Denne informanten gikk derimot også inn på problemstillingen jeg tidligere har tatt opp om at dette ikke er tilfellet i alle barnehager.

I5: Ikke bra nok. Og det tenkte jeg jo før jeg møtte bekymring i barnehagen også. Det var en av de tingene jeg var mest nervøs for. Det, og egentlig det foreldresamarbeidet. For det også er det lite snakk om. Og det tar så mye tid og energi. Samtidig så kan man jo ikke forberede seg på hva slags folk du møter, men akkurat det med bekymring kunne vi ha vært bedre forberedt på. ... I den barnehagen her så er vi jo 16 førskolelærere pluss styrer, og det er et sånt veldig faglig og tett miljø. Men jeg har jo venninner som jobber i barnehager hvor det ikke er tilfellet, og man ikke blir fulgt opp, og blir sittende litt alene med det. Og da føles det ganske håpløst.

Informant 1 har som tidligere beskrevet hatt vanskelige situasjoner med sin arbeidsgiver hvor hun ikke har blitt hørt eller fått støtte, noe som gjør det ekstra utfordrende å møte bekymring. Hennes oppfatning av samsvar var likt med de andres, men man kunne tydelig merke usikkerheten som nok også kan komme av at hun har måttet stå mye alene i forhold til de andre informantene. Hun trakk frem følelsen av hvordan det oppleves ikke å vite hva man skal gjøre.

I1: Jeg synes ikke førskolelærerutdanningen gav meg noen ting når det gjelder det. ... Nei, jeg lærte ingenting om det på skolen. Som sagt var det den ene forelesningen om seksuelle overgrep som var det eneste som handlet om å vite hva man skal se etter. Men bortsett fra det så savner jeg alt annet rundt det som du kan jobbe med i praksis. Du hører liksom statistikken om så mange barn det er som blir utsatt for vold og lignende. Det er jo helt ekstremt, og det bør jo være noen i barnehagen som ser det. Men det er vanskelig, for man vet jo nesten ikke hva man skal se etter for det første, og når man først gjør det så lurer man på: hvem skal jeg ringe? For man vet ikke.. Man lærer på den harde måten føler jeg. Hadde skolen gjort deg litt varm i trøya, og gitt deg litt informasjon om hvordan det er.. det er sikkert ikke så mye som hadde skullet til heller. Men jeg følte at jeg var helt blank når jeg kom ut.

Informant 6 var svært engasjert i sine beskrivelser av denne problematikken, og var helt klar på at det var altfor lite om slike temaer i utdanningen. Hun beskrev hvordan hun opplevde at det var feil fokusområder i utdanningen, og trakk særlig frem hvordan de estetiske fagene prioriteres i stedet for spesialpedagogiske temaer.

I6: Det samsvarer ikke i det hele tatt. Jeg synes det blir feil. Og når man har et halvt år med dramatikk, drama, og når man da som faktisk en som skal gå ut og veilede barn, og være en god omsorgsperson for barn, og en god pedagog for barna, så lærer man hvordan man skal være en eremittkreps i en sovepose og fly rundt som haier! Det synes jeg er ganske skummelt at det er det som er fokus. Og ja, det er viktig det også, men det er en så liten del av hverdagen. For det som er viktig er på en måte å møte alle disse barna som vi møter, finne tegn, hvordan møter vi dem, hvilke tiltak kan vi sette inn. Det er kanskje da drama kan være en sånn bit for tiltak, men det skal ikke være hovedbiten. Det at man har så lite om det er ganske skremmende. Ja, det samsvarer ikke i det hele tatt!

Dette kan nok en gang knyttes opp mot teorien jeg fremla i kapittel 3 angående hvordan man har behov for ulike kompetanser i studiet og yrket. Denne informanten setter ord på sin frustrasjon over å måtte bruke mye tid på estetiske fag, som hun opplevde som uviktige i forhold til å lære om omsorgssvikt og andre spesialpedagogiske emner som er noe man stadig møter i praksis. For å komme seg gjennom studiet må man som nevnt ifølge Nygren (2004) ha disse studentkompetansene, noe som kan være helt annen kunnskap enn den man faktisk har behov for når man kommer ut i arbeidslivet. Da trenger man yrkesrelevante kunnskaper som man i dette tilfellet tydelig ikke har.

I intervjuet med studieleder stilte jeg ikke noe direkte spørsmål om samsvar mellom utdanning og yrke, da jeg anså det som vanskelig å svare på fra hennes side og at det fort kunne oppleves som et forhør. Jeg stilte derimot et spørsmål om i hvilken grad hun opplevde at studentene viste interesse for temaet omsorgssvikt for å se om det kunne komme noen refleksjoner omkring samsvar her.

I: Opplever du at studentene uttrykker interesse for temaene om bekymring? Spør de om å få mer om det?

S: Ja, jeg opplever at studentene er interessert i temaet. Det opplever jeg. Samtidig som jeg opplever at det er viktig for oss at man først fokuserer en normalutvikling, og at det er ganske tøffe prioriteringer på hva man skal ta inn på 180 studiepoeng som førskolelærer. Og da er det noen temaer som kanskje ikke skal ha like stor plass. Og så lenge vi da har et barnevern og et PPT og et BUP og en helsestasjon som har ansvaret for mye av dette her, så blir det viktigste for førskolelærerstudentene å vite hvordan man henvender seg videre. Og at de er trygge nok på at de vet når de skal ta kontakt.

Jeg kan forstå hennes synspunkter rundt at det er mange fag som skal få plass i en utdanning, og at noe derfor får lavere prioritet. Det som da kan diskuteres er hvordan disse prioriteringene er når man, som I6 poengterte, for eksempel legger stor vekt på estetiske fag i stedet for på å gi studentene handlingskompetanse i bekymringsaker. Det som imidlertid er viktig når dette er gjeldende er at den undervisningen studentene faktisk får om det gitte temaet er av høy kvalitet, og at det er inngående nok til at studentene sitter igjen med kunnskap om de mest sentrale punktene de trenger å vite noe om. Dette får jeg ikke inntrykk av at er et faktum gjennom intervjuene med førskolelærerne, og det synes også gjennom

kartleggingene jeg har henvist til tidligere (Gotvassli et al., 2012, Bratterud og Emilsen, 2011, NOKUT, 2010) som forteller om barnehageansatte og studenter som opplever stor usikkerhet i møtet med bekymring og samarbeid med andre instanser. Som Killén (2012) beskrev det må man bygge arbeidet med barn i omsorgssviktsituasjoner på relevant kunnskap, og derfor er det stort behov for at utdanningen setter fokus på disse temaene slik at barna kan få hjelp før det er for sent.

5.6 Oppfølging fra arbeidsstedet

Etter å ha fått beskrevet informantenes opplevelser med bekymring, og fått høre om hva de hadde lært om dette gjennom utdanningen sin, var jeg opptatt av å kartlegge hva slags oppfølging de hadde fått fra arbeidsstedet sitt. Jeg tenkte at dersom man ikke opplever å kunne noe om omsorgssvikt og fremgangsmåter fra studiet, ville det være avgjørende å få veiledning og kunnskap om dette gjennom arbeidsplassen sin. Dette er noe belyst gjennom de foregående punktene i presentasjonen av resultater, men jeg vil her gå nærmere inn på de svarene jeg fikk. Dette var det eneste punktet hvor svarene ikke var samstemte mellom førskolelærerne. Noen hadde fått veldig god oppfølging, mens andre ikke var like fornøyde. Her spurte jeg både om generell veiledning og støtte fra ledere og kollegaer med mer erfaring, i tillegg til å spørre om de hadde fått det som kalles veiledning for nyutdannede som er et tilbud i kommunene som førskolelærerne skal bli gitt det første året etter endt utdanning.

For å starte med de positive svarene kunne informant 4 fortelle om en styrer som hun kunne gå til når som helst for å få veiledning og gode råd. Hun hadde også fått være med på mange kurs som hadde gitt henne ny kunnskap, og som hadde gjort henne tryggere i de sakene hun nå opplevde. Informant 5 kunne også fortelle om en god arbeidsplass med en styrer som var støttende, og ga god veiledning i vanskelige saker. Hun fremhevet også styrken i å være to pedagoger på samme avdeling, noe som gjorde at de hadde faglig støtte i hverandre til enhver tid. Informant 6 fremhevet også styreren sin som en stor støtte, og hadde i tillegg opplevd godt samarbeid med andre instanser som var med på å heve kompetansen i barnehagen. Hun svarte på spørsmålet slik:

I: Har du fått veiledning fra arbeidsstedet ditt i bekymringsaker som kompensasjon for det du eventuelt ikke opplevde at du fikk fra studiet?

I6: Det har jeg absolutt. Jeg har hatt en styrer som er veldig god. Vi har jo hatt.. på mine år så har vi hatt mange forskjellige saker. Veldig mange forskjellige saker. I både stor og liten grad, og i forskjellige ting. Så det har vært kjempebra. Det at vi har veldig tett samarbeid med både pedagogisk fagteam, vi har jo vært i BUP med et barn og.. Det er et veldig tett samarbeid. De har drøftingsteam hvor man kan komme. Vi har hatt flere kurs om det. De har kommet inn, og vi har fått veldig mye kunnskap om det, og det har gjort at man er mye tryggere nå. Nå ser jeg jo tegnene ofte, og vet hva jeg skal gjøre, og hvilken vei man skal gå. Jeg har hatt flere foreldresamtaler som har vært utfordrende, men også gode fordi man har fått den veiledningen man har fått. Så det har vi absolutt. Men det som er skummelt er at det finnes mange steder der ute hvor det ikke er slik.

Når det gjaldt å få veiledning for nyutdannede som gis av kommunen var det kun en av de tre informantene fra by 2 som hadde fått tilbud om dette. Det var noe de andre kunne ha ønsket seg, men som ikke hadde vært en mulighet fra deres arbeidsplass. Likevel var de veldig fornøyde med den oppfølgingen de hadde fått utenom dette. I kontrast til disse beskrivelsene var ikke informant 3 like positiv i sin forklaring av oppfølgingen hun hadde fått fra arbeidsstedet sitt i bekymringssaker. Hun opplevde ikke at de hadde vært like gode på å gi generell veiledning, og heller ikke på å tilrettelegge for veiledning for nyutdannede. Dette hadde vært et tilbud, men på grunn av mye sykdom på avdelingen hadde hun kun fått være med på dette to ganger. Informant 1 har som tidligere belyst fått dårlig oppfølging fra sine ledere, men heldigvis hadde hun fått være med på veiledningen gitt av kommunen. Hun hadde kommet inn i opplegget sent og bare fått være med de siste 4-5 månedene, men satt likevel stor pris på disse veiledningstimene som hun forklarte at hadde gitt henne mye. Informant 2 hadde ikke fått tilbud om veiledning for nyutdannede, men til gjengjeld hadde hun hatt god støtte i ledere og andre medarbeidere.

På dette punktet var det altså forskjeller i svarene, og det kan synes som at arbeidsgiverne generelt sett er litt dårlige på å gi førskolelærerne tilbud om veiledning for nyutdannede det første året, noe som kan være av stor betydning. Dette blir dermed nok et argument for at førskolelærerne burde være bedre rustet til å takle bekymringssakene når de kommer ut som nyutdannede, da det er i varierende grad hvor mye og hvor god oppfølging som blir gitt på dette området fra arbeidsstedene.

5.7 Ønske om endring

Avslutningsvis i intervjuet med førskolelærerne ville jeg gjerne høre om de hadde noen ønsker eller forslag til endring i utdanningen når det gjaldt forelesninger eller andre arbeidsmetoder for å få kompetanse om omsorgssvikt og samarbeid. Alle hadde mye å komme med, og dette var noe jeg ønsket jeg å bringe videre til studieleder. Før jeg går inn i de ønskene om endring som informantene uttrykte vil jeg først gå nærmere inn på de faktiske endringene som førskolelærerutdanningen står foran nå.

Endringer i førskolelærerutdanningen

Som beskrevet i kapittel 3 ble det etter oppfordring fra NOKUT i 2010 besluttet å revidere rammeplanen for førskolelærerutdanningen, som videre resulterte i en omveltning av hele utdanningen. Dette var noe jeg var spesielt opptatt av å få høre mer om i intervjuet med studieleder, da jeg ønsket å se om det ville bli større fokus på omsorgssvikt i undervisningen i den nye utdanningen, og særlig siden det ble bedt om fra kunnskapsdepartementet i stortingsmelding 41 (2008-2009). Som tidligere gjennomgått så jeg store endringer i den nye rammeplanen, og jeg var derfor spent på å få høre hvordan høgskolen hadde tenkt å følge opp disse i praksis.

I: Hvilke endringer vil skje i utdanningen fra høsten av? Og vil endringene omfatte området omsorgssvikt?

S: Det som vil bli en dramatisk endring nå i forhold til den nye forskriften er at den har definert læringsutbyttebeskrivelser. Det har ikke førskolelærerutdanningen hatt før, men nå står det ganske klart om hvilke kunnskaper kandidaten skal ha, og hvilke ferdigheter kandidaten skal ha, og hvilken generell kompetanse man skal få. Og dette er krav som vi da er pålagt å evaluere og sjekke ut, sånn at hver kandidat skal ha oppnåelse på disse områdene, slik at en arbeidsgiver kan forvente at man kan de temaene som er gjennomgått. Og det skal også da gjelde for kandidater som får E, altså for de med dårligste karakter. De skal også kunne disse kompetansekravene.

Studieleder forklarte først om hvilke generelle endringer som vil skje, og som jeg så i den nye rammeplanen er det dette med læringsutbyttebeskrivelser hun også beskrev som den største endringen. Hun så på dette som positivt, og mente at dette ville ha stor betydning for å kvalitetssikre den kunnskapen førskolelærerne skal ha, og har behov for, når de kommer ut i

arbeid etter utdanningen. Videre beskrev hun nærmere hvordan endringene vil berøre det spesialpedagogiske feltet, med fokus på omsorgssvikt.

S: I forhold til ditt tema da, så er et av temaene for den nye barnehagelærerutdanningen: «kan identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, og på bakgrunn av faglige vurderinger iverksette tiltak». Og da er det det å kunne identifisere, og så er det sånn da at man skal kunne henviser til de som har temaene som spesialfelt. Barnevernspedagoger på barnevernet, eller PPT, helsestasjon eller andre. Det vi prøver, og har prøvd, er å gi studentene kjennskap om disse samarbeidspartene sånn at man vet hvilke områder de skal berøre, og at man kan ta kontakt enten i forhold til å drøfte en anonym sak eller å melde en generell bekymring. Og at man da skal basere den bekymringen på fakta og ikke på noen analyser og vurderinger, men være veldig konkret i forhold til hva man har observert. Sånn at det blir andre instanser som skal avgjøre videre. Og førskolelærerne har jo en plikt til å melde ifra særlig i forhold til dette med kjønnslemlestelse, og man har også en opplysningsplikt til barnevernet.

At dette punktet som studieleder her henviser til er oppført som et kompetansekrav i den nye forskriften om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012), gir håp om at studentene som starter opp fra høsten av vil kunne få større kompetanse til å se og handle i omsorgssviktsituasjoner enn de tidligere studentene. Likevel er det litt bekymringsverdig å se hvordan de beskrivelsene studieleder ga av hva høgskolen har prøvd å gi studentene kjennskap til tidligere, ikke kan sies å samsvare med hva informantene mine opplevde å ha fått kunnskap om. Så lenge det er et gap mellom hva høgskolen og førskolelærerne opplever som 'god nok' kompetanse om omsorgssvikt og samarbeidspartnere, er jeg redd for at heller ikke disse nye endringene vil være nok. Dette sier jeg også med bakgrunn i uttalelsene om at høgskolen ikke mener det er førskolelærerutdanningen som skal gi kompetanse på bekymringsfeltet, noe som derfor gir grunn til å tro at dette ikke er emner det vil bli lagt stor vekt på i fremtiden heller. Dette blir rene spekulasjoner, og det blir derfor spennende å følge med på utviklingen i utdanningen fra høsten 2013.

Informantenes ønsker og studieleders kommentar

I intervjuene med førskolelærerne var jeg opptatt av å høre om hva de syntes kunne ha gjort førskolelærerutdanningen bedre på dette området, og om hva som ville ha hjulpet dem i

bekymringsaker i yrkeslivet. Det som var gjennomgående hos alle informantene var at de ville hatt mye mer undervisning om det, og at det skulle være et gjennomgående tema fra første til siste år i stedet for slik det nå er bygget opp med et par forelesninger helt på slutten av utdanningen.

Informant 4 forklarte at hun på sine år i barnehage hadde opplevd å være bekymret for flere barn, og at hun ønsket at førskolelærerstudenter skulle få vite mer om dette. Nå i ettertid hadde hun også fått være med på mange kurs med barnevernet, og det hadde vært med på å gi henne mye kunnskap. Forelesninger med barnevernet trakk hun derfor frem som noe som kunne bidra til økt kompetanse.

I: Er det noe du hadde ønsket annerledes i forhold til slike temaer i utdanningen? Og hva?

I4: Der føler jeg nok at det burde være mer som var obligatorisk da. I hvert fall i forhold til når jeg gikk. Fordi at jeg ser jo nå etter å ha jobbet i to og et halvt år som pedagogisk leder at du møter utrolig mange forskjellige ting, og jeg tror ikke det er mulig å jobbe et år en gang jeg, og ikke møte et barn som vekker bekymring. Sånn at det må man jo vite mer om, og kanskje bruke mye mer tid på alt det med faresignalene og virkelig sette seg inn i hva man skal gjøre. Jeg tror nok at i tillegg til å ha forelesninger da så hjelper det jo veldig med for eksempel.. jeg har vært på kurs med folk fra barnevernet. Å høre om situasjoner og høre om hvor ille det kan gå, for å si det rett ut. For da blir man, da husker man det så mye bedre hvis man blir litt satt ut. Man trenger nok å få inn forelesere som kanskje kan og har litt erfaring. Som ikke bare leser fra en bok på en måte.

Som man ser hadde denne informanten opplevd å være bekymret for flere barn på hennes relativt korte tid i barnehagen, og hun var veldig opptatt av at utdanningen må få større fokus på barn i omsorgssviktsituasjoner og hva man skal gjøre når man møter det. Hennes siste uttalelse om forelesere med erfaring er et interessant poeng, og dette var noe jeg pratet med studieleder om. Hun sa at det kunne være forelesere uten erfaring fra barnehage i noen fag, men at de var veldig nøye på at de måtte ha dette i pedagogikkfaget. Erfaring fra barnehage tilsier likevel ikke god kompetanse på bekymringsfeltet, og det blir dermed opp til hver enkelt foreleser hvor mye vekt temaet omsorgsvikt får i den generelle pedagogikkundervisningen. Informant 3 la også frem et viktig poeng som hun opplevde svært vanskelig i forbindelse med svaret på ønsket om endring:

I3: Det er et stort hull i utdannelsen, og jeg hadde gjerne ønsket meg mye mer om det enn bare om de barna som er en av flertallet. For du går litt på veggen, og du må prøve og feile underveis. Også tenker du: nei, det virket ikke, men det virker. Du må lære med det barnet som har problemer, og det synes jeg ikke er riktig. For kunnskapen skulle vi ha hatt mye mer når vi kom ut i yrket. Det er ikke riktig at vi skal prøve og feile med de barna, for vi kan påføre dem enda flere vanskeligheter.

Dette var et dilemma jeg forsto at hun hadde tenkt mye på. Hun ønsket så gjerne å hjelpe, men i forsøket kunne det gå utover barnet på grunn av manglende kompetanse om hva hun skulle gjøre. Denne problemstillingen var det flere av informantene som kjente seg igjen i, og opplevde som svært vanskelig. Alle informantene etterlyste derfor sterkt en endring i utdanningen på dette området, og håpet at den nye barnehagelærerutdanningen nå skulle ta grep om dette. Informantenes svar gjenspeiler oppfordringene som har kommet fra kunnskapsdepartementet gjennom stortingsmelding 41 (2008-2009) og kartleggingen om kompetansebehov fra Gotvassli et al. (2012), og viser at det er et stort ønske om økt fokus på omsorgssvikt i førskolelærerutdanningen fra flere hold.

Avslutningsvis i intervjuet med studieleder hadde jeg lovet informantene å frembringe deres frustrasjoner og opplevelser, for å få noen reaksjoner på uttalelsene, og se om dette kunne gjøre noen forskjell i tankegangen som hittil var fremmet. Jeg gjennomgikk det mest vesentlige som hadde kommet frem i intervjuene, og forklarte hvordan informantene hadde møtt store utfordringer i yrkeslivet, og hvordan de opplevde sin egen kompetanse som mangelfull. Jeg viste også til forslagene deres om hva de syntes kunne ha gjort utdanningen bedre. Informant 5 kom med disse ønskene, og det hun sa oppsummerer også mange av de andres ønsker og tanker.

I5: Nei, vi skulle jo hatt mer om det da. Det er jo ikke alle barn som går og forteller at mor og far slår, eller om annet misbruk. Ja, om hvordan man skal se det, og hvordan man skal handle videre, og kanskje gjøre det mer ufarlig det å skulle melde bekymring da. For det er kjempevanskelig. Det er sånn at man drømmer om det om natten. Man føler så stort ansvar, og samtidig så føler man seg så hjelpeløs.

Studieleder ønsket å svare på dette, og jeg opplevde at hun valgte en litt annen tilnærming enn tidligere. Hun var enig i noen av forslagene til informantene, men viste til hvordan det ikke

alltid er så enkelt å få til. Den grunnleggende holdningen til temaet var likevel fortsatt tilstede, men jeg opplevde den nå på en litt annen måte enn tidligere.

S: Det er jo mange temaer vi burde ha hatt kontinuerlig, men det er nå sånn at man må først lære det grunnleggende før man kan lære hva som er det spesielle, eller det som er bekymringsfullt. Sånn at jeg tenker at man alltid sånn pedagogisk må gå fra å bygge opp det som er kjent ikke sant, barns utvikling, lek og læring, og så kan man gå videre til det som er mer spesielt. For det krever jo at man kan det ene for å kunne gå videre med det andre, men jeg er enig i at det sikkert kunne vært belyst på ulike måter gjennom mer en progresjon. Men det er i hvert fall de valgene vi tok da, også får vi se hvordan vi gjør dette her nå.

Som sagt så har jeg litt negative erfaringer med at noen henger seg veldig opp i det spesielle, og ønsker å skrive og gjøre mye om det, og kanskje ikke har nok bakteppe på det generelle først. Og det synes jeg også er bekymringsfullt, for det tenker jeg at hvis det er det man ønsker å fokusere på så hadde det kanskje vært mer riktig at man da tok barnevernspedagogutdanning eller spesialpedagogutdanning, og at det ikke er riktig at førskolelærerutdanningen som har så mange temaer skal bruke så mye tid på ett lite område. Også tenker jeg også at det er viktig at nyutdannede får et tilbud, og at det også kan ligge i det tilbudet arbeidsgiver skal gi. Og at det også er viktig at man støtter seg på kollegaer og ledere. Fordi dette her er veldig alvorlige temaer, og man kan komme i skade for å gjøre stor skade dersom man ikke gjør det riktig og involverer flere fagpersoner og de med mer kompetanse og erfaring.

Gjennom denne uttalelsen følte jeg plutselig at jeg kunne se mye av det som lå bak studieleders tidligere uttalelser om hvorfor studentene lærer så lite om omsorgssvikt. Dette svaret ga meg en opplevelse av at mye av grunnen til at omsorgssvikt ikke belyses i stor grad gjennom utdanningen, kommer av frykt. Frykt for at førskolelærere skal bli for opptatte av å se etter avvik, og dermed melde fra om ting som ikke er riktige. Jeg kan godt forstå denne frykten, men samtidig kan den også gjøre at mange barn ikke får den hjelpen de har behov for. Frykten skygger for behovet for kunnskap, som kan være med på å gi riktigere vurderinger av når man skal melde ifra. Jeg la tidligere frem et sitat fra Killén (2012) om at kompetanse gir styrke og mot, og at disse utfordrende møtene med bekymring må møtes med forskningsbasert kunnskap. I stedet for kun å tenke på hva som kan gå galt om man melder fra om en bekymring, må fokuset flyttes over på å lære studentene om hva som kan gå galt om

man ikke melder fra. For å fatte gode beslutninger har man behov for kompetanse til å se og til å handle, og min vurdering er at det må være bedre å melde ifra en gang for mye enn en gang for lite.

Innledningsvis i denne oppgaven fremhevet jeg barnekonvensjonens artikkel 3 om barnets beste (Barnekonvensjonen, 2003), og den må gjøres gjeldende i førskolelærerutdanningen også når det dreier seg om å gi førskolelærerne kompetanse om omsorgssvikt. Førskolelærere skal fatte beslutninger og handle ut fra hva som er barnets beste, og dersom de er bekymret for hvordan et barn har det anser jeg det ikke som det beste å la være å si ifra fordi de er redde for å gjøre feil. Redselen for å gjøre noe galt mot foreldrene kom opp i både intervjuet med studieleder og med de andre informantene, og dette virker som en avgjørende barriere både mot å si ifra og mot å skulle lære studentene om omsorgssvikt. Det er klart at dette er et stort og vanskelig dilemma, for det må være grusomt å bli anklaget for noe så alvorlig om det er noe man ikke har gjort. Samtidig, som flere ganger påpekt, er det likevel større sjanse for at man lettere vet hva man skal gjøre og når man skal gjøre det dersom man har kompetanse om noe. Det er større sannsynlighet for at man tar de riktige beslutningene om man har god kompetanse om både signaler og samarbeidspartnere, enn om man ikke har det. Kunnskap om hvordan å observere samspillet mellom foreldre og barn som Killén (2004) beskriver som noe av det mest sentrale grunnlaget for bekymring, og kunnskap om dokumentasjon for å ha noe å vise til i møtet med barnevernet, er kompetanse førskolelærerutdanningen kunne gi for å øke sikkerheten i bekymringsmeldingene, og for å minske muligheten for feil.

Som påvist gjennom intervjuene med førskolelærerne, opplevde de at barn ikke fikk hjelp på grunn av deres manglende kompetanse, og de uttrykte at årsaken til den usikkerheten de opplevde også kom av det samme. Selv om mine seks informanter ikke representerer alle førskolelærere, sender de likevel et sterkt signal om at innholdet i førskolelærerutdanningen på området spesialpedagogikk ikke samsvarer med den virkeligheten de møter i barnehagen. I tillegg er det påvist gjennom prosjektet til Bratterud og Emilsen (2011) og kartleggingen til Gotvassli et al. (2012) at dette er en gjeldende oppfatning også blant en stor del barnehageansatte andre steder i Norge. Dermed må man kunne antyde at utdanningen, slik den er i dag, ikke samsvarer godt nok med det førskolelærere møter i yrket når det gjelder bekymringssaker. Det er derfor behov for en endring med tanke på å få økt fokus mot omsorgssvikt og arbeidet rundt denne problematikken i barnehagen.

6 Avsluttende betraktninger

6.1 Hvilke slutninger kan trekkes?

Fra start til slutt har denne oppgaven hatt som mål å sette lys på en utfordrende problematikk, med ønske om å få fokus på hvordan førskolelærere opplever å møte barn som vekker bekymring, i forhold til hva de har lært om dette i utdanningen. I tillegg har siktemålet vært å finne årsaken til at førskolelærerutdanningen er lagt opp slik den er, og hvorfor temaet omsorgssvikt får så liten plass i studiet. Formålet har vært gjennom informantenes uttalelser å finne ut av om det er et behov for endring av førskolelærerutdanningen på bekymringsfeltet. For å kunne si noe om dette gjennomgikk jeg sentral teori som kunne hjelpe meg å belyse temaet, og også styrke mine funn. Gjennom teorien fikk jeg bekreftet mye av det jeg selv hadde opplevd, og det viste seg at også mange andre førskolelærere i tillegg til ulike forskere, evalueringsinstanser og departement delte mine oppfatninger. Det gjaldt bare å se om informantene i mitt utvalg ville beskrive lignende opplevelser, og det gjorde de. Videre følger de viktigste funnene som har fremkommet av denne studien.

Hovedfunn

Gjennom intervjuene med både studieleder og førskolelærere fikk jeg se at temaer omkring omsorgssvikt og samarbeid med andre instanser, hadde lav prioritering i førskolelærerutdanningen ved de to skolene representert i studien. Som Killén (2012) påpekte finnes det mye forskningsbasert kunnskap om omsorgssvikt som ikke benyttes i grunnutdanningene som skal kvalifisere for arbeid med barn. Dette ble bekreftet av førskolelærerne som kunne fortelle om et fåtall forelesninger omkring temaet. Informantene fra by 1 hadde i løpet av tre år hatt én forelesning om seksuelle overgrep, mens informantene fra by 2 hadde hatt en uke med forelesninger som omhandlet vold, overgrep og barnevern. Skolen i by 1 hadde også hatt noe om barnevernets arbeid. Dette må kunne sies å være en lav andel av deres totale undervisning gjennom et treårig studium.

Gjennomgående bar svarene deres preg av at de hadde lært veldig lite om denne problematikken. Mange opplevde at når forelesningene først kom skulle alt presses inn på noen få timer, og dermed ble det kun en overflatisk gjennomgang. De opplevde å sitte igjen med flere spørsmål enn svar, og en usikkerhet som har fulgt dem videre i arbeidet med barn

som vekker bekymring. Det ble tydelig at informantene hadde møtt store utfordringer i møtet med omsorgssvikt, og ikke alle hadde hatt ledere å støtte seg til på veien. Gjennom beskrivelsene av barn informantene hadde møtt, ble det klart at de ikke opplevde å ha blitt forberedt godt nok i studiet på hvordan å håndtere slike saker. Flere informanter kunne fortelle om barn som ikke hadde fått hjelp før lang tid hadde gått, og noen hadde ikke fått hjelp i det hele tatt, grunnet både deres og barnehagens generelle mangel på kompetanse om barn i omsorgssviktsituasjoner. De ga et bilde på hvor utfordrende det kan være å møte denne problematikken uten nok kunnskap, og i barnehager der man heller ikke kan søke veiledning hos ledere og andre kollegaer virker situasjonen håpløs for den som må sitte alene med bekymringen uten å ha kompetanse fra studiet. Førskolelærerne uttrykte et sterkt ønske til utdanningen om større fokus på tematikken rundt omsorgssvikt, og håpet at deres historier kunne bidra til å sette lys på behovet for endring slik studiet er i dag. De var helt klare på at utdanningen, slik den var da de studerte, ikke samsvarer med det de har opplevd i yrkeslivet når det gjelder bekymring for barns omsorgssituasjon. Som nevnt kan ikke et så lite utvalg sies å være representativt for alle førskolelærere, men informantene mine har gitt sitt svar på problemstillingen, og deres svar gjenspeiler også det jeg fant i tidligere forskning og annen teori. Økt fokus på temaet med forelesninger fra ulike instanser og andre med god kompetanse på feltet, var ønsket fra alle informantene. I tillegg hadde de et ønske om at det skulle bli snakket om gjennom alle de tre årene, og ikke bare helt på slutten av siste år, slik at de fikk en progresjon som fulgte temaet gjennom hele studiet og dermed ville styrke deres kompetanse.

Studieleders rolle i denne studien var å gi et bilde av førskolelærerutdanningen fra høgskolens side. Hun ga meg viktig informasjon om hvordan studiet er bygget opp, om hvordan ulike emner vektlegges, og ikke minst forklarte hun hvordan høgskolen har tenkt at studentene skal få innsikt i spesialpedagogiske temaer, og hva som ligger til grunn for deres beslutninger. I tillegg fikk jeg høre om hvilke endringer utdanningen nå står foran. Samlet sett var dette sentralt for at jeg kunne danne meg en bredere forståelse av problemstillingen min. Det viste seg etter hvert at førskolelærerne hadde helt andre ønsker og forventninger til å få kunnskap om omsorgssvikt, enn det høgskolen hadde tanker om at studentene skulle lære om. Mens førskolelærerne fortalte om manglende samsvar mellom utdanning og yrkesliv, betraktet studieleder spesialpedagogiske emner for å høre til andre studier enn førskolelærerutdanningen. Etter hvert tolket jeg også svarene dithen at mye av årsaken bak den manglende undervisningen om omsorgssvikt, skyldtes frykt for å gjøre studentene for

opptatte av å lete etter avvik og at de skulle gjøre feilvurderinger. I den nye utdanningen som skal starte opp høsten 2013 er det imidlertid satt strengere krav til hva studentene må ha vært igjennom før endt utdanning, blant annet når det kommer til å skulle identifisere særskilte behov og iverksette tiltak. Dermed kan man håpe at det vil skje endringer som kan føre til å gjøre nye førskolelærere tryggere i møtet med barn som bekymrer, noe som igjen kan gjøre at flere barn blir oppdaget og blir gitt hjelp. Med tanke på at rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006) også stiller store krav til barnehageansatte om å oppdage og melde videre bekymringer, krever det kompetanse. Derfor blir det viktig å gi førskolelærerutdanningen en sterk oppfordring om å sette større fokus på barn i omsorgssviktsituasjoner, slik at førskolelærerne kan stå sterkere når de møter denne utfordrende problematikken og har større mulighet for å gi barna hjelp.

6.2 Kritiske refleksjoner

I ettertid av gjennomføringen av dette prosjektet har jeg stilt meg spørsmål om noe burde ha vært gjort annerledes, om jeg gjorde noe feil, eller om det er ting ved prosjektet som kan være negative for studiens gyldighet og pålitelighet. Jeg redegjorde tidligere for min førforståelse i dette prosjektet. Det har vært en utfordrende oppgave å skulle tilnærme seg dataene på en nøytral måte, samtidig som man sitter inne med førstehåndskunnskap om temaet. Jeg forsøkte gjennom hele analyseprosessen ikke å konkludere for raskt, og hele tiden være åpen for å se flere sider av saken. Som nevnt i kapittel 4.3.3 benyttet jeg meg av kvantifisering i analysen med henblikk på antall positive og negative ord. Dette gjorde jeg for å se om den oppfatningen jeg hadde laget meg underveis kunne vises i informantenes bruk av ord. Man kunne tydelig se i resultatene at informantgruppen med førskolelærere oftere brukte negative ord som nei/ikke/sjelden og aldri, enn positive ord som ja, ofte, mye og så videre. Det utgjorde ganske betydelige forskjeller i analyseprogrammet, og ga meg derfor en ytterligere indikasjon på at min oppfatning av dataene stemte. Det var stor misnøye og frustrasjon blant førskolelærerne mot utdanningen, i forhold til at de opplevde å møte store utfordringer som de ikke hadde grunnlag for å møte som profesjonelle yrkesutøvere. Måten jeg har tolket både førskolelærernes og studieleders utsagn kan allikevel ikke sies å være fri for min førforståelse, og det må derfor bli opp til leseren å gjøre seg opp en mening om hvordan min forskerrolle har påvirket tolkningen av intervjuene.

Hvordan begrepet omsorgssvikt ble operasjonalisert er noe som kunne ha vært gjort tydeligere. Jeg har i ettertid tenkt på at det kan være et minus at jeg ikke stilte informantene spørsmål innledningsvis om hva de forsto med begrepet omsorgssvikt. På den måten hadde jeg vært sikret hvilken forståelse de hadde av begrepet. Allikevel virket det som at det var et kjent begrep hos alle, og alle ga meg konkrete eksempler på hva omsorgssvikt er som viste meg at de visste hva det var. Dette er likevel noe som burde ha vært tenkt på i forkant.

Metoden jeg benyttet meg av er det store spørsmålet i denne delen av prosessen. Burde jeg ha valgt annerledes? Kunne jeg ha benyttet meg av metodetriangulering for å få problemstillingen bredere belyst, og sikrere resultater? I forhold til reliabilitet og ytre validitet er nok ikke kvalitativ intervjuforskning med et lite utvalg den beste metoden. Med så få informanter vil ikke dette bli representativt slik det kunne ha blitt gjennom en stor spørreundersøkelse. Målet mitt var likevel å få grundigere innsikt i hvordan det føles for førskolelærerne å møte slike situasjoner. Hvordan føles det? Hva gjør de? Kan de nok? Jeg ville ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og til å gå mer i dybden enn jeg ville ha fått muligheten til gjennom for eksempel et spørreskjema. Derfor tror jeg ikke at jeg kunne ha valgt annerledes allikevel, med tanke på hva jeg ønsket å få ut av undersøkelsen.

6.3 Veien videre

Fokuset i denne oppgaven har vært på førskolelæreres kompetanse om omsorgssvikt fra førskolelærerutdanningen, men hvilken oppfølging de får i ettertid fra arbeidsstedet sitt er også en viktig faktor i arbeidet med å oppdage og hjelpe barn. Mye ansvar ligger på arbeidsgiver i barnehagen, og på det faktum at førskolelærere har rett på tilbud om veiledning for nyutdannede det første året etter endt utdanning. Dette var noe mange av informantene ikke hadde fått. I tillegg var det også oppsiktsvekkende å høre om ledere som avviste medarbeidere som kom med bekymringer om barns omsorg, og vegret seg for å melde bekymringer i frykt for å gjøre feil. Denne problemstillingen kom frem i mange av intervjuene. En kartlegging av oppfølgingen som gis til førskolelærere i norske barnehager hadde derfor vært en interessant og viktig oppfølging av dette prosjektet.

Litteraturliste

- Askildt, A., Kokkersvold, E., Morken, I., & Sigstad, H.M. (2010). *Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis: fra spesialpedagogisk mastergradsstudium til yrkespraksis på det psykososiale området*. Skolepsykologi nr. 4 (s.3-19).
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager m.v. av 17. juni 2005 nr. 64*. Hentet fra http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-20050617-064.html&emne=BARNEHAGELOV*&
- Barnekonvensjonen (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter m.v av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Inkorporert i norsk lov 1. august 2003 nr. 86*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnevernloven. (1993). *Lov om barneverntjenester m.v. av 17. juli 1992 nr. 100*. Hentet fra http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19920717-100.html&emne=BARNEVERNLOV*&
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- 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*. NTNU samfunnsforskning AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Fastsatt ved kgl. res. 05. juni 2012 nr. 475 med hjemmel i lov 01. april 2005. Hentet fra Lovdata http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd-20120604-0475.html&emne=barnehagelærerutdanning*&
- Forskrift til rammeplan for førskolelærer. (2005). *Forskrift til rammeplan for førskolelærerutdanning*. Fastsatt ved kgl. res. 13. desember 2005 nr. 1448 med

hjemmel i lov 01. april 2005. Hentet fra <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/kd-20051213-1448.html>

Gall, M., Gall, J. & Borg, W. (2007). *Educational research. An introduction*. Boston: Pearson education, inc.

Gangdal, J. (2011). *Jeg tenker nok du skjønner det sjøl. Historien om Christoffer*. Oslo: Kagge forlag.

Gotvassli, K., Haugset, A., Johansen, B., Nossun, G. & Sivertsen, H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. Rapport 2012:1. Trøndelag forskning og utvikling AS.

Killén, K. (2000) *Barndommen varer i generasjoner. Forebyggelse er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Killén, K. & Olofsson, M. (red.) (2003). *Det sårbare barnet. Barn, foreldre og rusmiddelproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Killén, K. (2004). *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Kleven, T. (2002). *Begrepsoperasjonalisering*. I Lund, T. (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.141-182). Oslo: Unipub forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen. St.meld. nr. 41 (2008-2009)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Kvernbekk, T. (2002). *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. I Lund, T. (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.19-73). Oslo: Unipub forlag.

- Lund, T. (2002). *Metodologiske prinsipper og referanserammer*. I Lund, T. (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.79-121). Oslo: Unipub forlag.
- NESH publikasjon. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Elektronisk publisert. www.etikkom.no.
- NOKUT. (2010, 20. september). *Evaluering av førskolelærerutdanningen*. Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelarer/Hovedrapport_Flueva.pdf
- NRK. (2012, 12. september). *Barnehager melder ikke fra om omsorgssvikt og mishandling*. Hentet fra <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nordland/1.8319251>.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rye, H. (2011). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S. & Stänicke, E. (2010). *Psykatrieboken. Sinn – kropp – samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag AS
- SSB. (2012, 15. mars). *Barnehager, 2011, foreløpige tall*. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-forelopige/2012-03-15>
- SSB. (2012, 27. juni). *Barnevern, 2011*. Hentet fra <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barnevern>
- Utdanningsforbundet. (2011). *Førskolelærerutdanningen i en brytningstid. Temanotat 4/2011*. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202011/Temanotat_2011_04.pdf
- Varvin, S. (2010). *Overgrep og traumatisering*. I Skårderud, F., Haugsgjerd, S. & Stänicke, E. (red.), *Psykatrieboken. Sinn – kropp – samfunn*. (s. 411-421). Oslo: Gyldendal akademisk forlag AS.

Wormnæs, O. (2005). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. I Blandingskompendium for
Institutt for Spesialpedagogikk (2012). Sped 4010 Vitenskapsteori og
forskningsmetode. (s. 231-248) Oslo: Unipub AS

Vedlegg

Vedlegg I: Bekreftelse fra NSD, s.85-86.

Vedlegg II: Informasjonsskriv til informanter, s.87.

Vedlegg III: Intervjuguide til førskolelærere, s.88.

Vedlegg IIII: Intervjuguide til studieleder, s.89.



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
tel: +47 55 58 21 17
fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Ivar Morken
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 07.01.2013

Vår ref:32362 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

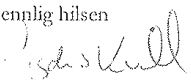
32362	<i>Fra bekymring til handling. Har vi kompetansen som trengs?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ivar Morken</i>
Student	<i>Ida Marie Westeng Jacobsen</i>

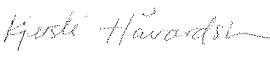
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ida Marie Westeng Jacobsen, Camilla Colletts vei 15, 0258 OSLO



Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Lydopptak slettes innen prosjektslutt.

Det er en forutsetning at det ikke innhentes opplysninger om enkeltsaker/enkeltbarn og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted.

Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt

Mitt navn er Ida Marie Jacobsen og jeg studerer spesialpedagogikk, med fordypning i psykososiale vansker, ved Universitetet i Oslo. Jeg skal nå skrive min masteroppgave, og i den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med nyutdannede førskolelærere.

Undersøkelsen vil handle om samsvaret mellom innholdet i førskolelærerutdanningen og det man faktisk møter i praksis, når det gjelder bekymring for barns omsorgssituasjon. Hva lærte du egentlig om hvordan å oppdage og handle videre ved omsorgssvikt? Jeg ønsker å høre om dine opplevelser av å komme ut i arbeidslivet som nyutdannet, om hvilke utfordringer du har møtt i forhold til temaet, og om hvordan kunnskapen din fra utdanningen har vært relevant for dette. Ved hjelp av dine tanker og erfaringer kan jeg få belyst problemstillingen min nærmere.

Undersøkelsen vil bli gjennomført som et intervju med varighet på ca. en time, og intervjuet vil finne sted i januar/februar 2013. Tid og sted kan vi avtale nærmere hvis du ønsker å delta i undersøkelsen, men jeg kommer gjerne til barnehagen og gjennomfører det der eller et annet sted hvis det er ønskelig. Jeg skal til sammen intervju 6 førskolelærere.

Samtalen vil bli tatt opp på lydbånd, for deretter å bli skrevet ned etterpå. Datamaterialet vil behandles konfidensielt, og alle opplysninger du gir vil bli anonymisert i oppgaven. Ved prosjektets slutt, i juni 2013, vil alt datamateriale slettes. Deltakelsen i prosjektet er frivillig, og dersom du måtte ønske det kan du når som helst trekke deg. Undersøkelsen er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Jeg håper du kunne tenke deg å delta i undersøkelsen. Dersom du er interessert kan du kontakte meg enten på mail: ida2909@hotmail.com, eller ringe på telefon: 932 55 942. Har du spørsmål må du også gjerne kontakte meg for dette.

Min veileder, Ivar Morken, kan også kontaktes på mail: ivar.morken@isp.uio.no eller på telefon: 22 85 81 23.

Med vennlig hilsen,

Ida Marie W. Jacobsen

Intervjuguide – førskolelærere

Innledningsspørsmål:

Kan du begynne med å fortelle litt om deg selv? (Alder, kjønn, årstall for utdanning, stilling og antall år i jobb.)

Hvilken erfaring har du med arbeid med barn med ulike spesielle behov?

- Kan du fortelle litt om hva slags undervisning dere hadde om barn med spesielle behov på utdanningen? (Hvilke temaer hadde dere om? Utdyp.)
- Lærte dere om ulike former for omsorgssvikt?
- Ble det undervist i ulike samarbeidspartnere i forhold til bekymringssaker, og om hvordan oppdage/handle videre f.eks.?
- Hvordan har det vært for deg å møte barn som vekker bekymring i arbeidet etter utdanningen? Føler du at du har nok kompetanse om hva du skal gjøre, og hvilke signaler du skal se etter?
- Kan du beskrive en situasjon hvor du var bekymret for et barn? Opplevde du at du hadde med deg kompetanse fra utdanningen som hjalp deg i denne situasjonen?
- Hvordan opplever du at førskolelærerutdanningen samsvarer med det du har møtt i praksis, når det gjelder bekymring for barn?
- Er det noe du hadde ønsket annerledes i forhold til slike temaer i utdanningen?
- Har du fått veiledning fra arbeidsstedet ditt i bekymringssaker som kompensasjon for det du eventuelt mangler fra utdanningen?
- (Noe annet du ønsker å fortelle om, utdype mer..)

Intervjuguide til studieleder

- Utvelging av temaer/emner til fagene – hvordan gjøres dette? I hvilken grad ligger rammeplanen, og andre overordnede lover, til grunn for utvelgingen av temaene i førskolelærerutdanningen? Hvorfor velges noe fremfor annet?
- Barn med spesielle behov som tema i førskolelærerutdanningen – hvordan er det tenkt at utdanningen skal forberede studenter på møtet med dette i yrkeslivet?
- Omsorgssvikt som tema i førskolelærerutdanningen – hvordan behandles dette temaet? Med tanke på statistikken om få bekymringsmeldinger fra barnehage til barnevern, burde det være økt fokus på dette temaet i utdanningen?
- Lærer studentene om at det i verste fall kan være straffbart for førskolelærere ikke å si i fra?
- Bekymring, handling og samarbeidspartnere som tema i førskolelærerutdanningen – i hvilken grad blir slike temaer vektlagt?
- Legges det opp til at studentene skal møte temaet når de er ute i praksis?
- Uttrykker studentene interesse for slike temaer? Blir det spurt om å lære mer om det?
- Vil det bli gjort endringer på området omsorgssvikt/vold/overgrep i den nye utdanningen fra høsten av? Mer om dette? I følge stortingsmelding 41 skulle utdanningen styrkes på disse områdene dersom det ble revidering av rammeplanen.
- Eventuelle kommentarer til det som har kommet frem i intervjuene jeg har hatt med nyutdannede førskolelærere om deres møte med bekymring i yrkeslivet.